

Kjønnede betydninger i samspillet mellom
lærer og elev

En analyse av ungdomskolehverdagens kompetansekrav

Marita Skjæveland



Masteroppgave ved Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

Mai - 2009

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvilke kompetansekrav ungdomskoleelever møter i en moderne skolehverdag, og hvordan kjønn kan få en betydning i samspillet elevene i mellom og mellom lærer og elev. Utvalget mitt er elever og lærere fra en moderne ungdomskole i en storby i Norge. Jeg brukte en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, hvor jeg kombinerte observasjoner av skolehverdagen og intervju av noen lærere.

I første del av analysen belyser jeg ulike kompetansekrav som møter elevene. Observasjonen viser et mønster på at det stilles krav til at dagens elever må også være selvadministrative. De må kunne planlegge, og orientere seg i skolehverdagen, samt at de må kunne organisere sin egen tid. I tillegg er det en fordel for elevene å inneha samværskompetanse, både i samspill med medelever og lærere. De av elevene som hadde en mer individualistisk adferd, preget av spontanitet og entusiasme, krevde og fikk oftest lærerens blikk. Dermed fikk de også en større anledning til læringsstøttet respons fra lærerne. De lydige elevene som hadde en mer beskjeden væremåte kunne bli usynliggjort i skolerommet.

I andre del av analysen drøfter jeg lærernes refleksjoner om hvilke kompetansekrav de mener skolehverdagen stiller til elevene, og deres opplevelse av samspillet mellom lærer og elev. I følge lærerne har elever som er empatiske og har et utviklet følelsesregister, en styrke og fordel i skolen.

Både observasjonsmaterialet og intervjumaterialet viser at det arkitektoniske og skoleorganisering også har en betydning for samspillet i skolen: Det gir en tett kontakt mellom lærerne og elevene, og skolen kan tilby noen av de såkalte skoleleie elevene, en sosial arena. Det kom også frem i min studie at lærerne verdsetter de elevene som ikke er faglig sterke eller spesielt rolige i undervisningen, så lenge de gir et visst uttrykk for interesse for skolearbeidet i sitt samspill med lærerne.

Det siste analysekapittelet, som er tredelt, handler om kjønnete betydninger i skolehverdagen. I første del analyserer jeg hvordan kjønn får en betydning i samspillet elevene i mellom. Der trekker jeg fram at kjønn får en betydning for elevenes valg i skolehverdagen, og at de elever som krysser kjønnsgrenser får en fordel i skolehverdagen. I andre del drøfter jeg hvilke fortolkningsrammer lærerne bruker når de snakker om hvordan

gutter og jenter har det i skolen. I den forbindelse viser jeg at de noen ganger snakker om elevene som kjønnsnøytrale individer, mens andre ganger får kjønn en betydning. Jentene blir trukket frem som vinnerne med begrunnelse i at de mestrer å innordne skolens kompetansekrav. For eksempel mestrer de å administrere det individuelle arbeidet hvor en kan velge å samarbeide, og hvor egeninnsatsen er avgjørende. Jeg ser at lærerne vektlegger ytre forklaringer når noen av guttene ikke evner å innordne seg skolearbeidet, og forklaringen er at skolen er blitt for akademisk for noen. Samtidig viser læreren til at det ikke er så klare skiller mellom guttene og jentene, og at det er mer mangfold i dag.

I siste del av analysen min drøfter jeg også om den normative feminiteten kun gjelder for noen av jentene. Lærerne trakk frem at noen elever sliter med dagens kompetansekrav, og det ble trukket frem at jentene hadde et større normaliseringsbehov. Min vurdering er imidlertid at de jentene som ikke blir sett på som aktive og utadvendte, og som kan bli usynliggjort i skolen, ofte yter mer i skolen siden den normative feminiteten har en fortelling hvor jenter skal lykkes i dag. De føle et større ansvar selv for å lykkes i skolen. Samtidig ser vi en endring hvor de mer autonome og selvsikre jentene har en aktiv oppførsel i skolehverdagen. Dette kan forstås som en spore til en endret normativ feminitet, en mer moderne normativ feminitet som ikke nødvendigvis er så forsiktig og kontrollert, men empatisk og tolerant. Dette igjen viser til et større mangfold i feminiteten, og som et tegn på endring av kjønne betydningssystemer.

Forord

Dette har vært en utrolig lærerik prosess å fullføre denne masteroppgaven. At fem år kunne gå så fort var en ny opplevelse. Det siste året har oppgaven tatt min fulle konsentrasjon, så nå er det deilig å være fremme på målstreken. Det er mange å takke for at jeg har nådd målstreken, og først og fremst vil jeg takke lærerne siden de ga meg tillatelse til å både observere og intervju dem. I tillegg vil jeg takke elevene, som aksepterte mine *øyne og ører* i deres skolehverdag.

Jeg var heldig som fikk en tilknytning til prosjektet "Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie" ved Senteret for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo. Der fikk jeg et inspirerende miljø, og en kontor plass som muliggjorde fullførelsen av oppgaven til planlagt tid. Min hovedveileder Helene Aarseth har vært en svært viktig støttespiller. Uten hennes kompetanse og omfattende veiledning ville ikke denne oppgave eksistert, så tusen takk Helene. I tillegg vil jeg takke min biveileder Helene Godø, for et viktig bidrag til min oppgave, og ikke minst god støtte under feltarbeidet.

Videre vil jeg takke alle på Senteret og medstudenter på masterkontoret, og en spesiell takk til Heidi som var en god støttespiller å ha gjennom siste år. Spesielt alle "kan eg spørr om någe" helt på slutten. Takk også til deg Knut Arne for at du oppmuntret meg til å gjøre dette, og korrekturlesningen. Petra fikk rett, målstreken er nådd - just in time!

Marita Skjæveland, 14 mai 2009

Innhold

SAMMENDRAG.....	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 OFFENTLIG DISKURS OM KJØNN I SKOLEN	10
1.2.1 Allmenne fortellinger om kjønn i skolen.....	11
1.2.2 Fortellingen om den femininiserte skole	12
1.3 SKOLEFORSKNINGEN SETT I ET KJØNNSPERSPEKTIV	14
1.3.1 Skoleforskning 70-80 tallet – jenter marginalisert i skolen	14
1.3.2 Skoleforskning 80-90 tallet – metoder endres og jenter blir synlige.....	15
1.3.3 Skoleforskningen 2000 tallet - mer mangfoldig kjønn.....	16
1.3.4 Leseveiledning.....	17
2. TEORI	18
2.1 SENMODERNITET.....	18
2.1.1 Fri til å velge?.....	18
2.1.2 Moderne skolehverdag – et laboratorium for senmoderniteten?	20
2.1.3 Moderne oppvekstkrav	21
2.1.4 Ungdomstiden, et liv i utdanningssystemet	24
2.2 TEORIER OM KJØNNEDE BETYDNINGER	25
2.2.1 Kjønnets betydning for våre valg	25
2.2.2 Kjønnede normer.....	26
2.2.3 Det reflekterte og ureflekterte kjønn.....	27

3. METODE	30
3.1 KVALITATIV TILNÆRMING TIL FORSKNINGSFELTET	30
3.1.1 Utvalget.....	30
3.2 OBSERVASJON.....	31
3.2.1 Refleksjoner før feltarbeid	31
3.2.2 Forskerrollen under observasjon.....	33
3.2.3 Observasjon som grunnlag for intervju	34
3.3 INTERVJU	35
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju	35
3.3.2 Spørsmål om kjønn i intervjuet	37
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	38
3.4 ANALYSE	39
3.4.1 Analyse av samspill i skolehverdagen.....	39
3.5 ETIKK.....	40
4. OBSERVASJON AV EN MODERNE SKOLEHVERDAG	42
4.1 BASESKOLEN – MODERNITETEN I MINIATYR	42
4.1.1 Det arkitektoniske – fleksibel undervisning og oversiktelighet	42
4.2 MODERNE KOMPETANSEKRAV I SKOLEHVERDAGEN	44
4.2.1 Elevtyper	45
4.2.2 Krav til selvadministrasjon	45
4.2.3 Krav til planleggingsevne	48
4.2.4 Krav til omstillingsevne	50
4.2.5 Krav til aktiv deltakelse.....	51
4.2.6 Synliggjøringens utfordringer.....	53
4.3 ELEVEN SOM IMØTEKOMMER DAGENS KOMPETANSEKRAV.....	55
4.3.1 Den utadvendte samspillende elev	55
4.3.2 Trivsel også for noen av de skoleleie?	56

5.	INTERVJU AV LÆRERNE.....	59
5.1	LÆRERNES REFLEKSJONER OM MODERNE KOMPETANSEKRAV I SKOLEN.....	59
5.1.1	<i>Skoleorganiseringen og arkitekturens betydning for samspillet mellom lærer og elev</i>	59
5.1.2	<i>Lærernes refleksjoner på dagens kompetansekrav i skolen</i>	62
5.1.3	<i>Lærernes favoritter – de samspillende elever.....</i>	66
5.1.4	<i>Skolen – en sosial arena også for noen skoleleie.....</i>	69
6.	KJØNNEDE BETYDNINGER I DEN MODERNE SKOLEHVERDAG	71
6.1	KJØNNETS BETYDNING I SAMSPILLET ELEVER IMELLOM	71
6.1.1	<i>Valgfrihet kan gi kjønne mønstre</i>	71
6.1.2	<i>Kryssende kjønnsgrenser kan gi posisjon i skolen</i>	72
6.2	LÆRERENS FORTOLKNINGSRAMMER FOR KJØNN	75
6.2.1	<i>Refleksjoner om kjønne betydninger.....</i>	78
6.3	SPORING TIL ENDRING I KJØNNEDE FORVENTNINGER	82
6.3.1	<i>Normativ femininitet – det kulturelle kjønn.....</i>	83
6.3.2	<i>Endret normativ femininitet i den moderne skole?.....</i>	86
6.3.3	<i>Moderne kompetansekrav stresser jenter mer?.....</i>	88
7.	KONKLUSJON	91
	KILDELISTE.....	94
	VEDLEGG.....	97
	<i>Intervjuguide.....</i>	98
	<i>Informasjonsskriv til lærerne.....</i>	99

1. Innledning

Jeg ønsker å se hvordan samspillet mellom lærer og elev, og elevene seg i mellom, kan få en betydning for hvordan elevene forholder seg til dagens kompetansekrav i ungdomskolen. Dette er interessant å se på, for det kan virke underkommunisert at det stilles nye kompetansekrav i skolen. I dagens skole ser vi nå nye måter å danne kjønnsidentitet på, men vi vet ikke nok om hva slike endringer i kjønn har gjort med lærernes situasjon og deres tolkning av elevene, hevder professor i kjønnsforskning og pedagogikk, Harriet Bjerrum Nielsen (2007).

1.1 Tema og problemstilling

Derfor ønsket jeg, med et kjønnsperspektiv, å fokusere på lærernes tolkninger og erfaringer fra hvordan de mener gutter og jenter har det i skolen i dag, kombinert med mine observasjoner av skolehverdagen. I tillegg ønsket jeg å gjøre rede for hvilke kompetansekrav elevene i ungdomskolen møter i en moderne¹ skolehverdag. Jeg synes det er interessant å se på de forestillingene som finnes i skolen og samfunnet om hvordan kjønn påvirker måten vi lærer på, samt at jenter og gutter er så ulike at det eksisterer forskjellige krav og forventinger basert på kjønn. Derfor er det viktig at kjønnsforskningen bidrar med ny kunnskap og analyser om hvilke kjønnsantagelser som eksisterer i skolen i dag, siden en av de sosiologiske oppgavene er å gi samfunnet kunnskap om endringer og utvikling. I den forbindelse vil jeg ha et fokus i min oppgave på hvilke elever som trives og ser ut til å få næring i skolen, og se om det er de samme elevene som de offentlige fortellinger viser til som skolens vinnere. I tillegg ønsker jeg å få frem lærernes perspektiv på hvem de trives med å undervise. Mitt mål er å frembringe kunnskap om hvordan hverdagen i skolen og nye kompetansekrav kan konservere og reprodusere kjønnsstereotyper tross formelle intensjoner om likestilling. Masteroppgaven min har tilknytning til paraplyprosjektet ”Nye kjønn, andre

¹ Når jeg bruker begrepet moderne i en slik sammenheng, viser jeg til den tid vi lever i dag, i norsk kontekst.

krav? Likestillingens barn i skole og familie” ved Senteret for tverrfaglig kjønnsforskning, ved Universitetet i Oslo². Målet med det overordnede forskningsprosjektet er:

...å frembringe ny og oppdatert kunnskap om kjønnsnormer og kjønnet praksis hos barn og ungdom i Norge i dag, og å se dette i sammenheng med nye sosiale inkluderings- og marginaliseringsmønstre både i og utenfor skolen. Prosjektet vil bidra med kunnskap som er nødvendig for å legge bedre tilrette for at jenter og gutter får like muligheter for utvikling og utdanning.³

Elevene i den norske grunnskole møter visse krav og forventinger som de alltid har gjort. Men hvilke ungdomskoleelever ser ut til å mestre dagens moderne kompetansekrav, og hvordan henger dette sammen med kjønn? Hvilke fortolkningsrammer har lærerne til hvordan kjønn får betydning i skolehverdagen, og hvilke tanker har lærerne om eventuelle kjønnede krav og forventinger som jenter og gutter møter i skolen i dag? Slike spørsmål har ført meg frem til min hovedproblemstilling som er:

Hvilke kompetansekrav møter elevene i dag, og hvordan får kjønn betydning i samspillet mellom lærer og elev i en moderne skolehverdag?

Utvalget mitt er elever og lærere fra en moderne ungdomskole i en storby i Norge. Resultater fra et slikt utvalg kan ikke generaliseres til å gjelde norske elever og lærere, men kan være et bidrag i forskningen som viser hvordan samspill mellom elever og lærere kan være.

1.2 Offentlig diskurs om kjønn i skolen

Høsten 2007 oppstod det en stor samfunnsdebatt i forbindelse med Norges dårlige resultater i PISA, internasjonale kunnskapsundersøkelse av skoleprestasjoner i basisfagene. Samtidig viste andre undersøkelser at norske elever skåret høyt på trivsel i skolen. Dette var bakgrunnen for min interesse for å se nærmere på skolehverdagen. Professor i pedagogikk Thomas Nordahl, har gjennom sine forskningsresultater om ”Gutter og jenter situasjon og læring i skolen”⁴ vist til store endringer i kjønnsforskjeller på skoleprestasjonsnivået de siste

² Heretter viser jeg til dette prosjektet, ved prosjektet ”Nye kjønn, andre krav?”

³ http://www.sk.uio.no/til_nedlasting/Prosjektbeskrivelse.pdf

⁴ http://www.hihm.no/eway/default.aspx?pid=199&trg=Left_3383&Left_3383=9120:34003::0:3402:3:::0:0 (lesedato april 2008)

10 årene. Hans undersøkelse viste at gutters skoleprestasjoner i snitt er 0,37 karakter lavere enn jenter. Likestilling er vanligvis å tenke 50/50 fordeling mellom jenter og gutter, og så lenge jenter og gutter gjør det likt i skoleprestasjoner får ikke kjønn fokus i det hele tatt. Når studier viser sprik i vår likestilte antagelse, om at det skal være 50/50 fordeling, blir det reaksjoner og kjønn blir satt i fokus. Kvinnekampen og kjønnsforskningen fra 70-tallet fokuserte på de stille jentene som ikke ble sett i klassen, som igjen ga resultater i pedagogikken, hvor målet ble da å gjøre jentene mer synlige, i følge sosiologi Elisabeth Öhrn (2000). I dag er fokuset i den offentlige skoledebatt på de guttene som er undertrykket av en undervisning basert på en feminin verdens- og situasjonsforståelse. Mange forfekter også at denne type undervisning appellerer mer til jentene, hvor de har fordel med sin relasjonelle kompetanse (Nielsen, 2003).

Dette er ingen ny diskurs i offentligheten. Pedagogikk ble et eget felt rundt 1760, og allerede da ble kjønn og skole koblet. Filosofen Rousseau var en av grunnleggerne til pedagogikken. Han mente at kjønnsdikotome syn på gutter og jenter var samfunnsnyttig, og ikke basert på biologiske forskjeller (Nielsen, 1998). Rousseau mente at gutter skulle lære å bli uavhengig gjennom barneoppdragelsen, og ta kontroll over eget liv som en erobrer, en som ikke lot seg påvirke av andres meninger. Slike egenskaper var viktig for menn i krig, mens jenter derimot måtte oppdras til å ta seg av og behage erobreren. Det var altså et sosialt behov for en dualistisk struktur, ikke biologi, som var grunnlaget for forskjellige krav og forventninger til gutter og jenter på den tiden (Nielsen, 1998:265). Denne kjønnsdikotomien ble mer eller mindre borte i skolen etter andre verdenskrig og barndommen ble mer ukjønnnet, men med forventninger om et kjønnnet voksenliv hevder Nielsen.

1.2.1 Allmenne fortellinger om kjønn i skolen

Det eksiterer mange forklaringer og forestillinger om kjønn i skolen i dag. Sosiologen Ole Bredeesen presenterer allmenne forklaringer på de ”problematisk” guttene i sin bok *”Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?”* (2005). Disse forklaringene kaller han ”Store fortellinger”. En av de store fortellingene er ”.. det er bare slik gutter er”, hvor biologiske og psykologisk årsaker forklarer hvorfor gutter er mer aggressive og umodne enn jentene. I en slik fortelling ligger det en forestilling om at jentene må lære seg å leve med de aggressive guttene. Ved å lene seg til en slik fortelling vil en da hevde at kjønn er noe fast og stabilt,

hvor vi må akseptere forskjellene mellom gutter og jenter poengterer Bredesen (2005:28). Et slikt perspektiv har et polarisert bilde av kjønn, og det preger mye av den pedagogiske forskningen i dag i følge Bredesen. Et slikt perspektiv kan sies å inneholde en essensialisme som bygger på oppfatningen av verden som kjønnsdelt, og hvor egenskaper og ferdigheter knyttes til det å være gutt eller jente (Bredesen, 2005: 105). En slik kategorisering hvor det er en dikotom forståelse av kjønn, har en sterk forenkling i seg. Denne type kategorisering mangler et mer nyansert syn på kjønn, og står i fare for å snakke i kjønnsstereotyper, påpeker Bredesen. I denne sammenheng er det relevant å ta med at offentlige historier er en blanding av idealer og stereotyper, noe sosiologen Lynn Jamieson poengterer (1998).

Både gutter og jenter er med i et kjønnssystem. Begge parter må inkluderes i et endringsarbeid. Skal jenter og gutter få like muligheter i skolen, må det tas hensyn til deres ulikheter, poengterer Bredesen. Hans studier viser det er nye krav i skolen i dag, med økt vekt på sosial kompetanse. Elevene har større ansvar for egenlæring. Det er følgelig viktig med sosial kompetanse og evnen til å fange opp sosiale koder. Bredesen vektlegger at det i dag eksisterer krav til pedagoger om at de skal mestre både feminine og maskuline sider, samt at pedagoger er opptatt av å lære barn det motsatte kjønns erfaringer og ferdigheter. Det kan se ut som at pedagogikken i dag har en allmenn forståelse av verden som kjønnsdelt, og at egenskaper og ferdigheter knyttes til det å være jente eller gutt. Samtidig eksisterer det en feministisk kritikk til dette, noe jeg synes er interessant å se nærmere på. Denne kritikken viser til undersøkelser hvor det er ytre forklaringer som vektlegges når guttene ikke når opp på testresultatene. Når jentene tidligere ikke oppnådde like gode resultater i for eksempel matematikk i videregående skole, ble det forfektet at det var jentenes egen feil (Bredesen, 2005:34).

1.2.2 Fortellingen om den femininiserte skole

I dag eksisterer det i offentligheten en kritisk forklaring til skolen som institusjon, og hvor denne kritikken hevder skolen ikke er tilpasset gutters behov (Bredesen, 2005). De siste 50 år har læreryrket blitt mer og mer dominert av kvinner, noe som har medført til at barn i dag møter overvekt av kvinner i oppvekstinstitusjonene. I den forbindelse finnes det argumenter hvor den kvinnelige dominansen i skolen har resultert i premiering av jentene på bekostning av guttene i følge Bredesen. Utrykket ”feminisering av skolen” innebærer imidlertid at det er

mer enn bare overvekt av kvinnelige lærere. Det innebærer i tillegg en forståelse av at skolens skjulte pensum, er endret til å vektlegge mer myke verdier som forståelse, samarbeid og omsorg (Bakken, Anders, 2008). Det eksiterer også et perspektiv i fortellingen om den feminiserte skole, hvor gutter kan føle seg fremmedgjort i skolen, fordi de ikke har mannlige forbilder i form av mannlige lærer, hevder Bredesen (2005:35). Et slikt perspektiv ser kvinner og menn som komplementære. Derfor må gutter også ha mannlige lærere som rollemodeller for å bli menn. Ønske om en mer guttevennlig pedagogikk bygger på stereotype forestillinger om kjønn, hevder Bredesen, hvor slike forestillinger mener vi har medfødte evner og anlegg for kjønnete egenskaper som kan endres og suppleres. Bredesen viser også til fortellinger som hevder at mødre ikke kan være forbilder for gutter, og heller ikke evner å motsi stereotypier av menn. Bredesen viser i denne forbindelse til et utsagn fra Bertill Nordahl "Det er bare fedre og andre menn som kan gjøre gutter til menn" (Bredesen, 2005: 31).

Sammenligner vi oss med Finland, har de samme antall mannlige lærere i skolen som Norge med 30 % (Bredesen, 2005:77). I ungdomskolen er det 40 % mannlige lærere⁵. Det er kun 2 % mannlige ansatte i barnehagene i Finland. Det er 7 % i Norge. PISA-undersøkelsen viser at Finland er det landet som har best skoleprestasjonsresultater. Forklaringen om at det er mangel på mannlige forbilder i skolen som årsaken til dårlige prestasjoner er følgelig mer en myte enn fakta. Ofte begrunnes slike fortellinger med utgangspunkt i studier som viser en viss prosentdel overvekt av gutter prestasjoner som dårligere, enn jentenes. I NOVA sin rapport nr 4/2008 konkluderes det med at det er mangler på forskning som kan belyse påstandene om at femininiseringen av skolen resulterer i at gutter gjør det svakere på skolen. Andre dyptgående kvalitative studier av elever viser ikke så entydige mønstre på forskjeller mellom gutter og jenter. Funn på prosentforklaringer kan være et resultat av gjennomsnittstyranniet, noe professor i sosiologi Barrie Thorne, sine klasseromsstudier fra England viser (2005). Forskjeller innen kjønn kan lett bli borte ved å ha fokus på gjennomsnittsforskjeller mellom gutter og jenter, hevder hun. Thorne de kategoriske teoriene som sier gutter og jenter har helt ulik kultur. Hun mener forskjeller alltid er i endring, og at forskjellsteorier ikke bygger på fakta, men kjønnsstereotypier (Thorne, 2005:90).

1.3 Skoleforskningen sett i et kjønnsperspektiv

Som en kontrast til diskursene i skoledebatten, vil jeg nå vise hvilke funn kjønnsforskningen har gjort i skolen fra 70-tallet og frem til i dag.

1.3.1 Skoleforskning 70-80 tallet – jenter marginalisert i skolen

Skoleforskningen på slutten av 70-tallet mente det var gammeldags å fokusere på kjønn i skolen (Nielsen, 1998). Samtidig viste funn fra studier med et kjønnsperspektiv at det var gutter med arbeiderklassebakgrunn som var et problem i skolen, og dermed var det de som fikk samfunnsforskningens fokus. På 80-tallet ble kjønn problematisert i klasseromsforskningen i skolen. Kjønnspromblematiseringen fokuserte på lærernes kjønn, og det ble allerede da snakket om at årsaken til gutters disiplineringssproblem var en femininisert skole. Elevene ble sett på som individer og var fortsatt uten kjønn i den kjønnsnøytrale skole, og hadde krav på en kjønnsnøytral undervisning (Nielsen, 1998:267). Klasseromsstudier som Nielsen viser til med referanse til kjønn, viste jentene som marginalisert i skolen. De ble definert som ”de andre” i klasserommet. Dette gir grunn til å mene at kjønn likevel hadde betydning i den såkalte kjønnsnøytrale skole. Disse studiene viste for eksempel at lærerne ubevisst ga jentene mindre oppmerksomhet, ros og korrigeringer enn guttene.

Mønsterplanen i grunnskolen fra 1987 hadde et politisk fokus på likestilling, med tanke på å endre holdninger og skjevheter i samfunnet. Den hadde et eksplisitt fokus på å løfte opp jentene til å delta på samme nivå som guttene. Et slikt prosjekt hvor målet var å synliggjøre jentene i skolen, kan også tolkes som at såkalte maskuline kompetanser er høyere vedsatt enn de såkalte feminine kompetanser (Nielsen, 1998). Likestilling mellom kjønnene ble sett på som en av de grunnleggende sosiale ferdigheter i følge Mønsterplanen fra 1987, og guttene måtte lære seg å tilpasse seg slik at jenten fikk slippe til. Samtidig ble det i mønsterplanen henstilt til pedagogene å oppmuntre barna aktivt i skolen, til å utvikle ferdigheter og personlige egenskaper som tradisjonelt ble assosiert med det motsattes kjønn.

⁵ Utdanningsforbundet 2006 – lesedato april 2008

1.3.2 Skoleforskning 80-90 tallet – metoder endres og jenter blir synlige

I England var det feminismen som fikk skylden for guttenes dårlige innsats i skolen. Media hevdet at fokuset på å løfte frem jentene hadde skjedd på bekostning av guttene (Öhrn, 2000:129). Klasseromsstudier fra 80- og 90-tallet viste at jenter var mer interessert og aktive når temaet omhandlet mennesker, samt sosiale og personlige vinklinger på skoletemaene. Samme studier viste at guttene derimot var mer aktive i naturfag (Nielsen 1998). Videre viste flere studier fra Norden at jentene var mer selvsikre og aktive i skolesituasjonen. Öhrn hevder at årsaken til at jenters verdier og stemmer nå kommer frem skjer siden metodene i skoleforskningen endret seg (Öhrn, 2000:131). Hun hevder også at kvalitative metoder er bedre egnet til å registrere variasjoner blant kjønn.

Endring av metode og teoretisk tilnærming, kan med andre ord gi andre funn. Nielsen (1998) viser til klasseromsstudier fra England på 80-tallet som konkluderer med at lærernes oppfattet urolige gutter som mer intelligente enn samarbeidsvillige jenter, og mente at det ble antatt at guttene var urolige fordi de trengte mer utfordringer. Samtidig konkluderte disse studiene med at lærere ga jentene mindre oppmerksomhet enn guttene, og hvor vinnerne av lærernes tid på ros og faglig respons var av de flinke guttene (Nielsen, 1998.:268).

Det eksisterte altså to forskjellige standarder for modenhet for jenter og gutter, hvor det var guttenes standard som ble den universelle, i følge Nielsen. På 90-tallet var det en tendens i offentligheten å forklare kjønnsforskjeller i sosiale relasjoner som nevrologiske, psykologiske og biologiske (Öhrn, 2000:130).

Noen kjønnsforskere har kritisert mønsterplanen for å reprodusere kjønnede forventninger i skolen. I mønsterplanen for 1997 som ble kalt Reform 97, kan det se ut til en antagelse på at man hadde lykkes så godt i likestillingsarbeidet her i Norge, at fokus på likestilling ble borte i skolen og heller flyttet til menneskelig likeverd hevder kjønnsforsker Åse Røthing (2004). Røthing mener læreplanen for 97 tar høyde for at kvinner og menn er likestilt i Norge, men hun tviler på det selv ved å vise til det kjønnsdelte arbeidsmarkedet vi har. Ut fra dette konkluderer Røthing med at når fokuset er på likeverd og ikke kjønn i lærerplanene, kan det lettere reproduserer kjønnede forventninger i skolen (2004: 364).

1.3.3 Skoleforskningen 2000 tallet - mer mangfoldig kjønn

Skoleforskningen i dag viser en tendens til at skoledagens virkelighet består av mønstre på at de stille jentene ikke bare overdøves av guttene, men også av de selvsikre flinke jentene. I følge Nielsen (2003) har disse selvsikre flinke jentene kombinert den tradisjonelle kvinnelige intimitetsorientering med den tradisjonelt maskuline prestasjonsorientering. Jentene har fortsatt høy kompetanse og interesse for relasjonelle forhold, men det nye er at de i tillegg er autonome og innehar en mer selvsikker og aktiv oppførsel, påpeker Nielsen. De presterer i gjennomsnitt bedre på skolen enn guttene. I tillegg ser vi nå en tendens til økende mangfold også blant gutter i klasseromsstudier med et kjønnsperspektiv (Öhrn, 2000). Vi ser i dag at gutter viser følelser og omsorg for hverandre, også overfor jentene, noe som kan sees som endring i tradisjonell maskuline verdier (Nielsen, i trykk). Men når lærere blir bedt om å fortelle om sine elever, forteller de mer utbroderende og med et større engasjement om guttene enn jentene, hevder Nielsen (2000). Funn fra klasseromsstudier med et kjønnsperspektiv viser det er en sterk forenkling å beskrive jenter som for eksempel plikttoppfyllende og flinke, mens gutter er bråketete og ukonsentrerte.

