



”Æ klare ikke å høre mæ sjøl tenke!”

En observasjonsstudie av kjønn og læringsmiljø i ungdomsskolen

Nina Benum Storås

SOS-3905

*Mastergradsoppgave i sosiologi og didaktikk (integrert lektorutdanning)
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Høsten 2008*

Forord:

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og utfordrende. Jeg har lært veldig mye gjennom denne prosessen, og det er mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine dyktige veiledere Sissel H. Eriksen og Terje Fagerbakk. Dere har vist engasjement for oppgaven min og gitt meg gode råd og innspill på veien. Med dere som veiledere har jeg følt trygghet til å kunne spørre om alt mulig vedrørende oppgaven. Tusen takk!

Deretter vil jeg takke elever og lærere ved ungdomsskolen som jeg observerte i. En spesiell takk til elevene i klassen som fikk meg til å føle meg velkommen og at jeg fikk lov til å studere skolehverdagen deres.

Mine medstudenter: Det første jeg vil si er at det blir trist og rart å forlate dere. Jeg har hatt det så trivelig på lesesalen og pauserommet det siste året takket være dere. Særlig takk til Inger-Marie og Helga for at dere tok dere tid til korrekturlesing av oppgaven!

Til alle vennene mine: Tusen takk for støtten dere har gitt meg i form av oppmuntrende meldinger og telefoner. Nå skal jeg bli sosial igjen! Annie: Takk for at du maset på meg de gangene jeg var umotivert☺

Til slutt vil jeg takke mamma, pappa, Richard og Susann for støtten under hele studietiden. Spesielt vil jeg takke mamma, Susann for at dere har vært så snill å passe Nussi☺ Og til deg mamma for at jeg fikk låne bilen så masse!

Nina Benum Storås

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA FOR OPPGAVEN	1
1.1.1	Valg av tema	1
1.1.2	Problemstilling.....	1
1.2	ELEVENE I KLASSEN	2
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING.....	3
2	TEORI OG RELEVANT FORSKNING	5
2.1	INNLEDNING	5
2.2	REFORMENES GJENNOMSLAGSKRAFT	5
2.3	KLASSEROMSFORSKNING	6
2.4	UNGDOM	8
2.4.1	Valgmuligheter.....	8
2.4.2	Eleven i ungdomsskolen.....	10
2.4.3	Den skjulte læreplan	12
2.4.4	Problembarna	14
2.5	KJØNNSFORSKNING	15
2.5.1	Kjønnsmaktperspektivet	15
2.5.2	Kjønnsideitetsperspektivet	16
2.5.3	Kjønnskonstruksjonsperspektivet.....	16
2.5.4	Er de tre forklaringsmodellene relevante i dag?	17
2.6	HVA ER EN GOD TIME?	19
2.7	HVA ER STØY?	21
2.8	DE DIGITALE HVERDAG.....	23
2.9	LÆRERROLLEN	24
3	METODISKE REFLEKSJONER.....	27
3.1	KVALITATIV METODE	27
3.1.1	Klassen.....	27
3.1.2	Deltakende observatør eller bare tilskuer?.....	28
3.1.3	Lærerstudent vs. forsker.....	31
3.1.4	Adgang til feltet.....	31
3.1.5	Validitet og reliabilitet.....	31
3.1.6	Etiske vurderinger.....	33
3.2	TEMATISK ANALYSE	33
4	DEN GODE TIMEN.....	35
4.1	MAT OG HELSE.....	35
4.1.1	Observasjonen: "mat og helse".....	35
4.2	GYMNASTIKK	38
4.2.1	Observasjon: gymnastikk.....	39
4.3	FAKTORER SOM SKAPER "DEN GODE TIMEN"	39
4.3.1	Lærerens rolle.....	40
4.3.2	Faglig fokus	41
4.3.3	Forutsigbarhet	42
4.3.4	Effektivitet og samarbeid	43
4.3.5	Læringslyst (motivasjon og mestring).....	44
4.4	DISKUSJON: FORUTSETNINGER FOR DEN GODE TIMEN	45
5	"DE ANDRE TIMENE"	49
5.1	DE AVBRUTTE TIMENE	49
5.1.1	Bortkastet tid.....	49
5.1.2	Støy	50
5.1.3	Hva med læreren?.....	52
5.2	FAKTORER SOM AVBRYTER TIMENE.....	53
5.2.1	Lærerens rolle.....	53
5.2.2	Manglende faglig fokus.....	54
5.2.3	Manglende forutsigbarhet.....	55
5.2.4	Manglende effektivitet og samarbeid	56
5.2.5	Manglende læringslyst (motivasjon og mestring).....	56
5.3	DISKUSJON: "DET SOM IKKE PASSER INN"	56

6	TETTE JENTER OG REKKER MED GUTTER	61
6.1	DE "FLINKE" OG "SNILLE"	62
6.2	DISKUSJON: DE INDIVIDUELLE GUTTENE OG RELASJONELLE JENTENE	63
6.3	AVSLUTNING	70
	LITTERATURLISTE	72
	VEDLEGG 1: SVAR FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATABASE.....	75

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er ungdomsskoleelever og sosiale relasjoner i klasserommet. Årsaken til valg av dette temaet bunner i at jeg snart er nyutdannet lærer, og jeg finner det interessant å forske på elevenes atferd, samt hvordan de tilpasser seg skolens rammefaktorer. Rammefaktorer er forhold i skolen som begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Lyngsnes og Rismark 2005). Ved å sammenligne de ulike fagtimene, ønsker jeg blant annet å se på hvilke timer som oppleves gode for elevene og lærerne. I oppgaven skal jeg gjøre rede for både sosiologiske og didaktiske teorier.

Elevene jeg har forsket på, går i en niendeklasse på ungdomsskolen. Klassen består av 24 elever, hvorav 13 gutter og 11 jenter. Jeg fulgte disse elevene i timene og i friminuttene, og fikk oppleve hvordan hver og en av dem opptrådte i ulike situasjoner. Observasjon av klassen foregikk innenfor en tidsramme på en skoleuke, noe som bidro til at jeg fikk et innblikk i skolehverdagen til disse elevene.

1.1.1 Valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er sterkt personlig motivert. Jeg ønsket å få et bedre innblikk i ungdoms skolehverdag og observere samhandlinger mellom elever, samt mellom lærere og elever i et klassemiljø. På grunn av mitt utdanningsvalg var det naturlig å ta utgangspunkt i skolen. Ved observasjon har jeg muligheten til å se elevene med et annet blikk; se sider ved dem som læreren kanskje ikke får med seg gjennom en undervisningstime.

1.1.2 Problemstilling

Som nevnt innledningsvis vil jeg i denne oppgaven undersøke det sosiale forholdet mellom elevene i klassen og lærerne, og hvordan elevene tilpasser seg de ulike rammefaktorene i skolen. Hensikten med undersøkelsen er ikke bare å vurdere undervisningsmetoder, men også se på elevene og lærerne i klasserommet med et sosiologisk blikk. Da jeg startet arbeidet med oppgaven hadde jeg ikke en klart formulert problemstilling. Årsaken var at jeg kom til skolen med et åpent sinn om å ta til meg alt som skjedde under observasjonen. Under og etter observasjonen fikk jeg flere ideer om hva som kunne være interessant å skrive om, men jeg

valgte å fokusere på noen av funnene. Følgende forskningsspørsmål vil derfor besvares:

Er kjønn en relevant faktor i vår forståelse av det som skjer i klasserommet?

Hva er forskjellen mellom jenter og gutters atferd?

Forskjellsbehandler lærerne gutter og jenter?

Jeg vil i tillegg svare på disse underspørsmålene:

Hvilke faktorer ligger til grunn for at noen skoletimer blir sett på som mer vellykket enn andre?

Hva er støy og hvordan kan støy som fenomen betraktes på ulike måter?

1.2 Elevene i klassen

Min praksisperiode (PPU¹) ble utført ved denne skolen, og en av klassene jeg praktiserte i var nettopp denne niendeklassen. Derfor hadde jeg allerede noe kjennskap til klassen fra min posisjon som lærer og de ulike elevene. Noen av elevene har jeg valgt å kalle for ”urolige” mens noen faller inn under kategorien ”flinke” og ”snille”. Denne kategoriseringen gjorde jeg ubevisst i begynnelsen av observasjonen basert på mine tidligere erfaringer, og de ble et slags hjelpemiddel videre i observasjonen. Jeg kunne derfra sammenligne hvem som gjorde hva i timene, om noe var overraskende eller forventet. Like fullt var jeg oppmerksom på den fallgraven det er å innlede en forskning med forutinntatte holdninger. Ved å ha kjennskap til elevene gir det også en rekke ulemper, fordi jeg fra starten av ”stemplet” elevene som de snille, de urolige, de bråkete osv. Dette ville ikke skjedd i en klasse med ukjente elever, da det hadde tatt lengre tid å bli kjent med hver enkelt av dem. For dette prosjektet anser jeg ikke dette som av større betydning, nettopp fordi jeg var påpasselig med å ikke la tidligere erfaringer tilsløre observasjonen, men arbeidet kontinuerlig med å avdekke faktiske hendelser og situasjoner.

De ”urolige” elevene var tre gutter og en jente. En satt bakerst i klasserommet mens de andre satt ved vindusrekka. Et fellestrekk ved disse elevene var at de fort ble ukonsentrerte, og viste både med kroppsspråk og stemme at de helst ville være en annen plass enn i klasserommet. For eksempel hendte det at de kom med kommentarer som ikke hadde noe med undervisningen å gjøre. Flere ganger observerte jeg dem opptatt med mobiltelefon eller mp3-spiller, og ofte lente de seg over pulten i sovestilling, da de enten var trøtt eller syntes timen var kjedelig. En gutt skilte seg spesielt ut fordi han ofte skapte bråk og mistriivsel blant sine medelever og lærere. Jeg

har valgt å kalle han for elev-x og kommer til å trekke frem denne guttens handlinger i oppgaven. Elev-x er fra et annet land og har en fremmedkulturell bakgrunn. Han har bodd få år i Norge og har vanskeligheter med å tilpasse seg den nye skoletilværelsen. Lærerne fortalte at han har opplevd krig og elendighet i sitt hjemland, og må nå lære seg ett nytt språk og venne seg til en ny kultur. I timene satt han ved pulten sin bakerst i klasserommet, ofte rastløs og ukonsentrert. Han var for øvrig den eneste som satt alene i klasserommet, og i friminuttene observerte jeg han gående alene i gangene. Han fikk ofte kjeft av lærerne fordi han plaget andre med stygge kommentarer og negative holdninger, men det nyttet lite å si i fra. I flere av timene ble han hentet ut av sin hjelpelærer fordi han hadde behov for spesiell oppfølging.

De jeg har valgt å kalle de ”flinke” elevene, var spesielt fire gutter som satt i midten av klasserommet. En av dem var elevrådsrepresentant for klassen. De jobbet godt i timene og engasjerte seg i fagene. Når klassen diskuterte fagstoff var de ofte oppe med hånda for å bidra i samtalen. De ”snille” er også skoleflinke elever, men det som skilte dem fra de andre var at de var sjenerte og tok ikke mye ”plass” i klasserommet. De snille elevene var et par jenter fremst i klasserommet og en gutt som satt bakerst sammen med de litt mer urolige guttene. Disse elevene var flittige og gjorde alt de fikk beskjed om av læreren. Resten av elevene har jeg ikke satt i noen ”bås”. Som elever flest liker de noen timer bedre enn andre. De kunne vise en fin arbeidsinnsats, men også være umotiverte og leie.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning i tilknytning til temaet. Kapittel 3 tar for seg metodiske refleksjoner omkring arbeidet med undersøkelsen min. Her drøftes blant annet utfordringer ved observasjon. Videre vil jeg i kapittel 4 og 5 presentere empiri fra observasjonen og diskutere funnene samt svare på problemstillingene. I kapittel 6 presenteres også empiri fra observasjonen, der det primært handler om de viktigste funnene knyttet til kjønn. Under dette kapittelet vil jeg avslutte med å diskutere og svare på hovedproblemstillingen for oppgaven.

¹ Praktisk Pedagogisk Utdanning

2 Teori og relevant forskning

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for aktuelle teorier og tidligere forskning som har relevans i tilknytning til oppgavens problemstilling. Først vil jeg redegjøre for ulike teoretiske standpunkt, før jeg deretter viser en del forskningsprosjekter som har blitt utført. Teoriene som anvendes er relevante i forhold til de funn som ble tilegnet under observasjon.

2.1 Innledning

Temaet ungdom og skole er gjenstand for mye forskning og teorikonstruksjon, spesielt innenfor pedagogikken. På 50-tallet var klasseromsstudier gjennomført av psykologien dominerende, der man primært forsket på lærerpersonlighet og lærerkarakteristika (Klette 1998:15). Men tidene endrer seg, noe som har bidratt til en bredere og mer avansert forskning. Nå har flere andre fagområder kommet på banen som viktige bidragsytere til skoleforskningen (se kapittel 2.3). Mange av de tema og problemstillinger som blir satt på dagsorden i dag ble det aldri snakket om før i tiden; den gang da læreren sto foran tavla og lyste av makt og autoritet. I dagens moderne skole er det elevene som står i sentrum. Nye reformer har lagt grunnlaget for at man skal lytte til elevenes synspunkter, slik at elevene skal trives på skolen sammen med sine medelever og lærere. Spesielt har tilpasset opplæring blitt satt søkelys på og debattert om i media; prinsippet om at elevenes individuelle egenskaper skal tas hensyn til.

2.2 Reformenes gjennomslagskraft

Moderniseringen av samfunnet førte til at utdanningssystemet trengte ett nytt løft. Både grunnskolen og videregående opplæring gjennomgikk reformendringer på 1990-tallet. Reform 97 var reformen for grunnskolen og den erstattet læreplanen fra 1987. Noen av hovedmålene for reform 97 var:

”Den 10-årige grunnskolen bygger videre på og styrker prinsippet om enhetsskolen. Grunnskolen skal gi en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et samordnet skolesystem bygd på det samme læreplanverk.(...) For å imøtekomme elevenes ulike bakgrunn og forutsetninger må enhetsskolen være et romslig og inkluderende fellesskap. Mangfoldet i bakgrunn, interesser og forutsetninger må møtes med et mangfold av utfordringer. Det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring skal komme til uttrykk på alle områder av skolens virksomhet. Alle elever, også de som har særlige

vansker eller evner på ulike felter, skal møte utfordringer og muligheter som de kan strekke seg etter og vokse på” (Reform-97²).

Etter hvert ble reformendringene evaluert av Norges forskningsråd. I sluttrapporten ble det fastslått at endringsplanene for den norske skolen ikke var vellykket: Grunnskolen etter reform 97 var rik på aktivitet, men det sto dårlig til med læringen (Sandberg og Markussen 2007). Reform-97 hadde ikke maktet å fange opp alle elevene; spesielt hadde svake elever, minoritets elever og gutter problemer. I ungdomsskolen omhandlet kritikken at det var mye tradisjonell klasseromsundervisning, og forskningsresultatene viste at skolen ikke hadde lyktes i å realisere idealet om tilpasset opplæring (ibid.).

Soria Moria-erklæringens (2005) Kunnskapsløfte ble den etterfølgende reformen. Her heter det at:

”Regjeringen vil arbeide for en mangfoldig fellesskole. Hvert menneske er unikt og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt. Vi vil bidra til en enda bedre skole og fagopplæring, hvor alle barn og unge lykkes” (Soria Moria-erklæringen 2005³).

I tillegg til at Kunnskapsløftet presiserer mangfold og hensynet til enkeltindividet, så er det faglige i fokus. Her legges det stor vekt på at alle elever skal kunne fullføre utdanningen med godt resultat og derfor må skolene følge opp elevenes læring slik at de skal komme det fremtidige arbeidslivet godt i møte (Soria Moria-erklæringen). Kunnskapsløftet har som mål og bedre forholdene i barne- og ungdomsskolen. Noen av tiltakene legger mer vekt på tilpasset opplæring, kompetanseløft for lærere, utviklingen av lærerutdanningen og kulturendring i skolen enn i tidligere reformer (Sandberg og Markussen 2007).

2.3 Klasseromsforskning

Klasseromsforskning kan defineres som forskning med utgangspunkt i det som skjer innenfor klasserommets fire vegger. Her finnes det mange valgmuligheter. Læreren har for eksempel vært et populært forskningsobjekt innen klasseromsforskning. Fagdidaktiske spørsmål, læreplanenes

²<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-II/kd/veiledninger-og-brosjyrer/1996/Reform-97- Dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>

³<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/smk/rap/2005/0001/ddd/pdfv/260512-regjeringsplattform.pdf>

gjennomslagskraft, kommunikasjon – og interaksjonsformer og ikke minst elevrollen er også en del av klasseromsforskningen (Klette 1998).”(...) *klasseromsforskning er forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer* (ibid.:15). I de siste 20 årene har denne forskningstradisjonen blitt stadig mer omfattende. Grunnen til dette er at utdanningssystemet har vært gjennom betydelige forandringer. Klasseromsforskning ble et viktig felt i Norge i 1960-70 årene, da forskerne ble opptatt av livet i klasserommet (ibid.:20). I begynnelsen var det mest vanlig å bruke kvantitative metoder i forskningen i de nordiske land, men etter hvert ble forskerne mer bevisste på den etnografiske observasjonsmetoden, altså kvalitativ metode. Ved bruken av kvalitativ metode ville forskeren få et klarere innblikk i sosial samhandling, der de kunne finne ut av årsaken til hendelsene; altså meningene bak det som skjedde. Forskeren fikk dermed en mer sentral rolle, fra å samle inn tall og statistikker (kvantitativ metode) til å skulle fortolke sine observasjoner og intervjuer.

Sosiologien fikk mer og mer innpass klasseromsforskning. Det var mye av grunnen til at forskerne gikk fra kvantitativ til kvalitativ orientert forskningsmetode. Sosiologien fastslo at sosialt liv ikke bare kunne beskrives som lineære sammenhenger i en kausal årsak og virkningsrelasjon (Klette 1998:18). Får å få en fullverdig forståelse av menneskers handlinger og valg må man finne ut av hvordan den enkelte, altså den/de man forsker på, oppfatter situasjonen. I tillegg må en forsker forstå de intensjoner og verdier som han eller hun prøver å realisere (Østerberg i Klette 1998). Dette er faktorer som ikke kan forstås fullt ut fra kvantitative undersøkelser.

Jeg vil illustrere med en sosiologisk fortolkningsmetode, sosial interaksjonisme. Sosial interaksjonisme tar utgangspunkt i at menneskers handlinger er sosialt konstruert, gjennom individenes aktive fortolkning og forståelse av sine omgivelser (Berger og Luckmann i følge Klette 1998). Når individer samhandler ansikt-til-ansikt, deles hverdagsvirkeligheten med andre. ”*Det betyr at i en ansikt-til-ansikt situasjon er den andres subjektivitet tilgjengelig for meg gjennom et maksimum av symptomer*” (Berger og Luckmann 2004:48). For forskeren blir dermed utfordringen å se en handling slik den er, ved å analysere og typifisere blikk, smil, holdninger og handlinger. Både sosial interaksjonisme og etnometodologi har som fellesnevner at de representerer fortolkende sosiologi. Der sosial interaksjonisme vektlegger individers fortolkning og forståelse, innbefatter etnometodologi mer språklige handlinger. ”(...) *ethnomethodology can be defined as members` (or peoples`) methods of making sense of their social world. Ethnomethodology`s interest is in how people make sense of everyday activities*”

(Wallace og Wolf 2006:269). Etnometologi beskjeftiger seg dermed med hvordan verden blir forståelig for oss mennesker.

Sosialiseringsprosessene er også kilde til sosiologisk granskning. Med sosialisering menes måten vi mennesker tilegner oss kunnskaper om hvilke handlinger som gjelder. Fra det øyeblikket vi fødes inn til denne verden startes en prosess som gjør oss mennesker i stand til å bli selvbevisst, samt at vi tilegner oss kunnskaper om den kulturen vi skal vokse opp i (Giddens 2006:163). Dette kan overføres til klasseromsobservasjonen. Elev-x er ikke sosialisert inn i den norske kulturen, men må gjennomføre skoleårene sammen med mange (de fleste) som har fått det norske kulturtrykket inn med morsmelken.

2.4 Ungdom

Ungdom har blitt et populært tema innenfor samfunnsforskningen. Mange har latt seg fascinere av ungdomsfasen fordi den kan ses på som overgangen fra barn til voksen, der barn og unge møter mange nye utfordringer. Disse utfordringene er en del av sosialiseringen og bidrar til å forme individet. Sosiologiske teorier trekker frem begreper som usikkerhet og uforutsigbarhet i forståelsen av dagens moderne ungdom. Disse begrepene står i sammenheng med at verden har forandret seg mye i løpet av kort tid, og med det kommer også bekymringer for menneskeheten: *"De unge som vokser opp i dag, må orientere seg i et globalt rom av usikkerhet"* (Strandbu og Øya 2007:21) Moderniseringen har ført til at vi oftere er utsatt for utfordringer og farer som vi må takle i en ellers så hektisk hverdag. Ungdomsfasen blir sett på som den mest krevende fasen av livet. Mørch, i følge Strandbu og Øya (2007), utdyper dette med at omstillingskravene og utviklingskravene er større i ungdomsfasen enn i andre livsfaser.

2.4.1 Valgmuligheter

Ungdom er i en fase i livet der de opplever store forandringer, både fysisk og psykisk. Alt som skjer er som regel nytt og spennende, både i positiv og negativ forstand. På ungdomsskolen treffer man nye personer som på ulik måte påvirker deg som individ. En god venn kan få deg til å føle deg trygg og selvsikker, andre kan få deg til å føle deg liten og usikker. Mobbing er for eksempel et svært aktuelt tema i barn og unges livsverden. Ungdom som blir mobbet kan lett falle utenfor det sosiale miljøet i klassen og på skolen, og det er en fare for at de kan slite med traumatiske minner resten av livet. Noen finner det vanskelig å ta kontakt med medelever og de kan synes at skolehverdagen er trist og kjedelig. Ungdomsfasen blir derfor sett på som en sårbar

fase (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003).

Heggen og Øya (2005) viser til sosiologen Talcott Parsons som mener at ungdomslivet utgjør en treningsarena der de unge prøver ut meninger og eksperimenterer med roller. Spesielt i ungdomstida har noen unge et større behov for å skille seg ut, mens andre unngår å skape oppmerksomhet og opptrer mest mulig naturlig. Klesstil, sminke og hår er for eksempel med på å definere deg som person, og som regel skapes førsteinntrykket ut fra hvordan man ser ut og kler seg. I ungdomsskolen finnes det jenter som går i sorte klær fra topp til tå, med dramatisk sminke og skumle blikk og gutter med "laidback" stil med hetta godt trekt oppå hodet. Slike kleskoder kan skape gale inntrykk for utenforstående som ikke kjenner den aktuelle jenta eller gutten. Det er umulig å kjenne til et menneskes personlighet bare med utgangspunkt i ytre trekk. Dette kan ses i sammenheng med Parsons begrep om eksperimentering av roller. Ungdom kan føle usikkerhet med seg selv og sin egen identitet, og velger ulike måter å fremstå på for å "finne seg selv". I moderne sosiologisk teori handler individualisering om at gamle sosiale bånd er i ferd med å bryte sammen, der vi har større frihet og mulighet til å velge hvem vi ønsker å være.

Den britiske sosiologen Anthony Giddens definerer individualisering som den prosessen hvor mennesker skaper og former sin identitet (Giddens 2006:68). Denne teorien kan særlig knyttes til forståelsen ungdom. De unge i dag er ikke lenger like mye bundet til familien som før, fordi dagens samfunn legger opp til at en har større valgmuligheter, og man skal kunne velge sin fremtid uten å måtte henge fast i familietradisjoner. Tidligere fortonte verden seg litt mindre komplisert; man gikk på skole, deretter fulgte man gjerne i sine foreldres fotspor, eller at utdanningsvalg allerede var fastlagt av foreldre, samt påvirket av økonomi, bosted og sosial status. (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003). Individet var i større grad enn nå knyttet til tradisjon og vaner, og livene til hvert enkelt menneske var strukturert deretter. Mens jenter ble oppdratt til å sørge for hus og hjem, skulle guttene oppdras til kraftfulle forsørgere. Tilsvarende var de samfunnsmessige forholdene avgjørende for hvilken identitet individet kunne ha (Giddens 2006:67). Det var med andre ord klasses tilhørighet, kjønn, religiøs overbevisning og etnisk tilhørighet som bidro til å forme individenes identitet. I dag er det mulighetens tidsalder; vi bombarderes av ulike livsstiler og muligheter, og der individet presenteres for frihet til å velge.

" (...) individuals are now more aware of their interconnectedness with others and more likely to identify with global issues and processes than was the case in times past (...). A global outlook means that people are increasingly looking to sources other than the nation-state in formulating their own sense of identity" (Giddens, 2006:53).

Sitatet fra Giddens impliserer at mennesker innhenter impulser fra hele verden når det skal skape seg en identitet.

Moderniseringen av samfunnet har altså ikke bare endret familie- og utdanningsmønster, men også vår identitetsutvikling. Moderniseringen har medført en globalisert "høyhastighetsverden" der mennesket tvinges til å tenke og handle mer refleksivt. Refleksivitet kan forstås som menneskets kontinuerlige respons og tilpasning til en verden (et miljø) i stadig endring (Giddens 2006:68). Den konteksten vi lever i er noe vi må utvikles i og med. Dette handler om hvilken personlighetsidentitet vi ønsker for oss selv. "*Dagens ungdom vokser ikke inn i etablerte rollemønstre. De velger*" (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003:21). Men det finnes også en annen side ved denne situasjonen. Tendensen til individualisering kan i like stor grad som det virker frigjørende, føre til usikkerhet hos individet. Dette er fordi vi utsettes for en tvang til å velge. Ungdom er spesielt utsatt på grunn av at de går gjennom flere forandringer og det kan være vanskelig for dem å takle alle de "nye" utfordringene. På grunn av at en i større grad kan velge sin identitet vil det til gjengjeld føre til en større risiko for å velge feil eller gjøre feil (Heggen og Øya 2005:17). "*Med økt frihet oppstår altså nye muligheter, men også marginalisering og faren for å ikke lykkes*" (ibid.:136).

Anthony Giddens (1997) bruker begrepet refleksivitet i forståelsen av det moderne samfunn og vår identitetsutvikling. Vi mennesker reflekterer alltid automatisk over det vi gjør i hverdagen, og grunnene til det vi gjør er en integrert del av det vi gjør. "*Det moderne samfunnslivs refleksivitet består i at sosiale praksiser konstant undersøkes og omformes i lys av innkommende informasjon om de samme praksiser, og følgelig endrer sin karakter på grunnleggende vis*" (Giddens 2007:35). I dag handler vi ikke lenger utelukkende på bakgrunn av tradisjoner, men begrunner det vi gjør ut fra hva som er vanlig. Selvidentitet er i følge Giddens et refleksivt prosjekt, som den enkelte selv er ansvarlig for. Det er kun oss selv som velger hvem vi vil være. Det handler om å velge og ta beslutninger for å opprettholde identitetsfølelsen (Kaspersen 2002:427).

2.4.2 Eleven i ungdomsskolen

Det finnes ikke en fasit på den typiske ungdomsskoleeleven. Flere forskere har prøvd å beskrive de ulike elevtypene som finnes på skolen og i en klasse. Sosiologen Selma Therese Lyng har i boka *Være eller lære?* kategorisert ungdomselever i ulike typer: *Machogutten, gulljenta, jålejenta, gutteromsgutten, nerden, spurvejenta, villkatten og gromgutten*. Hun mener at elevene

i klasserommet ikke bare kan ses på som enkeltindivider, men også typer som spesialiserer seg på ulike roller. I følge Lyng utgjør de forskjellige typene atskilte identitetskategorier og modeller for hvem man kan være som ungdomsskoleelev (Lyng 2004). Machogutten beskrives som den kuleste gutten i klassen og er tøff og mandig. Han er interessert i damer og festing og synes sosial intelligens og livserfaring er viktigere enn bøker. Gulljenta kan omtales som "engelen" i klassen. Hun er opptatt av å få gode karakterer og gjør lekser i friminuttene. Jålejenta er den kuleste jenta i klassen. Hun er veldig opptatt av utseende og av venninnene sine. I timene er hun den som fniser, tuller og flørter mest. Gutteromsgutten er derimot av den stille og beskjedne typen. Han er middels på skolen og gjør lekser fordi han må. Hjemme bruker han mye tid på data og modellbygging på rommet sitt. Nerden er veldig opphengt i skolen og er dyktig i alle fag utenom gymtimene. Han/hun fortsetter arbeidet når timen er over, og er ofte til god hjelp for læreren. Spurvejenta er snill og rolig. Hun henger med andre venninner i små grupper og synes skoledagene er for lange. I motsetning til jålejenta bryr hun seg lite om sminke og smykker. Villkatten er av den typen som lærerne bekymrer seg over. Hun hater skolen og synes nesten alt er kjedelig. På frittiden er hun sammen med eldre ungdom, gjerne gutter som har bil. Gromgutten kan sies og være rake motsetningen til villkatten. Han er høflig, fornuftig og seriøs. Han er idrettsgutt og flink på skolen, og er i følge lærerne ryggraden i klassen.

Selv om disse elevtypene som Lyng (2004) beskriver er ganske klare og skiller seg fra hverandre, hevder Lyng at elevene kan endre atferd ut fra hvilken situasjon de er i. Et eksempel hun trekker frem er når klassen skal på tur. Her kan selv nerden bli machogutt fordi han befinner seg et annet sted enn i klasserommet. Når forventningene man har til en person ikke stemmer, kan elevene bli forvirret. Lyng påpeker med dette eksempelet at kategorisering av elever fører til at noen individuelle egenskaper blir "usynlige". I undervisningssammenheng er det i følge Lyng (2004) derfor viktig å skape læringssituasjoner hvor eksempelvis villkatten får mulighet til å involvere seg som annet enn den bråkete og skoleleie jenta (ibid.).