Videre har klasseromsstudier vist en tendens til at gutter får et høyere støynivå når de kjeder seg, mens det kan se ut til at jenter har en tendens til å takle kjedsomheten bedre. Til forskjell fra den del av pedagogikken som ser på kjønn som essensialistisk, vil man ved et sosialkonstruktivistisk perspektiv i klasseromsforskningen, heller si at gutter og jenter har ulik sosial orientering. Guttene har en mer hierarkisk og konkurransepreget sosialt liv enn jentene, poengterer Nielsen. Med et slikt kjønnsperspektiv vises det også til forskjeller mellom gutter og jenter, men her kan en spore at slike forskjeller er i endring og at det finnes mer mangfold mellom jenter, samt mellom gutter. Jentene igjen er mer orientert mot nære relasjoner og utvikler dermed relasjonell kompetanse, viser Niensens sine studier (2003). Dette gir jentene fordeler i skolespillet. De vet hvordan de skal oppføre seg for å virke som om de følger med. I tillegg viser skoleundersøkelser at guttene skårer lavere på det å reflektere og begrunne noe ut fra demokratiske verdier, mens jentene ser ut til å ha internalisert slike verdier (Öhrn, 2000:132)

Her ser vi en tendens til at funn fra klasseromsstudier viser at gutter og jenter behersker forskjellig kunnskap på moralske og sosiale verdier. Öhrn hevder, som en kritikk til diskursene over, at vi får et feil bilde av kjønnete mønstre når vi bruker metoder som ser på

jenters agency⁶ og deres vei fremover i samfunnet, og gutter som tapere av skolen (Öhrn, 2000). Samtidig forfekter hun at det eksisterer en diskurs i skolen i dag, hvor skolen ikke tar nok hensyn til gutters læringspremisser, men at ingen kan vise til funn på hva skolen gjør for eventuelt å favorisere jentene. Forskning på forskjeller mellom gutter og jenters skoleprestasjoner i dag er ikke dramatiske, i følge Bakken (NOVA rapport 4/2008). Det å si at gutter er tapere og jentene vinnere av skolen i dag blir følgelig unyansert. Hvis vi ser på endringer av gutter og jenters skoleprestasjoner over en lengre tidsperiode, viser studier at det ikke har skjedd noen dramatiske endringer, ifølge samme rapport (NOVA, 2008:26). Dette fører meg tilbake til min problemstilling, hvor jeg ønsker å se hvilke kompetansekrav elevene møter i en moderne skolehverdag, og hvordan kjønn kan få en betydning i spillet mellom lærer og elev. Er det slik at dagens lærere fortsatt har et syn på at gutter har behov for andre læringspremisser? Er skolen i dag bedre tilpasset jentene?

1.3.4 Leseveiledning

I tillegg til min problemstilling har jeg presentert et utvalg av studier og teorier med et kjønnsperspektiv for å gi et kort historisk innblikk i skoleforskningen. I neste kapittel vil jeg vise det teoretiske rammeverket jeg har brukt i oppgaven. Dette kapittelet er todelt, hvor første del tar for seg modernitetsteorier. Andre del presenterer kjønnsteorier som har fått en betydning i mitt perspektiv i oppgaven. I kapittel tre går jeg inn på hvilke metodevalg jeg har foretatt meg og hvordan analysearbeidet mitt har foregått. Selve analysearbeidet er delt inn i tre hovedbolker, hvor kapittel fire omhandler mønstre på moderne kompetansekrav elevene møter i skolen, og kapittel fem viser hvilke refleksjoner lærerne har til kompetansekravene i dagens skole. I kapittel seks analyserer jeg frem mønstre på kjønnete betydninger i dagens skolehverdag.

⁶ Jeg ønsker å bruke det engelske begrepet agency, fordi det inneholder mer enn selvhevdelse. Det handler om å ha selvtillit nok til å ta grep om sitt eget liv.

2. Teori

2.1 Senmodernitet

Dette kapitlet presenterer to teoretiske hovedperspektiver og hvordan de henger sammen. Jeg viser til noen senmoderne teorier som diskuterer hvilke krav og forventninger de unge stilles overfor. Det andre hovedperspektivet jeg presenterer har et kjønn perspektiv, og viser hvordan kjønn kan få en betydning i skolen. Disse perspektiver har fått innflytelse for min forståelse av hvordan en moderne skolehverdag er, og hvilke krav og forventninger ungdomskoleelever møter i skolesystemet.

2.1.1 Fri til å velge?

”Et karakteristisk trekk ved vår tid er at menneske i mange situasjoner stilles overfor ulike og ofte konkurrerende kunnskapsbaserte valg eller handlingsalternativer”. Med dette sitatet viser Krange og Øia (2005:108) at Giddens mener det senmoderne menneske må ha et refleksivt forhold til alternative handlingsvalg. I dagens vestlige samfunn har vi mange valgmuligheter og i vårt samfunn er det tilgjengelig alternative identiteter. Den refleksjonsevnen Giddens mener vi har, gjør at vi kan betrakte oss selv utenfra og sammenligne oss med andre. Som et resultat av dette må vi selv produsere og vedlikeholde identitetene vi velger. I følge Erikson sin stadieteori (referert i Krange & Øia, 2005:55-56) er identitet en prosess, hvor den enkelte danner seg et bilde av hvem han eller hun er, og et bilde av hvordan andre ser ham eller henne. Den sosiale identiteten handler om den enkeltes bevissthet rundt tilknytning til en gruppe, hvem en identifiserer seg med og hvor en hører til (Krange & Øia, 2005:68). Når barn vokser til å bli ungdom føler de at omverdenes forventninger til ham eller henne endres. I dag har individet nye former for frihet, men disse nye formene for frihet innebærer også en fare for å mislykkes på bakgrunn av de valgene et individ tar. Man er selv ansvarlig for egne valg, og vi kan ikke lenger skylde på skjebnen, poengterer Beck (1992:135).

Krange og Øia konkluderer med at Beck og Giddens senmodernitetsteorier viser at moderne ungdomstid medfører brudd i forhold til både foreldregenerasjonen, tradisjoner, kjønn, etnisitet og klasse (2005:110). Disse bruddene fører med seg nye former for usikkerhet, individualisering og refleksivitet. De som vokser opp i dag, har ikke lengre entydige tradisjoner å lene seg til. Bauman hevder at det før var mer universalistiske normer som alle forholdt seg til og prøvde å leve etter (Krange og Øia, 2005: 111). Vi har forskjellige etiske og moralske oppfatninger, og det gir oss forskjellige handlingsalternativer. Bauman bruker begrepet flytende modernitet, for å beskrive at alt i samfunnet har blitt flytende. Vi har ikke lenger noe fast når det gjelder rammer rundt våre handlinger. I dag har vi ikke lenger universalistiske normer som alle må leve opp til, men et større mangfold av motstridene autoriteter og normer (Krange & Øia, 2005:120). Vi har med andre ord stor frihet til å velge, men vi blir også gjort ansvarlige for vår egen skjebne. I følge Giddens teori, hvor han mener vi har et refleksivt selv, forutsetter det at vi handler refleksivt og vurderer de ulike handlingsalternativene. De sosiale sammenhengene et individ vokser opp i får betydning for hvilke handlingsalternativ en har. Kjønn, klasse og etnisitet preger vår oppvekst og det gir forskjellige erfaringer.

Relasjonen mellom arbeidsliv og utdanning er i ferd med å anta nye former. Endringer i arbeidsmarkedet har ført til at utdanning blir viktigere for å få inngang til arbeidslivet. I arbeidslivet i dag er det ikke lengre stor etterspørsel etter ufaglært arbeidskraft. Vi ser en tendens til en etterspørsel i arbeidslivet av arbeidskraft med utdanning (Krange & Øia, 2005). De unge stilles til ansvar for sine utfall av valg i forhold til utdanning. Hvis de unge ikke tar videreutdanning, kan valgene i arbeidslivet bli begrenset. Bauman hevder individer er ofre for tilfeldigheter eller impulser, mens Krange og Øia mener de unge i dag fortsatt er nært forbundet med strukturer og institusjoner som påvirker dem i deres overgang fra barn til voksen. Krange og Øia mener individualiseringstenen overdriver subjektivitetstens betydning. Derimot påpeker de, at selv om empiri viser vi ikke er så individuelle og fri til å danne vår identitet, så har vi i hvert fall en idé om at vi er det (Krange og Øia, 2005:142). Ideen om at vi står fritt til å velge i livet, omfatter også individuelle ansvar der vi står ansvarlige for resultatene av våre valg. Mediene er med på å forme denne ideen, og de unge får synliggjort et mangfold av identiteter gjennom filmer, tv og internett. Men bak disse ideene er det noen sosialiseringprosesser som gjør seg gjeldene og hvor både kjønn, klasse og etnisitet får betydning, i følge Krange og Øia (2005:155).

2.1.2 Moderne skolehverdag – et laboratorium for senmoderniteten?

Jeg velger å bruke begrepet senmodernitet for tiden og samfunnet vi lever i dag, i vår vestlige del av verden⁷. Samfunnet rundt ungdomskoleelever i dag stiller krav og har forventninger til dem om hva de må mestre i skolen. Det kan være forventninger til hvilke kunnskaper elevene bør besitte, hvilken adferd og hvilke meninger og holdninger som er akseptable i dagens samfunn. I tiden på ungdomskolen må elevene ta viktige valg som vil få betydning senere, fordi innsatsen på ungdomskolen igjen er avgjørende for senere viktig valg innen utdanning. Ifølge modernitetsteorien til sosiologen Ulrich Beck, er utdanning en av kildene til individualisering (Beck, 1992). Han vektlegger at individene i dag er overlatt til seg selv, egne valg og mål i livet. Dette begrunner han med at vi er løsrevet fra tradisjonelle bånd og meninger, siden det er en tendens til at vi er fri fra familietradisjoner og rigide klassestrukturer i vår vestlige verden, hvor familie og sosiale klasse ikke får samme betydning i dag (Beck, 1992.:130). Denne friheten fører også med seg at vi må selv ta vare på sosiale bånd og vi får en individualisering av livsproblemer, siden vi er ansvarlig for egne valg og feil. Beck ser på utdanning som et middel til å ta kontroll over eget liv og egen fremtid. Et viktig element i denne individualiseringsprosessen er at individet må mestre å administrere seg selv. Individet må være fleksibelt og tilpasningsdyktig. Han mener tidligere bånd til samfunnsstrukturene er borte siden vi ikke lenger har kollektive identiteter i samme grad som før. Individet må selv sette seg i sentrum for eget liv. Beck hevder at utdanning gir individet kunnskaper som bryter med tradisjonelle oppfatninger. Gjennom kunnskap lærer en seg å bli mer kritisk og reflektert. Unge i dag tvinges til å ta stilling til en rekke nye spørsmål og temaer om samfunnet en lever i for å utvikle seg fra et barn til et selvstendig individ. De store spørsmålene om livet må stilles på nytt, barnedommens selvsagtheter må omprøves og utforskes, hevder sosiologene Olve Krange og Tormod Øia (2005:67-68). Slike refleksjoner skjer gjennom diskusjoner. Skolen er en viktig arena hvor slike diskusjoner og refleksjoner skjer. Med utgangspunkt i skolens pensum blir også elevene invitert inn i den kulturelle

⁷ Selve begrepet og navnet på den tid vi lever i nå kunne vært utdypet nærmere siden det eksiterer flere retninger i sosiologien etter de radikale endringene av industrisamfunnet fra 1960 tallet. Men jeg velger å gjøre det kort siden selve ordet ikke får relevans i denne oppgave.

erkjennelse og bevisstdannelse. Veien til denne erkjennelse og bevisstdannelse skjer via en intellektuell lek og nysgjerrighet, ifølge Krange og Øia.

Kultur kan forstås som et felles tanke sett som gir mening, sammenhenger og tilhørighet rundt interesser, holdninger og verdier (Krange & Øia, 2005:71). Kulturen er til stede på tvers av individene, samtidig som kulturen binder individene sammen. Skolen er en egen kontekst for de unge, og der kan de danne meninger og strategier for tilpasning (Krange & Øia, 2005:91). Overgangen fra barn til ungdom er en periode hvor ungdomskoleelevene bruker tilgjengelige kulturelle og sosiale forhold som redskap for å danne sin egen identitet og kollektive tilknytning. I denne perioden er kontakten med jevnaldrende svært viktig for utviklingen fra barn til ungdom. Det er i denne perioden av livet man utvikler evnen til å mestre sosiale og kulturelle komplekse samhandlinger med andre, i følge professor i sosiologi Ivar Frønes (2001:281).

Beck (1992) mener at det oppstår risikokonflikter for individet i dag, hvor blant annet utdanningsvalg er basert på individuelle behov. I den sammenheng vil jeg trekke inn at sosiologen Anthony Giddens hevder at vi selv må reflektere over hvilke risikoer og farer vi står overfor når vi skal vurdere alternativer som tilbys oss (Giddens 1994). Han mener vi har et refleksivt forhold til oss selv, for hvordan vi ønsker å leve (Giddens, 1994:198). Samtidig hevder Giddens at vi bør ha en refleksiv tilnærming til våre valg, fordi ”moderniteten konfronterer individet med et komplekst mangfoldighet av valgmuligheter” (1996:100) . Hvordan forholder elevene seg i dag til de valgmulighetene som tilbys dem i skolen i dag? Elevene forhandler og velger en skolestil i forhold til de alternativene som finnes, samtidig som jevnaldre i dag får mer betydning for utvikling av relevant sosial kompetanse hevder sosialpsykologen Lasse Dencik (2006). Kanskje dagens baseskole kan sees som et laboratorium i senmoderniteten, hvor elevene utvikler en kollektiv tilknytning gjennom samspill mellom lærere og elever?

2.1.3 Moderne oppvekstkrav

Enhetsskoletanken har som mål at alle skal ha samme mulighet til utdanning uavhengig av klasse, kulturell bakgrunn, evner eller anlegg (Krange & Øia, 2005). I skolen får de unge en mulighet til et sosialt fellesskap og felles møteplass. I dag er det en felles oppfatning at det er bra å få gode karakterer, samt at utdanning kommer godt med uansett hva en skal gjøre

senere i livet, hevder Krange og Øia. For mange unge er utdanning noe man tar som selvsagt uten tanke for et bevisst valg. Men hvor kommer disse selvsagte tankene fra? Sosialantropologen Marianne Gullestad (1997) hevder at arbeidslivets normer også har blitt en del av forholdet mellom barn og voksne. Det moderne arbeidslivet i dag vektlegger fleksibilitet, flatere strukturer og nettverksbygging. Arbeidslivet forventer at deltakerne tilpasser seg de kompetansekravene et slikt arbeidsliv krever, med fokus på samarbeidsevne og kreativitet. Disse forventningene mener Gullestad også er overført til barneoppdragelsen. Barn som oppdras til å bli trygge på seg selv og som vokser opp i miljøer som vektlegger å utvikle sin individualitet har egenskaper som fremelskes i arbeidslivet hevder hun. Barn og ungdom må jobbe med selvskaping fordi det ikke lenger er oppskrifter på hvordan en skal være. Før barnet begynner på skolen har det som oftest erfaringer med seg fra barnehage, deltagelse i fritidsaktiviteter og venners familie, i tillegg til egen familie. Når de blir eldre og begynner på skolen vil verdiformidlingen de mottar fra foreldre, lærere og samfunn bli mer skjult og indirekte. I samspillet mellom voksen og barn er det ikke lenger krav til lydighet, men mer komplekse diskusjoner og forhandlinger for å formidle verdier, mener Gullestad.

Familien blir en viktig ressurs for å utvikle barnets vei mot å finne seg selv i denne forbindelse (Gullestad, 1997:116). På denne måten vil barn fra ulike familier få forskjellige kompetanser i henhold til hvordan de skal forholde seg til andre mennesker (Dencik, 2006). Dencik er opptatt av barn i familien, og han mener moderne barneoppdragelse innebærer å gi barn trygghet gjennom å utvikle en mental beredskap for barnet, slik det bedre kan takle et liv utenfor familien. Barn som er selvhevdende har bedre forutsetninger for å takle livet i institusjoner enn de som bare adlyder, hevder han. Et barn som har vokst opp i en familie der foreldrene bruker tid til å forklare barnet og gir barnet en forståelse av omverden, gir barnet en samværskompetanse. Denne samværskompetanse kan være evnen til å sette ord på egne følelser og behov, samt at man er lydhør for andres følelser og behov. Når et barn har utviklet samværskompetanse, gir det barnet en mer tilpasningsdyktig og fleksible væremåte. Denne tilpasningsdyktige og fleksible væremåten får en betydning for barnet i forhold til samhandling i skolehverdagen.

Det kan se ut til at barneoppdragelsesideologien viser motsetninger mellom det å være lydig og det å være et eget unikt individ. Å skape seg selv kan sees som å skape sin egen identitet og egne verdier, og ofte er det i opposisjon til de voksne. Før kunne det å være seg selv, å markere seg fra massen bli sett på som negativt. Da var man sær og egen. I dag kan bli sett

på som positive egenskaper som selvstendig og selvhevdende (Gullestad, 1997:109). I den moderne barndom oppdras barn i et miljø som vektlegger selvstendighet, kompetanse og hvor det å være aktiv har blitt viktigere enn tradisjonelle dyder som lydighet og beskjedenhet. Det holder ikke lengre å være lydige i skolen og rekke opp hånden. Det er det aktive og selvstendige barnet som belønnes i skolen i dag. Selvdisciplinering har erstattet disiplin. Hvilken sosialisering et barn har fått gjennom sin oppvekst vil påvirke hvordan de lykkes i skolen, ifølge Frønes (2007:37)..

Barn som vokser opp i Norden i dag, må håndtere mange forskjellige arenaer i hverdagen, og barna beveger seg mellom ulike livsrom, i følge Dencik. Det fører til at barn i dag får en større fellesforståelse for omverden rundt seg, hvor de får flere perspektiver å se omverden ut fra når de kan sammenligne eget hjemmemiljø med andres. Slik sett er det med på å øke et barns refleksivitet hevder Dencik. Samtidig må vi lære oss hvordan vi skaffer oss venner. Vennskap er noe man både må skape og vedlikeholde selv. Det grunnlaget barnet får med seg videre i livet fra egen familie er med på å påvirke den måten en som barn tilnærmer seg venner (Frønes, 2007). Venner blir en viktig premisse for å utvikle samspillkompetanse. Det er blant annet i samspill med andre barn i tillegg til egen familie at et barn lærer seg hvilke normer som gjelder i en gitt situasjon. For at unge mennesker i ungdomskolealder skal få til et slikt samvær, må de sette egeninteressen tilside slik de kan få et fellesskap. Forståelsen for hva som er akseptert oppførsel i visse situasjoner og innsikten i hvordan andre ser på en selv, er noe man lærer gjennom samspill med jevnaldrende ifølge Frønes. Det er sammen med venner man lærer å bli et sosialt og handlingsdyktig individ. Det er gjennom samvær med venner en lærer seg å fortolke verden rundt seg (Frønes, 2007:117).

I ungdomskolealder må en samspille for å opprettholde det kollektive fellesskapet, og vi kommer før *jeg* i denne perioden i livet. (Rune Kvalsund, 1997) På ungdomskolen leker ikke elevene lengre. De øver på voksenlivet. I den sammenheng blir ikke lek sett på som seriøst lengre, hevder Kvalsund. På ungdomskolen holdes fellesskapet ved like av intime samtaler med vennsgruppene. Det er sammen med jevnaldrende og venner ungdommer nå prøver å konstruere en mening med tilværelsen sin, og hvor skoletiden er viktig i de unges vei inn i de voksnes verden (Frønes, 2001). Vi har 10-årig skoleplikt i Norge i dag. Det er i denne periode vi utvikler en individualisering og en dannelse i forhold til den kulturen vi vokser opp i.

2.1.4 Ungdomstiden, et liv i utdanningssystemet

I dag er det mer vanlig med minst 13 års utdanning enn kun de 10 pliktige årene i skolen. Det å kunne utdanne seg er ikke lengre et privilegie for de få. Den norske enhetsskoletanken er å gi alle rett til utdanning. Denne muligheten skal kunne skape større likhet mellom folk (Frønes, 2007). Siden det er så mange av de unge som tar mer enn 13 års utdanning, og med referanse til arbeidslivets krav om høy utdanning har vi et såkalt utdanningssamfunn. Utdanningssamfunnet har økt tiden et barn er i skolen, og skolen blir i sentrum og viktig for alle under oppveksten. I denne sammenhengen forholder de unge seg i dag veldig mye til jevnaldrende og skolen gir viktige premisser for de kulturelle mønstrene, understreker Frønes. Resultatet av disse mønstrene kan sees som suksess eller tap i skolen. Den moderne barndom og oppvekst er altså preget av et felles institusjonelt mønster, preget av variasjon bestemt av klasse, etnisitet og foreldrenes utdanning (Frønes, 2007:36). Relasjoner til venner betyr veldig mye i denne fasen av livet. Det moderne samfunnet vi lever i, med høyteknologi og internasjonalisering, har ført til økende samfunnskrav, som igjen gir økende forventninger til elevers evner i de såkalt gamle disiplinene som språk, matematikk og allmenkunnskaper (Frønes, 2005:88). Mer enn før krever samfunnet at et barn utvikler evner til å konsentrere seg og disiplinere seg i tillegg til å mestre kommunikasjon. De unge møter forventninger om å delta i en lang utdanningsfase. Vi har fått en såkalt økende sosialiseringssisiko. De samfunnsmessige strukturelle forhold har ført til økende krav til kompetanse (Frønes, 2007:153). Uten utdanning kan det være man ikke strekker til i arbeidslivet. Vi får i dag noen skoletapere, som tidligere ikke ville bli sett på som tapere. Det var et arbeidsmarked som så behov også for de som ikke hadde utdanning. Den lange utdanningstiden gir en selvrealiseringsmulighet for noen, og en risiko for å ekskluderes for andre. Frønes hevder kjønn kan få en betydning for risiko, siden gutter oftere kommer i konflikt med skolen enn jenter.

I dag har vi økte krav til viten, selvdisiplinering og planleggingsevner, hevder Frønes (2001). Økte valgmuligheter betegner vår samtid, og vi må være handlingskraftige for å takle friheten i å kunne velge. De som mestrer dette har større sjanse for å lykkes i sin egen oppvekst, ifølge Frønes. Jeg vil i min oppgave se hvordan ungdomskoleelevene i mitt materiale håndterer oppvekstkravene, ved å se på hvilke krav og forventninger skolehverdagen innebærer for dem. Samtidig vil jeg ta med meg lærernes refleksjoner over hva

som må til for å mestre kompetansekravene i skolen i dag. Er det slik Frønes hevder at jentene er vinnere i skolen? Han viser til at det moderne arbeidsliv vektlegger kommunikative evner og sosiale ferdigheter, og at jenter er generelt bedre enn gutter til slike egenskaper (Frønes, 2001:280).

2.2 Teorier om kjønnete betydninger

2.2.1 Kjønnets betydning for våre valg

Kjønn er en kraftig innretning som produserer, reproducerer og legitimerer de valgene og forpliktelsen som blir pålagt jenter og gutter, hevder kjønnsforskerne West og Zimmerman (1987:147). De hevder videre at kjønn ikke er trekk ved et individ, en variabel eller rolle, men produktet av det vi gjør i vår sosiale samhandling med andre. Med denne måten å se kjønn på, er ikke kjønn ett sett av egenskaper, en rolle eller en sosial variabel, som for eksempel karakterforskjeller. Slik jeg har forstått West og Zimmerman er kjønn noe vi gjør, noe vi bruker for å organisere våre samhandlinger. Denne organiseringen kan sees som å tilpasse våre aktiviteter slik at de gir et uttrykk for ønskverdige feminin eller maskulin væremåte. West og Zimmerman (1987:142) mener det å være jente eller gutt, vil si å være kompetente kjønnete individer som har tilpasset seg de essensielle oppfatningene i vår kultur på hva som defineres som feminint og maskulint. Denne kjønnete tilpasningen gjør at kjønn påvirker vår forståelse av verden, våre begreper og fenomener hevder de. Et slikt syn kan også sees i sammenheng med Nielsens, som mener at forskjellen mellom gutter og jenter i skolen skyldes at de har en ulik sosial orientering (Nielsen, 2003). Det eksisterer flere teorier for hvordan man skal forstå kjønn. Jeg velger å tilnærme meg med et sosialkonstruktivistisk perspektiv som ser på kjønn som noe man ”gjør” og som man blir til underveis i en sosialiseringssprosess. Ved å se på kjønn som noe man gjør, gir det mulighet å se på kjønn som noe bevegelig og som det kan forhandles om, endringspotensialet. Å gjøre kjønn vil si at vi tilpasser oss kjønnete normative forventningene og krav som er akseptert i vår kultur.

Kjønn kan også sees som kulturelle betydningssystemer, som vi bruker for å kategorisere våre kropper i tillegg til å plassere fenomener som henholdsvis kvinnelige og mannlige, forfekter psykolog Hanne Haavind (2000). Å dele verden inn i feminitet og maskulinitet

kan sees som et kjønn system, og hvor det er kjønnete koder som virker gjennom språket og kroppsspråket vårt. De kjønnete kodene er med på å forbinde kultur og individ, og dermed er kjønn overalt hevder Haavind, men kjønn gjennomsyrrer ikke alt vi gjør.

Med slike teorier som nevnt over ser vi at kjønn får en betydning for våre valg, og den måte vi samspiller med andre på. Skoleforskningen viser at gutter og jenter sosialiseres ulikt og at det vises i skoleprestasjoner (Bakken, 2008). Bakken viser til at skoleforskningen viser til at sosialiseringprosesser gjør at gutter og jenter får forskjellige forventninger til skolen. Forskjellige forventninger til skolen kan resultere i forskjellig motivasjonen og innsats, noe som igjen gir ulike skoleprestasjoner (2008:11). Andre skoleforskere viser til sosiokulturelle normer som fører til at gutter oppmuntres til å konsentrere innsatsen i skolen, til det de er flinkest til og mest interessert i. Jentene sosialiseres til å være flink i alt (Bakken, 2008:34). Kjønnete kulturelle betydningssystemer får med andre ord en betydning for skoleprestasjoner.

2.2.2 Kjønnete normer

Gjennom barnets lek og sosialisering blir mor og far viktige objekter for barnets kjønnsidentitet. Et barn er ikke bare en leirklump som kan formes helt uavhengig av barnets eget indre liv. Det har en egen indre kjerne som også får betydning for i identitetsdannelse i tillegg til kulturelle fortolkninger og sosiale strukturer, hevder sosialantropolog Elisabeth L'orange Fürst (1995). Et barns identitetsdannelse handler om å bli selvstendig gjennom å løsrive seg fra de mennesker som står barnet nærest, samt å beholde nærheten og intimiteten til dem. Psykologen Carol Gilligan (2002) mener modning og moralutvikling er forskjellig for gutter og jenter. Hun er kritisk til Freud, som er opphavsmannen til psykoanalysen, fordi hun mener psykoanalysen har en mannlig norm for sin utviklingslære og hvor begreper om moral og modenhet er hentet ut fra studier om menns liv. Hun mener de to kjønn har ulike erfaringer med relasjoner. Jenter lærer gjennom lek å ta vare på relasjoner, mens gutter lærer uavhengighet og det å takle og kunne leve med konkurranse. Ut fra dette konkluderer Gilligan med at kjønnsidentiteten utvikles forskjellig. Sosial erfaring oppleves ulikt for gutter og jenter, og dette fører til at gutter og jenter får et ulikt syn på selvidentiteten (Gilligan, 2002). Sosiologen Frigga Haug (1990) mener det finnes samme moral for begge kjønn. Siden moralen er tvekjønnet får den en forskjellig betydning for det enkelte kjønn. Gjennom

oppdragelsen får vi med oss vår kulturs moralbegreper. Det viser seg i våre praksiser og kjønnete arbeidsdeling at moralen gir kjønnsforskjeller. Moralene oppfordrer begge kjønn til orden, men krever ulike praksiser og adferd fra de to kjønn (Haug, 1990). Her ser vi at moralen er kjønn, og moralen påvirker våre aktiviteter slik at de gir et uttrykk for ønskverdige feminin eller maskulin væremåte, i følge West og Zimmerman (1987).

Men hva er så en ønskeverdig kjønn væremåte? Sosialantropologen Fanny Ambjörnsson (2003) har i sin studie av videregående elever, hatt med et kjønn fokus, sett på hvilke strategier jenter bruker for å gjøre seg til jente. Hun påpeker at feminitet blir skapt i skjæringspunktet mellom klasse og seksualitet (Ambjörnsson, 2003:11). I sin studie har hun sett hvilke idealer, normer og krav jenter i 16-19 års alder møter. Ambjörnsson kaller den passende adferden, den normative feminitet. Begrepet normativ feminitet forklarer hun som det hegemoni som ligger rundt den ønskverdige feminitet i kulturen, forestillingene om hvordan man skal oppføre seg som jente, og som ingen stiller spørsmål til (Ambjörnsson, 2003:57). Media fremstiller hvilke idealer samfunnet har for hvordan en skal være en jente, og jenter har en idé om hva som er rent normativt i måten de skal være jenter på, hevder hun. Denne normative feminiteten skapes med bakgrunn i historiske forestillinger som kjønn, klasse, seksualitet og maskulinitet, noe jentene må forholder seg til (Ambjörnsson, 2003:295). Hennes tese er at den normative feminitet begrenser jenter, og hvor jentene selv har en bevisst holdning til å tilpasse seg normene. De vet hvilke normer som gjelder. De forholder seg til stereotypene og forventningene som er knyttet til den normative feminitet (Ambjörnsson, 2003:67). Hun mener hennes studie viser at jenter i dag møter forventninger om å være forsiktede, kontrollerte, empatiske og tolerante. Med andre ord så er normene for hvordan vi skal oppføre oss kjønn. Ambjörnsson omfattende studie var fra jenter i videregående. Men hvordan kan den normative feminiteten forstås i ungdomskolen?

2.2.3 Det reflekterte og ureflekterte kjønn

Harriet Bjerrum Nielsen har utviklet en teori om kjønn og identitetsarbeid som viser at vi i et kjønnsidentitetsarbeid bruker de offentlige diskurser til å fortolke og bearbeide vår kjønnete subjektivitet. Dette gir en mulighet til å endre og sementere kjønnsstereotyper (Nielsen, 1994:30). Hun mener vi konstruerer vår identitet. Ved å bruke kjønn som en dimensjon får vi et komplekst og ambivalent mangfold av maskuliniteter og feminiteter. Det er denne

teorien som blir min overordnede teori som jeg vil bygge mine analyser ut fra. Det er ikke som tokjønnsmodellene hevder, at kjønns betydning blir lagt i barneårene, bestemt av det ubevisste og uten endringspotensial poengterer Nielsen. Ved et slikt syn er det fare for å blande kjønnsroller og kjønnsidentitet, understreker hun. Nielsen og Rudberg (1993) hevder at vi får en forskjell mellom kjønnsidentitet og kjønnsroller. Kjønnsidentiteten er en bekreftelse på det kulturelle kjønn, mens kjønnsroller er den kjønnsadferden som er sosialt forventet. Vi kan da si at kjønnsroller er tillært adferd, mens kjønnsidentitet er vår psykologiske forståelse av oss selv som kjønn. Dannelsen av kjønnsidentiteten er en pågående prosess og får også en stor betydning i ungdomsårene, ikke bare som barn. Ved å vise til Freuds teorier om hvordan vi skaper vår subjektivitet, er subjektiviteten vår den psykiske struktur med både bevisste og ubevisste lag, i følge Nielsen og Rudberg (1993). De mener det er et skille mellom psykologisk kjønn og sosialt, kulturelt kjønn. Det siste er lettere å endre. Psykologisk kjønn er psykologiske trekk og reaksjonsmåter ved en person som er knyttet til kjønn og alder. , Psykologisk kjønn skifter ikke så fort som andre ytre omstendigheter. Det psykologiske kjønn omfatter også en kjønn subjektivitet, det som ligger til grunn for å bli et subjekt. Kjønn subjektivitet er knyttet til barnet og ungdommens utvikling av autonomi og intimitet. , Kjønn subjektivitet er tanker og ideer en person har om seg selv og hvem en er, i følge Nielsen og Rudberg (1993.:119). Den kjønne subjektiviteten kan forklares som vårt ureflekterte kjønn, de ubevisste bildene, diskursene og følelser vi har knyttet til det å være kvinne eller mann. Med andre ord kan en si kjønnsroller er et sett av normer for adferd som samfunnet forventer vi følger, mens kjønnsidentitet er det kjønn vi føler oss som og som skapes gjennom vår ubevissthet og ved våre praksiser.

Jeg vil hevde at den pedagogiske forskningen ikke har tatt høyde for et slikt skille mellom kjønnsroller og kjønnsidentitet. Ved ikke å belyse dette vil skoleforskningen kun vise til et polarisert bilde av kjønn, som Bredesen har hevdet (2005). Ved å bruke karakterer som et grunnlag for å diskutere forskjeller mellom gutter og jenter, er kjønn kun en sosial variabel som West og Zimmerman hevder (1987) og det gir ikke et fullstendig bilde. Mangfold blant elevene vil ikke komme frem med et slikt syn på kjønn. Det kan se ut til at vi har et større mangfold å være gutt og jente på i dag, og dette poenget er blitt påpekt av flere forskere den senere tid (Nielsen, 1998). Thorne (2005) viser i sin studie av skolebarns lek, at det eksiterer store nyanser jenter og gutter i mellom. Hun hevder at man ved å ta barnas perspektiv i en studie, kan se kjønn som noe som det lekes med, utfordres og endres hele tiden av barna selv.

Barn er selv aktive med på å skape sin egen identitet og er sosialt kompetente til å forme sine hverdags erfaringer. Barn utforsker og leker med forskjellige kjønnsrepertoarer, og i leken brukes det ofte svært tradisjonelle kjønnsstereotype bilder (Thorne, 2005). Voksnes deltagelser i barns liv har en stor påvirkningskraft når barnet selv former sin kjønnsidentitet ifølge Thorne. Det er derfor viktig å være bevisst på hvordan ytre omgivelser er med på å kjønne barnet. Hvordan vi voksne snakker til barna, hvilket kroppsspråk vi bruker, hvordan vi organiserer våre barns liv og hvilke ferdigheter vi verdsetter påvirker også barnas kjønns sosialisering. I dette identitetsarbeidet vil det som knyttes til kjønn gi kulturelle og individuelle variasjoner (Nielsen 1994).

Vi har ifølge Nielsen, ikke bare et skille mellom kjønnsroller og kjønnsidentitet men også et skille mellom kjønnets subjektivitet og kjønnsidentitet. Hun mener det er mulig å bearbeide den kulturelle diskurs om femininitet og maskulinitet slik det passer egen kjønnets subjektivitet (1994:35-36). I dag kan elevene til en viss grad velge hvilken type jente man vil fremstå som, men slike valg forutsetter at kulturen har forskjellige diskurser om femininitet og maskulinitet. Unge mennesker forstår seg som moderne kjønn, ikke som bundet opp i tradisjonelle kjønnskategorier ifølge Nielsen (1994). Ut fra dette antar hun de individuelle forskjellene som større enn kjønnsforskjeller. Med andre ord vil det kunne være store forskjeller jenter imellom i den moderne skolehverdag. Kulturen vår har gitt oss visse kategorier som vi opplever som kjønn, og vi har alle visse forestillinger om hva disse konstruksjonene er. Når en skal beskrive en persons personlighet er det vanskelig, eller også umulig som Nielsen påpeker, å gjøre det uten kulturens kjønnsbriller.

Kulturen vår har forskjellige diskurser om hvordan jenter og gutter er, både moderne og likestilte syn, samt mer tradisjonelle syn på kvinnelighet og mannlighet. Siden det kulturelle kjønn kan være lettere å endre enn det psykologiske kjønn, ifølge Nielsen, vil endringer i kjønne forventninger nødvendigvis ikke endres så raskt tross høy likestillingsbevissthet. Dette vil jeg vil anta har fått en viss betydning når lærerne reflekterer over hvordan gutter og jenter har det i skolen i dag. Jeg vil anta at både mine og lærernes fortolkninger av kjønne betydninger, trekker på de offentlige diskursene om kjønn i skolen.

3. Metode

3.1 Kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet

Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming for å studere dagens kompetansekrav i en skolehverdag, og hvilke erfaringer lærerne har angående elevenes måte å forholde seg til skolehverdagen. En slik kvalitativ tilnærming gir et annet innblikk i den praktiske skolehverdagen enn statistiske mål på skoleprestasjoner. Jeg vil hevde at statistikker som viser forskjell i karakterer alene ikke gir et helhetlig bilde for å forstå situasjonen for gutter og jenter i skolen i dag. Inngangen til forskningsfeltet mitt var å bruke en tilnærmet etnografisk metode hvor målet var å bli kjent med skolekulturen og samle inn data ved å delta i en vanlig skolehverdag. Observasjonen ga meg en fin innføring i hvordan dagens skolehverdag fungerer, sett fra en moderne skole. I følge sosiolog Katrine Fangen (2004) vil det å bruke en etnografisk metode si at en har fokus på det folk gjør og sier, og hvordan dette virker inn på samhandlinger.

3.1.1 Utvalget

Jeg gjennomførte min studie på en ungdomskole i en storby, som har vektlagt at de har en pedagogisk profil og har organisert seg som en baseskole. Jeg gjorde feltarbeidet som forskerassistent for stipendiat Helene Toverud Godø ved Universitetet i Oslo, og hvor Godø og mitt prosjekt er tilknyttet prosjektet "Nye kjønn, andre krav?". I forkant av observasjonsperioden var jeg med på et møte med lærerne, og Godø presenterte sitt prosjekt og meg på et felles foreldremøte for hele ungdomstrinnet. I tillegg hadde vi et møte med lærerne etter observasjonsperioden der jeg presenterte mitt masterprosjekt, og informerte at jeg ønsket å intervju dem.

Skolen kan sies å ligge i mellomsjiktet i forhold til sosial klasse, hvor elevmassen var forholdsvis blandet, med omtrent like stor andel av middelklasseelever og arbeiderklasse-

elever⁸. Skolens har en arkitektonisk utforming der alle arealer var på et plan, hvilket gjorde min observasjon lettere. En baseskole kan beskrives som en skole som driver et fleksibelt undervisningsopplegg, hvor det arkitektoniske gir mulighet for både undervisning i form av forelesninger, formidling og egenstudier. Denne skolen er meget godt egnet som studiemål for endingen siden den baserer seg på moderne pedagogikk. I tillegg er det en skole med jevnt fordelt kvinnelige og mannlige lærere, noe jeg synes er viktig siden jeg ikke ønsker å gå videre med tesen om at gutter taper i skolen på grunn av overvekt av kvinnelige lærere. Siden skolen viser seg som en velfungerende skole, er det nettopp der jeg kan se etter mønster på elevene i interaksjon med hverandre og lærerne. Hvis jeg hadde foretatt min observasjon i en skole som hadde fokus på adferdsproblemer ville det gitt meg tilgang til å utforske andre mønstre. Slik sett antar jeg at mitt utvalg har gitt meg lettere tilgang til nye kompetansekrav i skolehverdagen.

3.2 Observasjon

Min feltrolle som forskerassistent var å observere og følge skolehverdagen til ungdomstrinnet i de to første skoleukene etter skolestart. I følge sosiologene Hammersley og Atkinson (2004), er det en fordel å få være observatør i begynnelsen av et nytt skoleår, for da er det lettere å se hvordan handlingsmønstre dannes. Jeg observerte uten at jeg involverte meg i samhandlingene i skolen. Fokuset mitt under observasjonen var å se på hvordan samspillet mellom elevene, mellom elev og lærer forløper seg i en moderne skolehverdag, samt hvilke kompetansekrav gutter og jenter møter i en moderne skolehverdag. I etterkant av observasjonene hadde jeg totalt åtte intervjuer, med fire kvinnelige og fire mannlige lærere.

3.2.1 Refleksjoner før feltarbeid

Hammersley og Atkinson (2004:46), anbefaler at en forsker skal reflektere over egen rolle i en observasjon, fordi en forskers orientering påvirkes av egne verdier og interesser. De anbefaler at vi ikke bare skal beskrive hva som skjer men også analysere det reflektivt. Med det mener de at vi må innlemme vår egen rolle i forskningen siden vi er en del av den sosiale

⁸ Siden jeg ikke har data til å si noe eksakt om klasse, har jeg valgt å presentere skolen slik uten drøfting av begrepet klasse

verden (Hammersley & Atkinson, 2004:51). Prosjektet "Nye kjønn, andre krav?" har som strategi at feltarbeid skal utføres med et bevisst fokus på nøytrale og deskriptive observasjoner. Min førforståelse av kjønne betydninger er, i likhet med Haavinds (2000) og Thornes (2005) forståelse av at vi har en tendens til å overdrive og forenkle forskjellen mellom gutter og jenter på bekostning av likheten. Samtidig overdriver og forenkler vi likheten mellom for eksempel jenter, til tross for forskjeller dem i mellom. Jeg gikk inn i felten med en bevisst holdning til at jeg skulle prøve å unngå se etter kjønne mønstre under selve observasjonen, at det var noe som eventuelt måtte analyseres frem i ettertid. For å unngå dette var planen å notere mest mulig deskriptiv og uten å analysere eller tolke under observasjonen, noe også var diskutert i forkant i prosjektet "Nye kjønn, andre krav?", og hvor stipendiat Godø også skulle bruke mine observasjonsnotater i etterkant. Jeg ønsket under observasjonen å fokusere på aktiviteter, på hva som skjedde i skolesituasjonen og ikke så mye på enkeltindivider. For å unngå å ha fokuset på eventuelle forskjeller mellom gutter og jenter var jeg bevisst på kun å se etter hva de gjorde. Ved å velge å ha fokuset på aktiviteter, det som gjøres, kan et slikt fokus være til hjelp for å modifisere og variere stereotypier om typiske kjønne mønstre, i følge sosiologen Harriet Strandell (2000). Hun mener at man med et slikt perspektiv også kan løfte frem det som er likt mellom gutter og jenter uten at mønstre på ulikheter ignoreres (2000:126)

Jeg ønsket å observere hvordan skolehverdagen forløper, og beskrive skolehverdagen så detaljert som mulig uten noen moralske vurderinger. Det er imidlertid slik at mine feltnotater også er mine selektive vurderinger av hva som skjedde og hva jeg mente var viktig å skrive ned. Under analysen av mine feltnotater, så jeg at jeg hadde brukt en del tid på å skrive ned brudd på kjønne mønstre. Et eksempel kan være at jeg notert ned en episode hvor jeg beskrev en spesiell høy lyd som jeg hørte for andre gang. Grunnen for at jeg noterte ned hendelsen med lyden kun i den andre tilfelle var fordi jeg selv var overrasket over at lyden kom fra en jente og ikke en gutt. Dette bevisstgjorde meg til å fokusere på bruddene jeg beskrev i mine notater, fordi det forteller også noe om mine egne kjønnsantagelser.

Jeg antar at hvis jeg hadde hatt fokuset mitt på forskjeller mellom jenter og gutter, ville det begrense min mulighet til å forstå aktiviteter som samspillet går ut på. Jeg ønsker med min studie å se om kjønn kan få en betydning i dagens kompetansekrav i skolen, og om det er mulig å se noen endring i forhold til tidligere. Her støtter jeg meg til Barrie Thorne sin analyse av jenter og gutter i skolen, hvor hennes funn viste at det er store forskjeller også

mellom det enkelte kjønn (Thorne, 1993:90). Thorne kritiserer de kategoriske teoriene som mener at gutter og jenter har hver sin kultur. Hun mener at forskjellsteorier ikke bygger på oppdaterte empiriske fakta, men på stereotypier. Det eksiterer stereotype forklaringsmodeller som typifiserer gutter og jenter i hver sin erfaringsverden. I Thorne sine studier av barns relasjoner i sosiale sammenhenger i skolen, viste det seg at det ikke var noen klare skiller eller mønstre basert på kjønn. Det er mangfold og ikke dualisme som dominerer samspillet mellom gutter og jenter, noe som også er et viktig tema i min studie. Feministiske perspektiver har med bakgrunn fra studier av virkeligheten vist at kjønn er mangfoldig, at våre identiteter og sosiale fenomener er foranderlige, samt flyktige sosiale konstruksjoner som varierer både historisk og kulturelt (Haavind, 2000:111).

3.2.2 Forskerrollen under observasjon

Jeg valgte en marginalisert feltrolle der jeg var verken lærer eller elev, og jeg prøvde å gjøre meg så lite bemerket som mulig, en observasjonsmetode som både sosiologene Tove Thagaard (2003), Martin Hammersley og Paul Atkinson, (2004) anbefaler. Ved å komme deltagerne for nær kan det være en fare for å føle seg hjemme og dermed kan en miste det kritiske perspektivet hevder de. Hammersley og Atkinson anbefaler at man må marginalisere seg i en observasjonssituasjon, for å kunne få deltagerens perspektiv (2004:142). Siden jeg observerte samspillet mellom elevene og mellom elev og lærer, var det viktig at jeg ikke skapte noen relasjoner til lærerne, og siden jeg ikke skulle intervju noen elevene var det ikke nødvendig å skape relasjoner til dem. Som observatør var jeg bevisst på at noen kunne føle jeg var en kontrollperson, noe jeg var blitt informert om av en av lærerne i forkant av observasjonen. Vedkommende lærer fortalte at elevene var vant med at det var observatører fra ulike pedagogiske institusjoner i deres skolehverdag. På slutten av min observasjonstid, oppdaget jeg en av skolens nye elev kastet et blick på meg når han pratet med sidemannen i timen, før han pratet videre. Dette kan være et tegn på at han muligens så på meg som en kontrollperson. Men mitt generelle inntrykk var at ingen så på meg som en kontrollør, men mer en som observerte hva de gjorde. Det virket som de glemte meg etter hvert, og i en engelsktime snudde en av elevene seg til meg og smilte når læreren forklarte hva ordet *invisible* betydde.

I forbindelse med notatskriving under observasjonene følte jeg meg litt beklemt på å notere ned det som skjedde mens det skjedde. Samtidig var det viktig at jeg gjorde det. Jeg antar at hvis jeg ventet med å gjøre det til jeg var ferdig med observasjonen ville mye være glemt. Det jeg skrev da ville være mer selektivt. Ved å notere mens jeg observerte, hjalp det meg å holde fokus på det jeg skulle og jeg slapp å føle meg iaktatt selv, som Thagaard (2003) poengterer. Etter hvert ble jeg vant til å notere, og jeg så at elevene og lærerne ikke tok notis av det. I en time hvor det var en del uro, sa en elev til meg med et smil ”.. nå skriver du vel alt jeg sier, men det er ikke verst å komme i en bok..” Elevene var blitt informert om stipendiat Godø sitt doktorgradsprosjekt som skulle ende i en bok. I situasjoner hvor det ikke var en klar plass for meg i periferien av situasjonen, følte jeg meg litt påtrengende. Det var ikke behagelig verken for elevene eller meg å sitte slik at vi så hverandres arbeid. Men som oftest var det en plass til meg på sidelinjen. Jeg merket at min passive holdning i begynnelsen preget hele mitt feltarbeid. Det var vanskelig for meg å få kontakt med elevene, og når jeg hadde det ble det ofte korte samtaler. Det ble en litt ensom rolle å være observatør, men jeg ser nå i ettertid at den marginaliserte rollen jeg hadde har gitt meg mye data. Min alder bidro kanskje også til at jeg fikk en marginalisert rolle i skolesituasjonene.

I friminuttene ble det helt unaturlig for meg å fotfølge elevene. Der satt jeg oftest på en benk litt vekk fra elevene, uten å notere. Den eneste gangen jeg følte ubehag, var da jeg fulgte elevene inn i kantinen. Kantinen ga meg en følelse av at det var elevenes frirom, og det ble ikke naturlig for meg å sitte der og observere. Det var en stor lettelse for meg å gå dit sammen med Godø, hvor vi kunne småprate samtidig som vi observerte. Jeg følte da at elevene ikke følte seg observert, og at de fikk beholde sitt frirom.

3.2.3 Observasjon som grunnlag for intervju

Observasjonen i en moderne skolehverdag ga meg et innblikk i hvordan det er å være i ungdomsskolen i dag, og hvilke kompetansekrav elevene møter. Under observasjonen så jeg samspillet mellom elevene, mellom lærere og elever. I etterkant av observasjonene så jeg etter kjønnete mønstre og brudd i skolehverdagen. Siden observasjon alene bare gir et bilde på det synlige, ønsket jeg å kombinere observasjon av skolehverdagen med intervju av lærerne i etterkant for å få en tykkere fortelling av skolehverdagen. Dette for å fokusere på lærernes opplevelse av hvordan elevene forholder seg til dagens kompetansekrav i skolen, i

tillegg til deres erfaringer fra hvordan de mener jenter og gutter har det i skolehverdagen. Slik sett vil lærernes fortellinger og observasjonen forhåpentligvis utfylle hverandre. Fordelen med å kombinere observasjon og intervju er i følge Fangen at folks hverdagsforståelse er såpass sammensatt og avansert og det er lettere å se etter dem i sosiale praksiser, enn ved bare intervju (Fangen, 2004). Silverman (2005) påpeker på sin side også at det er en fare når en kun bruker intervju, at man kan miste eller neglisjerer verdifulle naturlige data, som en observasjon vil kunne gi. Jeg vil hevde at jeg med mitt doble design, hvor jeg kombinerer observasjon og intervju, har styrket validiteten på mine funn fra en skolehverdag.

3.3 Intervju

I starten av mitt prosjekt ønsket jeg å se etter lærernes implisitte og eksplisitte kjønnete forventninger og krav til elevene, og ønsket gjennom observasjon å komme bak de kulturelle skriptene hos lærerne. Dette ble etter hvert et etisk dilemma for meg. Hvordan skulle jeg komme frem til det og hvordan skulle jeg fremstille dette i ettertid? Lærerværelse var av en lang og smal del av basen, hvor det var enkelte kontor plasser etter hverandre. Etter at jeg så hvordan det fysiske lærerrommet var, konkluderte jeg med at det ville være helt uaktuelt å drive observasjon der. Observasjonserfaringen bevisstgjorde meg på at jeg ikke ønsket å observere lærerne på lærerværelse, som var min plan i utgangspunktet. Det følte umulig å bevare lærernes integritet kun ved å observere dem, og uten å ta hensyn til deres vurderinger og gi dem en sjanse til å bli hørt. Sammenlignet med elevene, er det lærernes stemme som vektlegges i min oppgave. Thagaard (2003) mener det er etisk uforsvarlig å komme med budskap fra en informant som informanten ikke selv er klar over. Derfor endret jeg prosjektet underveis, og bestemte meg for å intervju lærerne istedenfor ytterligere observasjon. Slik jeg bedre kunne få innsikt i hvilke tanker og refleksjoner lærerne har til hvordan gutter og jenter har det i skolen i dag, slik at det gir meg en tykkere fortelling fra en skolehverdag.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

I følge psykologen Steinar Kvale (1997) er forskningsintervjuets målsetning å skaffe tilveie kunnskap om intervjupersonenes dagligliv, men i denne sammenheng ønsket jeg å bruke intervjuet for å få lærernes perspektiv på hvordan gutter og jenter har det i en moderne

skolehverdag. Jeg ønsket med mitt doble design å bruke intervjuet til å utdype og tolke mine observasjonsfunn sammen med lærerne. Mine forskerspørsmål i intervjuet omhandler lærernes forståelse av skolens krav og forventninger til elevene, og hvordan de forholder seg til dagens kompetansekrav. Med intervjuet håpet jeg å få frem lærernes forståelse av skolehverdagen og hvordan de reflekterer og resonnerer seg frem til hva de mener som kreves av en elev for å lykkes⁹ i dag. I etterkant har jeg analysert frem eventuelle kjønnede forståelser for hvordan elevene forholder seg til skolehverdagen.

Jeg brukte halvstrukturerte intervju for å fokusere på lærernes opplevelse av temaene fra observasjonsmønstre. Målsettingen var å få kunnskap om deres erfaringer av mine observasjoner som jeg hadde tematisert. Intervjumaterialet skal også brukes av Godø i hennes doktorgradsprosjekt. Denne type intervju som har en delvis strukturert tilnærming kalles det kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 2003:85) Siden det ikke var meningen å gjøre intervjuene sammenlignbare ønsket jeg ikke å bruke strukturert intervju. Det jeg ønsket var en samtale om lærernes fortolkninger og refleksjoner rundt de hendelser jeg observerte. Kvale (1997:28) ser det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale hvor to personer utveksler synspunkter på et felles interessedrama, og det er her kunnskap blir produsert. Her hadde lærerne og jeg en felles interesse, nemlig skolehverdagen og elevene i den moderne skole. Jeg støtter Thagaard (2003) som mener at en åpen samtale antageligvis gir større fortellinger og mer utdypning innenfor tema som lærerne var opptatt av og som jeg ikke hadde observert. Med masteroppgaves begrensning i tankene ønsket jeg ikke å gjøre det slik. Jeg antok også at mer konkrete temaer ville gi meg informasjonen mer effektivt, og hvor jeg hadde tanke og respekt for lærernes tid. Imidlertid var jeg også åpen for at den enkelte lærer hadde gjort seg noen tanker og erfaringer som jeg ikke hadde som tema. I slutten av intervjuene spurte jeg alltid lærerne om det var noe de ville legge til, eller utdype, slik at jeg tok vare på en viss fleksibilitet i intervjuet. Denne muligheten til å gi meg mer verdifull informasjon benyttet flere lærere seg av.

Det kan være etisk riktig å ha en samtale med læreren i ettertid av observasjon i følge sosiologen Karin Widerberg (2001). Dette for å gi dem en sjanse til å kommentere mine eventuelle tolkninger som måtte komme frem, og hvor det vil gi meg ny kunnskap om

⁹ Begrepet lykkes kunne vært utdypet, men siden jeg ikke har data på elevenes prestasjoner, mener jeg at det å lykkes i skolen er faglige prestasjoner.

temaet. Jeg hadde fokus på tolkninger av mønstre jeg hadde sett av elevene og samspillet i skolehverdagen. Jeg har ikke under noen omstendigheter vurdert den enkelte lærers pedagogikk. Det har jeg ikke noen forutsetning for å kunne gjøre. Under observasjonene var det samspillet mellom elevene, elev og lærere som var fokus i en vanlig skoledag. Det var ikke lærerne som personer jeg var interessert i, men hvilke erfaringer de hadde gjort seg siden de daglig observerer elevene og ser hvordan de fungerer i skolehverdagen. Jeg ønsket å gi lærerne en generell tilbakemelding fra meg på hva jeg hadde observert i intervjuet. Dette ble baket inn i intervjuguiden og ble en innfallsvinkelen til tema for intervjuspørsmålet.

3.3.2 Spørsmål om kjønn i intervjuet

Observasjonen viste meg noen kjønns mønstre, også brudd på dem, og hva mente lærerne om det? I starten ønsket jeg ikke at intervjuene mine skulle inneholde direkte spørsmål om kjønn. Som tidligere nevnt er utfordringen med intervju at en kan få frem de bevisste, ”politisk korrekte” svarene på hvilke kjønnede foretninger og krav læreren har til elevene. Jeg antok likestillingsdiskursen var sterk hos lærerne og at den vil påvirke deres svar. Man uttrykker seg alltid gjennom en diskurs (Widerberg, 2001). Videre antok jeg at lærere mener de behandler elevene individuelt og ikke kjønns spesifikt, og hvor de anser skolesituasjonen som likestilt for gutter og jenter. Men hvilke refleksjoner og tanker har lærerne om dette selv? Etter jeg hadde gjort observasjonene ble det interessant for meg å høre hva lærerne selv mente om den eventuelle kjønnede skolehverdagen, og nye kompetansekrav. For ikke å få for generelle svar, ønsket jeg å ta med noen direkte spørsmål om kjønn likevel. Det er en fare ledende spørsmål påvirker svaret en får, men som Kvale (1997:97) hevder, så kan ledende spørsmål være nødvendige, for å styrke intervjusvarenes reliabilitet. Med reliabilitet så menes det hvor pålitelige resultatene er (Kvale, 1997:47). Han understreker også at ledende spørsmål kan være nyttige når vi antar informantene holder noe informasjon tilbake. Ved intervju av informanter som har et høyt likestillingsfokus, kan det være det muligens være litt motstand mot å komme med konkrete antagelser om kjønnede mønstre. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å ta med direkte spørsmål om kjønnede forskjeller. Jeg antok at de ledende spørsmålene ville føre til at lærerne måtte eventuelt bekrefte eller avkrefte kjønnede mønstre.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

I samarbeid med Godø, utarbeidet vi en felles intervjuguide for lærerne, hvor hun i etterkant kunne bruke intervjumaterialet i sitt prosjekt. Intervjuguiden bestod av temaer fra mønstre på min observasjon fra elevenes skolehverdag. Selve spørsmålene i intervjuet dreide seg om lærernes opplevelse av hvordan elevene opplever den moderne skolehverdagen, og hvilke erfaringer de har angående elevenes måte å takle den på. Hensikten med intervjuet var å få frem hvilke forventninger og kompetansekrav lærerne mener gutter og jenter møter i skolen i dag. Samtidig ønsket jeg å høre hvilke elevtyper lærerne selv trivdes med å undervise, for å få tykkere fortellinger på samspillet med lærer og elev.

Som Widerberg erfarte i sin studie av trøtthet (2001), hadde jeg også en følelse av at jeg tok av lærernes tid, og jeg var derfor veldig bevisst på at intervjuene ikke skulle overstige den maksimumstiden jeg hadde bedt om. Det var mest praktisk for begge parter å gjennomføre intervjuene på skolens område, og jeg tror det hjalp til på å holde tankene fokusert på skolehverdagen. Som Widerberg nevner, så kan det at vi satt på arbeidsplassen til lærerne og ikke i en hyggeligere setting, ha bidratt til at intervjuene ikke trakk ut i tid og det var lett å avslutte dem (Widerberg, 2001:95) Jeg erfarte intervjuene som veldig effektive, og det var lett å få svar på spørsmålene mine som jeg antok. Lærerne var informert og forberedt på at intervjuet ville omhandle kjønn, noe jeg tok med i planleggingen av intervjuguiden, slik at jeg slapp å bruke mye tid på å informere lærerne. Temaene i intervjuet var også ufarlige og heller ikke kontroversielle. Jeg var ikke interessert i lærerne som personer eller pedagoger, men interessen min var hvilke erfaringer de har gjort seg om temaene i intervjuet. Siden det var dette fokuset jeg hadde, gjorde det intervjuet mindre følsomt for både lærerne og meg, noe også Widerberg (2001) har erfart. Slik sett ble det lettere for meg, og det var en fornøyelse å intervju dem. De fleste var veldig engasjerte og kom med utfyllende svar uten at jeg ba dem om det. Det var de som var eksperter på dette, og det var de som ga meg som forsker verdifull informasjon.

Jeg brukte en bærbar pc med opptaker under intervjuet for å få mest mulig korrekte data fra intervjuet. Kun notater i en intervjusituasjon vil redusere dataene, fordi det er umulig å notere alt som sies. Det ville i tillegg tatt mye av mitt fokus vekk fra selve informanten, som Thagaard poengterer (2003) Ved transkriberingen var jeg ikke nøye med å legge inn pauser, hm-lyder og lignende. I følge Kvale (1997) er det kun ved psykologiske tolkninger det kan

være nyttig. Siden jeg skulle formidle lærernes syn på hvordan gutter og jenter har det i skolen, var det hensiktsmessig å la samtalene få en mer litterær stil.