Pedagogen Edmund Edvardsen har også drøftet elevrollen i lys av skolens faste rammer. Edvardsen mener de faglige rammene i dagens moderne skole hemmer elevenes muligheter til å kunne benytte og utvikle sine evner fullt ut. Følgene av dette blir elever som utløser motstand og reagerer med ulike former for mentalt fravær. I følge Edvardsen trenger de unge en mer utadvendt og handlingsrik samfunnsaktiv skole, der elevene blir sett og bekreftet (Edvardsen 2004). I sin analyse av elevrollen har han i likhet med Lyng kategorisert elevene. Mens Lyng (2004) beskriver elevtyper i en klasse, er Edvardsen opptatt av de som kommer best ut i og de som taper "kampen om øyeblikket": *Over-vinnerne, vinnerne, medløperne og de fortapte.*

Over-vinnerne beskriver Edvardsen som skolens bråkmake og plageånder. De er lærernes mareritt og ødelegger klasse miljøet med sine provoserende uttalelser. Vinnerne er de som i Lyngs terminologi blir skolens englebarn; de tilpasningsdyktige elevene som kjemper for og vinner de hovedgevinster skolen har å dele ut (Edvardsen 2004:90). Vinnerne er skolelys og får de beste karakterene i klassen. ”(...) vinnerne som er den egentlige skolen i skolen, som er de egentlige elevene i elevmassen, som er skoletimen mellom friminuttene? Det er mellom vinnere og lærere skole foregår. De øvrige roter det bare til” (ibid.:91). Medløperne er de som ikke gjør så mye ut av seg i skolen. De er ”den grå masse” som er igjen når over-vinnerne, vinnerne og de fortapte har funnet sin plass. Edvardsen sier at medløperne representerer det folkelige; altså folkeblikket og folkevettet. De er frampå, men ikke dominerende, forsiktede, men ikke holdningsløs og uten innvirkning på det som foregår (Edvardsen 2004:92). Til sist har vi de fortapte som i ordet er de som kommer til kort i skolehverdagen. Det er de elevene som sliter i skolen og har problemer med å tilpasse seg de faglige rammene, slik Edvardsen ser det. Med andre ord beskrives de som uintelligente, uoppvakte og dumme (Edvardsen 2004:91).

2.4.3 Den skjulte læreplan

Skjult læreplan er fellesbetegnelsen på alt det elevene lærer utenom det som står i læreplanene (Imsen 2005, Lyngsnes og Rismark 2005). Elevene må lære å innordne seg den spesielle skolesituasjonen; de må sitte stille i timene, rekke opp hånda og vente på tur og ikke løpe i gangene i friminuttene. De verdier og holdninger elevene lærer gjennom undervisningen står ikke oppført i noe læreplandokument, men er likevel en sentral del av elevenes læringsutbytte i skolen. Den skjulte læreplanen handler også om at elevene lærer seg å underkaste seg makt i skolen (Østerberg og Engelstad 1984). Læreren sitter med makta og elevene må adlyde læreren. Lærers makt i skolen er en legal autoritet; det handler ikke om fysisk styrke eller følelsesmessige sanksjoner, men er bundet til regler. For eksempel er karaktersetning i fagene samt i orden og oppførsel, lærers middel til disiplinering. Før i tiden brukte læreren makt ved å gi eleven ris på rumpa eller klaske fingrene til eleven med linjalen. Disse straffemetodene er forbudt i dagens skole. At legal autoritet både er mer humanitær og mildere, betyr også at metoden er mer virksom på lengre sikt (ibid.). Dette begrunnes i at elevene vil lære mer hvis de føler seg trygge i undervisningen. Hvis de frykter at læreren kan straffe dem fysisk, vil de tilegne seg kunnskaper dårligere. Legal autoritet vil skolebarna også møte i det fremtidige arbeidslivet (lover og regler), og skolen har plikt til lære dem og forberede dem på disse.

Pedagogen Thomas Nordahl (2003) ser på maktforholdene i skolen som en del av den skjulte

læreplanen. I likhet med Edvardsen mener han at elever som ikke hører til under gruppen ”de tilpasningsorienterte elevene”, lett faller utenfor skolens rammer. De tilpasningsorienterte kan sammenlignes med Edvardsens beskrivelse av ”vinnerne” i skolen. Elever som ikke fyller denne elevrollen blir i følge Nordahl ikke verdsatt av skolen og lærerne, og blir heller sett på som problematiske elever.

”Det er den lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdene og pålitelige eleven som verdsettes, både sosialt og faglig i skolen. (...) Forventningene til den tilpasningsorienterte eleven ligger implisitt i skolesystemet. Uten at det formidles tydelig til elever og foreldre, forventes det at elevene skal fylle en tilpasningsorientert elevrolle” (Nordahl 2003:77).

De lite tilpasningsorienterte blir devaluert av skolesystemet, og de reagerer med motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i (ibid.). Dette kan gi seg utslag i passiv atferd som for eksempel mentalt fravær fra undervisningen, mens vedkommende bare later som han/hun arbeider med fagstoff, tenker på andre ting eller drømmer seg bort. Eleven kan også opptre aggressivt og opposisjonere seg mot læreren og det som foregår i timene. Undersøkelser viser at elever som kjeder seg på skolen og uttrykker misnøye med undervisning, er de som har størst tendens til å vise problematferd i form av å være bråkete og urolige. Disse blir sett på som den rake motsetningen til de tilpasningsorienterte, og blir for mange lærere en hodepine å ha i klassen. Nordahl mener ett av skolens problemer ligger i den enorme maktinnflytelse skoleforvaltningen og lærerne har, og som følge av dette blir elevenes individuelle evner og forutsetninger oversett: *”Skolen og forvaltningen har både egeninteresser i og fullmakt til å definere hvilke handlinger og kunnskaper elevene bør vise i skolen, og hvordan brudd på normer og forventninger skal håndteres* (Nordahl 2003:71).

Maktbegrepet blir ofte anvendt innenfor sosiologisk teori og defineres på ulike måter. Den mest kjente definisjonen er utarbeidet av sosiologen Max Weber. Han mener makt handler om sannsynligheten for at et individ eller en gruppe får sin vilje gjennom til tross for motstand (Månson 2002:98) I skolen handler makt om skolen og lærernes dominans over elevene. Denne dominansutøvelsen danner strukturelle betingelser for elevenes egen identitetsutvikling og subjektive forståelse av verden (Nordahl 2003:73). Hvis en bruker Webers teori om makt er elevene maktesløse i forhold til skolesystemet. Skolen sitter med regler som elevene må følge og finne seg til rette med. Faren er at bare noen elever tilpasser seg skolens betingelser mens andre faller ut og motsetter seg disse. En løsning er at skolen i større grad må sette søkelyset på hva

elevene er opptatt av, og undervisningen bør gi rom for elevenes erfaringer og deltakelse. Her har man mulighet til å fange flere elever enn bare de tilpasningsorienterte (ibid.).

Sosiologene Østerberg og Engelstad (1984) har i sine analyser av samfunnet sett på skolens latente funksjoner. En av skolens oppgaver er som apparat for kontroll og oppbevaring. Selv for 20 år siden stilte man seg kritisk til skolen som et "oppbevaringssted" for enkelte elever. I likhet med Nordahl sier Østerberg og Engelstad at skolen sitter med makt til å ha kontroll over elevene. *"Så lenge barn og ungdom befinner seg i skolen, er det også lett for myndighetene å nå frem til dem og "passe på" dem på forskjellige vis (Østerberg og Engelstad 1984:205).* Problemet er at noen elever ikke føler seg til rette i skolen, og er der fordi de må. Her blir skolens oppgave å "oppbevare" de som ikke har noen annet egnet plass å gjøre av seg i samfunnet. De høye kravene i arbeidsmarkedet har gjort det vanskelig for elever som er ferdige med grunnskolen å gå rett i jobb. Da det før i tiden var vanlig å starte i jobb etter grunnskolen, blir det i dag sett på som uvanlig. De som ikke fortsetter på videregående skole, blir stemplet som lat og umotivert. Undersøkelser viser at disse ungdommene har lettere for å ende opp arbeidsløse fordi de mangler den nødvendige kompetansen. Østerberg og Engelstad sier at skolen dermed får oppgaven med å "fange opp" ungdommer som ellers ville ha gått arbeidsløse (ibid.).

2.4.4 Problembarna

Ut fra det vi leser og hører om i media kan det virke litt vanskelig å være ung i dag. Stadig oftere hører man om problematferd på skolen, hvor barnet ikke vil eller klarer å tilpasse seg de reglene som er satt. Som oftest er det mange hormoner som spiller inn, og da særlig på ungdomsskolen. Men noen elever skiller seg likevel ut og takler dårlig det å skulle bli bestemt over, enten det gjelder foreldrene eller lærerne. Begreper som blir brukt rundt dette i skolesammenheng er for eksempel konsentrasjonsvansker og disiplinproblemer. På skolen kan det gi seg utslag i uakseptabel atferd som er til bry for både medelever og læreren (Imsen 2005). Årsakene til at noen elever viser opposisjonell atferd kan være mange. Det kan handle om elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, klassemiljøet, kvaliteter i det sosiale samspeillet i klassen og ved skolen, eller forholdet mellom læreren og eleven. Elever som har sosiale og emosjonelle vansker kan også reagere med passivitet. De prøver å gjøre seg så usynlig som mulig i klasserommet ved å trekke seg tilbake til taus innesluttethet. Elever som faller under denne gruppen kan ha lav selvtillitt og liten tro på sine evner og muligheter (ibid:364).

2.5 Kjønnforskning

Historisk sett har kjønnforskningen vært usynlig i skolesammenheng. En grunn til dette var at gutter og jenter i byene gikk på kjønnsdelte skoler før i tiden. Fellesskolene kom på begynnelsen av 1900-tallet, men fortsatt ble jentene og guttene plassert i egne klasser (Bjerrum Nielsen 2000). Interessen for kjønnforskning i skolen kom samtidig med at fokus på kjønn ble vanligere i samfunnsfagene utover 1970- og 80-tallet. Forskningen viste blant annet at jenter fikk mindre oppmerksomhet enn guttene i klasserommet: "(...) *den moderne barnesentrerte skolens kjønnsnøytralitet var en illustrasjon. Jentene var bipersoner i klasserommet*" (Bjerrum Nielsen 2000:53). Harriet Bjerrum Nielsen (2000) er en av dem som har forsket på kjønnsforskjeller i klasserommet. Hun viser til tre forklaringsmodeller som har vært dominerende de siste tiår: Kjønnsmaktperspektivet, kjønnsidentitetsperspektivet og kjønnskonstruksjonsperspektivet.

2.5.1 Kjønnsmaktperspektivet

Kjønnsmaktperspektivet tar utgangspunkt i at kjønnsforskjeller i klasserommet er en direkte konsekvens av det patriarkalske samfunnets kjønnsorden (Bjerrum Nielsen 2000). Det at guttene dominerer og jentene blir oversett har sammenheng med de tradisjonelle kjønnsforventningene, der guttenes utdanning er viktigere enn jentenes. "*Guttene favoriseres både med hensyn til taletid og undervisningstemaer, mens jentene læres opp til passivt å godta at gutter skal bre seg og dominere*" (ibid.:56). Det er eksempelvis synlige ulikheter i jenter og gutters dominanteknikker. Jenter bruker som regel subtile og normative teknikker; det kan være når en jente hevder lærerens regler overfor medelever. Og når jenter utøver dominans overfor andre, er det som regel overfor andre jenter. Guttenes dominanteknikker er derimot oftere fysiske og regelbrytende (ibid.). Det fører til at de opptar mer tid og energi fra lærerens side. Bjerrum Nielsen illustrerer hvordan læreren behandler elevene ulikt med hensyn til kjønn. Dette er i følge henne en typisk handlingssekvens fra grunnskolen:

"Læreren stiller et spørsmål. Ei jente rekker opp hånden og får lov å svare. Det gjør hun kort og som oftest riktig. En gutt avbryter med en interessant kommentar til temaet, læreren glemmer jenta og diskuterer med gutten. Flere gutter melder seg med synspunkter. Jentene venter tause på neste spørsmål eller benytter ventetiden til å rydde i pennalet eller hviske lavt med hverandre. Jentene får ros for å svare i korrekt form, mens guttene får ros hvis innholdet i det de sier er riktig eller interessant (ibid mfl.:54).

Her ser vi hvordan guttene favoriseres når elevene skal svare på lærerens spørsmål. Jentene er forsiktede mens guttene er ikke redde for å rope ut det de måtte vite om temaet. Klasseromsundersøkelser forklarer dette med at jenter ikke ønsker å dumme seg ut og bli ledd ut av guttene, og svarer derfor bare på det de er helt sikre på. Samtidig viser forskningsresultatene at noen jenter i dag tør å markere seg i like stor grad som guttene. Dette forekommer spesielt i den videregående skolen (ibid.:63). Noen jenter har vokst av seg den beskjedne og stille typen og viser seg fra andre sider. Det er jenter som engasjerer seg i timen, men også jenter som er blitt opposisjonelle og viser synlig avsky til skolen og lærerne (ibid.).

2.5.2 Kjønnsideitetsperspektivet

Kjønnsideitetsperspektivet ser på kjønnforskjeller i klasserommet som en del av en psykologisk og kulturell prosess. Jenter og gutters sideitetsutvikling starter tidlig i livet og gjennom barndommen lærer de å markere "grenser" til det andre kjønn: "*Guttene rotter seg sammen og erter jentene, og jentene har hemmeligheter som bare jenter får vite om*" (Bjerrum Nielsen 2000:57-58). De sosiale prosessene som foregår i de unges livsverden bidrar til å skape ulike kjønnkulturer, en "jenteverden" og en "gutteverden". Disse verdene inneholder ulike regler og ulike kulturelle og moralske verdier (ibid.). I skolen kommer jenters og gutters ulike egenskaper og holdninger spesielt til syne (se kapittel 6). For jentene kommer fellesskapet i første rekke, mens guttene har en sterkere trang til å markere seg individuelt, gjerne gjennom konkurranse med de andre guttene. Jentene uttrykker en relasjonell sideitet; de er mer interessert i å forholde seg til andre mennesker enn det guttene er, og er også mer kompetente til å ta de andres perspektiv og å forstå deres ønsker og behov (ibid.).

2.5.3 Kjønnkonstruksjonsperspektivet

Kjønnkonstruksjonsperspektivet sier at kulturens forståelse av kjønn begrenser og former de posisjoner som finnes for begge kjønn (Bjerrum Nielsen 2000): "*(...) elevene blir aktive medspillere i en prosess der de kontinuerlig forhandler om, bekrefter eller opponerer mot de kjønnposisjoner som tilbys i klasserommets samhandling*" (Bjerrum Nielsen 2000:61). Kjønn er ikke noe man "er", men noe man hele tiden gjør. Kjønnkonstruksjonsperspektivet ser ikke bare kjønn som kulturelt konstruert, men også nøytrale begreper har kjønn innhold. Begreper som skole, kunnskap, barn og utvikling er med på å gjøre jentene til bipersoner i klasserommet, mens guttene får det meste av oppmerksomheten og ses på som hovedpersoner i klasserommet. Forventningene vi har til gutter og jenter påvirker hvordan gutter og jenter uttrykker seg i skolen

og i hverdagen. Det at jentene ses på som stille og beskjedne har sammenheng med at skole og utdanning bare var ment for guttene før i tiden. Her la man stor vekt på individuell markering og konkurranse med de andre guttene i klassen. Jentene er mer opptatt av personlige og emosjonelle forhold som ikke passer inn i skolens historiske mannskultur:

”Mange av de områder jenter er opptatt av, har ikke denne rasjonelle og målbare formen. Guttenes interessesfære er derimot mer i samsvar med den. Jentene lider et identitetstap når de beveger seg fra den ”kvinnelige” familiesfære, der de har individualitet, og over i den ”mannlige” institusjonelle sfære, der de har kjønn” (ibid.:62).