3.4 Analyse

Psykologene Wendy Hollway og Tony Jefferson (2000) anbefaler ved analyse av datamaterialet å spørre seg selv hva en la merke til under observasjonen, og hvorfor jeg la merke til det jeg gjorde. Jeg delte opp mitt materiale for observasjon av skolehverdagen inn i timer og friminutt, fordi det gir en avgrensning i forhold til de forskjellige aktiviteter og kontekster timer og friminutt er. Samtidig viser det hvordan lærerne og elevene forholder seg til de aktuelle skiftene en skolehverdag har, noe som også var til stor nytte for meg. Jeg hadde størst fokus i timene. I friminuttene satt jeg ofte helt i ytterkanten av skoleområde, og observerte elevenes rutiner og sosiale relasjoner. Fra denne distansen hørte jeg ikke hva elevene pratet om, så det er kun synlige mønstre fra avstand jeg har prøvd å analysere frem. Siden området elevene hadde tilgang til i friminuttene var flere og store, er observasjonsdataene mine derfra mangelfulle. Men jeg har valgt å ta det med, siden det har gitt meg en større forståelse av og kontinuiteten i skolehverdagen.

3.4.1 Analyse av samspill i skolehverdagen

Det er samhandlingssituasjonen mellom elevene og mellom lærerne og elevene jeg har analysert. "Kjønn i skolen oppstår i et komplekst samspill mellom ulike typer av kjønnnet atferd og de ulike aktørers kjønnede fortolkning av denne atferden" sier Nielsen (2003:12). I den sammenheng har jeg forsøkt å få frem når kjønn kan få en betydning for elevene når de forholder seg til dagens kompetansekrav, basert på lærernes erfaringer. Sosiologen Harriet Strandell (2000) bruker et situasjonsperspektiv for å vise når kjønn får betydning. Med det forstår jeg at kjønnets betydning varierer i forhold til konteksten, hvilket rom og tid vi er i. Et slikt perspektiv kan sammenlignes med perspektivet som ser på kjønn som noe vi gjør, at kjønn får ulik grad av betydning i de situasjoner vi er i. Hun ser ikke kjønn som en attributt ved et individ, heller at kjønn attribueres til en handling i en situasjon (Strandell, 2000:113). Kjønn er noe man er, noe man gjør, og kjønn er noe man har og bruker, hevder hun. Ved å ha et situasjonelt perspektiv, ved å se på hva som gjøres i en bestemt situasjon, kan man ha fokus på forandringer som skjer i en situasjon til en annen i et hverdagsamspill, hvor

kjønnnet er en ressurs vi bruker i vår sosiale organisering av hverdagen, hevder Strandell (2000:126).

Under analysen av mitt materiale har jeg hatt fokus på samspillet mellom elevene og mellom lærerne og elevene, og ikke enkeltindivider. Jeg har altså sett på mønstre i samspill. Forhåpentligvis har det hjulpet meg å dempe og variere stereotypier om hva som er typiske jente- og guttemønstre. Det er mulig å løfte frem det som er likt mellom gutter og jenter uten å utelate mønstre på ulikheter, forfekter Strandell. Dette perspektivet hjalp meg å se i hvilke sammenhenger og i hvilken utstrekning kjønntypiske handlingsmønstre eller ulikheter ble gjort i skolehverdagen jeg observerte.

I min studie har jeg ikke med meg elevenes opplevelse og refleksjoner over hvilke kompetansekrav de møter i skolen i dag, siden jeg ikke intervjuet dem. Men jeg har prøvd å analysere frem dagens kompetansekrav og deres sosiale normsett som kjønnede mønstre, gjennom min observasjon og analyse av lærernes erfaringer og refleksjoner. Min analysedel er tredelt, og første del er en analyse av mine observasjoner av skolehverdagen. Her har jeg analysert mønstre på dagens moderne kompetansekrav i skolehverdagen, hvordan jeg så at elevene takler det. I den andre delen av analysen har jeg gjennom lærernes fortellinger og erfaringer analysert hvilke refleksjoner og tanker de har gjort seg om hvordan elevene har det i skolen i dag. I den forbindelse har jeg analysert nærmere hvilke fortolkningsrammer og forståelsesformer for kjønn lærerne har. Til slutt har jeg ved å kombinere observasjon av skolehverdagen, samt lærernes erfaringer og refleksjoner over hvordan gutter og jenter har det i skolehverdagen i dag, prøvd å analysere frem kjønnede betydninger i skolehverdagens samspill. I tillegg har jeg analysert hvordan den normative femininitet kan forstås i en ungdomskole.

3.5 Etikk

Jeg vil presisere at jeg ikke har beskrevet og analysert informantene mine som individer. I analysen har jeg prøvd å trekke frem mønstre fra lærernes fortellinger, og jeg har ikke sett hensikten i å differensiere de enkelte utsagn til hvilken informant som uttalte seg. Derfor har jeg konsekvent brukt ordet lærer eller læreren når jeg viser til sitater eller observasjoner. For bedre å sikre anonymiteten, har jeg ved et slikt analytisk grep prøvd å gjøre

intervjumaterialet mindre sårbart for lærerne. Elevene har jeg anonymisert ved å gi dem nye navn. Noen av elevene er også gitt flere navn for å sikre bedre deres anonymitet.

Det ligger etiske utfordringer i forholdet mellom teori og data, poengterer Thagaard (2003:188-189) Siden jeg har mer innflytelse over analysen og tolkningen av dataene enn det informantene har, vil mitt perspektiv ofte kunne være forskjellig fra informantenes. I tillegg har jeg satt analysen og tolkningen av dataene inn i en annen sammenheng enn den som er kjent for informanten. Dette vil kunne reise etiske problemer. Thagaard hevder det kan være ekstra krenkende dersom informantene kjenner seg igjen i teksten. En forskers forståelse kan oppleves som et overgrep dersom det presenteres på en måte informanten ikke kjenner igjen. Jeg håper jeg har mestret å vise et skille mellom mitt perspektiv og hva som er presentasjonen av informantenes forståelse, noe Thagaard anbefaler en å gjøre for å takle et slikt etisk dilemma.

4. Observasjon av en moderne skolehverdag

4.1 Baseskolen – moderniteten i miniatyr

Dette kapitlet tar utgangspunkt i observasjoner i en moderne baseskole, og som redegjort for i metodekapitlet, gi et bilde av elevenes tilpasning i en slik organisering av skolehverdagen. Observasjonene drøftes med hensyn på hvem det kan se ut som at den moderne skole er tilpasset til, og hvem som ser ut til å trives. Baseskolen kan symbolsk sees som moderniteten i miniatyr, noe jeg vil vise ved at det arkitektoniske får en viss betydning for samspillet.

4.1.1 Det arkitektoniske – fleksibel undervisning og oversiktighet

Ungdomskolens lokaler har to atskilte baser som ligger i en enetasjes bygning. Selve basen, som kalles arealet, er et stort rom med store arbeidsbord samt en smal bordrekke med pcer. I arealet er det meningen elevene skal jobbe individuelt med egne arbeidsplaner, eller med gruppearbeid. Under individuell jobbing kan elevene velge å jobbe alene, eller samarbeide med noen. Innefor arealet ligger det flere grupperom som ligner små tradisjonelle klasserom uten kateter. Disse rommene brukes til mer tradisjonell klasseromsundervisning. Tidligere var det vanlig at klasserommet var utformet med en forhøyning hvor det stod et kateter, og hvor det var like mange pulter som elever foran dette kateteret. Sosialantropologen Hilde Lidén (2005:106) hevder at undervisningsrommets arkitektur kan ha en betydning for lærerens symbolske autoritet og elevens underordning. Ved et forhøyet kateter er læreren symbolsk overordnet og snakker ned til de underordnede elevene. I grupperommene uten kateter er denne symbolske overordningen til læreren borte. Lidén viser fra sin skolestudie at det å sitte tett sammen i grupper i et vanlig klasserom, ikke gir læreren et symbolsk tyngdepunkt, noe som kan sies å være betegnende i min studie også. Det som er interessant rent arkitektonisk i forbindelse med den symbolske overordning og tyngdepunktet i undervisningssituasjoner er å se på hvordan undervisningen skjer i amfiet. Amfiet er et rom som blir brukt til felles forelesninger, med plass til over 50 elever samtidig. Dette rommet er formet som et amfi, hvor den ene halvdel er ute. I amfidelen inne er det trapper i en

halvsirkel, med en tavle og stort lerret nederst. Her gjennomføres undervisningen med at læreren står nederst i amfiet. Her får alle elevene en fellesundervisning før de deles opp i mindre grupper for mer individuell jobbing. Amfiet gjør det er lettere for læreren som underviser å få oversikt over alle elever, siden rommets arkitektur gjør alle synlig. Lærerne snakker opp og ut til elevene og ikke ned til dem. Hver enkel elev kan se og følge læreren uten å måtte vri på seg. I amfiet er elevene symbolsk overordnet lærerne, samtidig som læreren som underviser får et symbolsk tyngdepunkt og fokus fra elevenes side. Dette fører at læreren beholder sin symbolske tyngdepunkt samtidig som elevene ikke føler seg underordnet, men mer likeverdig læreren. Det kan se ut til at arkitekturen hjelper til at lærer og elev blir mer likestilt.

Klasser og klasserom har på denne skole blitt erstattet av mer fleksible arbeidsgrupper og rom av varierende størrelse. De forskjellige rommene i skolen gir en større fleksibilitet til tilpasset undervisning enn hva mer tradisjonelle skoler kan tilby. Det arkitektoniske gir en åpenhet og synlighet i undervisningen både for lærer og elev. Lærernes arbeidsrom ligger i samme bygg og på samme nivå som elevene, med inngang gjennom fellearealet. Lærerne har ikke sitt eget bygg de kan trekke seg tilbake til på denne skolen. Kontakten mellom lærer og elev er ikke lengre så formell, men mer som hyggelig samvær av to likeverdige parter, noe som også sosiologen Selma Therese Lyng (2004) fikk et inntrykk av i sin studie av en mer tradisjonell skole. I baseskolen vil jeg si at trekk ved det arkitektoniske gjør det betegnende for hele skolehverdagen. Dette er i tillegg tydeliggjort av skolens organisering. Timer og friminutt flyter litt over i hverandre. Forskjellige grupper og trinn skal bytte på de forskjellige lokalene. Noen grupper kan ha forlenget individuell jobbing mens andre får friminutt når det passer overgangen i undervisningen. Dette fører til at lærerne alltid er i lag med elevene. I en dobbeltime, fikk for eksempel gruppen jeg fulgte friminutt litt før den oppsatte tiden. Dette passet best i forhold til en overgang fra fellesundervisning og til individuell jobbing. Elevene fikk beskjed av læreren om å følge tiden for når de skulle samles igjen, respektere og gi arbeidsro til de andre elevene som jobbet i arealet.

Siden alle rom er på et plan, gjør det arkitektoniske skolen veldig gjennomiktig både for elevene og lærerne. Det gir lærerne lettere oversikt og kontroll over elevene slik jeg tolker

det. Jeg erfarte at uønsket adferd ble lett synlig og raskt korrigert siden skolerommene¹⁰ var såpass åpne. Jeg så ved flere anledninger korrigeringer av elevene ble gjort på en stille måte, hvor en lærer gikk bort til den eleven det gjaldt og pratet stille i øret til vedkommende. Ved behov for korrigeringer fra lærer til elev, virket det på meg som om det var en akseptert modell. Slike korrigeringer fikk ingen oppmerksomhet av medelevene rundt. Denne diskrete holdningen til andres korrigeringer kan tolkes som tillit og respekt. Dette kan tolkes som at det eksisterer forventninger i det sosiale samspillet til et behov for å mestre de sosiale teknikkene, det å mestre etikettereglene, som sosiologen Dag Album hevder (1996:60). Lidén (2005) forfekter det er vanskelig for læreren å holde på alles oppmerksomhet over tid, og at det derfor blir brukt en begrenset tid på felles undervisning i skolen. I min studie var det imidlertid mange skift i fellesundervisningen på grunn av de forskjellige skolerommene.

4.2 Moderne kompetansekrav i skolehverdagen

Pedagogen Anne Lise Arnesen (2004) hevder, med bakgrunn fra sine studier i ungdomskolen, at det er mer vanlig i dag med løse baserte samtaler i skolerommet enn mer strukturerte spørsmål og svar relasjoner, som det var mer av tidligere. Dette gir noen få aktive elever, som tar ordet i undervisningsrommet, hevder hun. Det er med andre ord en viss frivillig deltagelse i undervisningen for elevene. I den sammenheng vil jeg se på hvordan en slik endring i frivillighet har påvirket kompetansekravene i skolehverdagen. Her vil jeg vise både kompetansekravene jeg opplever at elevene i en moderne skolehverdag møter og hva jeg opplever av andre krav for å takle en moderne skolehverdag. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive hvem som preger skolerommets offentlighet og hvem som får lærernes blikk, både av positiv og negativ oppmerksomhet.

¹⁰ Jeg vil fra nå av bruke begrepet skolerommet i stedet for å måtte skille mellom grupperom og amfi. Der hvor det arkitektoniske får en betydning, vil jeg bruke de andre begrepene.

4.2.1 Elevtyper

Jeg har valgt å lage en enkel kategorisering av elevtyper som jeg opplevde i min observasjon, for lettere å ha noen kategoriseringer å vise til senere. Disse kategoriseringene beskriver mønstre på forskjellige elevstrategier som jeg så ble brukt i undervisningen¹¹.

En elevtype er de *aktiv-utadvendte* elevene. Det var de elevene som rakk opp hånden med en gang lærerne spurte om noe, eller som spontant sa svaret uten å rekke opp hånden. Disse elevene virket faglig ivrige, de både syntes og hørtes i timene. De virket trygge på seg selv, både faglig og personlig.

Jeg har også brukt en betegnelse som de *sporty-aktive* elevene. Her prøver jeg å vise til de elevene som var aktive i sport både i friminuttene og som trener på fritiden. De fleste av dem var aktive i undervisningen, men de var også mer utålmodige og de ble gjerne urolige i timer som krevde at de måtte lytte eller konsentrere seg.

I tillegg har jeg brukt betegnelse de *stille-flinke*, for en elevtype som jeg opplevde kunne svarene det ble spurt om, men som ikke alltid svarte. Disse elevene var ikke de første til å rekke opp hånden, de kom først på banen etter at feil svar var blitt presentert av de mer aktive elevene.

Til slutt vil jeg trekke frem en elevtype som jeg har kalt de *usynlige*. Denne typen viser de elevene som ikke deltok i undervisningen, så lenge det ikke ble stilt direkte krav om deltagelse. Når de måtte delta svarte de oftest kort.

Disse begrepene bruker jeg videre i oppgaven og når jeg i analysen trekker frem enkeltelever.

4.2.2 Krav til selvadministrasjon

De unge i dag blir tvunget til å reflektere over sine egne valg i større grad enn tidligere som nevnt. Denne refleksjonen ser jeg er nødvendig også i skolehverdagen, for å organisere eget skolearbeid og læring. Det første som slo meg under feltarbeidet var elevenes valgfrihet i

¹¹ Det var også andre mønstre, og elever som kunne skifte elevstrategi i skolehverdagen. Men det har jeg ikke gått nærmere inn på, pga masteroppgavens begrensning i data og omfang.

skolesituasjonen og skoledagens varierte undervisning. De forskjellige rommene det ble undervist i ga en større fleksibilitet til hvilken type undervisning elevene fikk. Skolehverdagen bestod av en veksling mellom forelesninger i amfiet, kort undervisning i grupperom, individuelt arbeid eller gruppearbeid i åpent baseareal. Skolen praktiserer fire ukers arbeidsplaner. Arbeidsplanene viser mål for læring, hva elevene skal lære i perioden, i tillegg til hva eleven må gjøre selv for å nå læringsmålet. Skolesystemet lar det bli opp til den enkelte hvordan de vil prioritere og jobbe med disse arbeidsplanene. Elevene får en tidsplan i perioden på obligatoriske lekser og oppgaver, samt innleveringer og prøver som mål på egeninnsatsen. Hvor og når dette blir gjort er opp til elevene selv. Det eneste kravet fra skolen er at arbeidsplanen blir fullført i tide. Eleven kan altså velge selv om de vil fullføre planene på skolen eller hjemme.

Ofte blir en skoletime avsluttet med tid til individuell jobbing. Elevene kan velge å fokusere på eget arbeid, samarbeide med andre, eller rett og slett småprate med venner. I vanlige timer er det også noen ganger lagt opp til individuell løsning av oppgaver. Et eksempel var når elevene skulle skrive en skildring i en norsktime. Alle elevene ble bedt om å skildre en av tre sko som sto fremme. Etter hvert som flere ble ferdige, vinket Kari læreren bort til seg. Jeg hørte hun spurte om det hun hadde skrevet var nok. Nina mente hun var ferdig, gikk bort til læreren og ville ha en tilbakemelding. Hun fikk beskjed om at hun hadde skrevet for mye. Disse to jentene vil jeg beskrive som aktiv-utadvendte elevtyper. Etter at læreren fikk spørsmål om hva som var for mye eller for lite fra disse to elevene, ble de andre informert om at de ikke måtte begynne å skrive en historie, men holde seg til skildringen. De hadde frem til dette skjedd, ikke fått informasjon om hvor mye de skulle skrive. I timen etterpå skulle de bruke skildringen til å lage en novelle. Da ble det igjen stilt spørsmål om hvor mye de skulle skrive. De fikk da til svar at det var helt opp til dem selv; ”..individuelt, opp til dere selv..”. De som leverte oppgaven før timen var ferdig, fikk veiledning av læreren. Mot slutten av denne timen var det flere som var ferdige, men som ikke tok kontakt med læreren. De leste i blader, tegnet eller bare så ut i luften. Det blir i denne undervisningsformen opp til den enkelte elev å ta kontakt for å få personlig veiledning av læreren, eller å velge det bort.

De elevene som omstilte seg raskt til individuell jobbing etter felles undervisning, var i følge mine observasjonsnotater oftest også de som ba lærerne om hjelp. Det kan se ut til at elevene først må ha strukturert seg selv, satt seg inn i arbeidsoppgaven og valgt noe å jobbe med, før de kan be om individuell hjelp. De elevene som er selvadministrative og gjør det de blir

anbefalt, får i følge mine tolkninger større anledning til læringsstøttende respons fra lærerne. Dette gjelder som i eksempelet med Kari og Nina. De taklet kompetansekravet om å strukturere seg selv. De hadde fokus på egeninnsats, som igjen muliggjorde at de fikk en fordel i egen læresituasjon. De brukte skoletimen til å forbedre sin oppgave sammen med læreren. Elevene som jeg så ikke hadde samme selvdisiplin, og muligens interesse, brukte en del tid på andre ting enn skolearbeidet i slike overganger. Dette kan kanskje resultere i at disse elevene ikke får mulighet til individuell lærerhjelp. De kommer ikke raskt nok inn i arbeidet slik at de ser hva de behøver hjelp til. Noen velger bevisst bort å konferere med læreren til tross for at de har overskuddstid¹².

Det er ikke alle elever som mestrer å strukturere seg selv godt nok i forbindelse med individuell jobbing i følge mine observasjoner. Dette gjelder spesielt hvor de må aktivisere seg selv og organisere egen skoleinnsats. Det kan virke som om noen av elevene får en utfordring med overgangen fra felles undervising og til de blir sendt ut i arealet for egeninnsats med oppgaver. I en time fikk elevene beskjed om å bruke 10 minutter for seg selv for å se etter noen begreper. De ble fortalt at det ene begrepet var beskrevet i boken deres. De fikk en anbefaling om å bruke ordbok eller internett, på skolen eller hjemme, for å finne en forståelse for begrepet. Ivar, en av de aktiv-utadvendte guttene, reiste seg med en gang og hentet en ordbok. Jeg hadde notert meg i feltnotatene at de fleste jobbet. Børge satt imidlertid litt for seg selv og så ut i verden. Dette er et eksempel på forskjell i måten de enkelte elevene strukturerer seg i individuell jobbing. Børge er en av de usynlige guttene. Han forholdt seg passiv til anbefalingen fra læreren. Da læreren ba om forklaring på begrepene, var det mange hender opp. Kristin, en av de aktiv-utadvendte jentene, fikk ordet og fortalte hva begrepet betydde. Ut fra dette virker det som elevtypen aktive-utadvendte tar i mot lærernes anbefalinger og gjør det de blir bedt om, mens andre faller av når det blir lagt opp til egeninnsats. Skolen legger til rette for at elevene skal kunne løse oppgavene i skoletiden, men det krever igjen at elevene må strukturere seg og utnytte tiden. Det var et tydelig mønster i mitt materiale at de aktiv-utadvendte elevene i fellesundervisningen evnet dette.

¹² I hvilken grad faglige evner og kunnskaper kommer inn i tillegg har jeg ikke nok data til å uttale meg om, men jeg vil anta det får også en innvirkning her.

4.2.3 Krav til planleggingsevne

Det virker som om skolen lar det bli opp til den enkelte elev å velge hvordan de vil tilnærme seg å jobbe med skolearbeidet. Skolen tillater for eksempel elevene å ha mp3-spiller under individuelt arbeid, så lenge dette ikke forstyrrer de andre elevene. Det var overvekt av gutter som benyttet seg av mp3-spillere i timene. I timen hvor elevene skulle skrive en skildring, valgte Henrik, en av de sporty-aktive guttene, å bruke mp3-spiller. Han ble forstyret av Svein, en av de andre sporty-aktive guttene, som ba om å få låne en ørepropp av ham slik at også han kunne høre på Henriks musikk. Svein begynte å diskutere musikken mens han hørte på. Dette forstyrret tydeligvis Henrik, som viste at han ikke var interessert i å snakke om musikken, men ville jobbe med skolearbeidet. Han tok øreproppen tilbake, skrudde opp musikken for å stenge Svein ute. Musikken ble for høy, og han ble korrigeret av læreren. Denne episode tolker jeg dit hen at noen elever bruker musikk til å hjelpe dem og holde fokus på skolearbeidet. De brukte musikken eller øreproppene til å stenge verden ute og fokusere på eget arbeid. Øyvind, også en sporty-aktiv gutt, brukte også mp3-spiller ofte. Han kunne noen ganger også ”smådanse” til musikken mens han satt på en stol og gjorde skolearbeidet. Det virker på meg som om de sporty-aktive guttene, som har en viss uro, får en fysisk utfoldelse i å høre på musikk når de skal konsentrere seg. Det hjelper dem å konsentrere seg, samtidig som det stenger de forstyrrende elementene ute. Mp3-spiller kan følgelig være et hjelpemiddel for noen elever.

Under observasjonstiden var det en episode hvor elevene skulle jobbe med en engelskpresentasjon, og de ble delt inn i grupper. De kunne velge selv hvor de ville sitte å jobbe. Den enkelte gruppe måtte selv ta ansvaret for å jobbe sammen. I feltdagboken har jeg notert følgende:

Jeg fulgte en gruppe på fire gutter og en jente. June startet med en gang å fordele hvem som skulle intervjuer hvem under presentasjonen. Da en elev ropte ut i lokalet og spurte hva konfirmasjon var på engelsk, spratt Bernt og Svein fra gruppen opp, og løp ned for å hjelpe vedkommende som ropte. ”..alltid stikker de to..” sa Trond til resten av gruppen. Når de kom tilbake reiste Trond seg og tok dem på ryggen og ba dem sette seg. Men de hørte ikke etter, og de forsvant igjen.

Her ser jeg at June, en av de stille-flinke jentene, var den i gruppen som raskt evnet å sette seg inn i oppgaven gruppen fikk. June bemerket seg ikke mye i fellesundervisning. Der var hun forholdsvis stille. Derimot i gruppearbeidet tok hun styringen, slik at gruppen fikk en effektiv start på arbeidet. To av guttene, Bernt og Svein, evnet ikke å fokusere på gruppearbeidet. Trond, en av de stille-flinke guttene, prøvde å hjelpe dem til å fokusere mer på skolearbeidet. Han viste seg som en kompetent samspiller. Bernt og Svein tok imidlertid ikke Trond sin anbefaling om å samarbeide. De valgte å løpe rundt og hjelpe andre istedenfor. De som ble igjen på gruppebordet valgte å fortsette gruppearbeidet, men jeg vil anta at dette avbruddet i gruppen stjal litt av oppmerksomheten til de gjenværende. Under presentasjonen av gruppearbeidet snakket Bernt og Svein klart og tydelig og hadde en fin regi, selv om det virket som om de tok mye på sparket. Bernt og Svein fokuserer ikke så mye på skolearbeidet som de andre i gruppen i følge mine vurderinger. Det kan virke som om elevene er overlatt til seg selv når det gjelder å takle egen læring i slike gruppearbeid. Disse to elevene brukte friheten som de ble tilbudt til å velge det sosiale fremfor fokus på skolearbeidet. Bernt og Svein kan beskrives som sporty-aktive elever, men de er mest sosialt orientert og ikke så aktive rent faglig i fellesundervisningen. Skolesystemet gir de unge i dag en frihet til å velge, men det kreves engasjement og egeninnsats fra elevene for å få effekt av denne læringsformen. For å takle en slik valgfrihet må elevene evne å planlegge eget arbeid.

Det er opp til elevene selv å ta ansvaret for å disponere og prioritere de oppgavene de blir gitt i den skoletiden som er lagt opp til individuell jobbing. Det virker akseptert at elevene velger private gjøremål i tiden som er avsatt til individuell jobbing, så lenge elevene viser at de har kontroll på skolearbeidet og arbeidsplanene. Denne valgfriheten preget innsatsen blant elevene. Noen begynte å jobbe konsentrert med en gang. Andre brukte tid før de kom i gang med skolearbeidet. Jeg kunne se en tendens til at jentene var raskere til å komme i gang med det individuelle arbeidet enn guttene. I et tilfelle hvor elevene fikk anbefaling fra læreren om å lese litt engelsk i ventetiden før et skolerom ble ledig, var det kun fire elever av fjorten som fulgte anbefalingen. Disse fire elevene var jenter, en blanding av aktiv-utadvendte og stille-flink. Disse fire jentene tok skolearbeidet seriøst, slik jeg oppfattet det, og benyttet anbefalingen de fikk til å fokusere på skolearbeidet.

Andre elever taklet ikke alle skiftingene som var i løpet av en skoledag. Bernt var en gutt som ble urolig når en time skiftet mellom skolerom og oppgaver. Han arbeidet sakte, mistet konsentrasjonen og fokuserte oppmerksomheten på andre elever. I et tilfelle med individuell

jobbing fortalte Giske, en av de aktiv-utadvendte jentene høyt til alle: ”..har gjort leksen ferdig, skal skrive talen min til konfirmasjonen..”. Hvis en elev evner å følge anbefalingene i arbeidsplanen og er à jour rent tidsmessig, var det altså muligheter til å bruke noe av skoletiden til private formål. Andre elever valgte å gjøre mye av arbeidet på skolen. En av aktiv-utadvendte elevene, Ivar fortalte meg ”..jeg får 4/5 i snitt uten å jobbe..”. Da jeg fortalte ham at jeg ikke trodde ham, måtte han innrømme ”..jeg gjør alt på skolen..” Han er nok et eksempel på en elev som evner å fokusere på å fullføre skolearbeidet når det blir gitt mulighet til det. Han jobber konsentrert i skoletiden. Hvis en evner å administrere seg selv og planlegge sitt eget arbeide i skoletiden. Evner en elev det virker det som at mye av skolearbeidet er gjort. Om Ivar leser ekstra til prøver og eksamener vet jeg ikke, men det forteller meg at slike fireukesplaner ikke er uoverkommelige så lenge en velge å fokusere på skolearbeidet i skoletiden. I hvert fall hvis det ligger lett for ham å løse oppgavene.

4.2.4 Krav til omstillingsevne

Mitt inntrykk var at elevene var vant til å innordne seg til de forskjellige skolerommenes undervisningsplan. Det enkelte undervisningsrom er ofte sosialt formet og forbundet med tidligere erfaringer, påpeker (Lidén, 2005). Det å takle slike skift, hvor den ene timen består av forelesning, neste består av individuell jobbing i arealet, en annen i et annet skolebygg, stiller krav til elevenes evner til å holde oversikt over hvor undervisningen skulle foregå. På denne skolen var skoleklokken fraværende. Det var elevenes ansvar å passe tiden selv. Elevene må orientere seg og raskt omstille seg til de fleksible undervisningsmåtene. I feltdagboken har jeg notert:

Jeg blir med gruppen bort til grupperommet i den andre basen. De fleste går der de skal, vet det av å se på ukeplan. Børge følger med oss, men oppdager det er feil.

Dette eksempelet mener jeg viser hvilke forventninger elevene har til selv å følge med hvor undervisning skal foregå. Det var få som hadde problemer med å orientere seg. Børge var av de usynlige guttene, og han hadde ikke satt seg inn i hvor de skulle være. Han fulgte bare med noen han kjente. Han skulle fulgt en annen gruppe. Jeg merket selv utfordringene med å holde orden på hvor undervisningen foregikk for de elevene jeg skulle følge. I i feltdagboken har jeg notert:

Jeg fulgte 10 trinn inn i gangen til det store rommet. Nina starter med å lage høy lyd,, av våte gummisko. Flere følger. Kjeft fra lærer på 2-base. ”hvorfor er dere her? Dere skal være i amfiet”. Det hadde også jeg glemt.