I dag kan man ikke lenger si at skolen er mannsdominert. Skolen er i stor grad dominert av kvinnelige lærere som har åpnet opp for nye samværsformer og aktiviteter. Begreper som har blitt sett på som ”kvinnelige”; omsorg, fornuft og følelser, er blitt en del av den moderne skolen.

2.5.4 Er de tre forklaringsmodellene relevante i dag?

Forskningen som er vist overfor er fra 1970- og 1980-tallet. Disse fremhever guttenes selvstendighet og jentenes beskjedne holdning. Bjerrum Nielsen stiller spørsmål om disse beskrivelsene passer dagens unge jenter og gutter. Nyere forskning viser at spesielt jentene har forandret seg. Det finnes fortsatt de stille og beskjedne, men flere tør å markere seg i like stor grad som guttene. De ”nye” jentene er aktive, kritiske og reflekterte, og kommer fra hjem der både mor og far har høyere utdanning (Bjerrum Nielsen 2000:63). Guttene er fortsatt konkurranseorientert og har behov for å markere sin individualitet, men guttene kan også vise følelser. Det er altså større variasjon i måtene man kan være gutt eller jente på. Dette kan ses i sammenheng med at skolen er blitt mer omsorgsorientert, og begge kjønn påvirkes av dette: *”Individualistisk oppførsel hos jenter_kan gå hånd i hånd med relasjonskompetanse og beredskap til å være småtanter. Guttehierarkiet kan romme gutter som gråter og gutter som trøster i stedet for å erte (ibid.:64).*

I tillegg til at jentene er blitt mer aktive i skolen, viser forskningen at de også får bedre karakterer enn guttene. Dette gjelder spesielt i de tradisjonelle fagene norsk og engelsk⁴ (Bakken 2008). Sosiologen Anders Bakken (2008) stiller spørsmålet om kjønnsforskjeller i

⁴ Undersøkelsene omfatter eksamenskarakterer fra elever i grunnskolen og den videregående skolen.

skoleprestasjoner avhenger av klassebakgrunn og minoritetsstatus. Funnene viser at ingen av disse gruppene har betydelig innvirkning på forskjeller i jenter og gutters skoleprestasjoner, men Bakken påpeker at det er en tendens til at jenter og gutter er likere prestasjonsmessig desto høyere sosial klasse de tilhører (Bakken 2008:91). Samtidig viser undersøkelsene at kjønnsforskjeller er avhengig av hvilken type ferdigheter som måles. Jentene er for eksempel generelt flinkere i lesing enn guttene, mens kjønnsforskjeller i matematikkompetanse er derimot marginale. Også innen andre fag varierer betydningen av kjønn. Jentene viser seg å være bedre rustet til oppgaver som krever refleksjon og fortolkning, men det er liten forskjell på kjønn når det gjelder faktabaserte kunnskaper (ibid). Bakken mener slike resultater kan påvirke våre oppfatninger av kjønn i skolen. Guttene blir i større grad fremstilt som tapere og jentene som vinnere i skolen.

Sosiologen Tormod Øya (2007) mener jentenes fremtreden i skolen skyldes blant annet at skolesystemet er tilpasset jentenes væremåte. Dette står i kontrast til tidligere forskning hvor skolekulturen ble sett på som mannsdominert og der lærerne favoriserte guttene. I dag ser vi at jentene oppnår bedre resultater enn guttene, og i følge Øya kan dette ses i sammenheng med at jenters væremåte og oppførsel er i takt med de verdiene skolen bygger på (Øya 2007:63).

Sosiologen Ivar Frønes (1996) beskriver moderne jenter som kommuniserende, relasjonelle, modne, refleksive og forhandlende. Han mener disse egenskapene også er bærende verdier og idealer til den nye middelklassen og til skolen. Derfor kommer jentene godt ut i undersøkelser som gjelder skoleprestasjoner. Guttene er ikke lenger den dominante gruppen fordi deres egenskaper kommer i konflikt med de moderne verdiene i samfunnet:

”Det moderne samfunn vektlegger ikke evnen til tradisjonisme og selvstendighet, men til refleksjon og selvstendighet. (...) De klassiske jevnalderskulturer av unge menn, med sin tradisjonisme og sine likeverdighetsverdier, kommer i konflikt med nye krav; de verdier som tidligere var funksjonelle, er det ikke lenger” (Frønes 2003:182).

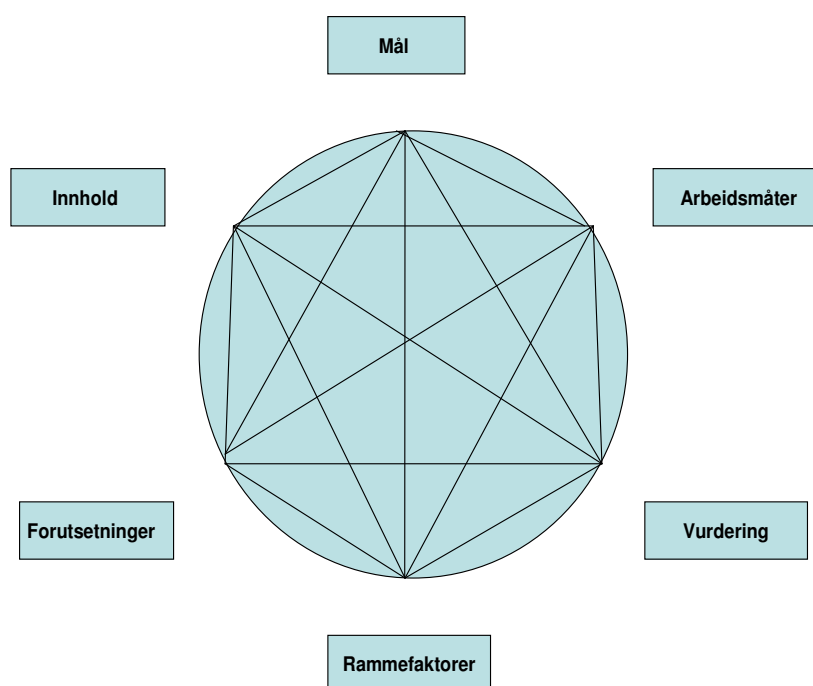
En annen forklaring til at jenter er flinkere på skolen enn gutter, kan ses fra et biologisk perspektiv. Jentene modnes raskere enn guttene og har på grunn av det et utviklingsforsprang. Jentene har tålmodighet og kan sitte i ro i timene, og som derfor gir utslag i bedre resultater. Guttenes ”naturlige” atferd passer ikke inn med skolens krav om konsentrasjon og lydighet. De har problemer med å sitte i ro og har større behov for å vise opposisjonell atferd. Slik atferd kan irritere læreren samt gjøre utslag i dårlige resultater (Øya 2007).

2.6 Hva er en god time?

Under dette kapitlet beveger vi oss i en annen retning, fra teorier om kjønn til didaktiske teorier. Her skal jeg se på hva forskningen sier om hva en god time innebærer.

En god time avhenger av at mange ulike faktorer er til stede. Fagbøker nevner blant annet interesse for faget og variasjon i undervisningen som grunnleggende faktorer for at en time oppleves god for eleven (Imsen 2005). En god og vellykket time er i bunn og grunn når både læreren og elevene trives og får utbytte av det som skjer. Først og fremst bør kontakten mellom læreren og elevene være god. Hvis en elev ikke liker læreren vil det påvirke elevens læringslyst. Faget har også stor relevans for læringslyst. Elever som har dårlig erfaring med faget og synes det er kjedelig og meningsløst, har vanskeligheter med å konsentrere seg i timen. I dag finnes det utallige teorier omkring dette tema. Forskere har kommet frem til ulike modeller som kan anvendes i planleggingen av en god time. Modellen under er den didaktiske relasjonsmodellen. Denne seksdelte modellen er utarbeidet av Bjørndal og Lieberg (1978), i følge Lyngsnes og Rismark (2005), og er den mest anvendte modellen i den norske skolen. Det finnes flere versjoner av modellen. Min versjon ser slik ut:

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodell



Den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes på mange nivåer. Den ansees som et nyttig verktøy for lærere i planlegging av undervisning, både når en planlegger alene eller sammen med andre. Den er også nyttig i analysefasen, da lærerne kan se hva som fungerte i timen og hva som eventuelt ikke gikk som det skulle (Lyngsnes og Rismark 2005). Den er altså et godt hjelpemiddel i fasen rundt planleggingen av en god time.

Det overordnede målet for skolen er at elevene skal lære. Den didaktiske relasjonsmodellen viser til seks ulike kategorier som sammen er utgangspunkt for god undervisning. *Forutsetninger* handler om elevens forutsetninger for å lære. Elevene kommer til skolen med ulike forventninger, kunnskaper og erfaringer, evner og hjemmebakgrunn (ibid.). For at læreren skal kunne sette realistiske mål for undervisningen, er det viktig at læreren kjenner eleven. Hvis eleven har bakgrunnskunnskap om et emne, vil han/hun tilegne seg kunnskap lettere. *Rammefaktorer* er forhold i skolen som begrenser eller muliggjør undervisning og læring (ibid.). Tid, lærebøker, utstyr og lokalmiljø er eksempler på rammefaktorer i skolen. For eksempel er mangel på oppdaterte lærebøker med på å begrense god undervisning, mens lokalmiljøet kan berike undervisningen ved at elevene utnytter naturen i området eller får besøke kulturinstitusjoner og bedrifter. Læreren er og en viktig rammefaktor i og med at det er læreren som bestemmer hva som skal vektlegges i undervisningen. Eksempelvis kan læreren sette en stopper for elevenes forslag om å dra på utflukt i forbindelse til et naturfagstema fordi læreren mener det er sløsing av tid. Her er det lærerens holdninger som utgjør rammefaktoren.

Målene handler om hva elevene har lært i timen. Målene er beskrevet i læreplanene for grunnskolen og den videregående skolen. Læreplanens generelle del tar for seg de ulike sidene av mennesket som opplæringen skal utvikle. Læreplanens fagspesifikke del tar for seg de konkrete målene innenfor de ulike fagene. Her beskrives de ferdigheter, holdninger og kunnskaper som elevene bør sitte igjen med etter endt undervisning i de ulike emnene (ibid.). Med utgangspunkt i læreplanmålene kan læreren planlegge undervisningen og legge til rette for at elevene lærer det de skal. *Innhold* er det samme som hva arbeidet i skolen skal handle om (ibid.). Innhold i skolen har gjennom tiden blitt offer for mye diskusjon. Er det faginnholdet eller elevenes forutsetninger som skal vektlegges? Fagens egenart, samfunnets interesser og elevenes behov er tre forhold som Engelsen (1997) (i følge Lyngsnes og Rismark 2005), mener kan legge premisser for innholdsutvelgning.

Arbeidsmåter handler om hvilke metoder som egner seg best i undervisningen. Med tanke på hva elevene skal lære i timen, kan læreren velge ulike aktiviteter. De kan arbeide individuelt eller i

mer aktive former som gruppearbeid eller prosjektarbeid. Det siste kategorien som skal nevnes er *vurdering*. Elevene skal vurderes både underveis (underveisvurdering) og når opplæringen er gjennomført (sluttvurdering). Noen av målene med vurdering er at den skal fremme læring og utvikling hos eleven, virke veiledende og motiverende for innsats, fremme ønske om å bruke evner og anlegg, samt gi eleven tilbakemelding og oppfølging i forhold til arbeidsprosess og resultat (Lyngsnes og Rismark 2005:120). Sluttvurdering dokumenterer den kompetansen eleven har oppnådd; en individuell vurdering som avsluttes med karaktersetning. Underveisvurdering handler om elevens innsats og motivasjon i undervisningen. Den er ment for å gi elevene bedre innsyn i egen læringsprosess og gir eleven råd for å nå individuelle mål. Elevsamtaler er en del av denne vurderingsformen, hvor lærer og elev sammen kan bli enige om elevens utviklingsmål (ibid.:123). I tillegg til disse to vurderingsformene, er det også noe som kalles skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering skal gi innsyn og innsikt for å kunne forstå og forklare det som skjer i skolen (ibid.:127). Dette gir et grunnlag for å forbedre forhold i skolen slik at elevenes læring og læringsutbytte er i takt med læreplanmålene.

De seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er avhengige av hverandre. Hvis det skjer endringer i en kategori, fører det automatisk til endringer i de andre. En *arbeidsmåte* kan for eksempel ha betydning for elevenes læringsutbytte og dermed også for *målene*. Eksempelvis kan gruppearbeid hemme elevenes læring om gruppen ikke fungerer i lag. Slike situasjoner bryter med læringsmålene for undervisningen. Selv om læreren har planlagt undervisningen i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen, er det ikke alltid gjennomføringen blir som planlagt. Det er da læreren skal kunne justere kursen underveis: *"En god lærings situasjon kjennetegnes blant annet av at læreren er i stand til å justere et planlagt opplegg når uventede ting skjer under gjennomføringen"* (Lyngsnes og Rismark 2005:129). Med grundig planlegging, som ved bruken av den didaktiske relasjonsmodellen, har læreren større trygghet når uventede situasjoner oppstår og blir derfor i stand til å være fleksibel og komme på andre løsninger (ibid.).

2.7 Hva er støy?

Støy⁵ blir oftest definert som uønsket lyd; lyder som plager, irriterer eller forstyrrer mennesker. Det blir derfor sett på som et negativt ladet begrep. Men støy kan også være vellyd i noen sammenhenger. Musikken du liker vil for deg ikke bli oppfattet som støy, mens for andre kan det være bråk. Støy blir først og fremst sett i sammenheng med utvendige lyder. Det kan være støy fra trafikken, industriområder, skytebaner eller naboens gressklipper. Støy blir også nevnt i

forbindelse med miljø- og helseundersøkelser (støyreduksjon, helseeffekter av støy etc.). Det finnes også egne forskrifter om støy på arbeidsplassen (arbeidsmiljøloven).

I min undersøkelse er støy knyttet opp mot klassemiljøet. Det finnes mye forskning innenfor dette feltet, men ofte handler det om akustikk i klasserommet eller støy fra ytre lydkilder. Her har forskerne brukt måleinstrumenter og målt støynivået (Glad 2001).

Anne-Harriet Berger har i boka, *Som elevene ser det – hva får elevene til å bråke eller lære?*, forsket på hva elevene selv mener er bråk og uro på skolen⁶. Forfatteren har i hovedsak vinklet bråk og uro inn mot mobbing og hærverk på skolen: ”*Bråk og uro ble, delvis som elevenes frie assosiasjoner og delvis styrt av meg, konkretisert som mobbing, hærverk og å grise til på skolen, prating og hyling i timen, skulking borte fra og inne på skolens område og å være frekk mot læreren* (Berger 2000:17). Elevenes oppfatning av bråk er et av temaene i denne undersøkelsen. Eksemplene disse elevene kommer med er prating mellom elevene, sending av lapper, kasting av viskelær, vandring rundt i klasserommet uten noen faglig grunn, roping og skriking, frekke bemerkninger til lærer og å gå ut og inn av klasserommet uten lov (ibid.). Elevene mener imidlertid at bråk og støy ikke alltid er negativt. Forfatterens funn viser at elevene kan se et skille mellom støy som et forstyrrende element og støy som noe positivt i læresammenheng. De positive opplevelsene av støy i klasserommet er når elevene gjør praktiske oppgaver og øvelser: ”*Mye av støyen kommer fra konstruktive aktiviteter og fremmer mer enn det hemmer læring* (ibid.:20). I følge Bergers undersøkelse tillegger elevene arbeidsmåtene mest betydning for årsaken til at det blir bråk og uro i timene. Flere av elevene nevner at de begynner å bråke når timen blir kjedelig (tavleundervisning og drilloppgaver) eller at de ikke forstår det læreren snakker om. Det som i følge elevene kunne iverksettes for å unngå bråk og uro, var spesielt variasjon i undervisningen og elevaktivitet: ”*Når elevene var engasjerte, ble det ro i klassen*” (ibid.:165).

Mary Douglas` (i følge Miegel og Johansson 2002) begrep om *smuts* kan sammenlignes med og bidra til en utvidet forståelse av støybegrepet. Douglas definerer smuts som forurensning og annet som kan betraktes som avvik. Hun mener smuts spiller en rolle for struktureringen av menneskers hverdagsliv. Det som vi mennesker betrakter som urent kan også betraktes som rent avhengig av hvilken situasjon det er snakk om eller hvor det befinner seg. Samfunnet vårt består av klassifiseringssystemer som hjelper oss til å ha orden i tilværelsen. Det er normer og regler som vi i et samfunn retter oss inn mot og skal følge. Hvis ikke disse blir fulgt kan vi bli sett på

⁵ Definisjonen er hentet fra Statens Forurensningstilsyn 2008

⁶ Berger sine informanter går andre året på ungdomsskolen og LGA.

som unormale og uhøflige og i grove tilfeller få straff i form av bøter eller fengsel. Smuts er i følge Douglas det som befinner seg på feil plass innenfor det gjeldende klassifikasjonssystemet, som vi mennesker betrakter som feil i en gitt situasjon. Ett par sko oppfattes ikke som smuts om de står pent plassert på skohylla, men derimot hvis de står på matbordet (Douglas 2002:130). At skoene dine ikke skal stå oppå bordet vet alle fordi det har vi lært gjennom oppdragelsen (moral og normer) og blir feil, rart eller ”smutsigt” hvis dette forekommer (ibid.). Smuts kan sammenlignes med støy fordi begge begrepene kan betraktes som ”det som ikke passer inn”; støy er det som ikke hører hjemme i klasserommet.

2.8 De digitale hverdag

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er blitt en del av skolehverdagen. IKT omfatter bruk av PC, mobiltelefon, internett og dataspill. Det kan ses på som en del av vårt moderne samfunn, som alle mennesker på ulike måter er blitt avhengig av. Selv om IKT er blitt en sentral og viktig del av vårt hverdagsliv, er det fortsatt nytt i historisk sammenheng. Det er ungdommen som er ekspertene når det gjelder behandling av de ulike mediene. Deres generasjon har vokst opp med den nye teknologien og kan ikke forestille seg hverdagen uten. For ungdom er det en selvfølgelig del av hverdagen, mens for dagens foreldre og besteforeldre kan det være nytt og ukjent (Smette, Moshuus og Torgersen 2007). Dermed er det ofte ungdom som lærer opp sine foreldre i bruken og ikke motsatt. Dette kan knyttes opp mot begrepet om at generasjonskløften har blitt mindre. Overgangen fra tradisjonsbaserte samfunn til det moderne samfunn har ført til en fundamental endring: Da det før var de unge som lærte av de eldre, ser vi i dag en tendens som går i retning av at det er de eldre som lærer av de unge. De eldre blir i mange sammenhenger avhengig av de unge for å klare seg i det nye digitale samfunnet.

I skolen er bruken av IKT blitt særlig relevant. Skolen har en viktig rolle når det gjelder å gi barn og unge ferdigheter i håndtering av nye teknologier (Kunnskapsdepartementet, strategiplan 2004-2008⁷). Skolens mål er å gi alle elever uansett bakgrunn ”digital kompetanse”, og hovedfokus er rettet mot PC- og internettbruk. Dette er viktig fordi ikke alle har tilgang til PC eller internett hjemme og skolen har ansvaret med å styrke medlemmer av de utsattes grupper digitale kompetanse for å skape utjevning (ibid. 2007:130).

Forskningsresultater viser at de nye mediene har positiv innvirkning på skoleprestasjoner

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/satsingsomrader/program-for-digital-kompetanse-.html?id=279659>

(Nævdal 2004), men det finnes også en bakside ved dem. De kan fort bli en forstyrrelse i undervisningen. Bruken av mobiltelefon; sms meldinger i stedet for lapper, og mp3-spiller er nye medier som elevene tar med seg på skolen. Det blir som regel opp til hver enkelt lærer å bestemme om elevene får lov til å ha mobiltelefonen eller mp3-spilleren synlig på pulten. Noen lærere har null-toleranse på dette, mens andre kan tillate det i spesielle tilfeller, for eksempel hvis elevene skal jobbe individuelt med oppgaver kan de få lov til å ha musikk i ørene. De ulike skolene kan også ha interne regler på dette. Ved noen skoler er det for eksempel helt forbudt å bruke mobiltelefon (Imsen 2005).

2.9 Lærerrollen

“Lærarens oppgave er å leggje til rette for målretta og systematisk læring i klasserom og verkstad. Elevens læring og utvikling er målet med all lærararbeid.(...) Læraren må leggje til rette for eit godt og trygt læringsmiljø ut frå elevens alder, føresetnader, erfaringar og individuelle behov” (Stortingsmelding nr.48 1996-97⁸).

Det finnes veldig mye teori om lærerrollen. Men det som går igjen i fagbøkene og det alle forskere påpeker, er at lærerrollen er sammensatt. En lærer i dag har flere oppgaver enn å stå foran tavla og undervise. Læreren må tilrettelegge for variasjon i undervisningen, ta hensyn til elevforutsetninger og ikke minst ha et forhold til elevenes foreldre ved elevsamtaler og foreldremøter. Det at læreren ikke lenger bare er en kunnskapsformidler, bekreftes ut fra de ulike oppgavene læreren besitter. I undervisningssammenheng er det ikke nok at læreren forteller dem lærestoff og forventer at elevene lærer, men han/hun må samtidig ha kunnskap om ulike aspekt rundt undervisning og læring (ibid:14). Dette innebærer blant annet at læreren må kjenne sine elever for å kunne legge opp til best mulig undervisning tilpasset deres behov. I følge Imsen (2005) kaller den amerikanske pedagogen Lee Schulman (1987) dette “pedagogical content knowledge”. Å undervise handler ikke bare om å utlevere fagkunnskap stykkevis og delt til elevene, men innebærer mange flere egenskaper. Schulman har i sin analyse av lærerrollen listet opp fire punkter som viser lærerens nødvendige kunnskaper (Imsen 2005:22-23): *Fagkunnskap, kunnskap om skolens materiell og strukturer, formell pedagogisk kunnskap og praktisk kunnskap*. Disse viser lærerens komplekse kunnskapsrepertoar.

Selv om disse fire punktene ikke er en fullstendig liste over hva en lærer bør kunne, viser de

⁸http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/4.html?id=191289

imidlertid viktige læreregenskaper. I tillegg til disse punktene nevner Gunn Imsen (2005) andre ferdigheter ved lærerollen: Hun legger spesielt vekt på at læreren skal kunne vise omsorg for elevene sine:

”Å ha omsorg for elevene vil si å respektere hver enkelt som en person med verdighet, å tenke og føle med dem og ha evne til å sette seg inn i hvordan de oppfatter omverdenen. Det å kunne ”sette seg inn i elevens situasjon” utgjør kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en undervisning som er meningsfull for elevene”
(Imsen 2005:23)

Som nevnt har lærerollen forandret seg mye i løpet av de siste ti år. Læreplanene viser hvilke mål og prinsipper dagens skole har, og setter krav til lærerne. Her understrekes det at læreren skal ha flere egenskaper ut over det å kunne faget sitt. For at elevene skal oppleve skolen som en læringsarena og føle seg trygge på skolen og i klasserommet, er det viktig at læreren har den kompetansen som trengs. Læreplanen (1997) peker på lærerens mange utfordringer og oppgaver. Hvis vi forholder oss til lærer-elev relasjonen kreves disse læreregenskapene: Læreren skal både være en tilrettelegger, en arbeidsleder og en veileder. Læreren skal også fremstå som en omsorgsperson og et forbilde for elevene⁹. Det kan virke utfordrende for en nyutdannet lærer å skulle tilegne seg alle disse egenskapene. Alle har forskjellig personlighet og vil kanskje vise seg sterkest fra en side. Ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen (se kapittel 2.6) kan læreren planlegge undervisningen bedre og ut fra det føle seg tryggere i en læringssituasjon samt utvikle sine læreregenskaper.

⁹ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/4.html?id?=191289

3 Metodiske refleksjoner

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valgene jeg har gjort med hensyn til metode, utvalg, datainnsamling og analysestrategi.

3.1 Kvalitativ metode

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode handler om forskning i dybden. Det vil si at man som forsker er opptatt av å forstå det sosiale fenomenet man studerer. Ved hjelp av observasjon, intervju eller tekstanalyse kan forskeren oppnå bedre innsikt og forståelse av forskningsfeltet. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode på grunn av oppgavens karakter, der jeg ønsket å foreta en observasjon av en klasse på ungdomsskolen. Kvalitativ metode er den eneste metoden som kan anvendes fordi jeg som forsker deltar (deltakende observasjon). Jeg var interessert i få bedre forståelse av det som skjer mellom elevene i klasserommet og i friminuttene, samt i forholdet mellom elevene og lærerne. Problemstillingene jeg har valgt belyses best gjennom kvalitativ metode. Jeg er ikke interessert i å vite hvor mange av elevene som gjør det ene eller det andre, men ønsker gjennom observasjonen å finne ut av hvorfor de ulike hendelsene skjer.

3.1.1 Klassen

Som nevnt innledningsvis omhandler mine observasjoner en niende klasse med 24 elever. Blant disse 13 gutter og 11 jenter. Klasserommet som elevene hadde fast var ganske ordinert, et rektangelformet rom der elevene satt to eller tre sammen. Det var ikke mange rekker med pulter der guttene og jentene satt sammen; bare i to av rekkene satt en gutt og en jente ved siden av hverandre. Guttene var overrepresentert bakerst i klasserommet, mens jentene var mer spredt på sidene. I midten av klasserommet satt det flest gutter, sammen to og tre. Det virket som elevene selv hadde valgt hvem de ville sitte med, fordi de som satt i lag også var mye sammen i friminuttene. Læreren hadde kateter fremme ved tavla og hadde oversikt over hele klasserommet.

Skoletimene var oppdelt i økter. En økt tilsvarer en halv time, og en vanlig time varer i to økter. Unntaket var i begynnelsen av skoledagen da timen varte i tre økter tilsvarende en og en halv time. Her lot læreren elevene få et pusterom midt i timen, som kunne være å skifte fokus til ett nytt tema eller arbeidsoppgave, eller rett og slett la elevene prate om noe de selv ønsket for å få

litt avveksling. Disse avbrekkene varierte i lengde, og det hendte at elevene med vilje strakk tiden ut for å slippe skolearbeidet. Da læreren mente det var på tide å starte igjen, brukte elevene ekstra tid på å spørre læreren om irrelevante spørsmål, alt mellom ”himmel og jord”, for å utnytte tida til alt annet enn skolearbeid. I det lengste hadde elevene ti minutters pause i de tre første øktene. I oppgaven bruker jeg ”læreren” som fellesbetegnelse for alle de ulike lærerne klassen hadde. ”Læreren” i entall betyr altså mange forskjellige lærere når ikke noe annet er nevnt.

Jeg ble fort oppmerksom på at mine forventninger preget tiden jeg tilbrakte i klassen. Som nevnt tidligere hadde jeg denne klassen i praksis i forbindelse med lærerutdanningen. Siden jeg kjente klassen fra før ble det naturlig for meg å se elevene i lys min kjennskap til hver enkelt elev. Jeg oppdaget at det ble vanskelig å legge disse bakgrunnskunnskapene fra meg, særlig ettersom jeg allerede visste at noen av elevene var mer urolige enn andre. Grunnen til at jeg kategoriserte noen av elevene som urolige er åpenbart ut fra erfaringer jeg satt i igjen med fra min praksis. Det ble derfor en ekstra utfordring i å kunne være mest mulig åpen samt å tolke elevene ut fra de aktuelle situasjonene. Jeg kjente også flere av lærerne fra før, og visste dermed hvilke typer de framsto som i klasserommet. Andre lærere hadde jeg ikke sett eller erfart tidligere, noe som gjorde at observasjonen i disse tilfellene ble mer spennende fordi jeg satt med blanke ark i forhold til hvordan læreren var med å påvirke klassemiljøet. I analysen av timene nevnes noen av forventningene i forhold til ulike situasjoner som oppsto. Dette kan bidra til å gi leseren et bedre innblikk i klassemiljøet.

3.1.2 Deltakende observatør eller bare tilskuer?

”Qualitative observation is fundamentally naturalistic in essence; it occurs in the natural context of occurrence, among the actors who would naturally be participating in the interaction, and follows the natural stream of everyday life” (Adler og Adler 1998:81)

Sitatet forklarer hovedpoenget med deltakende observasjon. Deltakende observasjon handler om å studere mennesker i sine vanlige og hverdagslige omgivelser, og ut av det man observerer, se sammenhenger og oppnå bedre forståelse av ulike situasjoner. Ved å studere elever og lærere på skolen kan jeg få et innblikk i deres skolehverdag. Elevene går på skolen hver dag og er vant til skolemiljøet. Som deltakende observatør kan jeg ta del i deres ”verden” og se hvordan de opptrer i ulike situasjoner. Sosiologen Cato Wadel (2006) sier at deltakende observasjon ikke bare er noe en forsker gjør, med valg av felt og tolkning av funn, men det noe vi alle gjør i hverdagslivet

uten at vi tenker så mye over det. Vi deltar, observerer, lytter og spør de menneskene vi omgås med. Forskjellen er bare at de menneskene vi er sammen med ikke føler seg ”studert” (Wadel 2006:23).

I deltakende observasjon kan forskeren opptre i en eller flere roller. Den rollen forskeren påtar seg varierer fra feltarbeid til feltarbeid (Wadel 1991). Feltarbeid innebærer at: *”(...) forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser. En prøver å observere direkte den samhandlingen som finner sted mellom folk, og en prøver selv å delta i så mye av denne samhandlingen som overhodet mulig”* (Wadel 1991:9). En kan for eksempel studere arbeidsmiljøet på en bedrift ved å ta del i arbeidet som en ansatt i noen uker. I mitt tilfelle er feltet jeg studerer skolen. Rollen jeg påtok meg var forskerrollen. Men på grunn av mine tidligere erfaringer og relasjonen til skolen, ble jeg av elevene og lærerne også gitt andre roller. De hadde allerede etablerte forventninger til meg som person og lærer. Dette må man som forsker hele tiden ha i bakhodet. *”En vellykket deltakende observasjon er for det første betinget av at forskeren lykkes i å etablere relasjoner til informantene, og for det andre at hun har et reflektert forhold til den statusen hun blir tildelt og til sin egen rolleutforming”* (Aase og Fossåskaret 2007:61).

Samfunnsforskerne Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2007) sier at den statusen man har bestemmer hvilke roller man kan gå inn i. Samtidig setter statusen grenser for handlingsrommet (ibid.). En lærer kan opptre i mange forskjellige roller; en forteller, en omsorgsperson, et forbilde osv. Men læreren kan ikke gjøre hva som helst. Hvis læreren kom til skolen i bare nattøyet ville det bryte med rolleforventningene. Når det gjelder deltakende observasjon kan det fort bli vanskelig å bestemme statusen selv, nettopp på grunn av andres forventninger og holdninger til deg. Dette kan sette en stopper for de ambisjonene man har i forkant av observasjonen. Å komme bak den offisielle fasaden, som er poenget med deltakende observasjon (ibid.), er ikke alltid like enkelt. Dette skjedde også under min observasjon.