Elevene må takle omstilling til de forskjellige former for undervisning som blir tilbudt. Denne type veksling og forskjellige undervisningstyper gjør at elevene må vise en viss fleksibilitet og selvstendighet i skolesituasjonen. De må omstille seg selv slik at de makter overgangene fra undervisning til egenstudier. Det var forskjellige forventinger til hvordan elevene skulle te seg i de forskjellige undervisningsrommene. Det var vanlig rutine for alle elever å håndhilse på læreren før de gikk inn til undervisning i grupperommet, men ikke i amfiet. I grupperommet var det tillatt med vanlig stemme under individuell jobbing. I basearealet var kun hviskestemme tillatt. Hvert enkelt undervisningsrom har fått et gitt innhold. De av elevene som hadde fått med seg slike erfaringer og inkorporert denne erfaringen i sin væremåte, så ut til å samspille lettere med omgivelsene. Dette viser også Lidén (2005) i sin studie. På skolen jeg observerte måtte elevene forholde seg til flere skifter og flere skolerom enn i en mer tradisjonell skole. Det forventes en større selvstendighet fordi elevene selv må vurdere situasjonene de skal lære i. Samspillet blir da avhengig av elevenes orientering og forståelse av de forskjellige lærings situasjoner og skolerom.

4.2.5 Krav til aktiv deltakelse

Den moderne skolehverdag tillater frivillig deltagelse i skolens læringsaktiviteter. Lærerne legger opp til aktiv deltakelse i timene, og den enkelte elev må selv ta ordet. Det kan se ut til at elevene selv må reflektere over sin egen deltagelse i skolen og velge når han eller hun føler for å delta. Hva som ligger til grunn for disse valgene har jeg ikke data på, men jeg kan si noe om hvordan valgene ble gjort. Undervisningen bestod vanligvis av en dialog med elevene hvor lærerne inviterte elevene til å delta, gjerne ved å stille åpne spørsmål. Ingen elev ble tvunget til å svare på åpne spørsmål, men alle måtte delta når det var presentasjoner av så vel egen ferie i engelsktimen, eller innledende prat ved starten av skoleåret. Det var ikke alle elevene som trivdes med å snakke høyt i skolerommet. Da Ole, en av de usynlige guttene, måtte presentere sin egen ferie på engelsk, var kroppen hans veldig urolig, til tross for at han ellers var en veldig stille og behersket elev også rent kroppslig. I en annen engelsktime skulle elevene fortelle hva de var flinke til. Elevene som drev med sport svarte raskt og effektivt. Disse sporty elevene var ofte aktive i skolearbeidet også. Det å drive idrett

er basert på egne prestasjoner. Elevene som driver med idrett virker å ha lettere for å fortelle de andre at de er flinke til noe, som i eksempelet fra engelsktimen over. Deres konkurranseinstinkt ble også tydelig når de skulle rette egne prøver. I begynnelsen var det rolig, men mot slutten da svarene skulle sjekkes, ble det flere høye ”Yes” rop, da det korrekte svaret samstemte med elevenes. På slutten av timen var det fem gutter og en jente som ønsket å avklare sine svar, og som avvek litt fra fasitsvaret. De diskuterte med læreren hva de hadde tenkt, og hvordan de hadde resonnert seg frem til sine svar. Kjell en av de guttene som jeg ga en dobbel elevkategorisering, siden han passer i beskrivelsen for både aktive-utadvendte og sporty-aktiv, jublet høyt da hans svar ble definert som korrekt likevel. En slik selvsikker holdning i klasserommet førte til at disse elevene turde å utfordre ”fasiten”, og de fikk også noe igjen for det. Den målbevisste holdningen og engasjementet disse elevene har til skolearbeidet viser seg i samspillet mellom lærer og elev.

Samhandling i skolerommet bestod av en naturlig og spontan tilslutning til det tema læreren snakket om. Egentlig var hovedregelen at elevene skulle rekke opp hånden, for så å snakke når de fikk ordet. Men i praksis fungerte det bare delvis. Det var heller de elevene som aktivt tok ordet, uten å rekke opp hånden først, som fikk lærernes blikk. Jeg fikk inntrykk av at aktive-utadvendte elever var flinke både faglig og sosialt. De var ivrige elever som både syntes og hørtes i timene. De virket trygge på seg selv både faglig og personlig. Disse elevene så tydelig ut til å blomstre opp når de fikk delta i timene. Deres iver, slik jeg tolket det, gjorde at de ikke alltid fulgte skolens regler om rekke opp hånden først. Svarene deres ble bare sagt ut i rommet. Deres væremåte var preget av spontanitet og entusiasme. Denne iveren påvirket læreren, og det så ut til å være akseptert å bryte regelen så lenge en viste interesse for undervisningen. Lærernes påvirkning kunne jeg se ved at de aksepterte svaret og brukte det videre i undervisningen. Håndsopprekking synes å være en sovende regel¹³. Det sanksjoneres ikke når regelen brytes. Elevene ble imidlertid påminnet reglementet når det ble for mye av denne iveren. I en time satt en av de usynlige guttene, Gunnar, nærmest læreren øverst og til høyre. Han svarte ofte og uten å rekke opp hånden. Etter en stund stoppet læreren ham og sa:

..du blir for ivrig, må rekke opp hånden, ellers må jeg sette deg bak.

¹³ Dette begrepet har jeg hentet fra Lyng 2004:27

Jeg hadde ikke hørt Gunnar snakke før. Tydeligvis så ble han trygg til å svare på grunn av hans plasseringen i rommet. Han satt så nær læreren. Han trengte ikke fokus fra læreren på seg selv for å svare. Han kunne bruke sin vanlige stemme. For en stille elev kan det virke som det er lettere å delta spontant og aktivt når en sitter nært læreren. Da er det lettere å bli hørt og sett. Muligens Gunnar også kan kategoriseres som stille-flink, men da er det avhenging av hans plassering i rommet.

Under observasjonstiden opplevde jeg elevene som veldig fokusert på karakterer, noe jeg også så i gymnastikktimene og valgfagene. I en gymnastikktime skulle elevene løpe på tid. Årskarakteren skulle basere seg på eventuelle forbedringer av tiden senere på året. Der oppdaget jeg at de aktiv-utadvendte og sporty-aktive guttene ikke hadde på seg musikk i øret. Det virket på meg som om de var veldig fokuserte på å prestere. De fleste var veldig konsentrerte og på meg virket det som alle gjorde sitt beste. To av jentene begynte å gråte. Den ene fordi hun måtte bryte. Den andre fordi hun tok seg for mye ut. Konkurransen om plassene på de populære videregående skolene gjør at noen av elevene føler et stort karakterpress. I et annet eksempel hvor elevene diskuterte valg av kunst og håndverksfagemner, overhørte jeg følgende fra Kate, en av de sporty-aktive jentene, til Brit, en av de stille-flinke jentene:

Jeg vil velge noe jeg får best karakter på... har lyst på foto men det er for mye teori.

Dagens kompetansekrav krever at elevene må sette seg inn i teori uansett hvilke mål en har senere for yrkesvalg. I dag holder det ikke lengre å være fysisk aktiv, flink med hendene eller kreativ. Alle fag i ungdomskolen innehar en teoridel. Dette gjelder også mer praktiske fag, hvor det også er lagt inne teori fikk jeg en forståelse for.

4.2.6 Synliggjøringens utfordringer

Et generelt inntrykk etter observasjonen på ungdomstrinnet, var at de stille og lydige elevene, eller de usynlige som jeg har kategorisert dem, ikke alltid ble sett. Dette er det flere studier som viser (Lidén 2005, Arnesen 2004, Lyng 2004, Nielsen 2000). Det kan virke som de aktiv-utadvendte og sporty-utadvendte elevene stjeler plassen til de forsiktige elevene. Når Heidi, en av de usynlige jentene, som oftest satt på venstre jenteside, rakk opp hånden ble hun for eksempel ikke alltid sett. Hun var lydig og fulgte regelen om hvordan en skulle be om ordet. Hun holdt hånden tålmodig oppe uten å be verbalt om ordet. I tillegg hadde hun en

behersket kroppsholdning. Hennes håndsopprekning ble imidlertid ikke lagt merke til av læreren. Hun ga opp etter at hun hadde holdt hånden oppe lenge, uten å ha fått ordet. Hun brøt ikke den sovende regelen og fulgte bare stille med videre i timen. Det kan virke som om den usynlige elevtypen har tilpasset seg skolens reglement, noe de tror er riktig, som Lidén viser i sin studie av skolelever. De blir ikke sett som individ (2005:113). I et annet eksempel var det Freddy, en av de usynlige guttene, som ble oversett. Han hadde rukket opp hånden lenge. Da han fikk ordet klaget han på at han ikke hadde blitt sett. Han aksepterte ikke å bli oversett. Freddy sin plassering i rommet, hvor han satt nederst i amfiet nær læreren, kan ha vært årsaken til at han torde å ytre sin missnøye. Han hadde da kun lærerens blikk. Heidi, som satt midt i rommet, ga uttrykk for sin missnøye ved å himle med øynene. Hun fikk ikke fremført sin klage, men viste en mer skjult og mindre åpen missnøye med at hun ikke ble sett.

De elevene som påvirker læreren både visuelt og audidativt får oftere lærernes oppmerksomhet. En passiv men korrekt væremåte, gjør eleven usynlig for lærerne. Jeg observerte at de usynlige elevene ofte plasserte seg der de var minst synlige. Dette synes å ha en sammenheng med at de ikke ble sett. I en time hvor læreren skulle levere ut noen besvarelser, så han ikke Ane, en av de usynlige jentene. Hun satt som vanlig nederst på jentesiden. I skolerommet så jeg selv at det var vanskelig for læreren å ignorere de som aktivt tok ordet eller fysisk viste at de trengte hjelp. De ytret seg høylytt. Ofte uten å rekke opp hånden først. Elevene som jeg har definert som aktiv-utadvendte, kunne rope på læreren når de trengte hjelp samtidig som de rakk opp hånden. Andre igjen var stille, men viftet med hånden og brukte kroppen. Når det var individuell jobbing i arealet, gikk lærerne rundt og hjalp de elevene som ba om hjelp. Med mange elever kunne det bli en køordning. For å synes i et stort areal måtte en også være litt fysisk aktiv for å bli sett, for å komme inn i køordningen for individuell hjelp. De usynlige elevenes usynlighet i skolerommet kunne føre til at de fikk mindre læringsstøttende respons. Som i eksempelet når Ane ikke fikk læringsstøttende respons, fordi hennes håndsopprekking ikke ble sett av læreren. Her vil jeg støtte meg til Frønes og si at også jeg fant et mønster i mitt materiale på at det å ha en aktiv væremåte i skolen har blitt viktigere enn tradisjonelle dyder som lydighet og beskjedenhet.

4.3 Eleven som imøtekommer dagens kompetansekrav

Hvem er så eleven som har inkorporert kompetansekravene som ser ut til å eksisterer i den moderne skolehverdag? Jeg vil prøve å beskrive de elevene som imøtekommer kompetansekravene som fungerer i skolehverdagen, slik jeg ser det. I tillegg vil jeg vise til at noen av de sporty-aktive elevene og usynlige elevene som nødvendigvis ikke var så aktive rent faglige i undervisningen, fant sin sosial arena i skolen. Jeg vil presisere at disse tolkningene er basert på mine observasjoner og ikke noe pedagogisk blikk.

4.3.1 Den utadvendte samspillende elev

Kravet skolen stiller i dag til elevene om å sitte stille, kan gi en utfordring for noen av de elevene jeg oppfattet som sporty-aktive. Det var en overvekt av gutter i denne kategorien, men det var også noen få jenter. Det virket på meg som om denne elevtypen måtte bevege seg og at de hadde en del uro i kroppen. Imidlertid ble det forventet at de måtte disiplinerte seg. I noen tilfeller hvor det var gutter som ikke maktet å disiplinere kroppen sin, fikk de i tillegg til tilbakemelding fra lærerne, også negativ respons fra medelevene. Jeg så et mønster i at de sporty-aktive guttene maktet å mestre begge settene med forventninger, nemlig både å samarbeide og ikke la sin uro bli forstyrrende for andre. De spilte ut sin individualitet og brukte kroppen, for å utrykke det som Lidén kaller det (2005:112). Som et eksempel så utfordret Mikkel, en av de sporty-aktive guttene, stadig disse grensene. Hans sjarm og sosiale kompetanse reddet ham imidlertid fra andre elevs reaksjoner, og det virket på meg som om lærerne også aksepterte dette. Dencik (2006) hevder at det er ønsket å inneha en sosial kompetanse i dag. En slik kompetanse blir belønnet av omverden, noe mitt mønster også bekrefter. Mathias maktet ikke balansegangen med å begrense sin egen fysiske uro, ble sterkt korrigert av sine medelever, og da spesielt fra de guttene som greide å holde seg i ro. Det kan virke som uroen til Mikkel får en underholdningsverdi, fordi han kombinerer den med sin sosiale kompetanse og brukte den når uroen i kroppen ble for stor. Gutter blir oftere enn jenter verdsatt i forhold til deres underholdningsverdi, ifølge Nielsen (i trykk). Jeg tolker det slik at Mikkel sine forstyrrelser ble positivt vurdert, mens Mathias sine forstyrrelser ikke ble det. Mathias sin oppførsel ikke ble sett på som underholdning fra de andre elevene, men som bråk.

Rent generelt så var guttene mer i bevegelse i skolerommene sammenlignet med jentene. Det er et mønster som går igjen i flere studier (Bakken m.fl. 2008). Under mitt feltarbeid så jeg at flesteparten av jentene beherske seg rent fysisk i skolehverdagen. Dette gjaldt også for de av jentene som hadde fortalt at de var aktive i sport i fritiden. Noen av de stille-flinke jentene drev også med sport, men det hindret dem ikke i å sitte stille i skoletiden. De var aktive på en mer stillferdig måte i timene. Brit, som jeg fikk en forståelse av var en faglig sterk elev, kategoriserte jeg som stille-flink. Hun var ikke alltid aktiv rent faglig i undervisningen. Brit kan sees som et eksempel på en elev som evner å innordne seg skolesystemet som ikke tillater mye fysisk utfoldelse, og kan av den grunn ofte bli kalt for en såkalt vinner av skolesystemet. Under min observasjonstid så jeg de at fleste jentene tilpasset seg normen om å rekke opp hånden og ventet på tur. Men når en time nærmet seg slutten eller gikk over tiden, var de fleste av elevene litt urolige og tittet på klokken. På tampen av en fredag merket jeg en viss uro også blant de aktiv-utadvendte jentene i friminuttet, noe som også Nielsens (2000) studier viser. Men jeg kunne se en kjønnet tendens til at jentene var flinkere til å disiplinere seg, og da spesielt de usynlige jentene.

4.3.2 Trivsel også for noen av de skoleleie?

Med mange åpne løsninger og få faste holdepunkt, så jeg som nevnt at noen av elevene ikke maktet å innordne seg skolens regler. Noen få elever forstyrret og tok konsentrasjonen fra undervisningen. Ved behov for korrigeringer fra en lærer til elev, virket det på meg som om det var en stilltiende høflighet rundt korrigeringen, og slike korrigeringer fikk ingen oppmerksomhet av medelevene rundt. Men i noen tilfeller ble også uønsket adferd ignorert. I en time i amfiet helte Giske, som satt rett bak Tone i trappen over, vann i buksen hennes. Begge disse jentene var sporty-aktive elevtyper, men ikke alltid så faglig aktiv. Det var flere som så det, men ingen andre enn Tone reagerte. De elevene som satt tett ved siden av Giske og Tone hadde fokus på undervisningen og lot seg ikke distrahere. Uønsket adferd stjal ikke alltid fokuset fra undervisningen. I skolehverdagen vil noen elever som har problemer med valgfriheten i den individuelle jobbingen, og som ikke mestrer å strukturere seg til å jobbe, få mulighet til en skolehverdag som gir dem noe sosialt. Noen av elevene ga inntrykk av manglende interesse i skolerommet, men jeg kunne se noen av dem hadde en sosial omgangstone med både elever og lærere. Ofte kategoriserte jeg dem som aktiv-utadvendte eller sporty-aktive, fellestrekket var at de var utadvendte. Jeg så blant annet Svein, en av de

sporty-aktive elevene, var den første som spratt opp og tilbød sin hjelp, når læreren ba om hjelp til å hente noe. Kontakten elevene tar med lærerne og som de får respons på, kan også være mer sosialpreget enn læringsstøttende.

I en time i amfiet, satt noen av de usynlige guttene øverst og bakerst. De begynte å lekeslås, og jeg kunne se at de var helt oppslukt i leken. Det virket som om de hadde det gøy. Til tross for deres usynlighet og lite aktive deltagelse i undervisningen ellers, kunne de være litt fysisk aktive som i eksemplet over¹⁴. Da læreren oppdaget dette, ble Tommy bedt om å lese noen mål i arbeidsplanen. Det kunne høres på stemmen hans at han var nervøs. Slike tilfeller hvor Tommy må delta aktivt, til tross for at han ikke ba om det, opplevdes jeg svært sjeldent. Det var som regel frivillig for elevene å delta aktivt i undervisningen. Disse guttene har fortsatt med leken inn i ungdomskolen, noe som også kan tolkes som umodent, siden lek forbindes med barneskolen, som pedagog Rune Kvalsund (1997) hevder. Sammenligner en disse guttene med de sporty-aktive guttene, kan en si at de har gjort leken om til idrett, og hvor trening på fritiden gir et fellesskap rundt en felles interesse, utover fellesskapet i skolen. Mens de som ikke er aktive i en idrett, kan få et fellesskap i skolen hvor de får en arena hvor de kan treffe venner og likesinnede. Slik sett tolker jeg at skolen kan gi trivsel også for de av elevene som ikke er så faglig sterke og deltagende i undervisningen. Mange av disse elevene, med stor overvekt av gutter, bruker mye tid på samtale med venner. Jeg så at mye av skoletiden forsvant i sosialt samspill og ikke faglig samspill for disse elevene. Noen av disse guttene ga til og med uttrykk for at sommerferien, hvor de hadde vært med familien sin og slappet av ved en strand, var kjedelig. ”..jeg gleder meg til å begynne på skolen igjen..” fortalte en usynlig gutt første skoledag. Men er det disse elevene offentligheten kaller skoletaperne? Mange av dem bruker skolens fysiske arkitektur, og de får utløp for sin energi kombinert med et sosialt samspill, i henhold til mine observasjoner.

I dette kapitlet har jeg prøvd å vise hvilke moderne kompetansekrav elevene blir møtt med i dagens skolehverdag. Ut fra mitt materiale har jeg analysert frem et mønster på at dagens elever bør innfri kompetansekravene om å være selvadministrative for å takle fleksibiliteten og valgfriheten i skolehverdagen. Elevene må evne å forholde seg til oppgitte tidsplaner i

¹⁴ Her ser jeg det kan være brist i min kategorisering, men siden de andre aktive-kategoriseringene har med seg utadvendthet, noe disse guttene ikke var, har jeg likevel plassert dem i denne kategorien. Deres usynlige gjaldt det faglige.

skolen, og de må evne å omstille seg til skiftene i skolehverdagen. I tillegg må de ha en viss planleggingsevne og evne å orientere seg i skolehverdagen. De av elevene som innehar slike kompetanser, vil jeg si får et lettere utbytte av en slik skoleorganisering og arkitektur. I forbindelse med mine elevtyper kan dette være gjeldene for alle. Det var en overvekt av de aktiv-utadvendte elevtypene som viste seg som mest kompetente i forhold til evnen å strukturere seg, samt å utnytte tiden på skolen til eget skolearbeid. Imidlertid vil jeg trekke frem de aktiv-utadvendte og sporty-aktive elevene som de mest deltagende i skolerommet, og de mest samspillende elever. Det som jeg synes er interessante funn fra mitt materialet er et tydelig mønster på at andre kompetansekrav kan fungerer i skolehverdagen også. I tillegg er det en fordel for elevene å være utadvendt og sosial, både i forhold til medelevene og lærerne. De av elevene som ikke er så selvgående og aktive i skolesituasjonen, kan få et sosialt møtested hvor de treffer likesinnede. Dette vil jeg antar kan føre til at også noen av de skoleleie elevene trives i skolen, så lenge de har visse sosiale kompetanser.

5. Intervju av lærerne

5.1 Lærernes refleksjoner om moderne kompetansekrav i skolen

Gullestad (1997) har hevdet at samfunnet ikke lenger verdsetter det å være lydige, og som en del av samme moderniseringsprosess, ønsker jeg å vise at Gullestad sitt poeng også er gjeldende i min studie. Egenskaper som selvstendighet og selvhevdelse ser ut til være egenskaper som belønnes i en moderne skolehverdag, slik jeg så det under observasjonen. Men hvilke refleksjoner og erfaringer har lærerne om dette? I dette kapitlet vil jeg analysere lærernes refleksjoner i forhold til hvordan gutter og jenter har det i den moderne skolehverdag. I mitt intervju med lærerne prøvde jeg å få frem hvilke kompetansekrav lærerne mener elevene bør innfri for å lykkes i skolesystemet, og hvilke elever som får en utfordring i dagens skolehverdag. I tillegg har jeg prøvd å analysere frem hvilke elevtyper som lærernes trives med i skolen. På bakgrunn av dette vil jeg prøve å belyse hvilke krav det kan se ut den moderne skole stiller, og se på lærernes refleksjoner på eventuelle kjønnede mønstre i tilpasningen til kravene.

5.1.1 Skoleorganiseringen og arkitekturens betydning for samspillet mellom lærer og elev

”..jeg kan ikke gå ut herfra uten å gå gjennom en elev..”. Dette utsagnet kom fra en lærer som fremhevet at skolens arkitektur og modell får en betydning for samspillet mellom dem og elevene. Siden skolen er på et plan, og lærernes arbeidsrom er innenfor alle skolerom, kan det se ut til at det arkitektoniske får en betydning. Siden lærerne må ”..gå gjennom en elev..”, tolker jeg at det arkitektoniske er med på å påvirke samspillet mellom lærer og elev, siden de får en tettere kontakt her enn i en mer tradisjonell skole.

Vi lærere, vi bor sammen med elevene. Vi er sammen med elevene hele tiden. Når vi trekker oss inn på kontoret her, den tynne døra der som er imellom .. er ingen ting. Så vi lever i samme verden., og det betyr at det er mye tryggere her for elevene enn andre steder.

Her får jeg en bekreftelse fra lærerne at skolens arkitektur får en direkte virkning på samspillet mellom lærer og elev. Som jeg så i observasjonen var lærerne tilstede hele tiden. De lever praktisk talt sammen i skolehverdagen som denne lærer sier. Denne tilstedeværelsen har lærerne erfart gir en viss trygghet for elevene, på en annen måte enn de har erfart fra andre skolebygg, eller sin egen skole. I mer tradisjonelle skolebygg, er det mer vanlig at lærerne går bort fra undervisningsområdet og til egne lærerværelser, men her er de på samme nivå, eller samme plan.

Når jeg gikk på skolen var det mye forskjell mellom.. når det var time var det klasse i et klasserom, og når timen var ferdig så var det friminutt. Her er det på en måte mye mer glidende. Pluss at lærerværelse ligger på en måte nesten i undervisningsarealet. Men det er ofte elever som går igjennom, sammen med lærere. Da jeg gikk på ungdomskolen, viste jeg ikke hvordan lærerne satt og jobbet. Det ser jo de her. Da satt alle lærerne på et rom der ingen elever noen gang var.

I tillegg til at det arkitektoniske har fått en betydning for den tette kontakten mellom lærer og elever, har det skjedd en endring for lærerrollen. Lærerne fortalte at de har nå fått en tilleggsrolle som omsorgsperson for elevene.

..lærerrollen er kjempeforandret. Læreren er blitt en omsorgsperson i mye større grad enn da jeg gikk på skolen.

Det at denne læreren føler seg som en omsorgsperson sammenlignet med da hun selv gikk på skolen, kan også ha sammenheng med at skoleorganiseringen er med på å muliggjør dette. I tillegg kan det se ut til at det arkitektoniske får en betydning, noe en annen lærer bekreftet ved å si

..her er det slik at i friminuttene så sitter vi og fjaser med elevene og snakker.

En kombinasjon av arkitekturens synlighet og mer strukturerte samtaler i form av elevsamtaler, hvor lærer og elev diskuterer hvordan eleven har det i skolen, kan kanskje også bidra til å styrke samspillet mellom lærer og elev. Gjennom intervjuene mine kom det frem at lærerne vektla at et godt miljø mellom elevene er viktig for elevenes trivsel og trygghetsfølelse. De fortalte at det reageres på elever som behandler andre elever dårlig, noe de fleste lærerne var opptatt av.

Det jeg vet at jeg aller mest har vært sint for som lærer er at de (elevene) behandler hverandre dårlig. Det reagerer jeg veldig kraftig på. Jeg føler vel en slik profesjonell distanse til de situasjoner som dukker opp som har med andre ting å gjøre. Men når

det er noen som blir dårlig behandlet eller som sier noe stygt om hverandre. Det er slike situasjoner hvor de hakker på hverandre at jeg blir mest sint for.

En annen lærer fortalte meg i samme sammenheng:

Det verste jeg vet i skolen er når elever begynner å la ting gå utover andre elever. Bevisst, ondskapsfulle, plager, henge ut, slik type ting, det er da jeg tar frem det alvorlige ansiktet.

Lærernes fokus på elevenes omgangstone, tolker jeg som at lærerne generelt har et fokus på å bevare et godt miljø. De reagerer på episoder hvor elever behandler andre elever dårlig, noe også min observasjon viste.

I fellessamlingen for alle trinn i arealet, hørte jeg en gutt brøle høyt ut et guttenavn og ”.. han suger..” Læreren som ledet fellessamlingen ba om alles oppmerksomhet og påpekte skolens reglement, hvor et slikt språk var uakseptert. En annen lærer gikk så diskret og forsiktig bort til denne eleven, og tok eleven på skulderen og praterte stille til ham.

I denne episoden så jeg at en slik uttalelse ble korrigerert med gang, og ikke på en stille måte som jeg hadde observert var mer vanlig. Det var for eksempel ikke tillatt med tyggegummi, og elever som brøt denne regelen fikk stille søppelbøtten servert uten mer diskusjoner, til motsetning mot reaksjonen over når en elev omtalte en annen elev på en uakseptabel måte. Aggressivitet og stygt språk har rent historisk blitt forbundet og mer tolerert for gutter (Jamieson 1998), men her ser jeg at det forventes av elevene at de må generelt forholde seg til kravet om kommunikativ kompetanse, det å ha et behersket og akseptabelt språk, som Dencik hevder (2006). Slike korrigeringer gir eleven en felles forståelse av hvilke forventninger skolen har til deres oppførsel og språk. Dencik mener vi trenger samværskompetanse for bedre å samspille med andre. En av de kompetansene elevene må beherske er å bruke et behersket og utviklet språk i kommunikasjon med andre. Ved å være sensitiv i forhold til andre elevers følelser er det lettere å samspille med dem, ifølge Dencik. Skolens fokusering på elevenes omgangstone dem i mellom, kan legge til rette for en bedre trivsel for elevene vil jeg anta. Med andre ord er det å følge de uskrevede regler, og skolens etikette, viktig for å regulere samværet og fellesskapet elever i mellom, noe som ikke er en sovende regel.

Ved å sammenligne min observasjon og lærernes refleksjoner rundt skolens arkitektur og organisering, sitter jeg igjen med en følelse av arkitekturen og skoleorganiseringen får en betydning for samspillet mellom lærer og elev. Den tette kontakten som skapes mellom lærer

og elev gir de av elevene som ønsker kontakt og lærernes blikk letter grunnlag for samspill. Som i eksempelet jeg viste til i kapittel 4.2.5, når Gunnars spontane aktivitet ble stoppet av læreren i en time fordi han ble for ivrig. Han satt så tett og nært læreren, at han til tross for å være en stille elev turde han å delta i undervisningen uten å be om ordet først. De oversiktelige lokalitetene, og lærernes tilstedeværelse medfører også at uønsket oppførsel blir lett slått ned på. Men under min observasjonstid var det lite episoder hvor det var behov for korrigeringer. Som i eksempelet med buksevann i kapittel 4.3.2, hvor Tone får vann i buksen. Muligens læreren ikke så hva som hendte. Hadde flere av elevene reagert, med uro som for eksempel latter, ville nok læreren sett det vil jeg anta siden episoden skjedde i amfiet som gir lærerne god oversikt. Siden ingen andre enn Tone reagerte i denne episoden, ble det heller ikke nødvendig for læreren å stoppe undervisningen for å korrigere uønsket adferd. Lærerne kan dermed fokusere på undervisningen og samspille med de av elevene som eksplisitt ber om det, som nevnte mønster tidligere, og de trenger ikke å bruke tid på å endre uønsket adferd. Så lenge denne uønskede adferden ikke overstiger en grense.

5.1.2 Lærernes refleksjoner på dagens kompetansekrav i skolen

Lærerne påpekte flere ganger hvor viktig det var at elevene må ha lyst og interesse for å lære, og at dette var de generelle forventningene lærerne stiller til elevene. For at elevene skal nyttegjøre seg denne motivasjonen og lysten til å lære, må elevene reflektere og velge selv hvordan de vil jobbe med arbeidsplanene, hevdet lærerne.

Det moderne går på det å ha arbeidsplaner, valgfrihetene å løse oppgaver, at du kan velge. Skal jeg nå gå sammen med venninnene mine og lage noe om Ungen i Oskar Bråthen, eller skal jeg gå for meg selv å lese om Johan Borgen og tenke gjennom det. Det er jo sånn det er i den moderne skolen.