I utgangspunktet skulle jeg være en tilskuer i klasserommet og observere uten å ha direkte kontakt med elevene eller lærerne. Men dette viste seg å være vanskelig å gjennomføre. Ved å ta del i de ulike fagtimene ble jeg ”en av elevene” og elevene ble vant til å se meg hver dag og ha meg i klassen. Rollene jeg påtok meg og ble gitt av elevene og lærerne var både forsker, student, gjest og venn. Elevene kjente meg fra før og tok fort kontakt med meg og spurte meg om forskjellige ting, alt fra hva jeg syntes om klassemiljøet til mer personlige forhold. Etter hvert begynte de å spørre om hjelp til oppgaver og jeg hjalp dem med det jeg kunne. Dette skjedde

spesielt hvis læreren var opptatt med å forklare andre elever. For uten om disse situasjonene satt jeg på en stol bakerst i klasserommet og noterte ulike hendelser. Også forholdet til lærerne var mer enn bare observasjon, men jeg pratet til dem og spurte spørsmål angående fag og miljøet i klassen. På en måte var jeg både tilskuer og deltakende observatør. Jeg vil nevne en time hvor jeg i høyeste grad var deltakende observatør. Jeg ble spurt om å passe på elevene når de skulle gjøre prosjektarbeid på datarommet. Også elever fra andre klasser var til stede. Jeg trådte dermed inn i lærerrollen og gikk rundt og passet på at de arbeidet med det de skulle samt passet på at de ikke bråket. Akkurat da tenkte jeg på at dette bryter med min observatør rolle.

Det er viktig å påpeke at jeg ikke var *sammen* med elevene i den grad at jeg gjorde oppgaver sammen med dem eller var i lag med dem i friminuttene. Jeg tok ikke del i timen på samme måte som elevene og lærerne, men observerte det som skjedde, det som ble sagt og hvordan de oppførte seg. Under hele observasjonen var jeg veldig bestemt på å fokusere på min tilskuerrolle, å observere elevene og lærerne uten å ta kontakt med dem. Men resultatet ble at jeg befant meg i en mellomposisjon, som både tilskuer og deltakende observatør. Wadel (1991) sier at deltakende observasjon kan deles opp i fire underkategorier: Vi deltar når vi tar del i aktiviteter og i samtaler, mens i observasjonen inntar vi tilhørerrollen når vi lytter til samtaler og tilskuerrollen når vi observerer aktiviteter (ibid.:46). Sosiologen Anne Solberg (1996) mener at det kan være vanskelig for forskeren og bare være tilskuer. Forklaringen på dette ligger i de utforskendes personlige opplevelse av det (dette kommer selvfølgelig an på hva man forsker på). De kan føle ubehag og ikke godta at forskeren skal observere dem uten å ta del i deres verden (Solberg 1996:130). Dette kom til å gjelde min egen forskerrolle. Det ble umulig å bare være "flue på veggen" og jeg følte det mer naturlig og ikke minst respektfullt å prate til elevene da de tok kontakt med meg. Wadel (2006) bruker begrepet *sosiolog på seg selv* når forskeren reflekterer over sin egen rolle under forskningsprosessen. Å være sosiolog på seg selv innebærer at en er bevisst på sitt eget rolle-repertoar og hvilken rolle en blir gitt av de en samhandler med (Wadel 2006:29). Man må også være oppmerksom på at ens egne kulturelle kategorier kan ha innvirkning på det en observerer. I tillegg skal man kunne se på seg selv som sin egen informant, som betyr at de rollene en forsker innehar er komplementære til de rollene forskeren vil undersøke (ibid).

Utsagnet "skarpt er gjestens blikk", uttrykker at den som er gjest ser klarere enn de som daglig er til stede (Gudmundsdottir 1998:103). Denne tolkningen kan også brukes om klasserommet hvor det vanlige og hverdagslige er mer usynlig for elevene og lærerne enn for en utenforstående (ibid.:103). For en forsker vil det kanskje være lettere å oppdage ting som ikke elevene eller

lærerne ser eller tenker over selv. En lærer som står og underviser klarer ikke få med seg alt som skjer i timen. Det kan være når to elever hvisker til hverandre eller når en elev kaster en lapp på gulvet. Under observasjonen ble jeg opptatt av å skrive ned alt fra små detaljer til mer synlige hendelser.

3.1.3 Lærerstudent vs. forsker

Jeg vil skrive litt om hvordan jeg opplevde overgangen fra å være lærerstudent i klassen til å påta meg en forskerrolle. Da jeg var i praksis var jeg veldig opptatt av å se på lærerens undervisningsteknikker. Jeg fulgte nøye med på hvordan læreren startet timen, utfordringene i forhold til å få elevene til å følge med og hva man skal gjøre når elevene begynner å bråke i klasserommet. Men da jeg skulle forske på klassemiljøet befant jeg meg i en helt annen situasjon. Det var ikke lærerrollen som var viktigst denne gangen, men det var elevene som sto i fokus. I praksisperioden var jeg også opptatt av elevene. Jeg ble godt kjent med elevene og deres ulike egenskaper. Noen var ivrig i timene og viste engasjement, mens andre trakk seg unna diskusjonene klassen hadde i fellesskap. Å være forsker i klassen var en helt annen opplevelse. Jeg ble kjent med klassen på en ny måte. Jeg oppdaget sider ved dem som jeg ikke hadde fått med meg da jeg var student i klassen. Jeg fikk bedre oversikt over de sosiale relasjonene mellom elevene samt mellom læreren og elevene. Jeg så at noen elever ble fort rastløse og at noen skravlet mer enn andre. Disse observasjonene gjorde at jeg ønsket å skrive om støy i oppgaven. Som lærerstudent var læreren mitt ideal. Mens når jeg var forsker var det elevene som sto i fokus.

3.1.4 Adgang til feltet

Wadel (1991) sier at den vanligste og kanskje letteste måten til å få adgang til et forskningsfelt er gjennom vennskap, bekjentskap samt personlige sosiale nettverk (Wadel 1991:30). Jeg brukte bekjentskap til å få adgang som forsker på ungdomsskolen. Jeg kontaktet min tidligere veileder på skolen og spurte om det lot seg gjøre. Bekjentskapen til klassen gjorde det lettere for meg å få lov til å studere skoledagene til elevene.

3.1.5 Validitet og reliabilitet

Med validitet menes hvor pålitelig forskningsmaterialet er. Reliabilitet handler om troverdigheten til forskningsresultatene. Siden jeg som forsker er alene om observasjonen, blir

alt jeg skriver mine oppdagelser og funn. Ved hjelp av tidligere forskning på samme feltet, analyser og teorier, kan jeg underbygge mine funn slik at de fremstår som mer troverdige og riktige. I denne oppgaven har jeg tolket mine funn ved hjelp av sosiologiske og didaktiske teorier. Et særlig viktig poeng man bør tenke på, spesielt for en samfunnsforsker er at man kan se og tolke situasjoner ulikt (Aase 1997:152). Noen hendelser kan ha forskjellig mening ut fra øyet som ser. Forskeren kan se en situasjon mellom to elever og oppfatte det som mobbing, mens det i virkeligheten er flørting. Under observasjonen var jeg nøye på å ikke ramle i den fallgruven. Men man vil aldri kunne vite hva deltakerne (her: elevene og lærerne) tenker. Jeg tolket detaljer og ytringer slik jeg så det. Derfor kan jeg ikke være helt sikker på om det jeg observerte ble tolket riktig med hensyn til virkeligheten. Dette kan blant annet forklares ut fra Wadels (2006) teori om kulturelle kategorier. Det man tolker ut av en hendelse kan bli styrt i fra ens egne kulturelle kategorier. Å være objektiv i en forskningssituasjon er ikke mulig fordi man sitter med bakgrunnskunnskap og forventninger til det man skal observere. Selv om jeg prøvde å være mest mulig åpen, har min allerede etablerte relasjon til klassen betydning for observasjonen. Hvis det er flere forskere i lag som observerer de samme hendelsene, kan funnene virke sterkere og mer troverdig. Likevel kan man ikke vite om funnene er sanne. Det er bare deltakerne i observasjonen som vet sannheten. Aase og Fossåskaret (2007) nevner krav som forskeren bør benytte seg av i deltakende observasjon. For at forskningen skal være troverdig må forskeren først og fremst være *ærlig mot observasjonene* (Aase og Fossåskaret 2007:81). Det betyr at forskeren må notere seg hva som faktisk skjer; å beskrive situasjonene så nøye som mulig.

Et annet viktig moment er min tilstedeværelse i klasserommet. Dette kan være en utfordring med hensyn til validitet. Det at jeg faktisk er til stede kan påvirke elevenes handlinger i både positiv og negativ retning. Før observasjonen var jeg veldig spent på hvordan elevene ville reagere på å ha meg i klassen. Ville de føle ubehag eller ikke bry seg i det hele tatt? Fordi elevene visste hvem jeg var, gjorde det nok lettere for dem å bli observert, og i tillegg var disse elevene vant til å ha studenter i klassen som både observerte og underviste. Mitt inntrykk var at elevene ikke brydde seg noe særlig om at jeg var sammen med dem. Den første dagen virket de mest bare nysgjerrig på meg. Det er realistisk å tenke på at deres atferd i klasserommet kanskje hadde vært annerledes hvis jeg ikke hadde vært til stede. I begynnelsen av observasjonsuka tenkte jeg mye på dette. Det at jeg satt sammen med elevene i hver eneste time kunne vært en faktor som påvirket elevenes oppførsel, som avviket fra det "normale".

På grunn av at observasjonsperioden er kort og at jeg bare tok utgangspunkt i en klasse, kan ikke mine funn være generaliserbare (samsvar og overførbarhet). Det var heller ikke poenget med min

undersøkelse. For meg var det viktig å få en forståelse av atferdsmønsteret til elevene samt få et innblikk i hvordan de ulike rammefaktorene påvirket elevene og lærerne.

3.1.6 Ethiske vurderinger

I forkant av observasjonen sendte jeg meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Database (NSD). Forskningsprosjektet mitt ble godkjent¹⁰ og jeg kunne gå i gang med observasjonen. Siden informantene mine (elever og lærere) er anonymisert trengte jeg i følge NSD ikke å sende informasjonsbrev til foreldrene til elevene eller til lærerne. Den første dagen jeg kom til skolen og møtte klassen igjen, fortalte jeg dem om prosjektet mitt og forsikret dem om at ingen skulle nevnes ved navn eller andre opplysninger som kunne være gjenkjennelig for andre. Jeg fortalte dem at jeg ønsket å studere ungdomselevens skolehverdag og ville være til stede i de ulike fagtimene. Ingen av elevene viste tegn til bekymring i forhold til observasjonen, men var positive til å ha meg i klassen.

3.2 Tematisk analyse

Etter at observasjonen var over satt jeg igjen med masse materiale. Under observasjonen hadde jeg skrevet ned alt fra små detaljer som skjedde i klasserommet til elevenes og lærernes kommentarer og handlinger. De observasjonene jeg skrev ned dannet grunnlaget for de problemstillingene jeg kom frem til og som jeg har stilt i innledningen av oppgaven (se kapittel 1.1.2). Det første jeg gjorde etter observasjonen var å tenke over hva jeg ønsket å få svar på. For meg ble det lettest å samle funnene i ulike tema. Aase og Fossåskaret (2007) sier at for å få et bedre innblikk i datamaterialet må man begrepsfeste observasjonene: *”Data fremkommer ved at de enkelte observasjonene blir plassert i de respektive kategoriene som forskeren mener de hører hjemme i”* (Aase og Fossåskaret 2007:36). Dette gjorde jeg med det innsamlede materialet. Jeg sammenlignet de ulike fagtimene og lagde mine egne kategorier for å få en bedre oversikt over de ulike hendelsene. Det jeg valgte å fokusere på var de hendelsene som gikk igjen i timene. Mye av materiale måtte bort. Jeg valgte de funn som var mest interessante i forhold til mitt tema.

¹⁰ Se vedlegg 1

4 Den gode timen

Dette kapittelet omhandler to fagtimer som bemerket seg på en positiv måte. Begge timene viste seg å inneholde faktorer som til dels og helt mangler i de andre timene som ble observert i klassen. Først redegjøres det for det jeg så i timene, både elevenes atferd og lærerens væremåte. Deretter vil jeg forsøke å identifisere de faktorene jeg mener gjør dem til gode timer: Disse faktorene vil utgjøre det en god time kan kjennetegnes ut fra.

”Mat og helse” og gymnastikk var timer som skilte seg ut i forhold til de andre fagtimene, og ble derfor en viktig del av observasjonen. Inntrykket etter å ha observert klassen var nemlig at tiden i klasserommet ikke ble utnyttet fullt og helt til det faglige: Ofte var det småsnakk blant elevene, og læreren måtte bruke mye energi på å roe klassen ned i stedet for å undervise. Jeg har valgt å legge mest fokus på mat og helse, og kaller denne for ”den gode timen”. Deretter vil jeg trekke frem gymtimen som inneholdt mange av de samme faktorene som var til stede i ”mat og helse”.

4.1 Mat og Helse

Den siste dagen i observasjonsuka opplevde jeg ”den gode timen”. Det tok ikke lang tid før jeg ble oppmerksom på at timen var annerledes enn andre. Den var annerledes fordi elevene var positivt innstilt og småsnakket mindre enn de vanligvis brukte å gjøre. Atmosfæren i klasserommet og på skolekjøkkenet påvirket elevene på en positiv måte. Etter fire dager i klassen hadde jeg fått et ganske godt inntrykk av elevene og klassen som gruppe. Men denne timen gjorde noe med elevene. De viste sider ved seg selv som ikke var synlig i de andre fagtimene, jeg fikk et innblikk i en annen side av personlighetene. Dette gjaldt spesielt et par av elevene som generelt ble erfart som urolige og lite innsatsvillige.

Mine erfaringer fra heimkunnskap i ungdomsskolen ligger enda gjemt i minnet, og jeg husker at jeg likte timene på grunn av at vi fikk bruke kunnskapen på en annen måte. Kombinasjonen av teori og praksis gjorde det til et spennende fag toppet med en ”gevinst” mot slutten. Det at vi fikk smake på maten, ble en motivasjon til å legge inn en innsats i timen.

4.1.1 Observasjonen: ”mat og helse”

Faget ”mat og helse” startet med en halvtime teori i klasserommet. Læreren begynte å oppsummere pensum klassen hadde vært i gjennom før, og lot elevene delta. Hun spurte hva de

husket fra tidligere timer og elevene var flinke til å bidra med sitt. Deretter gikk hun gjennom et nytt tema, der hun la hovedvekt på næringsstoffet jern. Elevene ble spurt hva de visste om dette næringsstoffet og hvilke matvarer det finnes i. Da var det flere av elevene som svarte, noen gjettet, tydelig spente på om de hadde rett. Læreren tok også frem eksempler som fenget elevene. For eksempel snakket hun om hvordan kroppen reagerer på ulike matvarer, hva vi trenger og hvorfor. Guttene lyttet spesielt da læreren fortalte om hvilke næringsstoffer musklene i kroppen har godt av, og jentene fulgte godt med da hun snakket om menstruasjon og hvorfor mange jenter føler et større behov for å spise noe søtt når de har mens. Elevene ble ivrige og nesten helt oppslukt i tema da læreren snakket om dette. En av jentene kommenterte: ”æ får så løst på sjokolade”, i sammenheng med hva som skjer når jenter får menstruasjon. Både guttene og jentene fulgte med i dialogen mellom læreren og elevene. Ingen av elevene viste tegn til kjedsomhet eller rastløshet, men satt ordentlig ved pultene sine og fulgte med.