For å mestre en slik valgfrihet må elevene være selvrefleksiv og selvbestemmende, i den grad de kan ta egne valg. De av elevene som mestrer slike valg, greier seg bedre i skolesystemet enn de som trenger oppfølging, ifølge lærerne. Dette kan virke selvsagt, men i følge lærerne i min studie, definerer de elever som lykkes i skolesystemet som enten faglig sterke eller også de elever som ikke er så faglig sterke, men som er arbeidsomme og flinke til å jobbe med skolearbeidet.

Så du har da en gruppe jenter som sliter veldig, og som egentlig må ha det inn med teskje. Men fordi at de jobber så mye så lærer de seg det likevel og greier å følge med i

undervisningen. De som rett og slett sitter i timen som bare et spørsmålstegn, men når de kommer neste time så kan de det likevel.

I følge lærerne lærer ikke alle elever like lett, og ikke alle evner heller å strukturere seg til å gjøre alt skolearbeidet i skoletiden, som enkelte elever fortalte meg de gjorde i kapittel 4.2.1. Det som er interessant å se på her er at lærerne sier at de av elevene som ikke får med seg alt i undervisningen, kan med egeninnsats og hardt arbeid se ut til å lykkes i skolesystemet. I denne forbindelse fremhevet en lærer noen elevers utholdenhet, og at noen av de evner å jobbe mye med leksene til tross for at de ikke er elever som lærer lett. Denne læren sa:

En god elev kan enten være en elev som er faglig sterk eller en som er flink å jobbe.

En annen lærer understreket at elever i dag må inneha kompetanser som struktur og organisering, samt evne å prioritere egen tid, for å lykkes med skolearbeidet.

Elevene må kunne ta imot beskjeder og de skal kunne organisere seg i forhold til et ganske stort stoff som fire ukersplanene. De må klare å disponere tiden sin, klare å skjønne hva som er viktig, og så må de være arbeidsomme.

Med andre ord så er skolearbeidet overkommelig for de av elevene som innehar nevnte kompetanser, nemlig selvstruktur nok til å disponere egeninnsatsen slik at når de kommer til en undervisningstime har de fått med seg forrige times pensum. Elever må i dag mestre å administrere seg selv og evne å prioritere, for å bli definert som en god elev i følge lærerne. Dette samstemmer med min observasjon, hvor jeg mener jeg så at selvadministrasjon var en viktig kompetanse å inneha for at elevene skulle gjøre fullføre skolearbeidet sitt. Skolehverdagen gir ikke lærerne nok tid til å sjekke at alle elever jobber med eget skolearbeid, og at de forstår det de jobber med, ble det påpekt.

.. for de elevene som sliter med å holde styr på seg selv, så krever jo det at læreren setter seg ned å forklarer. Og det har jo læreren ofte ikke tid til når vi fyker rundt og har mange å passe på. Så vi ser jo at det glipper flere ganger i løpet av en dag. Se at en elever sliter med å komme i gang, så har jeg tre stykker i kø foran som først må hjelpes og vi har store arealer å bevege oss på og mange rom, så jeg ser at det er mange smutthull til de elevene. Det kan sikkert gå lang tid før de får den hjelpen de skal ha.

Her forteller en lærer at det vanskelig å hjelpe alle elever som ikke evner selv å strukturere seg. Til tross for at denne læreren vet at det er noen av disse elevene har behov for hjelp, så må de først gå til de som har aktivt selv bedt om hjelp først, de som har signaliserer det. Slik sett kan det virke som om det en norm i skolen å gi de elever som ber om assistanse hjelp

først. Når en elev ikke aktivt ber om hjelp selv, kan det resultatet bli at de ikke får den samme undervisning og hjelp som de aktive elevene. Min observasjon viste at det var de aktive-utadvendte og sporty-aktive elevene som oftest tok kontakt selv og fikk lærerens blikk. Hvis en elev er veldig stille i sin væremåte, en usynlig elevtype, og i tillegg ikke evner å strukturere seg, kan de bli sittende med eget skolearbeid uten å komme ordentlig igang. Læreren i eksempelet over har oversikt over de som sliter, men må ta seg av de elevene som ber aktivt om hjelp først.

For at en elev skal evne å administrere seg selv, fremhevet lærerne viktigheten av elevenes lesekompetanse for å lykkes i dagens skolen. Det er ikke bare i norskfaget hvor det å lese, tolke og resonere er viktig. Det er mange andre fag også som krever god lesekompetanse, som et grunnlag for egenadministrasjon.

Når læreren skal hjelpe tretti elever så må de hjelpe seg selv 29 av gangene, og få hjelp en gang av lærerne. Og de 29 gangene er eneste måten å hjelpe seg selv på å lese.. Det er de som er vinnere....er sterke til å lese slik at de kan greie seg selv etterpå.

I tillegg til at lærerne trekker frem at høy lesekompetanse og evne til å tolke og resonere er en meget viktig kunnskap for å lykkes i skolen i dag, gjelder dette generelt. Elevenes lesekompetanse er viktig både i forhold til selvadministrering og når de skal sette seg inn i et emne for å forstå hva de skal gjøre, og når de selv blir bedt om å lese og resonere seg frem til kunnskap. Har en elev lav lesekompetanse kan det gi store utfordringer i evnen å strukturere seg til å komme i gang med individuell jobbing.

Lærerne i min studie kommenterte hvordan modning hadde en innvirkning på elevenes evne til å fortolke og reflektere, noe som var gjeldende for både gutter og jenter. For at en elev skal kunne oppleves som moden, fortalte en lærer at det nødvendigvis ikke betyr at elevene er såkalt stille-flink elev.

..trenger ikke det å bety at eleven er lydig og flink å jobbe.

I denne forbindelse ønsket læreren å fremheve hans erfaringer hvor elever som kunne tolke og komme med gode resonnementer brukte mer av sitt følelsesregister. Han var opptatt av elevene skulle få frem hele følelsesregisteret sitt i oppgaver som krevde refleksjoner og fortolkninger. Denne læreren reflekterte over sin opplevelse av at mange elever i dag har et følelsesregister som han mente kunne sammenlignes med de gule ansiktssymbolene som brukes på mobilmeldinger.

Mange elever i dag har et følelsesregister som kan sammenlignes med de gule ansiktssymbolene vi bruker på mobilen vår, et flatt følelsesregister uten dybde.

Et slikt følelsesregister mente han var for lite, fordi hans erfaringer var at elever som ikke har fått utviklet dybde i følelsesregisteret, ikke nødvendigvis var de beste til å reflektere og fortolke i en oppgave. Han trakk frem elever som har hatt litt trøbbel i livet, som for eksempel i hjemmet, og han mente at disse hadde gjort seg noen andre erfaringer i livet, sammenlignet med elever uten slike erfaringer. Hans erfaringer i skolen med slike elever gjorde at han anså dem som mer eller tidligere modne. Slik sett kan det virke som elever med et utviklet følelsesregister kan få fordeler i skolen. De har mer å by på ved fortolkninger og refleksjoner noe mange fag krever, hevdet denne læreren. Et slikt syn stemmer overens med sosiologen Eva Illouz (2007) sine teorier, hvor hun hevder samfunnet rundt oss i dag forventer at vi jobber med følelsene våre. Når vi bruker følelsene på et rasjonelt vis gir vår emosjonelle kompetanse tilgang til en bedre livskvalitet og det gode liv, mener hun. Slik jeg ser det kan dette overføres til min studie i en viss grad.

I noen tilfeller kan det altså være elever som vokser opp i et hjem med litt vansker, evne å bruke denne erfaringen til å utvikle sitt følelsesregister. Et slikt refleksjonsarbeid kan gi disse elevene en bedre fortolknings- og refleksjonskompetanse, ifølge denne læreren. Elever som evner å utnytte sitt følelsesregister og som mestrer å kombinere det med å leve seg inn i andres følelser innehar viktige kompetansekrav, som nevnt tidligere (Dencik, 2006, Frønes 2007). Som nevnt tidligere så var mange lærer opptatt av at elevene skal ha en god omgangstone seg i mellom.

De (elevene) kan gjerne være litt skeptiske til hva læreren sier, at de oppfører seg høflig med andre elever, at de har et snev av empati. Den empatidelen er viktig selv om det tar litt tid før man får den ordentlig frem hos ungdom.

Elevene trenger ikke lydige å godta alt en lærer sier, så lenge de viser seg som empatiske elever, hevdet denne læreren. Evnen å leve seg inn i andres følelser skaper emosjonell kompetanse som nevnt, noe som synes å være en avgjørende kompetanse i samspillet i skolen.

5.1.3 Lærernes favoritter – de samspillende elever

Skolen har i dag forventninger til elevene om at de selv må ta ansvar for egen læring. Noen av de elever som tar dette ansvaret fullt ut selv, har ikke mer behov for lærerne enn at de underviser og gir dem en oversikt over forventet egeninnsats, kom det frem i intervjumaterialet mitt.

Vi har en elevtype som vil lære. De trenger egentlig ikke lærer nesten, trenger bare være der.

Med dette utsagnet har jeg forstått at det for noen elever så holder det bare å være tilstede i undervisningen. De trenger ikke læringsstøttende respons utover vanlig undervisning. Disse elevene kan synes som om de oppfyller forventningen om å være selvadministrativ, og at de dermed ikke har samme behov for læringsstøttende respons til eget arbeid. En annen lærer bekreftet dette, i forbindelse med at vi snakket om de av elevene som lykkes i skolesystemet

..de greier seg selv, de trenger ikke meg.

Det kan virke som de såkalte vinnere av skolen, eller de skolesterke, har innordnet seg skolens og samfunnets normer for hvordan man oppfører seg i skolen. I tillegg har disse elevene imøtekommet anbefalingene de har fått fra lærerne, for hvordan de bør jobbe med skolearbeidet. de greier selv å lese og forstå hva de skal gjøre med eget skolearbeid.

Det kom tydelig frem i flere intervjuer at det ikke nødvendigvis var disse elevene lærerne trivdes best å undervise. I pedagogisk forskning vises det til at det er de lydige, pliktoppfyllende, forutsigbare, utholdende og pålitelige elever som verdsettes i skolen (Bakken, 2008:74) I min studie så det heller ut til å være de elever som evner å samspille med lærerne og andre elever som oftest ble trukket frem som lærernes favoritter. Disse antagelsene fikk jeg bekreftet både i min observasjon og av lærerne selv. Som en lærer sa:

Det er jo alltid gøy å jobbe med elever som er interesserte. Da trenger de ikke være faglig sterke eller spesielt rolige. Ofte er det gøyere å jobbe med elever som har litt å komme med. Og ofte er jo det elever som ikke rekker opp hånden når de sier noe, som bryter bare ut med det.

Her viser læreren til at det er de elever som egentlig bryter reglen om å rekke opp hånden og vente på tur før de tar ordet, som samspiller mer med lærerne. Læreren viser her at dette er en sovende regel. De elever som har en mer individualistisk adferd, de som viser sin interesse ved å ta et initiativ i klasserommet og forhandler og diskuterer med læreren, blir hørt og sett.

Slik sett kan jeg støtte meg til Gullestad sin tese, hvor det å være lydige har blitt en negativ egenskap i vårt samfunn, og at selvoppofrelse blir sett på som å ikke være selvstendig nok, eller som i dette tilfelle ikke interessert. Som observasjonen min viste, så var det oftest de aktiv-utadvendte og sporty-aktiv elevtypene som fikk lærernes blikk. Det var de som brukte både kroppen og stemmen og som ble sett og hørt. I tillegg var det også noen av dem som ofte ”..bare bryter ut med det..”. Elever som på med denne adferden viste sin interesse i undervisningen så ut til å gi lærerne inspirasjon. Dette bekreftet de selv.

.. så lenge jeg merker at det er noen respons, at det er interesse for faget så blir jeg inspirert.

Men ved å vise sin interesse holder det ikke alltid å rekke opp hånden. Noe som også bekrefter Gullestad (1997) sitt poeng, hvor samfunnet i dag ikke vedsetter lydighet på samme måte som før. Vi har sett i eksempelet nevnt i kapittel 4.2.6 hvor Heidi, en av de usynlige jentene har akseptert de kollektive beskjedene fra lærerne om å rekke opp hånden for å få ordet, men som dermed ikke ble sett. Hun fikk heller ikke ordet etter å ha holdt hånden stille og rolig oppe. Hennes måte å vise interesse på, ved å sitte stille og lytte, for så å rekke opp hånden, blir ikke alltid sett av lærerne og dermed får ikke Heidi vist sin interesse for emne det undervises i.

Elever som egentlig er stille, men som ved sin fysiske plassering tør å ta ordet eller be om ordet som i eksempelet om Gunnar i kapittel 4.2.5, evnet å vise sin interesse for faget. Dette skaper et bedre samspill mellom lærer og elev. Jeg tolker det slik at lærerne trives i rollen hvor de har et sosialt forhold til elevene, og hvor et slikt forhold kan føre til at elevene også trives i skolen. Lærerne fortalte meg i intervjuet, at ved engasjement fra elevenes side var det lettere for lærerne å bevege elevene i riktig retning. En elevs engasjement kan altså være betydningsfullt for deres egen læring i samspillet med læreren. De elevene som ”bare bryter ut med det..” vil også få en korrigerende på eget resonnement, hvis det er ukorrekt eller ikke relevant i sin sammenheng. I noen tilfeller så jeg fasiten ble tilpasset elevene, som i eksempelet i kapittel 4.2.5 hvor elevene skulle rette sin egen besvarelse i en time. I det eksempelet så jeg blant annet Kjell, en av de aktiv-utadvendte guttene, gikk i diskusjon med læreren om hvorfor hans svar ikke var korrekt. Hans diskusjon ble ikke tolket som noe kverulerende, men som interesse for faget. Med andre ord, når en elev viser sin interesse ved aktiv deltagelse får de også lærerens oppmerksomhet og en mer direkte undervisning.

Lærerne ga uttrykk for at det i skolen er plass også for de som ikke er så faglig sterke, og at de trivdes med å undervise dem.

Jeg har elever som ikke kan levere i tide, som ikke greier å sitte stille, og som det alltid er noe tull med. Men så lenge de sier at, jeg prøver så godt jeg kan, jeg vil, så godt jeg kan, og hvor jeg sier at, jammen du forstyrrer de andre. Så blir de lei seg for det, for det ønsker de seg ikke. Da gjør det ingen ting. For da er jeg villig til å bruke all energi på det.

Det kan se ut til at lærerne trives med en mer sammensatt elevgruppe, fordi det gir dem utfordringer i deres pedagogiske skolehverdag. Men igjen så ser jeg at empati er en viktig kompetanse å inneha i dag, og at lærerne mener det er en viktig egenskap å ha i samspillet mellom elevene. En elev trenger ikke alltid å være en såkalt vinner av skolesystemet, og inneha dens egenskaper for å bli likt av lærerne i skolen. Viser elevene interesse, trenger de ikke være faglig sterke eller spesielt rolige i undervisningen, kom det frem i min studie. Det som var viktig for lærerne egen trivsel var, som en lærer sa:

..når en som lærer mestrer å få livet til elevene bedre.

Når lærerne evner å bevege elevene i riktig retning, i forbindelse med skolearbeidet og læring, betyr dette mye for deres egen trivsel. For lærerne skulle føle denne trivselen, ble det påpekt hvor viktig det var at elevene innehar empati som nevnt, og evne til å samspille med andre og læreren. Det viser seg også at lærerne mente at dersom elevene innehar kompetansen i å samarbeide, kan skolen hjelpe dem med selvadministrasjon slik at de lykkes bedre med skolearbeidet enn bare ved egen hjelp.

.. i forrige uke skulle de skrive en større fordypningsoppgave, elevene skulle fordype seg i forskjellige ting, og så sa jeg at de skulle hjelpe hverandre for å få greie på et større felt. Sånn at når de var ferdige med oppgaven, skulle de presentere for de andre i klassen det viktigste de hadde funnet. Og så skulle de få prøve i det... det var nesten ingen som fikk under 4 på den prøven. Så da hadde de både klart å presentere, de andre hadde tatt det til seg, og de hadde lært seg det, og de kunne reprodusere det. Jeg ble imponert.

Det å samspille med andre elever kan hjelpe elever som i utgangspunktet ikke er så faglig sterke, viser denne læreren til. Det å makte å bevege en elev i riktig retning gir lærerne en god tilfredsstillelse. Det er ikke bare elevene som har behov for en mestringsfølelse i skolen, det er også betydningsfullt for lærerne deres. Elevenes mål for om de har lykkes eller ei i skolen vises på karakterene. For lærerne er det, i tillegg til mål på egne elevers karakterer,

også følelsen av å ha beveget noen elever i riktig retning, noe som også er betegnende for enhetsskolen filosofi – en skole for alle.

5.1.4 Skolen – en sosial arena også for noen skoleleie

Lærerne hevdet at mange av de elevene som ble definert som svake faglig, led under at skolesystemet ikke hadde en strukturert skolehverdag.

For det er helt klart at den skolen vi driver her egner seg ikke så godt for svake elever. Det blir for fritt. De blir vandrende rundt og det er vanskelig å finne dem.

Manglende tradisjonelle strukturer kan før til at noen av de elever som ikke greier å regulere seg selv flyter rundt i skolesystemet. Noe som også bekreftes av studien til Lyng (2004) hvor hun viser til at elever med antiskoleholdninger, som hun kaller det, ville kunne tjene mer på et mer stramt og strukturert undervisningsopplegg. Men som nevnt tidligere så vil jeg hevde at noen av de skoleleie kan få verdifull tid sammen med medelever, så lenge de innehar en viss sosial kompetanse. En lærer viste til utfordringer de unge møter i dag, ved å snakke om ungdommenes press til å lykkes sosialt.

Begge kjønn har jo et veldig press på seg til å lykkes i dag...det å lykkes sosialt. På ungdomskolen tror jeg det er kanskje det viktigste for veldig mange. Det sosiale. For det er veldig mange som sier at de kommer på skolen for å treffe venner.

Så hvis en ikke lykkes med dagens kompetansekrav rent skolefaglig, kan det virke som skolen gir noen av disse elevene en sosial arena, hvor de treffer venner. For noen elever kan det sosiale samspillet være viktigere enn det skolefaglige. Som i eksempelet nevnt i kapittel 4.3.2, hvor det var noen av de usynlige guttene som ikke evnet å sitte i ro på slutten av en dag. Istedenfor begynte de å lekesloss. Slik sett kan det virke som noen av de skoleleie elevene muligens kan få et sosialt møtested eller en sosial arena i skolen.

Under intervjuene kom det frem som nevnt, at lærerne trivdes også med elever som nødvendigvis ikke var så aktive og interesserte i skolearbeidet. En lærer fortalte meg at siden man i skolen i dag har veldig tett kontakt med de elevene en har ansvar for så blir man nært knyttet til elevene sine.

Siden man er kontaktlærer så er det slik at noen elever har en jo mye med. Det kan være vanskelige elever i forhold til at de har det vanskelig hjemme, eller har det vanskelig på

skolen, eller hva som helst. Og da er det jo sånn at de provoserer meg ofte, men siden jeg har så mye med dem å gjøre så er det de man blir knyttet nærmere til.

I dette sitatet viser læreren til det tette samspillet som noen ganger oppstår mellom en lærer og elev, og hvor det gir en viss personlig relasjon dem i mellom. Når en elev ikke fungerer så godt på skolen, og heller ikke har det så bra hjemme, kan læreren fungere som en omsorgsperson for eleven. Blir man godt kjent med noen er det vanskelig å ikke involvere seg i den andre, og slik sett vil jeg si at de av elevene som får en god kontakt med lærerne, får en skole som gir dem en mulighet for en viss omsorg. Kanskje disse elevene ikke er så flinke til å mestre samspillet med andre elever, men en nær kontakt med kontaktlærer kan føre til at elevene samspiller bedre med lærerne. Disse elevene trenger læreren. Lærerne kan som omsorgsperson tre støttende til og erstatte eventuelle manglende ressurser i ryggen hos elevene. Det å provosere en lærer, vil i noen tilfeller si at de får deres oppmerksomhet og deres blick. Med andre ord så er det ikke bare de faglig aktive og utadvendte elevene som blir sett av lærerne. En lærer poengterte dette ved å si:

Det kan være elever som er skoleleie, som jeg liker å undervise faktisk.

Lærernes refleksjoner over hvilke kompetansekrav skolen stiller til elevene, viser at elevene må være selvstrukturerte nok til å disponere egeninnsatsen. "Å lykkes er et tegn på selvdisciplin, planleggingsevne og arbeidskapasitet" (Brusdal og Frønes 2000:58) Men ting er sammensatt, og skolen består ikke bare av vinnere og tapere. Individualistiske adferd i klasserommet, belønnes med lærerens blick har jeg vist. Lærerne verdsetter også andre ting enn bare det rent skolefaglige. En kombinasjon av det å være selvhevdende og empatiske er også viktige kompetanser å inneha for elevene, hvorpå lærerne vektlegger empati. Elever som innehar empati og et utviklet følelsesregister, får en styrke og fordel i skolen. Det arkitektoniske og skoleorganiseringen får også en betydning for samspillet i skolen. Arkitekturen åpenhet gir en synlighet, og organiseringen gir en tett kontakt mellom lærerne og elevene. Kombinert med dagens lærerrolle som omsorgsperson, kan dette gi elevene en viss trygghet som er viktig for trivselen i skolen.

6. Kjønnede betydninger i den moderne skolehverdag

6.1 Kjønnets betydning i samspillet elever imellom

I forrige kapittel så jeg på hvordan skoleorganiseringen kan bidra til å løfte elever som samspiller med skolen og medelever rent faglig. I intervjuene mine med lærerne kom det frem at det var vanskelig for dem å fange opp alle elever som har manglende interesse og forståelse for skolearbeidet. Noen av dem får en skole som kan tilby dem en sosial arena, men hva med de usynlige jentene som ikke krever plass, eller lærernes blikk? Jeg vil prøve å se hvilke kjønnede betydninger som eksisterer i lærernes fortellinger om elevene.

6.1.1 Valgfrihet kan gi kjønnede mønstre

I Strandell (2000:116) sin analyse av kjønnede betydninger av barns sosiale organiseringer, inndeler hun de kjønnede betydningene inn i blant annet et symbolsk plan, hvor kjønn er en dimensjon av den sosiale organisering og hvor tilfeldige, strukturelle eller statistiske oppdelinger i kjønn skjer. Implisitt kunne en slik inndeling i kjønn ses når elevene inntok skolerommet. Skolen hadde ikke et opplegg for faste plasser, så elevene måtte selv velge hvor de ville sitte, og med hvem for hvert skift i undervisningsrom. Dette gjorde at jeg under min observasjon lettere kunne se elevenes egne valg, og hvilke mønstre det førte med seg. Jeg kunne se tydelige mønstre på gutteside og jenteside når de valgte sitteplasser, men også brudd på disse mønstrene¹⁵. I grupperommet valgte de stille jentene å sette seg bakerst på venstre jenteside, mens de stille guttene valgte ofte å sette seg øverst og til høyre på guttesiden. Dette kjønnede mønsteret ble spesielt tydelig for meg da jeg ble delaktig i en episode hvor Alex, en av de stille-flinke guttene, satte seg på jentesiden da han kom inn sist. Selv satt jeg på bak på høyre side, den såkalte guttesiden. Plassen ved siden av Lene, en av de usynlige jentene, var eneste ledige plass. Alex blir invitert av Øyvind, en av de sporty-aktive guttene, til å sitte ved siden av ham og Kjell. Da læreren oppdaget tre gutter sittende

¹⁵ Jeg har notert meg at alder har en betydning, og at de yngre elevene er mer kjønnsdelte i sitt samvær i friminuttene

på en tomannspult, ber han Alex sette seg ved siden av meg, hvor det også var er en ledig plass. Jeg selv var så vant med at ingen elever satte seg frivillig ved siden av meg, så jeg tenkte ikke på at den ledige plassen var tilgjengelig. Læreren ble først bevisst på den ledige plassen på jentesiden da jeg reiste meg og satte meg ved siden av Lene. Disse tydelige kjønnede sidene i rommet, førte muligens til at læreren bare så etter ledig plass på guttesiden. Men hvorfor reiste jeg meg? Dette viser at jeg muligens hadde ubevisst innordnet meg det kjønnsdelte rommet, når jeg måtte tre inn i det på en mer deltagende måte.

I første time dagen etter at elevene hadde hatt gym, var det ingen klar gutteside eller jenteside, men elevene fordelte seg så halvparten satt alene eller delte pult med det annet kjønn. I gymnastikktimen dagen før hadde læreren bevisst inndelt i team på en gutt og en jente. Det var muligens en forlengelse av denne inndeling. Var det kun dette lille grepet fra lærernes side, som skulle bryte det vanlige kjønnede sittemønster? Etter denne timen ble mønsteret kjønnet igjen, men ikke i like stor grad. Jeg har lyst å vise til denne hendelse, fordi den forteller meg at kjønnede polariserte mønstre kan se ut til å brytes, når en går aktivt inn for det, som læreren gjorde her, og ikke lar individene bare følge gamle vaner. Dette er viktig mener jeg, fordi det kan gi en spore til endring hvor kjønn bare blir en liten forskjell men ikke dominerer våre muligheter og tekning (Nielsen, 1998:286) Men siden den moderne skolehverdag er lagt opp til stor grad av frivillighet og lite styring fra lærernes side kan kjønnede mønstre reproduseres på tross av ønsker om å ikke gjøre det. Så når elevene får full valgfrihet og hvor lærerne ikke overstyrer kjønnede mønstre kan det bidra til en ubevisst reproduksjon av tradisjonell kjønnsadferd. Fokuset på individet som skal få frihet til å velge selv, kan gi en kjønnsblindhet i forhold til ønskede endringer innen likestilling.

6.1.2 Kryssende kjønnsgrenser kan gi posisjon i skolen

I skolehverdagen kan det se ut som de stille pliktoppfyllende elevene blir usynlige som følge av at de kommer i skyggen av de utadvendte og aktive elevene. Når jeg så på hvem som snakket med hvem i friminuttene, kontra det å snakke i timen, framkom et visst mønster. Den stille jentegjengen, de usynlige, pratet bare med hverandre, og den stille guttegjengen, de usynlige, pratet sammen og lekte sammen ute eller satt med pc-ene inne. I et tilfelle så jeg en av de stille jentene, Ane satt ved en pc alene. Pc-en var svart og jeg så hun satt og så ut i skolegården. Disse to grupperingene valgte som oftest å sitte inne i friminuttet, da det var

tillatt og det var sjeldent jeg kunne se de krysset kjønnsgrenser. I friminuttene kunne jeg se at de elever som var aktive i undervisningen, de som tok ordet, ofte var de som var aktivt tilstede ute i skolegården. Som nevnt i metodekapittelet har jeg mer fragmenterte observasjoner fra friminuttene, men dette mønsteret var så tydelig at det har jeg har notert meg. De sporty-aktive guttene, brukte ballplassen aktivt, men ikke hele tiden. Det var nesten utelukkende gutter som lekte på ballplassen, og Lidén forfekter at fotballbaner er knyttet til gutters lokale identitet og ballplassen gir ikke jenter en like sterk tilknytning (2005:87). På barneskoletrinnet spiller og leker jentene med ball, men de slutter når de begynner på ungdomstrinnet ifølge Lidén, og det samme så jeg. Men mitt poeng er at de aktive-sporty guttene også brukte friminuttene til kontakt med de aktive-utadvendte jentene, mange av dem også sporty. I friminuttene så jeg disse elevene gav hverandre klemmer og holdt rundt hverandre. De sto i litt større klikker og pratet med hverandre. Ofte i en smilende og flørtende tone. I begynnelsen av min observasjonstid trodde jeg denne oppførsel kunne være et tegn på kjærestepar, men det slo jeg fra meg når jeg så de samme elevene kunne klemme og holde rundt mange forskjellige. Forvirringen min rundt dette kunne tydes som kjæresteri eller vennskap fikk jeg avklart med en lærer.

..du vet aldri hvem som er kjærester. For de ligger i sånne møljer. Det har vært lite kjæresteri her egentlig. Det har jeg sett mer på andre skoler der det har vært mer par. De minner meg om hunder, sånne valpekull ligger i en kos.

I mitt materiale fant jeg et gjennomgående trekk, hvor de av elevene som krysset kjønnsgrenser ved å ha et sosialt nettverk med flere enn bare sitt kjønn, så ut til å ha en annen tilhørighet i klassen. Disse elevene var som regel aktive i timene, og de som ”..bryter bare ut med det..” som en lærer sa. Dette var elever som samspilte med lærerne og fikk deres blikk, og siden de hadde dette blikket virket det som det var lettere for dem å ta ordet i undervisningstimene. Det vare de aktiv-utadvendte, og sporty-aktive elevtypene som brukte en slik elevstrategi i undervisningen. Disse elevene kunne bryte det tydelige kjønnsdelte sittemønsteret. Som i en time helt i begynnelsen av skoleåret, ble Henrik, en av de sporty-aktive guttene, slept med av Elisabeth, en såkalt aktiv-utadvendt jente, over på jentesiden da han var i ferd med å sette seg på guttesiden. Det virket på meg som om det å krysse kjønnsgrenser skapte et hierarki blant elevene, som igjen ga en sosial differensiering hvor de utadvendte elevene dominerte skolerommene, noe som også Lidéns (2005) studie av elevers samhandling viser. Hun mener at nettverk skaper en tilhørighet i kontekst til de som ikke deltar, og det gir igjen en sosial differensiering, hever hun (2005:s24). De fysisk aktive

guttene, så ut til å få rettet sin energi ut mot noe, de lekte med ball eller flørtet med det annet kjønn, de fikk et nettverk av likesinnede på ballplassen og jentene de pratet med i skolegården.