Denne sekvensen foregikk for det meste muntlig mellom lærer og elev. Læreren skrev opp relevante stikkord på tavla, men det var samtalen mellom lærer og elevene som sto i fokus. Selv om elevene fikk prate, førte det ikke til uroligheter i klasserommet. De var alle konsentrerte og virket interessert i det læreren fortalte. Da hun stilte spørsmål rakte elevene opp hånda. Denne lydigheten var noe jeg ble ekstra oppmerksom på fordi det forekom sjeldent i fagtimene på klasserommet. På slutten av økta lot hun elevene jobbe med oppgaver, og lot de som ønsket det gå ut av klasserommet for å se på en kostsirkel som hjelp til noen av spørsmålene. De fleste jobbet godt med oppgavene; noen jobbet alene mens andre samarbeidet og sammenlignet svarene med hverandre. Det ble litt støy i klasserommet mens elevene pratet med hverandre, og da døra ble stående åpen en stund hørtes det stemmer fra gangen, som igjen fikk støynivået enda høyere opp. Læreren avbrøt praten med å gå i gjennom spørsmålene. Her var det mange som ville svare, og jeg hørte flere rope ut: ”æ vet, æ vet”. Dette kan ses i sammenheng med elevenes interesse for faget og det tema som blir tatt opp i klasserommet. Elevene blir ivrige til å svare fordi temaet er noe de generelt er opptatt av og eksemplene noe de kjenner seg igjen i. Bakgrunnskunnskapen som elevene sitter med har stor betydning for hvor engasjerte de er i faget, og har videre betydning for hvor effektiv timen blir, både for læreren og elevene.

Læreren var en godt voksen dame som hadde jobbet på skolen i mange år. Det første jeg tenkte da jeg så henne var at hun virket som en koselig og snill lærer. Men hun hadde også en autoritet over seg som påvirket klassen. Til tross for at det var tidlig på morgenen fikk hun elevene til å sitte rolige ved pultene sine og følge med. Jeg tenkte med en gang at dette er en lærer de respekterer. Var det noen som småpratet eller var ”borte” i noen sekunder, var hun raskt ute med

å si ifra, gjerne ved å si navnet til eleven. Disse elevene skjerpet seg med en gang.

Klassen ble delt opp i to grupper etter den første halvtimen med teori. Den ene gruppa skulle fortsette med ”mat og helse” på skolekjøkkenet, mens den andre skulle ha matte. Jeg observerte ”mat og helse” gruppa hele tiden, fra de kom inn på kjøkkenet til de var ferdige med matlagingen. Elevene gledet seg til å lage mat. Da de ble sluppet inn på kjøkkenet hadde de en annen holdning enn når de kom inn i sitt faste klasserom. Til vanlig brukte de å gå sakte inn i klasserommet der holdningene til elevene tilsa at de ikke var særlig begeistret for en ny time. Men da de skulle inn på skolekjøkkenet fulgte de læreren hakk i hæl da hun gikk bort for å låse opp døra til rommet. De smilte og så fornøyde ut, og ingen klaget over at de skulle lage mat. Det eneste noen var litt misfornøyde med var hvilken matrett de måtte lage, som var søndagsmiddag med dessert. Dette gikk imidlertid fort over da de kom i gang.

Elevene var delt opp i mindre grupper, og i følge lærer var det et bevisst valg hvem som havnet i samme gruppe. Hun fordelte gruppene ut fra elevtypene der de mest urolige ble plassert i ulike grupper. Det virket ikke som elevene brydde seg om hvem de var i gruppe sammen med, og disse gruppene var allerede fastlagt fra tidligere, noe som ble bekreftet av læreren. Dermed var de vant med gruppesammensetningen, og kunne uansett ikke gjøre noe med det. To av gruppene besto bare av gutter, mens i de andre to var det både gutter og jenter.

Læreren opptrådte effektivt i måten hun startet timen på. Hun delte ut oppskriften og forklarte kort og greit hva de skulle gjøre. Det var tydelig at elevene var vant til denne gjennomgangen før de skulle gå i gang med matlagingen. Derfor var det nok ikke nødvendig for læreren og forklare arbeidsoppgavene nærmere. Elevene satt rolige ved pulten sin og virket forståelsesfull til det læreren sa. Læreren hadde på forhånd lagt frem matvarer som gruppene skulle benytte seg av, og en fra hver gruppe gikk frem og hentet det de trengte. Gruppene kom raskt i gang og jobbet godt i lag da de laget mat. Det var tydelig at elevene ønsket å samarbeide for å få til et godt resultat. Til og med de jeg har valgt å kalle for ”urolige” elever, var flinke til å samarbeide med de andre i gruppa. De viste ingen negative holdninger, men så ut til å trives på kjøkkenet. Elev-x overrasket meg spesielt, fordi jeg visste han hadde vanskeligheter med skoletilværelsen og var umotivert i timene. Men i mat og helse viste han seg fra en helt annen side. Her var han roligere enn til vanlig og oppførte seg behersket overfor de andre elevene. Han samarbeidet med gruppen sin og fullførte det han ble satt til å gjøre. De andre elevene fikk koteletter, mens elev-x fikk kyllingfilet for å tilberede selv. I hans kultur spiser de ikke svinekjøtt, og læreren handlet inn spesielt for han. Jeg observerte at han satt pris på det og gikk iherdig i gang med matlagingen.

Elevene var flinke til å lage maten. Det virket som de var godt vant til arbeidsoppgavene, og hadde oversikt over hvilken rekkefølge de skulle tilberede maten. For eksempel gikk gruppene først i gang med å skjære opp potetene som skulle puttes i en ildfast form sammen med løk og fløte. Denne trengte lengst tid i ovnen. De elevene som stekte kotelettene så ut til å ha god kontroll over steking, de brukte mye smør i stekepanna med sterk varme. Ingen av kotelettene ble brent. Samtidig som kotelettene ble stekt forberedte de tilbehøret som besto av grønnsaksblanding, og laget ferdig desserten som var bær i vaniljesaus. Parallelt med matlagingen var det noen av elevene som tok seg av oppvasken og dekket på bordet som de skulle sitte og spise ved. Da maten var ferdiglaget satte gruppene seg ned ved hvert sitt bord. Alle gruppene virket fornøyde med resultatet og gledet seg til å spise. Flere av elevene var sultne og kommenterte at det skal bli godt med mat. Siden klokken tikket mot matfrie, var det også naturlig at de var sultne. Mens de spiste var det rolig stemning i rommet, de var så opptatt av å spise at de ikke hadde tid til å prate med hverandre. Da det var tid for dessert ble det derimot litt løsere stemning i rommet og elevene begynte å bli rastløse. Innimellom åpnet døra seg mot gangen, og elever som hadde friminutt tittet innom for å se hva de hadde laget. Da alle var ferdig å spise ryddet de av bordene og vasket opp. Disse oppgavene ble også fordelt mellom elevene i gruppa, noen ryddet av bordet, en vasket opp og tørket servise og glassene, og en satte alt på plass der det skulle. Skap og hyller var merket av med hvor kjøkkenservise skulle plasseres. Til slutt kontrollerte læreren om kjøkkenet så ryddet og rent ut til neste gruppe av elever.

4.2 Gymnastikk

Gymnastikk utmerket seg også som en av de bedre timene med et høyt trivselsnivå. Timen med gymnastikk kan på mange måter sammenlignes med mat og helse, spesielt fordi begge får frem andre sider ved elevene. Gymnastikk kan betraktes som et av de mest populære fagområder på skolen fordi elevene møter en kombinasjon av lek og fag. Det er ikke like stor plass til denne sammensetningen i teorifag, og dermed vil kanskje mange elever sette pris på avvekslingen, som gymnastikk nettopp legger opp til. Barn og unge har også en større trang til å være aktive og har behov for variasjon i skolehverdagen. Derfor er gymnastikk et fag som oppfyller disse behovene og vektlegger praksis i vel så stor grad som teori. Mine erfaringer fra andre fagtimer i klasserommet viser at elevene blir lett utålmodige og søker etter annet å gjøre. Men i gymnastikktimen kommer ikke disse behovene til syne. Elevene var engasjerte og opptatt av å gjøre det bra i timen. Dette gjaldt både guttene og jentene.

4.2.1 Observasjon: gymnastikk

Klassen hadde gymnastikk i de første timene hver mandag. Før gymtimen samlet elevene seg i klasserommet der læreren tok opprop og svarte på diverse spørsmål angående skoledagen og kommende prøver. Elevene var rastløse og ville komme i gang med gymtimen. Spesielt var det noen av guttene som trippet ved pultene sine, klare til å forlate klasserommet. Den lille stunden i klasserommet varte bare noen minutter og læreren lot elevene gå til treningshallen som ligger rett ved skolen. Noen av elevene sprang av gårde i full fart og gledet seg til timen. Læreren låste jentene og guttene inn i hver sine garderober og gikk deretter til gymsalen. Denne timen hadde elevene gymnastikk i den minste salen fordi andre klasser også hadde gymnastikk. Da elevene kom ut av garderoben samlet de seg straks langs veggen, de fleste jentene satt på gulvet mens guttene sto.

Ingen av elevene klaget over at de skulle ha gym, men var forventningsfulle og viste glede. To gutter og tre jenter deltok ikke i timen, men satt langs veggen og så på. Læreren gikk i gang med å forklare hva elevene skulle gjøre i løpet av timen. Denne timen skulle de spille basket, lag mot lag. Først varmet de opp med ulike teknikkøvelser. Elevene var ivrige da de gjorde øvelsene, de prøvde så godt de kunne og så ut til å ha det morsomt. Elevene sto oppstilt i kø for sin tur til å prøve øvelsene. Alle ble inkludert og læreren kom ofte med oppmuntrende kommentarer som for eksempel, ”bra, sånn ja!” Også da elevene spilte lag mot lag skrøt læreren av prestasjonene til elevene. Her kom han med kommentarer som, ”det e bra!”, ”bra forsøk” og ”godt jobba”. Her sa han også navnet til de elevene som gjorde det bra.

Klassen var delt opp i fire lag da de spilte mot hverandre. De lagene som ventet på sin tur til å spille sto oppstilt langs veggen og så på de andre elevene. Da timen var over ba læreren elevene om å rydde på plass utstyret de hadde brukt i løpet av timen. Han pekte ut hvem som skulle gjøre hva, og ingen protesterte mot å rydde opp etter seg.

4.3 Faktorer som skaper ”den gode timen”

Under vises det til faktorer jeg mener utgjorde en god time. Jeg valgte å presentere ”mat og helse” og gymnastikk som gode timer fordi jeg opplevde dem som positiv og annerledes i forhold til de fleste andre timene. Men det viktigste er at de elevene som hadde ”mat og helse” og de som deltok i gymtimen, opptrådte på en annen måte enn i sitt faste klasserom. Timene ble opplevd som gode og vellykkete, og det av flere grunner.

4.3.1 Lærerens rolle

Lærerens rolle har mye å si for hvordan en klasse fungerer. Dette understøttes av en undersøkelse som viser at klimaet i klassen avhenger mye av lærerens væremåte overfor elevene (Jackson (1993) i følge Lyngsnes og Rismark 2005:184). I ”mat og helse”-timen hadde læreren en positiv innvirkning på klassen fordi hun både var hyggelig og streng på samme tid. Denne kombinasjonen kan i første øyekast virke motstridig, men hun balanserte disse egenskapene så fint at resultatet ble vellykket. Elevene viste trygghet for læreren, samtidig som de hadde respekt for henne. Selv om elevene ble irettesatt i noen tilfeller, tydet det ikke på at de følte irritasjon mot læreren. Det virket heller som elevene godtok å bli snakket til og oppførte seg slik læreren ønsket. Dette kan ses i sammenheng med at barn og unge trenger faste rammer å forholde seg til, og denne timen viser en lærer som setter faste rammer for undervisningen. Det gir elevene både trygghet og stabile forhold for læring. Elever skal forholde seg til lærerens regler i klasserommet, men det behøver ikke bety at de mistrives. I denne timen fungerte klassen godt fordi de hadde sans for læreren og respekterte reglene både i klasserommet og på skolekjøkkenet.

Da elevene laget mat gikk læreren rundt til hver av gruppene og observerte at de gjorde det de skulle. Hun var blid og omgjengelig og ga positive tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Elevene koste seg, de mestret matlagingen og hadde ikke noe i mot at læreren kom å så på hvordan de lagde maten. De smilte og virket avslappet når hun var i nærheten. Læreren tålte at elevene snakket om annet utenom det faglige innimellom, muligens fordi de arbeidet og hadde kontroll over matlagingen.

Den omsorgen læreren viste for elevene er viktig for at elevene skal trives på skolen. Samtidig var hun bestemt og ga klart uttrykk for hvordan hun ville timen skulle være. Hun tok alle i øyesyn og skrøt av prestasjonene til gruppene. Det at elevene føler seg sett, medvirker til trivsel og ikke minst påvirker elevene til å ville vise at de er flinke i faget. Et godt eksempel kan brukes om elev-x som ble glad da han så at læreren hadde handlet kyllingfilet spesielt til han. Dette viser at læreren bryr seg. Andre lærere ville kanskje ikke ha gjort det samme og tenkt enklest mulig ved og handle inn det samme til alle elevene uavhengig av kulturell bakgrunn eller andre forhold. Elev-x trivdes i timen og oppførte seg annerledes i forhold til timene i klasserommet. Læreren inkluderte han på lik linje med de andre og fokuserte på de positive sidene ved han. Dette førte til at elev-x virket roligere og behersket. Læreren fikk til og med lov til å kle på han forkle da han ikke hadde orket å ta det på seg selv. Jeg ble spesielt oppmerksom på dette på grunnlag av tidligere erfaringer, da det ikke hadde vært overraskende om han hadde nektet

og heller gjort som han selv ville. Men han godtok lærerens handlemåte og begge smilte og spøkte litt mens han fikk forkleet på seg.

Også i gymtimen var læreren med på å skape trivsel blant elevene. Læreren var presis i sine forklaringer og fant på morsomme øvelser. Han ga positive tilbakemeldinger til elevene og oppmuntret dem til å prestere sitt beste, både under øvelsene og mens de spilte lag mot lag. Dette gjaldt også i de tilfellene da elevene forsøkte men ikke fikk det helt til. For eksempel da de bommet på basketballkurven var læreren rask ute med positive kommentarer som fikk elevene til å føle seg flinke. Dette betyr mye for den enkelte elev. Å føle seg sett vil bidra til at elevene får motivasjon til å gjøre sitt beste.

De observasjonene som ble gjort i gymtimen viser en lærer som kjenner elevene godt, og elever som uttrykker trygghet overfor læreren. Læreren hadde ikke problemer med å få elevene i gang med aktivitetene eller få elevene til å tie stille hvis de småpratet. Elevene gjorde som læreren ba dem om uten å klage. For eksempel var de raske til å stille seg i kø under oppvarmingen, og med positive holdninger viste de læreren at de ønsket å spille basketball med hverandre. At elevene viser vilje og forsøker så godt de kan gjennom hele økten i gymsalen, har også mye med interessen for faget å gjøre. Men lærerens rolle er likeså viktig for at elevene skal oppleve en morsom og lærerik time, og ikke minst en time som gir elevene lysten på enda mer, samt at de gleder seg til neste time.