De stille, såkalte usynlige elevene, hadde et annet mønster. De krysset i liten grad grenser for kjønn viste mitt materiale. Den usynlige jentegjengen pratet bare med hverandre, og den usynlige guttegjengen pratet også bare med hverandre men de snakket mindre. De hadde en form for fysisk lek hvor de brukte skolens arealer både ute og inne til å bevege seg på, eller satt foran pc-ene. Disse elevene virket ikke så utadvendte, siden de ikke hadde samme synlige nettverk med det annet kjønn slik jeg så det, og på meg virket det som de hadde vanskeligere for å ytre seg i skolerommet. Lidén viser i sin studie av skoleelever, at de stille elevenes tilpasningsstrategi fører til at de ikke klarer å argumentere for egen individualitet, fordi det er uvant for dem å argumenterer for egne vurderinger (Lidén, 2005:112). Relasjonene elevene har til hverandre og til lærerne gir visse hierarkier med utgangspunkt i hvilke forventninger og krav som gjøres relevante, poengterer Lidén. Slik jeg tolker dette virker det som at det å ha et sosialt nettverk gir en sterkere posisjon i klassen. Det er lettere for disse elevene og innta skolerommet og delta aktivt i undervisningen, enn de stille og usynlige elevene som holder seg for seg selv, eller kun med eget kjønn. Nielsen omtaler de stille elevene som uten kjønn, og mener det er de aktive jentene og guttene som er aktive deltagere i prosessen om forhandlinger av kjønn dem imellom. ”..de stille elever av begge kjønn ser på, og knapt oppfattes som kjønnete vesener på klasserommets arena” (Nielsen, 2003:12). I mitt materiale så det også ut til at de usynlige elevene som jeg kaller dem, ikke var deltagende i kjønnete samspill med det annet kjønn, og at de i tillegg måtte se og høre på de andre elevenes aktive deltagelse i undervisningen.

Jeg vil vise til en episode i mitt materiale, hvor samspillet som oppstår mellom elevene og læreren, gir de aktiv-utadvendte og sporty-aktive elevene en fordel i skolen, men hvor kjønn også gir en forskjellig måte å håndtere dette samspillet på.

På slutten av timen, arbeidet elevene med individuelle oppgaver. Mikkel begynte å småprate med Elisabeth og Marte som satt på ”guttensiden”, når han var ferdig med oppgaven. De ler og blir litt høylytte, og læreren kommer bort til dem, ser på oppgaven til Mikkel og sier han ser to feil. Mikkel bryr seg ikke så mye, men lærerens innspill får Elisabeth til å oppdage hennes egen feil. ”..det er flaut det..” erter Mikkel henne.

I denne episoden ser jeg at disse elevene innehar en god samværskompetanse og at de var aktive og pratet med hverandre, noe som førte til at de fikk også lærerens oppmerksomhet. Dette førte til at Mikkel, fikk korreksjoner på feil i oppgaven, mens Elisabeth fikk fokuset på oppgaven tilbake og dermed oppdaget hun sin egen feil. Hadde disse elevene bare sittet helt stille, ville de ikke fått fokuset på skolearbeidet igjen vil jeg anta, og de ville da ikke kunne korrigere seg selv. Elever som er lydige, sitter stille og jobber med skolearbeidet blir ofte omtalt som skolesystemets vinnere, men mitt materiale viser at det er de selvhevdende og utadvendte elevene som får lærerens blikk. De utadvendte og aktive elevene får mer tid av lærere, og via det samspillet får de en mer toveis lærings situasjon. Mitt poeng er å vise til funn i mitt materiale, at det er de elever som har venner av begge kjønn, de som krysser kjønnsgrensene, som har en styrke i samspillet i skolen både faglig og sosialt. Dette gjelder for både gutter og jenter.

Men til tross for at de aktive-utadvendte jentene har en styrke i skolens samspill, ser jeg i kjønn er virksomt også for dem. I eksempelet over, tar Elisabeth lærerens kommentar til Mikkel, og overfører den til seg selv, og ser sine feil. Hun opplever det å gjøre feil, som flaut, noe jeg også hadde hørt hun uttalte tidligere, mens Mikkel så ut til å ikke bry seg. De opplever lærerens påpekning forskjellig. Denne forskjellen i måten disse to elevene reagerte på læreren påpekning, kan skyldes at de har en ulik sosial orientering, som Nielsen hevder gutter og jenter har i skolen (2003). Hvor Elisabeth opplever at hun må følge normen å gjøre det bra på skolen, at det å gjøre feil er flaut fordi hun har visse bilder av hvordan man skal oppføre seg som jente (Nielsen & Rudberg, 1993). Mikkel erter Elisabeth med at hun synes det er flaut å gjøre feil, og hennes følelse kommer da frem både i kroppsspråket og språket.

6.2 Lærerens fortolkningsrammer for kjønn

Den finske sosiologen Elina Lahelma (referert i NIKK 2005:18-21¹⁶) har intervjuet lærere i Finland og hun mener lærere i sin studie har en viss motstand mot å oppfatte skolen som en arena for konstruksjon og reproduksjon av kjønn. Hun begrunner dette med å vise til at lærerne ofte ikke har oversikt over hva som skjer mellom elevene. Men i min studie, vil jeg

¹⁶ <http://nikk.no/filestore/Publikasjoner/skolerapport.pdf> (lesedato desember 2008)

si lærerne har bedre oversikt. Kanskje kan dette blant annet knyttes til at det arkitektoniske fører til et tettere miljø mellom lærer og elev? Jeg tror derfor ikke det kan forklare den motstand jeg opplevde at noen av lærerne hadde mot å se på skolen som en arena for konstruksjon og reproduksjon av kjønn. I tillegg mener Lahelma lærere i de finske studiene, mener det er irrelevant å ha et kjønnsperspektiv på undervisningen, samtidig som de hadde et ambivalent forhold til det. Det er i tråd med min opplevelse. Noen lærere i min studie mente imidlertid at skolesystemet kan føre til en reproduserer kjønn, og at dagens skole er mer tilrettelagt for jenter.

Jeg tenker at skolen sånn som den har blitt, er en skole for jenter i større grad enn for gutter. Det handler om at jenter synes det er koselig å sitte rundt et bord, pusle og gjøre små oppgaver. Snakke sammen "hva fikk du på oppgaven" og sånn. Det er ikke gutta like interessert i. De vil ut å slåss, løpe, holde på med mer aktivitet, fysisk aktivitet... Dette gjelder jo ikke alle guttene. Men det er sjikt av gutter, som ikke passer særlig inn i skolen i dag. Ofte de som tenker at de skal bli håndverkere, ikke de akademisk anlagte, for de klarer seg. Men de mer sånn, hva heter det, de som kan med hendene, de finner seg dårlig til rette.

Et slikt utsagn synes jeg er et godt eksempel på den todelte måten lærerne snakket om kjønn på i intervjuet. Det er noen gutter som blir tapere i skolen fordi de ikke mestrer teorien, sier denne læreren. Jentene blir trukket frem som vinnerne med begrunnelse i at de mestrer å innordne seg det individuelle arbeidet hvor en kan velge å samarbeide, og hvor egeninnsatsen er avgjørende. Bredesen viser til en feministisk kritikk av skolen som hevder at ytre forklaringer vektlegges når gutter ikke når opp på testskårene (Bredesen, 2005:34). Jeg ser i mitt materiale at dette stemmer. Fortsatt er det ytre forklaringer som vektlegges når noen av guttene ikke evner å innordne seg skolearbeidet, hvor forklaringen er at skolen er blitt for akademisk for noen. Jentene derimot blir trukket frem som vinnere fordi de evner å innordne seg skolens kompetansekrav. Men imidlertid ser jeg at læreren i eksempelet modererer seg litt, og retter sitt eget utsagn og sier "...dette gjelder jo ikke alle guttene..". I starten snakket denne læreren om kjønn som noe som gjøres (West & Zimmerman, 1987). Jentene blir først og fremst fremhevet som de av elevene som trives med å gjøre skolearbeidet, som evner å velge å fokusere på skolearbeidet. Læreren nevner at noen gutter ikke evner det samme: Det kan kanskje forklares med at disse guttene ikke føler samme forpliktelse, de velger å løpe isteden. Men samtidig viser læreren til at det ikke er så klare skiller mellom guttene og jentene, det er mer mangfold noe mange tidligere studier viser (Nielsen, 1998, Thorne 2005).

I samme intervju snakket vi om reidselen elevene har for å gjøre feil, eller si feil, og jeg spurte direkte om læreren hadde erfart forskjell på gutter og jenter i hvordan de taklet det å gjøre feil. ”.. Nei, synes ikke det. Det er veldig individuelt..”, var svaret jeg fikk. Her ser jeg læreren mente det ikke er forskjell på hvordan gutter og jenter takler det å gjøre feil, og i den sammenhengen vises det til individuelle forskjeller og ikke kjønnsforskjeller. Med andre ord, noen ganger får kjønn betydning, andre ganger ikke.

Derimot var det flere lærere i min studie som viste til kjønnsroller¹⁷, når de fortalte om kjønnete mønstre i skolen. Som i et eksempel hvor det blir vist til at jentene er flinkere til å strukturere seg og har bedre orden enn guttene, noe dette utsagnet viser.

.. det er ikke noen hemmelighet at gutter har en arbeidsinnsats og en struktur i arbeidet sitt som er mye dårligere enn jenters.

Kjønnsrollene læreren viser til her, kan tolkes som en adferd som tillegges jentene, noe som igjen er et resultat av deres bearbejdede kulturelle diskurser om hvordan de skal være jente. Slik blir denne adferden en bekreftelse på det kulturelle kjønn (Nielsen, 1994). Lærerne viser til de sosiale normene og mener de har blitt en del av gutters og jenters adferd. Slik jeg tolker det kan det være de antar det gir mening for en jente å følge reglene i skolen., for å lykkes. Vi blir alle stadig påminnet om at det er jentene som er vinnerne i skolen, som nevnt innledningsvis. Det at de skolesvake guttene, ikke bry seg så mye om skolearbeidet, kan fortolkes dit hen at læreren antar det ikke gir mening for dem å bry seg om skolearbeidet, siden guttene selv ikke tror de trenger teori for å bli håndverker.

Det er noen som synes skolen bare er noe gørr, som uansett hva du byr dem på, vil de helst sitte å se film uansett. Det kan være at de har det kjipt hjemme, og det kan være at de ikke er så flinke. Det kan være mange ting, eller at de ikke ser poenget. Jeg har en elev som ikke ser noe som helst poeng med å gå på skolen. Han skjønner ikke vitsen. Han skal bli håndverker, han trenger ikke – han tror at han ikke trenger det. Og vi – samme hva vi sier til ham så når det ikke frem.

En annen lærer bekreftet også en slik ytre forklaring, på de skolesvake guttenes mangel på å innordne seg skolearbeidet.

Det er mye teori på skolen. Og det appellerer til flere jenter enn til gutter opplever jeg... jentene er lettere å tilfredsstille i den norske skolen, enn det guttene er. Vi prøver

¹⁷ Nielsen og Rudberg hevder kjønnsroller er tillært adferd som svar på kulturens normer (1993),

å fokusere på det i norsk, .. leter etter tekster som appellerer til gutter. Vi har spesielt mange gutter som kunne hatt godt av noe annet enn all den teorien.

Når guttene ikke er like lette å tilfredsstille som jentene, så mener denne læreren guttene har behov for noe annet. Når noen gutter ikke makter å tilegne seg samme evne til å fortolke og skildre i norsk, når de ikke samspiller like mye med skolen, så blir det å mestre fortolkning og refleksjoner kjønn. Gutter er annerledes. Her blir forskjellen mellom noen gutter og noen jenter gjort om til kjønn, og hvor lærerne ikke tar med overlappinger eller variasjoner innad i kjønn. Haavind hevder vi har en tendens til å gjøre nettopp dette, for å forklare opplevde forskjellsmønstre (2000:164) Det kan se ut til at lærerne trekker på kjønnete koder slik at det gir dem mening når de skal fortelle om deres erfaringer av elevene som forskjellige.

6.2.1 Refleksjoner om kjønnete betydninger

Men jeg opplevde også en lærer kommenterte den pedagogiske forskningen, når vi snakket om kjønnete mønstre i skolen, og mente erfaringene ikke var så sterkt polarisert.

Jentene er bittelitt greiere å ha med å gjøre, stort sett... jentene jobber litt bedre og tar eget ansvar. Men ikke så mye som jeg forventer i forhold til hva jeg vet om forskning rundt om da. Synes det er mindre enn det jeg ville ha trodd.

Den andre forståelsesformen lærerne har i følge studiene til Lahelma i nevnte rapport (NIKK, 2005), vektlegger enkeltindividets forutsetninger, noe som hun mener kan gi en kjønnsblindhet. I min studie var lærerne forholdsvis konsekvente og viste til individer når de snakket om elevene i intervjuet, på spørsmål fra meg hvor jeg ikke spurte direkte om kjønn. Som i et eksempel på et svar på hvordan elevene taklet nivådifferentierte gruppefordelinger svarte en lærer ”..det er veldig forskjellig, kommer an på hver elev..”. Noe som kan tolkes som både kjønnsblindhet og de kjønnete mønstrene ikke lenger er like synlig i skolehverdagen. Men når jeg stilte mer direkte spørsmål om kjønn kom alle, noen litt motvillig med kjønnete mønstre i skolehverdagen. Så det kan virke så lenge en snakker om elever på et generelt grunnlag, snakker læreren om individer, men når de går inn på mer konkrete karakteristikk av elevene så får kjønn en betydning. I denne forbindelse ser jeg at ledende spørsmål knyttet til kjønn, fikk frem denne forskjellen.

Samtidig opplevde jeg at flere var opptatt av å fortelle om eksempler på motsatte kjønne mønstre. Det virket som om de korrigerer seg selv, når de hørte de snakket i kjønnsstereotyper, og viste til eksempler på mer mangfold blant elevene. Under dette refleksjonsarbeidet til lærerne, ble ikke kjønn alltid gjort til bare en forskjell, når de snakket om erfarte forskjeller.

Jeg synes ikke jeg merker noen forskjell på jenter og gutter der. Jenter er jo oftere generelt flinkere til å strukturere seg selv og diverse. Men her (takle nivå-differensierte grupperinger) synes jeg det går på enkelt personer.

Eller som en annen lærer sa, i forbindelse med at vi snakket om lærerens erfaringer av hvordan gutter og jenter håndterer dagens skolekrav.

..guttene er de som faller litt av. Og de sliter i et slikt system, det er veldig mye individuelt, du må ta ansvar selv. Dette er en skole som krever at du vil litt. Hvis du ikke vil så blir det vanskelig, og da er nok guttene i overtall her, på denne skolen. Og det er vel generelt også. De er nok litt mindre modne da, ikke sant. Akkurat i den alderen vi er i nå. Så ser jeg jo at guttene i tiende er blitt mye mer ansvarlige enn guttene i åttende. Mens jenten i åttende er blitt mye mer ansvarlige allerede. Så det er nok noe med modning å gjøre der.

Slik jeg tolker det pendler lærerne mellom to forståelsesformer når de snakker om elevene, en generalisert kjønnsoppfattelse og en individoppfattelse. En blanding av kjønnsstereotyper og individualisering av den enkelte elev. Når lærerne snakket om hvilke kompetansekrav elevene bør imøtekomme for å lykkes i skolen, så viste de til hva skolesystemet forventer, hva de strukturelle føringene krever av elevene. Her snakket de ofte generelt og kjønnsnøytralt. Når de reflekterer nærmere over hvilke erfaringer de har, i forhold til hvilke elever som mestrer slike kompetansekrav best, kom kjønn frem. I eksempelet over, hvor det vises til kjønnsforskjeller, legger læreren vekt på individet ved å nevne modning, og mener det gir en bedre forklaring enn kjønn. Det vises her til lærerens erfaring av at jentene tidligere blir ansvarlige og hvor det skyldes modning og ikke kjønne betydninger. Hvor kjønn forstås som et sett av egenskaper, og hvor ansvarlighet er en del av feminiteten. I materialet mitt fant jeg et mønster på at lærerne egentlig ikke ønsket å snakke i et polarisert 9bilde av kjønn, på tross av erfarte mønstre på forskjeller. Med et kjønnsperspektiv tolker jeg det lærerne snakker om her, som et kjønn mønster. Det vises til et mønster i dagens skole der jenter er i overvekt når det gjelder tilpasning til skolesystemet, i å ta ansvar for egen læring.

I min studie bekreftet læreren en kjent kjønnet forestilling, nemlig en tendens til at det er jenter som best takler kompetansekravene i skolehverdagen. Dette gjør de ved å trekke frem jentene som mer strukturerte og arbeidsomme.

.. jenter kan rett og slett strukturere seg opp. Så derfor får vi i den sterke gruppa med de flinke guttene, de flinke jentene og så får vi de arbeidsomme jentene. De [arbeidsomme] finnes ikke av gutter. Eller ikke i samme skala.

Slike utsagn ble ofte også moderert, hvor det blir bekreftet at det er ikke helt klare skiller, det finnes også noen arbeidsomme gutter, men ikke i samme skala som de arbeidsomme jentene. Det var ingen som snakket direkte om den arbeidsomme gutten, det var jentene det ble referert til når det gjaldt arbeidsinnsats og struktur. Men det må nevnes at en lærer sa ”..de [elevene] er veldig arbeidsomme, de aller fleste av dem..”, og som eksempelet over viser så finnes det gutter også som kan strukturere seg, men ikke i samme grad som jentene. Et annet mønster i mitt materiale var at guttene ble trukket frem når de snakker om elever som ikke mestrer å innordne seg skolens kompetansekrav, som det å strukturere seg og forholde seg til teori i undervisningen. Her ser jeg at elevene får kjønn, når de snakker om mer karakteristikk av elevene som nevnt tidligere, og hvordan elevene mestrer dagens kompetansekrav.

Siden jeg eksplisitt sa i starten av intervjuet at vi ikke skulle prate om enkeltelever, for å ivareta deres taushetsplikt overfor elevene, virket det på meg som om lærerne tok frem brudd på kjønnsstereotypiene for å fremheve enkeltindividet. Når en lærer trakk frem jentene som flinkest i norsk, la vedkommende til at det var ”..faktisk en gutt som er flinkest i norsk..”. Jeg tolker dette som et forsøk på å dempet utsagnet hvor jentene var flinkest i norsk, som lærerne forstod kunne virke som kjønnsstereotyper. Slik sett virker det på meg som lærerne stort sett hadde en høy likestillingsbevissthet som de ønsket å formidle, og i den sammenheng viste til enkeltindivid og ikke kjønnsstereotype rolleforventninger. Nielsen longitudinelle studie i skolen, viser hvordan lærere på ungdomstrinnet har den moderne likestillingspedagogikken som en tydelig referanseramme, og de snakker nesten ikke om de stille jentene (2003:12). De er heller ikke bekymret for de stille guttene, viser hennes studie. I min studie reflekterte lærerne over hvilken kjønnsadferd de hadde gjort seg erfaringer med. De prøvde å vise til mangfold ved å fortelle meg eksempler på brudd av kjønnede mønstre. Som i eksemplet over der en sier at ”..faktisk så er det en gutt som er flinkest i norsk..”. Det kan virke som en overraskelse for læreren, at gutter kan være god i norsk. Men samtidig kan jeg spore en viss

endring i de kjønnede forventinger, eller brudd i kjønnsstereotypiene. Slik jeg ser det snakker lærerne om ytterligheten i kjønnsrollene når de må tenke i kjønn under intervjuet og ikke individ. Men lar likestillingsbevisstheten skinne igjennom når de hører seg selv prate om kjønnsstereotyper – som også kan være kjønnede mønster. De viser egentlig til mangfoldet av maskuliniteter og femininiteter som Nielsen (1994) mener vår kjønnsidentitet har. Lærere som jeg antar ikke hadde denne likestillingsbevissthet eller interesse, hadde en tendens til å vise kun til kjønnsrollene, og den kjønnede adferd de hadde erfart i skolehverdagen.

I min studie vil jeg si lærerne noen ganger snakket om kjønn som noe annet enn det de hadde erfart selv. De tok også i bruk kulturens fortellinger om hvordan det er å være gutt eller jente i dag, og brukte kulturens reservoar for å tolke elevenes sine, slik det ga dem mening når vi kom inn på kjønn i intervjuet.

Jeg synes at den skolen vi har nå er en jenteskole. Nå snakker jeg ikke om vår skole, men den norske skole, den tradisjonelle skole. Jentene tilpasser seg veldig lett vår måte å drive skole på.

I eksempelet over vil jeg si læreren snakker om kjønn på et symbolsk plan, med et annet virkelighetsnivå enn direkte erfaring, som Strandell viser til (2000:118). Det forteller at det finnes symbolske grenser for kjønn, og hvor det kommer frem stereotype kjønnsantagelser. Igjen så er det jentene som fremheves i deres tilpasningsdyktighet, eller sosialiseringen til elevrollen, som Lidén mener elevene gjør når de holder styr på seg selv rent kroppslig (Lidén, 2005:106). Som nevnt tidligere så er det også de svake jentene som tilpasser seg, men det betyr ikke at de er vinnere av skolesystemet rent faglig. Det kan også være som Nielsen (2003) mener når hun sier at jenter har en tendens til å takle kjedsomheten i skolen bedre enn gutter. Lærerne i mitt utvalg snakket imidlertid om ureflekterte kjønnede forventninger til jentene, de ubevisste forestillinger som er knyttet til det å være jente. Det gjorde de ved å vise til deres erfaringer av at jenter er i overvekt av de tilpasningsdyktige elevene i skolen.

Min observasjon viste at det var mange gutter som også var tilpasningsdyktige. Jeg vil hevde at det i skoledebatten både i pedagogiske forskningen og den offentlige diskursen så glemmes de tilpasningsdyktige guttene. Det kan virke som at lærerne i mitt utvalg særlig refererte til de offentlige diskurser om kjønnets betydning i skolen. Når læreren om elever som ikke evnet det teoretiske nivået som er i skolen i dag, så var det de skoleleie guttene det

ble henvist til, og ikke de skoleleie jentene. I midlertidig fikk jeg også bekreftelser på det motsatte, men da ble guttene trukket opp i ”flinke” rollen. Slik jeg har tolket mitt materiale var det bare et utsagn som, som jeg antar gjaldt de skoleleie jentene og det var:

..noen føler seg veldig presset. Er redde for å havne i kassa på Rimi, mens andre synes det er samma det. Det er også et liv. For der sitter mora mi.

Er min tolkning her et resultat av mine kjønnsbriller, hvor jeg tolker overstående utsagn som kjønnet – til en jente? Eller er det slik at dette utsagnet kan tolkes dit hen at denne skoleleie jenten, jeg antar det vises til, tilpasser seg sin eventuelle fremtid på Rema, og har gitt opp presset om å gjøre det bra på skolen? Men dette utsagnet viser også at klasse kan få en betydning for hvilken fremtid elevene aspirer mot.

Intervjuene mine var basert på kjønnede mønstre av den synlige kjønnsrolleadferden jeg hadde observert i forkant, og det har nok påvirket svarene jeg fikk fra lærerne. Under intervjuet var det mange lærere som gjorde et refleksjonsarbeid, hvor de prøvde å reflekterer over hvordan gutter og jenter har det i dag. Slike refleksjoner rundt kjønn kan tolkes som kjønnet, fordi som Nielsen sier så er det umulig å reflektere over kjønn uten kjønnsbriller. Våre kulturelt betingede holdninger og kjønnsroller vil dermed bli reproduert også i skolen, til tross for likestillingsfokuset både i undervisningsmaterialet og i lærernes ønske om en kjønnsnøytral undervisning, med fokus på enkeltindivid. Dette synet deler jeg med norske skoleforskere som hevder skolen ikke selv er med på å skape kjønnsforskjeller, men bidrar til å reproducere kjønnsforskjeller som allerede eksisterer hos elevene (Bakken, 2008).

6.3 Sporing til endring i kjønnede forventninger

I min studie har jeg sett mønstre på elever som er aktive og utadvendte som synes og høres i undervisningen, og jeg ser en sammenheng hvor disse elevene oftest er de som krysser kjønns grenser i friminuttene og de sosiale omgangene. Det er de autonome og selvhevdende jentene som høres i klasserommet i dag (Nielsen, 2003). Mye tyder på at Nielsen snakker om de ”nye” jentene. Nielsen forfekter gamle og tradisjonelle kjønnsroller er mindre tydelige.

De nye aktive jentene kan både snakke høyt og hevde seg selv, og står i kontrast til de stille, beskjedne og prektige jentene, som klasseforskningen beskrev på 1970- og 80-tallet. (Nielsen, 2003:9)

Endringer i kjønnsroller gjelder også for gutter understreker hun, og mønstre på gutter som bråkete og aggressive har blitt mindre tydelige. Men Nielsens poeng er at til tross for synlige mønstre i dag viser at barn ikke er så kjønnsstradisjonelle, så lever forestillingen om de stille og prektige jentene og de bråkete og aggressive guttene i beste velgående (2003.:10). Jeg vil nedfor vise hvordan jeg fant at mine observasjoner viste tilsvarende trekk, og jeg ønsker å se nærmere på hvordan ”de nye” jentene i min studie forholdt seg til skolen, og hvordan de usynlige jentene har det.

6.3.1 Normativ femininitet – det kulturelle kjønn

Jeg har tidligere vist eksempler som viser at lærerne trekker frem enkelte gutter når de snakker om de elevene som ikke mestrer kompetansekravene i skolen. Hva så med de usynlige jentene, kanskje noen av dem også sliter? Observasjonene mine viste at det var de aktive elvene både verbalt og kroppslig, som fikk læreren blick og fokus. Men er det slik at noen av guttene som sliter i skolen, ikke skjuler det i like stor grad som jentene som en lærer nevnte?

Jeg har flere jenter i den klassen jeg har, som later som de er interessert, later som de jobber og som kan virke veldig jobbende og interessert. Men hvis du egentlig ser på hva de gjør, så er det veldig lite. Guttene når de ikke får gjort noe, så hopper og spretter de rundt eller... de greier ikke å skjule det.

Slik sett virker det på meg som om de stille jentene, eller de usynlig, skjuler mer at de sliter med skolearbeidet, ved at de later som de er interessert. De tilpasser seg skolesystemet og tar ikke mye plass i klasserommet noe også Nielsen studier har vist (2003). De er flinkere til å takle kjedsomheten. Guttene som sliter, tilpasser seg ikke i like stor grad. Slik jeg tolker dette er de skolesvake stille jentene, de usynlige, bedre til å vise at de lytter og sitter stille. Dette har lærerne trukket frem som viktige kompetansekrav å imøtekomme for å lykkes i skolesystemet. Som en lærer fortalte var nødvendige kompetanser for en elev å inneha:

Sterk til å lese, flinkt til å lytte og sitte stille. Det er de som er vinnere...

Men når en elev er flink til å lytte og sitte stille i timene, kan ikke det automatisk overføres til at de presterer bra rent skolefaglig.

Ambjörnsson (2003) sin studie viste at forsiktige, kontrollerte, empatiske og tolerante jenter var bedre til å leve opp til den normativ femininitet. Normativ femininitet kan forklares som

det hegemoni som ligger rundt den ønskverdige femininitet i kulturen, forestillingene om hvordan man skal oppføre seg som jente, og som ingen stiller spørsmål til (2003:57). Hennes analyse viser hvordan den normative femininitet begrenser jenter, i forbindelse med at jentene selv har en bevisst holdning til å tilpasse seg kulturens normer. De vet hvilke normer som gjelder, og de forholder seg til stereotypene og forventningene som er knyttet til den normative femininitet (Ambjörnsson, 2003:67). Jeg ønsker å bruke hennes begrep, om normativ femininitet, fordi det viser hvordan jenter fortsatt har andre normative forventninger enn guttene. Jeg støtter derfor også Haugs (1990) tese om at moralen oppfordrer begge kjønn til orden, men krever ulike praksiser og atferd. Samtidig ser jeg en sammenheng til Nielsens (2004) begrep om det kulturelle kjønn¹⁸. Siden vårt kjønn er påvirket av vår kultur, kan vi bearbeider de kulturelle diskursene om hva som defineres som feminint og maskulint. Denne bearbeiding gir oss en individuell mening og bekreftelse på oss selv som jente eller gutt, hevder hun. Dette kan knyttes til økt refleksivitet i det moderne, for eksempel ved at elevene blir invitert i dag til en bevisstgjøring rundt hvilke tankesett som gir meninger, sammenhenger og hvilke holdninger og verdier som eksisterer i vår kultur (Krange & Øia, 2005:71). I min studie trekker lærerne frem flest jenter som er bevisst på idealene i vårt samfunn og føler behov for å tekkes kulturens normer. En lærer fortalte at jentene i åttende klasse føler et sterkere press enn guttene, på hva som er normen for hvordan man skal kle og te seg.

Jeg tror jenter føler, har et større behov for å være normale, eller det de synes er normalt... kanskje jenter er litt mer opptatt av akkurat hvordan en skal te seg og se ut. Det tror jeg ikke påvirker guttene i så stor grad

Siden jentene i åttende klasse har undervisning i samme gruppe som jenter i tiende klasse i noen timer, kan det se ut til slike normer blir mer synlig. Gutter i åttende har også undervisning med tiendeklasse, men de ser ikke ut til å bry seg like mye ifølge læreren. Det kan virke som jenter i større grad enn guttene føler en normalitetsnorm, og hvor jentenes bevisste kjønnsidentitet, hvordan man blir oppfattet av andre som jente, preger dem sterkere.

¹⁸ Vårt kulturelle kjønn er en bearbeidet bekreftelse på samfunnsdiskurser som vi har fått preget inni vår vokstavle. Det består av både vår reflekterte kjønnsforståelse og det psykologiske kjønn, som er vår ubevisste del av vår kjønnsidentitet i følge Nielsens teori om kjønnsidentitet.

Derfor kan det synes som det er viktigere for en jente å bekrefte det kulturelle kjønn, gjennom sin adferd, for å få en forståelse av seg selv som jente, som Nielsen hevder. Det følte behovet for å være lik det kulturelle kjønn tror jeg gjelder for begge kjønn i dag, men at gutter ikke begrenser seg i samme grad som jentene, noe også Frigga Haug (1990) nevner når hun sier moralen er tvekjønnet, men får forskjellige betydning for det enkelte kjønn.

I offentligheten trekkes jentene frem som vinnere i utdanningen. En slik forestilling at jentene er vinnere i skolen, antar jeg blir en del av den normative femininitet som også kan sammenlignes med det kulturelle kjønn. Den normative femininiteten som da blir formidlet til jentene er inkorporert, i kroppen, i jentenes væremåte, i følge Ambjörnsson¹⁹. Det er følelser som ikke kan artikuleres, men som er med på å påvirke jentene i måten de omgår verden på, med andre ord i måten de opptrer som skoleelever. Som nevnt tidligere så kan det virke som de usynlige jentene, er flinkere å skjule at de ikke strekker til, eller kjeder seg i skolen. Noen gutter har fortsatt et høyt støynivå når de kjeder seg, men de stille, usynlige jentene ser ut til å takle denne kjedsomheten bedre. Det kan virke som de skolesvake jentene føler de må skjule sin skolesvakheter eller manglende interesse, og har en mer tilbakeholden væremåte. En lærer uttalte:

.. gutter som ikke er så sterke på skolen, de bryr seg heller ikke så mye om skolen.

Men hvorfor henviste læreren til gutter her og ikke til noen jenter? Kan det tolkes dit hen at jenter som ikke er så skolesterke, føler en sterkere norm på å lykkes i skolesystemet og dermed bryr seg mer og yter mer enn de svake skoleguttene? Mens de svake skoleguttene ikke bryr seg, de ”..hopper og spretter rundt..”? Slik sett kan det være fristende å si den normative femininiteten Ambjörnsson viser til, ikke gjelder de aktive-utadvendte jentene som mestrer dagen kompetansekrav i skolen og som krysser kjønnsgrensene, men til de usynlige jentene som er skoleleie eller som sliter med skolearbeidet.

¹⁹ I Ambjörnsson studie, sikter hun da spesielt til middelklassejente-kroppen. Jeg bruker begrepet uten å nansere eventuelle klasseforskjeller, siden jeg ikke har data til å si noe relatert til elevenes klassebakgrunn.

6.3.2 Endret normativ femininitet i den moderne skole?

Ambjörnsson (2003) hevder omverdenene belønner tilbakeholdenhet og beherskelse i det offentlige rom, med andre ord den normative femininiteten. Men i min studie av samspillet mellom lærer og elev, ser det ut til å danne seg et annet bilde av hva som er en ønskverdig oppførsel i klasserommet. Tilbakeholdenhet og beherskelse kan gi resultater hvor elevene blir usynlig. Skolehverdagen i min studie preges av de aktive og utadvendte elevene, både gutter og jenter som ikke var tilbakeholdne og behersket noe også Nielsen sine studier har vist i flere år. Det er de jentene som har tatt inn over seg en mer moderne kroppslig normativitet, de som tør å bruke både kropp og tale, og som innehar de ønskverdige egenskaper sett fra lærernes synspunkt. Det er de aktive som får lærernes blikk og oppmerksomhet. Denne aktive væremåte blir ofte betegnet som en maskulin normativitet, og som er ønskeverdige i skolen sett fra lærernes side (Nielsen, 1998). Forskningen fra 80- og 90-tallet viste til Mønsterplanen i grunnskolen fra 1987, som hadde et eksplisitt fokus på å løfte opp jentene til å delta på samme nivå som guttene. Prosjektene med å synliggjøre jentene i skolen, kan også tolkes som såkalte maskuline kompetanser er høyere vedsatt enn de såkalte feminine kompetanser (Nielsen, 1998:276). Som i Ambjörnsson studie (2003), kunne også jeg se at gutter tok mye plass i klasserommet, men at de aktiv-utadvendte jentene deltok på samme linje som guttene. Det eksisterer en norm i skolesystemet i dag, man skal være aktiv og deltagende, og mange jenter har inkorporert dette i sin væremåte som elev.

Dette er også et poeng som Nielsen har påpekt. Nielsen (2003) viser til en tendens av nye kjønnede mønstre i skolen, hvor middelklassejentene ikke lenger demper sine ambisjoner som de gjorde tidligere, og middelklasseguttene overgår dem ikke lengre på samme måte som før. Det kan se ut til de selvsikre ambisiøse jentene har knekket koden til et aktivt samspill med lærer og andre elever og ser ut til å takle bedre dagens moderne normative femininitet, eller også deres bekreftelse på det kulturelle kjønnet. Noe som gir de aktive jentene og guttene et bedre læringsmiljø vil jeg hevde, for de får både lærerens oppmerksomhet og engasjement samt at de lærer av andre medelever. Skjer det endringer i den kjønnede subjektiviteten, får vi også endringer i kjønnsroller påpeker Nielsen. Men vår ureflekterte og ubeviste del av kjønnsidentiteten, som jeg diskuterte i kapittel 2.2.3 endrer seg mye saktere. Dette kan muligens være en del av forklaringen hvor de aktive jentene

makter å innordne seg både skolesystemets krav og lærernes gunst og blir definert som de såkalte skolevinnere?

Men det er noe med disse jentene som jobber mer da rett og slett. Og da oppnår de jo litt høyere resultater. Mange gutter som egentlig er flinke som ikke gidder og, som kunne absolutt ha klart bedre

I tillegg har vi de pliktoppfyllende jentene som føler sterkest normen om beherskelse og tilbakeholdenhet, og de kan bli usynliggjort i skolen. Men noen av disse jentene viser seg å inneha mange av de kompetansekravene som eksisterer i skolen i dag og vil gå ut av skolen med gode karakterer fordi de greier å motivere seg selv og administrere seg selv slik de lykkes i skolen sett med karakterer. De er elever som lærer passivt, de lytter i timene, men deltar ikke aktivt hvis de ikke må. Disse jentene er mer pliktoppfyllende og følger skolens regler i følge lærerne, og som en lærer sa ”..det er mye teori på skolen, og det appellerer til flere jenter enn gutter, opplever jeg..”. Om det gjør det eller ei, vet jeg ikke men det virker på meg som det å være lydige og pliktoppfyllende i skolen, også kan tolkes som en interesse, men da for det teoretiske stoffet, det som man jobber med på egenhånd. Lydighet og pliktoppfyllelse er ikke helt avleggs for alle ser det ut til. Skolesystemet kan se ut til å favorisere de lydige og pliktoppfyllende elevene, siden det er avgangskarakterene som gjelder i videre utdanningsløp. Men den praktiske virkelighet viser at disse elevene ikke får lærernes blikk i samme grad som de mer aktive-utadvendte og sporty-aktive elevene.

Men for å lykkes med gode karakterer må elevene ha evner for læring, og som lærerne i min studie viste til så er det en tendens hvor disse elevene i tillegg har ressurser i ryggen i form av deltagende foreldre som hjelper dem med leksene. ”..de elever som lykkes best i skolen er de elever som har oppegående foreldre i ryggen, har foreldre som følger opp..” var et av mange utsagn fra lærerne som bekreftet hjemmets betydning for om en elev lykkes eller ei.

.. elevene kan være så svak eller sterk at uansett, det viktigste er at eleven kommer fra et såpass møblert hjem, eller er så møblert selv... noen som møblerer seg selv også.. at de fungerer i samfunnet.

Elever som har ressurser i hjemmet og foreldre som tar seg tid å bruke dem overfor barnet, har større sjanse for å lykkes i dagens skole, noe mange studier bekrefter (Bakken, m. fl. 2008). Hjemmets innsats har en påvirkning, men mitt materiale er for mangelfullt til å snakke mer om hjemmets betydning. Mitt poeng her er at de jentene som ikke blir sett på som aktive og utadvendte, og som kan bli usynliggjort i skolen, yter mer i skolen siden den

normative femininiteten har en fortelling hvor jenter skal lykkes i dag. Samtidig ser vi en endring hvor de mer autonome og selvsikre jentene, har en aktiv oppførsel som kan være en spore til en endret normativ femininitet. En mer moderne normativ femininitet som ikke nødvendigvis er så forsiktig og kontrollert, men empatisk og tolerant. Noe som igjen viser til et større mangfold i femininiteten, og en spore til endring av våre kjønnete betydningssystemer.

6.3.3 Moderne kompetansekrav stresser jenter mer?

I denne oppgave har jeg snakket om hvilke kompetansekrav ungdomskoleelever møter, og jeg har prøvd å vise noen mønstre på hvem som ser ut til å lykkes og trives i skolehverdagen, med hjelp av lærernes erfaringer og refleksjoner. Det var flere lærere som var opptatt av dagens unge har et stort press på seg for å lykkes i skolen, og ikke bare det å lykkes sosialt. Som jeg har vist så er mye av skolehverdagen overlatt til elevene egeninnsats og det skaper forskjell i hvordan de lykkes med skolearbeidet. Men mitt poeng til slutt er i dag har vi elever som sliter med dagens kompetansekrav, og da tenker jeg ikke nødvendigvis på de såkalte skoletaperne. Noen lærere viste en bekymring for noen elever, som de mener sliter med dagens kompetansekrav.

Jeg synes de unge er kanskje mye mer modne enn jeg var når jeg var like gammel. De snakker mye mer, de skjønner mye mer. Jeg tror flere enn noen gang sliter psykisk med at de ser alt de burde skjønne og klare. Det overrasker meg i elevsamtaler at de kommer inn på, i hvert fall på tiende trinn, hvor mange som tenker depressive ting. Det er så mange depressive ungdommer. Noen av dem er det fordi de skal klare så mye. Jenter blant annet, noen elever må vi nekte å gjøre lekser i helgene, fordi de sover jo ikke. De har skjønt hvor mye de skal kunne. Og så er dem så ordentlige og greie, og foreldre som er så flinke med dem - og så er dem så opptatt av å være snill og grei. Jeg tenkte jo ikke slik i det hele tatt. Så det har blitt annerledes. Mer oppgående elever, men de sliter litt med det å bli litt for oppgående.

I uttalelsen over ser vi at læreren snakker generelt om elevene, men etter hvert kommer det frem at det er jentene det henvises til. Dette tolker jeg som at den normative femininiteten påvirker noen jenter i den grad, at presset om å lykkes føles så sterkt og fører til at de sliter psykisk. Samtidig forteller læreren meg at disse jentene er bevisste på hvor mye og hva som kreves av dem. Det er de samme som en annen lærer viste til, de som ” ..rett og slett sitter i timen som bare et spørsmålstegn, men når de kommer neste time så kan de det likevel..”. Jeg vil anta elever merker allerede på ungdomskolen kravet om å være målbevisst og

karriererettet, og hvor deres innsats her får en betydning for resten av livet. Frønes (2007) hevder, at det moderne samfunnet vi lever i, har økende kompetansekrav som igjen gir økende forventninger til at de unge i dag deltar i en lang utdanningsfase. For noen elever vil innsatsen i skolearbeidet gi ønskede resultatet hvor de evner å jobbe seg opp på et bra karakternivå, men for noen tar det så mye tid og krefter at det går ut over søvnen og psyken deres. Vi har kanskje fått flere oppegående elever enn tidligere, slik denne læreren har inntrykk av. Samtidig har vi flere som sliter med presset om å være oppegående, presset om å lykkes, siden de har reflektert over hvilke forventninger og krav som stilles dem.

En annen lærer nevnte noen elever føler en sterk forventning til å ha en sunn og trent kropp, i tillegg til å lykkes rent faglig i skolen. Dette stemmer overens med diskursen de unge i dag møter om å ha den perfekte kropp, et nytt prestasjonsfelt som kan true selvstendigheten for ambisiøse jenter forfekter Nielsen (2003:12). For å mestre forventningene om å gjøre det bra på skolen, samt å leve opp til idealet om å inneha den perfekte kropp, kan det føre til et stressende liv for disse elevene.

.. en god del som føler et press på seg, for å komme inn på den skolen de vil inn på, og noen føler seg veldig presset. Er redde for å havne i kassa på Rimi, mens andre synes det er det samme det. Det er også et liv. For der sitter mora mi. Og der er det nok mer press i storbyer, hvor noen skoler er det gjevt å komme inn på, mens andre må man ta til takke med. Mange føler det presset... tror jeg. Og så er det dette her som en del sliter med, andre gjør det ikke, at hvis de driver med en idrett, for eksempel som mange gjør, aktivitet, dans, så trener de veldig mye. Vi har elever som trener hver dag, og så har de kamper i helgene, og så skal de gjøre lekser. De har i grunnen et ganske stressende liv synes jeg. De må organisere, det er vel et ganske gjennomorganisert liv. Det er et dilemma at også idretten krever så mye.

M: Er det mest gutter eller?

L: Nei, begge deler. Holdt på å si at noen av de som sier det høyest er jenter. De føler presset på begge kanter.

Forventninger til å innfri dagens kompetansekrav er sterkt for begge kjønn, men det kan se ut til at det er flest jenter som bekymrer seg. Jeg fikk ikke inntrykk av at dette presset var like stort hos guttene, eller var det at lærerne ikke bekymret seg like mye for dem?

Jeg tror jenter føler, har et større behov for å være normale, eller det de synes er normalt. Så er det så at gutter som ikke er så sterke på skolen, de bryr seg heller ikke så mye om skolen. Der ikke så opptatt av det.

Mitt spørsmål til slutt vil da være om denne bekymringen anført av den normative feminiteten hvor de jenter som ikke er så faglig sterke og som ikke lærer så lett, lykkes bedre i skolesystemet fordi de investerer så mye egeninnsats i skolearbeidet? De er ikke vinnerne i skolens offentlighet, men de får akseptable karakterer. Det kan virke som noen av disse jentene føler det er deres egen skyld at de gjør det dårlig i skolen (Bredesen, 2005:34). Slik sett vil de føle et større ansvar for å lykkes i skolen. I motsetning til de skolesvake guttene, som ofte får sine prestasjoner unnskyldt med begrunnelse i en for teoretisk skole. Slik sett så er det skolesystemet som får skylden for at noen gutter gjør det dårlig, og de trenger muligens da ikke føle et like stort personlig ansvar for å lykkes.

7. Konklusjon

Jeg stilte spørsmålet om Frønes hadde rett i sine antagelser om at jentene er vinnere i dagens skole. Med utgangspunkt i min studie vil jeg si at noen jenter får en fordel i skolen i dag fordi de imøtekommer kompetansekravene om å være kommunikative og å inneha sosiale ferdigheter, men det gjør også noen gutter. Det er de aktive, de utadvendte elevene som har en fordel i samspillet i skolen. Disse jentene og guttene er de mest aktive elevene, både faglig og sosialt. De som ikke er de aktive i klassen og i friminuttene kan risikere å bli usynlige i skolehverdagen.

I denne oppgaven har jeg drøftet hvordan man med et kjønnsperspektiv kan se at det er forskjellige forestillinger om hvordan jenter og gutter forholder seg til kompetansekravene i skolen. Med et polarisert bilde av kjønn, er det lett å la noen erfarte mønstre på forskjeller mellom gutter og jenter bli generalisert til å bli som de flinke jentene, og guttene som skoletapere. Min oppgave har vist at skolehverdagen i ungdomskolen kan være mer sammensatt enn det. Samtidig er slike egenskaper som Frønes viser til viktige for samspillet i skolen mellom elever og mellom lærer og elev. De av elevene, både gutter og jenter, som innehar slike kompetanser, ser ut til å takle samspillet med andre bedre. De får dermed en større forutsetning for å trives i skolehverdagen. Kanskje de til og med har en større sjanse for å lykkes i skolen, fordi deres trivsel igjen gir bedre forutsetninger for en god læringssituasjon?

Ungdomskoleelevene i mitt materiale fra en moderne baseskolehverdag, må selv velge å bli sett og må aktivt be om lærernes oppmerksomhet, eller blick. Dette gjelder for både gutter og jenter. Min studie viser at de av elevene som hadde en mer individualistisk adferd, en adferd som var preget av spontanitet og entusiasme, krevde og fikk oftest også lærerens blick. Dermed fikk de en større anledning til læringsstøttende respons fra lærerne. Når skolesystemets regler og deltagelse i skolerommet kan oppfattes som frivillig, kan den enkeltes elevs aktivitet i undervisningen bli tolket som faglig interesse. Interesse og engasjement i undervisningen ga elevene en tillatelse til å bryte de sovende reglene, fordi lærerne følte et bedre samspill med de av elevene som evnet å vise dette. De lydige elevene som hadde en mer beskjeden væremåte, som var preget av tilbakeholdenhet og beherskelse, kunne bli usynliggjort i skolerommet. Imidlertid kunne jeg også se at andre kompetanser

kunne fungere i skolen, og bidra til elevenes trivsel. For noen av elevene, med overvekt av gutter, kunne det sosiale samspillet dem i mellom, synes som viktigere enn det skolefaglige. De verken ba om, eller fikk lærerens blikk i samme grad som de jeg har betegnet som aktive og utadvendte elevene. Min studie viser at disse guttene var passive i undervisningen, men det så ut til at skolen var en viktig sosial arena. En arena hvor de kunne treffe venner.

Mine analyser viser, lærerne gir uttrykk for at gutter og jenter har ulike behov i skolen. Når lærerne viste til noen av guttene som ikke evnet å innordne seg kompetansekravene i skolen, var det ytre forklaringer som ble vektlagt. Det var den teoretiske delen av skolearbeidet som fikk skylden, for at disse guttenes ikke evnet å imøtekomme kompetansekravene skolen stiller til elevene. Når lærerne snakket om de av jentene som strevde med skolearbeidet, hadde lærerne erfart at noen av disse jentene følte et sterkt normativt press på seg. Lærerne viste til flest jenter som var bevisste på idealene i vårt samfunn, og som følte behov for å tekkes kulturens normer om å gjøre det bra i skolen. Deres erfaring var at dette normative presset førte til at disse jentene investerte mer tid til skolearbeidet. I denne forbindelse forklares det med at disse arbeidsomme jentene, føler et personlig ansvar for at de ikke presterer så godt som de føler normen tilsier. I følge lærerne føler disse jentene at det er deres egen skyld, og noen ytre forklaringer ble ikke vektlagt for dem.

Samtidig håper jeg at studien min har vist at noen av de stille jentene, eller de usynlige som jeg kalte dem i min studie, skjulte mer at de strevde med skolearbeidet. Noe de gjorde ved å late som de var interessert. De tilpasset seg skolesystemet og tok ikke mye plass i klasserommet. Jeg har hevdet før at elever selv må aktivt be om lærerens blikk, så muligens dette er grunnen for at disse jentene blir mer "usynlige" også i lærernes fortellinger. Guttene som sliter i skolen derimot, fikk et større fokus i fortellingen. De ble mer "synlige" fordi de ikke tilpasser seg i like stor grad, og får dermed lærernes blikk.

Min studie viser at det også finnes aktive og selvhevdende jenter i skolen, på lik linje som gutter. Det kan se ut til de selvsikre ambisiøse jentene har knekket koden til et aktivt samspill med lærer og andre elever og ser ut til å takle bedre dagens moderne normative femininitet, eller deres bekreftelse på hva de oppfatter er kulturens syn på moderne jenter. Jeg vil hevde at det gir et bedre læringsmiljø. De får både lærerens oppmerksomhet og engasjement, samt at de lærer av andre medelever. Skjer det endringer i den kjønnete subjektiviteten, får vi også endringer i kjønnsroller, påpeker Nielsen, og vår ureflekterte og ubeviste del av

kjønnsidentiteten endrer seg saktere. Dette kan muligens være en del av forklaringene på hvorfor de aktive-utavdende jentene makter å innordne seg både skolesystemets krav og lærernes gunst, samt at de blir definert som de såkalte skolevinnere? I motsetning til de stilleflinke jentene som ikke får lærerens blikk, men evner å innordne seg skolesystemets krav. Kan dette være en spore til endring i den normative femininiteten, og våre kjønnede betydningssystemer? Hvor vi i dag har en mer moderne normativ femininitet som ikke nødvendigvis bare verdsetter forsiktighet og beherskelse, men empati og toleranse kombinert med en mer selvhevdende væremåte. I den forbindelse kan vi viser til et større mangfold og snakke om femininiteter, eller de "nye" jentene som Nielsen kaller dem. Dagens kompetansekrav forventer ikke lenger at jenter skal være tilbakeholdne og forsiktige. Rousseaus elevtyper Émilie og Sophie, bør bli likere. Begge to bør i samspill med andre, bli uavhengige og ta kontroll over eget liv samtidig som de tar seg av og behager andre. Jeg tror både Émilie og Sophie møter en skolehverdag hvor det skjulte pensumet er endret til å vektlegge mer myke verdier som forståelse, samarbeid og omsorg.

Kildeliste

- Album, Dag 1996: *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO
- Arnesen, Anne Lise 2004: *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo, Abstrakt forlag
- Bakken, Anders, Elin Borg, Kristinn Hegna og Elisabeth Backe-Hansen 2008: "Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner." Oslo: NOVA-rapport nr. 4/08
- Beck, Ulrich 1992: *Risk society. Towards a New Modernity*. London, Sage
- Bredesen, Ole 2004: *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo, Cappelen Akademiske forlag
- Creswell, John W. 2007: *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage publications
- Dencik, Lasse 2006: *Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Værløse, Billedsø & Baltzer
- Fangen, Katrine 2004: *Deltakende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget
- Frønes, Ivar 2001: "Kammeraterne og moderniteten". I Lars Dencik & Per Schultz Jørgensen (red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund*. (273-287) København: Hans Reitzels forlag
- Frønes, Ivar 2007: *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal 2001: *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fürst, Elisabeth Lorange, 1995: *Mat - et annet språk. Rasjonalitet, kropp og kvinnelighet*. Pax, Oslo
- Giddens, Anthony 1992: *The transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, Anthony 1996: "Kap.3: Selvets bane", *I Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten* Hans Reitzels Forlag
- Gilligan, Gilligan 2002: "Relasjoner" i C. Gilligan: *Med en annen stemme*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gullestad, Marianne 1997: "Fra "lydighet" til "å finne seg selv". Verdioverføring mellom generasjoner i dagens Norge". I Ivar Frønes, Kari Heggen og Jon Olav Myklebust (red). *Livsløp, oppvekst, generasjon og sosiale endinger*. Oslo Universitetsforlaget

-
- Hammersley, Martin & Paul Atkinson 2004: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, Frigga 1990: "Moralens tvekjønn" i *Sosiologi i dag Vol. 20(3)*
- Hollway, Wendy & Tony Jefferson 2000: *Doing Qualitative Research Differently. Free association, narrative and the interview method*. London: Sage Publications
- Haavind, Hanne 2000: *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Illouz, Eva 2007: *Cold Intimacies. The making of Emotional Capitalism*. Cambridge, Polity press
- Jamieson, Lynn 1998: *Intimacy. Personal Relationships in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press
- Kirke- og Undervisningsdepartementet: "Mønsterplanen for grunnskolen 1987", Oslo Aschehoug
- Kirke- Utdanning og Forskningsdepartementet: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen
- Krange, Olve & Øia, Thormod, 2005: *Den nye moderniteten, ungdom. Individualisering, identitet og mening*. Oslo, Cappelen akademiske forlag
- Kvale, Steinar 2001: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, Rune 1997: "Frå barneskole til ungdomskule – en overgang mellom etappar i livsløpet". I Ivar Frønes, Kari Heggen og Jon Olav Myklebust (red). *Livsløp, oppvekst, generasjon og sosiale endinger*. Oslo Universitetsforlaget
- Lidén, Hilde 2005: *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo, Unipax
- Lyng, Selma Therese 2004: *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomskolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Nielsen, H.B., Rudberg, M. 1989: *Historien om jenter og gutter*. Oslo, Universitetsforlaget
- Nielsen, H. B. og M. Rudberg, 1993: "Halløj tykke!" Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn" i *K. Drotner og M. Rudberg (red.): Dobbeltblikk på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum 1994: "Den magiske blokk – om kjønn og identitetsarbeid" Dansk psykologisk forlag 15 ss. 30-46
- Nielsen, Harriet Bjerrum 1998: "Sophie og Émilie i klasseværesle. Køn og marginalitet i skolen". Bjerg J. (red): *Pædagogik – en grundbok til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Harriet Bjerrum 2000: "Inn i klasserommet" i *Kjønn og likestilling i grunnskolen* Imsen, Gun (Red) Oslo, Gyldendal Akademiske

- Nielsen, Harriet Bjerrum 2003: "Nye jenter og gamle kjønn" NIKK magasin 3
- Nielsen, Harriet Bjerrum 2007: Nye kjønn, andre krav? Likestillingsprosjektets barn i skole og familie. Oslo: Senter for tverrfaglig kjønnsforskning URL:
http://www.stk.uio.no/til_nedlasting/Prosjektbeskrivelse.pdf (lesedato 19.01.2009)
- NIKK, januar 2005: rapport Kön, ligestilling og skole 1990 – 2004
<http://nikk.no/filestore/Publikasjoner/skolerapport.pdf> (lesedato 26.03.09)
- Røthing, Åse 2004: "Kjønn og seksualitet i grunnskolens lærerplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer". Pedagogisk Tidsskrift nr. 5 ss. 356-368
- Silverman, David 2005: *Doing qualitative research*. Second edition London: Sage
- Strandell, Harriet 2000: "Identitet eller interaksjon – perspektiv på innebörder av kön". I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (red.) Hanne Haavind Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Thagaard, Tove 2003: *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Thorne, Barrie 2005: *Gender play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press
- Öhrn, Elisabeth 2000: "Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education" NORA no.3 2000
- West, Candace & Zimmerman, Don H. 2002 "(1987) Doing gender", I (Red.) West, C. & West, S. Routledge ss. 3-23
- Widerberg, Karin 2001: *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo, Universitetsforlaget

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Antall ord brukt i denne oppgaven er: 36.092

Vedlegg

Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Samværsform	Kan du beskrive miljøet slik du selv oppfatter det?
Nivå differensierte inndelinger	Kan du gjenfortelle hvordan denne inndelingen ble formidlet? Fortell om elevenes reaksjoner på nivådifferensierte gruppeinndelinger? Hvilke tanker har du på hvordan gutter og jenter takler det?
Gode og dårlige elever	Beskriv den gode elev? Helt generelt uavhengig av de elevene du underviser nå - hvilken elevtype trives du best sammen med, og hvilke provoserer deg?
Krav og forventninger til elevene	Hva mener du skal til for at elevene lykkes med en slik valgfriheten? Hva er din erfaring med arbeidsplanene – hvordan fungerer de?
Aldersblandede grupper	Hvilke opplevelser/tanker har du gjort deg med aldersblandede grupper?
Rom	Hvilke tanker har du om undervisning i base versus grupperom?
Elevenes faginteresser	Hvilke mønstre har du sett som er basert på kjønn?
♂♀≠	Hvorfor tror du det er slik?
Moderne versus tradisjonell skole	Hva mener du er de største forskjellene på denne skolen og mer tradisjonelle skoler? Hvilke utfordringer tror du gutter og jenter møter på denne skolen?
Avslutning	Presisere at lydband blir slettet og lærer anonymisert. Info om intervju også av lærere på andre trinn

Informasjonsskriv til lærerne

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er å se på samspillet mellom elever og lærere i en moderne skolehverdag. Jeg er interessert i å finne ut hvilke *forventinger og kompetansekrav* gutter og jenter møter i skolen i dag. Tidligere tilbrakte jeg de to første ukene av skolestart, som forskningsassistent på xxx ved ungdomstrinnet. Der observerte jeg samspill mellom elevene, og elever og lærere. I tillegg ønsker jeg å få med lærernes perspektiv på hvilke utfordringer gutter og jenter møter i den moderne skolehverdag. I den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan dere som lærere opplever skolehverdagen, og hvilke erfaringer dere har gjort angående elevenes måte å takle skolehverdagen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Intervjumaterialet skal også brukes av doktorgradsstipendiat Helene Toverud Godø i hennes prosjekt "Ungdomskrav, skolekrav og livsrom" ved Universitetet i Oslo. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i publikasjoner basert på doktorgraden eller mastergraden. Opplysningene anonymiseres og optakene slettes når Helene Toverud Godø avslutter sin doktorgrad 31.12.2014. Mitt masterprosjekt vil bli avsluttet innen 31.12.2009.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Ønsker du nærmere informasjon om prosjektet, eller du ønsker å trekke samtykke tilbake ettersom jeg har avsluttet mitt masterprosjekt, kan du kontakte Helene Toverud Godø på tlf 402 04 511.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 481 12 191, eller sende en e-post til marskja@student.sv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Helene Aarseth ved Senter for Tverrfaglig kjønnsforskning på tlf 22 85 89 30.

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Marita Skjæveland

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av samspillet mellom elever og lærere og ønsker å stille på intervju. I tillegg samtykker jeg at intervjumaterialet kan også brukes av Helene Toverud Godø i hennes doktorgradsprosjekt Ungdomskrav, skolekrav og livsrom.

Dato: Sted:

Signatur

Telefonnummer