Både ”mat og helse” og gymnastikk læreren uttrykte interesse og sikkerhet til faget sitt, noe som er viktig for at elevene også vil fange interesse for faget. Men begge lærerne kan sies å ha noe ”gratis” i disse timene på grunn av at elevene liker timene og er faglig fokusert fra starten av. Dette i sammenligning med andre fag, der læreren må etablere faglig fokus, og noen ganger anstrenge seg for å få elevene med. Observasjonen viser også at elevene kom raskt i gang både i mat og helse og gymnastikk, og dette av egen vilje og interesse uten at læreren måtte mase.

4.3.2 Faglig fokus

Det at elevene ble introdusert for et nytt tema i ”mat og helse”-timen bidro til faglig fokus. De virket interesserte i hva læreren hadde å si fordi det handlet om noe de kjente seg igjen i. Eksemplene læreren kom med var av typen som ungdom generelt er opptatt av. Derfor var det mange som kom med kommentarer og ville føye til det de selv visste. Elevene var også ivrige til å gjøre oppgavene de fikk utdelt etter gjennomgangen av tema. Her laget de mindre støy enn hva

de vanligvis brukte å gjøre mens de holdt på med oppgaver.

Også tiden på kjøkkenet ble utnyttet til fagstoff, men da på en helt annen måte enn økten i klasserommet. Bare det faktum at elevene gledet seg til å lage mat, gjorde at de var faglig fokusert fra starten av. Læreren behøvde ikke å gjøre så mye mer enn å fortelle hva de skulle lage og forklare noen av ingrediensene, for at elevene skulle bli interessert i tema. Her trengtes det ikke historier eller eksempel som fenget elevene, men bare å åpne døra inn til skolekjøkkenet var nok til at de ble ivrige og klare til å gjøre en innsats. Dette sier mye om elevenes interesse til faget. Når en elev ser frem til en time er det gull verdt for læreren. Dette bidrar til at det er større sjanse for at timen vil bli god for både læreren og elevene. Det blir lettere for læreren å skape konsentrasjon blant elevene og det tar mindre tid å komme i gang med gjøremålene for timen.

Faget gymnastikk representerer også noe annet enn de teoretiske fagene på skolen. Gymnastikk er et av de mest populære fagene blant elever fordi det knytter lek og moro opp mot teori. Fordi elevene kun har ”øyne og ører” åpne for de ulike øvelsene, er det ikke like åpenlyst for dem at dette også henger i hop med lesestoff og pugging. Denne klassen hadde et godt forhold til gymnastikk. De elevene som deltok i timen viste glede til faget og vilje til å prestere. Det var ingen forskjell på jentene og guttene i engasjement. De sto på og heiet på hverandre mens spillet pågikk. Læreren hadde heller ingen problemer med å gi elevene de nødvendige beskjedene både før og etter timen. Da dette foregikk sto elevene i ro og lyttet til læreren. De hendelsene som observasjonen i denne timen får frem, bekrefter at elevene er faglig fokuserte. Utfallet blir en god time, der elevene trives og uttrykker interesse for faget.

4.3.3 Forutsigbarhet

”Mat og helse” er et fagområde som inneholder både teoretiske og praktiske oppgaver, og skiller seg ut i forhold til andre teorifag i skolen. I og med at faget er mer aktiviserende for elevene bidrar det til høyere trivselsnivå, som bekreftes gjennom observasjonen på skolekjøkkenet. Elevene viste positive holdninger til timen og gledet seg til å komme i gang. Dette kan ses i sammenheng med deres forkunnskaper til timen. Elevene vet nøyaktig hva som skal skje fordi de sitter inne med erfaringer fra tidligere timer i faget. De skal lære seg fakta om ulike matvarer, tilberede maten og holde orden på kjøkkenet. Dette var noe elevene åpenlyst visste i forkant av timen. Før de skulle inn på skolekjøkkenet snakket noen av elevene om hva de trodde de skulle lage og hva de håpet på.

Forutsigbarhet i faget er positivt fordi det gir elevene trygghet og engasjement til å gjøre det de skal. Elevene vet hva som skal skje i timen og handler bevisst for å produsere et godt resultat. Hvis vi sammenligner timene i klasserommet med ”mat og helse” er det tydelig forskjell på elevenes innstilling til timene. Elevene uttrykker at de synes mange av timene i klasserommet er kjedelige og langsomme, mens de tydelig uttrykker glede og begeistring for mat og helse.

Gymnastikk fikk også frem positive holdninger hos elevene. Gode erfaringer fra tidligere timer holdt elevenes motivasjon oppe og ble et godt utgangspunkt for hvordan timen utartet seg. Hvis vi sammenligner stemningen blant elevene i forkant av de ulike undervisningstimene, står både gymtimen og ”mat og helse” i særstilling. Disse fagene fikk frem glede og motivasjon hos elevene, noe som ikke var til stede hos elevene i flere andre fagtimer. Det tydeligste tegnet på motivasjon kom frem i forkant av timene. For eksempel da elevene hastet seg fra klasserommet til gymhallen, fordi de gledet seg og ville starte gymtimen med en gang. Elevene klaget heller ikke på noe i løpet av timen. Ingen viste tegn til kjedsomhet eller var motvillig til å utføre det læreren ba dem om å gjøre. Forklaringen på dette ligger blant annet i elevenes forventninger til gymnastikk. De kjenner til hvordan en gymtime foregår og er forberedt på hva som skal skje. At timen oppfattes som morsom og lærerik vil igjen påvirke forventningene til neste gymtime. Men det er viktig å påpeke at ikke alle elever har samme interesse for faget, og noen gruer seg til å ha gymnastikk. Om de gruer seg vil elevenes forutsigbarhet virke i motsatt retning. Noe som for noen er et yndlingsfag, er for andre et fag en gruer seg til og helst vil slippe unna. De elevene som hadde gymnastikk i denne timen viste derimot ingen synlig misnøye til faget.

4.3.4 Effektivitet og samarbeid

Gruppene jobbet effektivt i mat og helse timen og ble ferdig i god tid før de skulle spise. De fordelte oppgavene seg i mellom, og så ut til å ha kontroll over det de gjorde. En elev fra hver gruppe hadde ansvaret for steking av kotelettene, andre holdt på med tilbehøret og desserten, mens noen dekket på bordet og tok oppvasken i mellomtiden. Dette viser et godt samarbeid mellom elevene. Som faglærer fortalte, hadde de fra begynnelsen av lært at samarbeid var nødvendig for et godt resultat.

Det var et spesielt godt samarbeid mellom elevene da de spilte lag mot lag i gymnastikktimen. Alle inkluderte hverandre i spillet og ingen ble oversett eller satt utfor gruppen. Guttene sentret like mye til jentene som til guttene på laget. Dette viser en sunn holdning hos elevene; de ønsker å vinne over de andre lagene og samarbeider sammen for å klare det. Selv om noen av guttene

var flinkere til å spille basket framsto de ikke egoistiske, men sentret til de andre på laget. Gymtimen var effektiv fordi elevene gjorde det de fikk beskjed om og rotet ikke bort tiden til unødvendig prat. Det kan ses i sammenheng med interesse for faget. Elevene ønsker å bruke tiden effektivt fordi de liker øvelsene og vil utnytte tiden godt. Mot slutten av timen, var det ingen som så på klokken og ventet på at timen skulle være over (til sammenligning med andre timer). Elevene var ivrige gjennom hele økta, og da læreren sa de måtte gå i garderoben så det ut som de ønsket å fortsette spillet.

4.3.5 Læringslyst (motivasjon og mestring)

Elevenes læringslyst i ”mat og helse” viser seg både gjennom teoriøkta og timen på skolekjøkkenet. Læreren engasjerte elevene da hun snakket om et nytt tema. Det at hun brukte eksempler som elevene kunne identifisere seg med var et hjelpemiddel for å gjøre dem interesserte i tema. Elevene lyttet og ville gjerne bidra med egne erfaringer eller historier de hadde hørt.

De elevene som fortsatte med ”mat og helse” på skolekjøkkenet, viste iver og glede gjennom hele timen. En mulig forklaring på dette kan ligge i elevenes forventninger til timen, da spesielt med tanke på at de får smake på maten. De vet at de skal få ” belønning for strevet”, og gleder seg til sluttresultatet. Gruppene hadde også en liten konkurranse seg i mellom om hvem som var flinkest til å lage maten. Her sammenlignet de for eksempel potetene i ildfast form, hvilken som så best ut.

Som nevnt tidligere la jeg merke til at de elevene som jeg oppfattet som urolige i andre fagtimer, oppførte seg fint og skilte seg ikke ut fra de andre i gruppa. Mye av grunnen kan ligge i elevenes interesse for faget. Når de viser at de gleder seg til timen og engasjerer seg betyr det at de liker det de gjør i timene. Å holde på med mat er også noe helt annet enn å sitte med oppgaver på klasserommet, og dermed får elevene variasjon i skolehverdagen. En annen påvirkende faktor kan være at elevene føler at de mestrer faget. De behersket matlagingen godt og koste seg gjennom hele timen. Det at læreren gikk rundt og ga dem positive tilbakemeldinger bidrar også til opplevelsen av å mestre. Også elev-x viste læringslyst for faget. Det virket som han satt pris på at læreren tenkte på han da hun handlet inn varene. Jeg tolket dette blant annet fordi han smilte og var i godt humør. Han kom også bort til meg og spurte om hvilke krydder han kunne bruke, som igjen viser at han hadde lyst til å lage mat. Vi gikk til krydderhylla i lag og plukket ut noen som passet. Etterpå gikk han til gruppen sin og hjalp til.

Som i ”mat og helse” fikk også gymtimen frem læringslyst hos elevene. Dette kan ses ut fra elevenes gjensidige interesse for faget. I likhet med mat og helse var elevene motiverte og gledet seg til timen. Som følge av det kom elevene fort i gang og utnyttet tida til det fulle. Alle elevene gjorde en god innsats, ingen trakk seg unna eller var slapp og lei. Dette ble en motsetning til flere andre timer der elevene var tiltaksløse og lite villige til å gjøre oppgaver, og der det heller var mer spennende å småprate med sidemannen. Som følge av læringslyst presterte elevene godt. Da læreren sa de skulle spille mot hverandre, ble de glade og motiverte for oppgaven. Lagsamarbeid kan i tillegg styrke følelsen av mestring, og styrke håpet om at de sammen skal klare å slå det andre laget.

4.4 Diskusjon: Forutsetninger for den gode timen

I kapittel 1.2 presiserte jeg problemstillingen: *Hvilke faktorer ligger til grunn for at noen skoletimer blir sett på som mer vellykket enn andre?*

Under dette kapittelet skal jeg svare på denne problemstillingen ved å se på de funn jeg fant i mat og helsetimen og i gymtimen, og samtidig knytte dette opp mot teori. Kapittelet overfor har belyst noen faktorer jeg mener var med på å skape ”den gode timen”. Læreren rolle, faglig fokus, forutsigbarhet, effektivitet og samarbeid, og til sist læringslyst er faktorer som utgjør en god time.

Under læreren rolle fant jeg at det var flere sider ved lærerrolle som til sammen medvirket til ”den gode timen”. Hvis vi tar for oss ”mat og helse”-timen har læreren muligens en fordel på grunn av fagets innhold. Allerede fra begynnelsen da hele klassen var samlet fulgte elevene med på gjennomgangen av tema og satt rolige ved pultene sine. I motsetning til mange andre timer rakk de opp hånda da læreren spurte om noe, som var uventet fordi i de fleste andre timene brukte de å rope ut svaret, også i munnen på hverandre, i stedet for å rekke opp hånda og vente på tur.

Den måten læreren opptrådte virket inn på elevenes oppførsel. Elevene respekterte læreren og læreren respekterte elevene. Læreren satt med mye erfaring fra mange år i skolen og det syntes gjennom måten hun underviste på. Et tydelig funn fra denne timen viser at læreren uttrykker omsorg for elevene sine. Dette står i samsvar med en norsk undersøkelse som fastslår at mer erfarne lærere synes å være mer opptatt av omsorg for elevene, nettopp fordi de er sikker på sin egen rolle (Jordell (1982) i Imsen 2005:17) I følge Imsen (2005) må man som lærer se eleven i

en større sammenheng, og kunne se hele eleven: "(...) som et menneske med forventninger, gleder og skuffelser, som en person med et ankerfeste i et hjem og i et miljø utenfor skolen" (Imsen 2005:18). Denne egenskapen hadde "mat og helse" læreren. Hun viste stor omtanke for hver enkelt elev. Dette kom frem da hun gikk rundt og snakket med elevene og roste dem for innsatsen. Et spesielt eksempel var da hun ga elev-x kyllingfilet. Her viste hun respekt for hans kultur og lot han føle seg inkludert i timen. Som Engelsen (1998) (i følge Lyngsnes og Rismark 2005:185) formulerer det: "*En god lærer er en lærer som ser sine elever som spennende personligheter, og som liker dem - også de av dem som ikke passer helt inn i skolens ruter og rubrikker*"¹¹.

Gymnastikk læreren viste også omsorg for elevene. Han inkluderte alle og ga positive tilbakemeldinger til dem. I og med at elevene har forventninger og viser glede fordi de skal ha gym, vil det igjen ha stor betydning for hvor vellykket timen blir. I denne gymtimen hadde elevene positive holdninger til faget og likeså til læreren. Det kan tenke seg at elevene knytter læreren opp mot det gymtimen representerer, noe som er populært, morsomt og givende. Det at læreren er bestemt og tydelig i sin væremåte skaper i tillegg den tryggheten elevene har behov for.

Begge lærerne hadde flere egenskaper som slo positivt ut i timen. Forholdet til elevene var godt og de var opptatt av å inkludere alle i undervisningen. Man kan se dette i sammenheng med Schulmans` (1987) begrep om *pedagogical content knowledge*. Både "mat og helse" læreren og gym læreren hadde egenskaper utover det å bare være en kunnskapsformidler. Læreplanen (1997) fastslår at det er nødvendig med en god lærer-elev relasjon. Læreren skal være en tilrettelegger, en arbeidsleder og en veileder for elevene. I tillegg skal læreren fremstå som en omsorgsperson og et forbilde for elevene (se kapittel 2.9).

Under faktoren faglig fokus fant jeg at elevene var mer fokusert i både mat og helse- og i gymtimen. I mat og helsetimen brukte læreren eksempler som elevene kjente seg igjen i. Dette bidro til faglig fokus. Interesse for fagene er også et viktig punkt. Hvis vi tar i bruk den didaktiske relasjonsmodellen ser vi at kategorien *forutsetninger* handler om elevenes forutsetninger for å lære (se kapittel 2.6). Elevene tilegner seg kunnskaper lettere når de har bakgrunnskunnskap om et emne. Læreren i mat og helse brukte elevenes bakgrunnskunnskaper bevisst for å skape oppmerksomhet rundt tema og ut fra det etablere faglig fokus. "Mat og helse" og gymnastikk er annerledes enn de andre fagtimene og inneholder oppgaver som elevene gleder

¹¹ Engelsen: Om fundamentet som må være i orden for å kunne snakke om den integrerte lærer.

seg til å utføre. Konklusjonen er at både fagets innhold og lærerens rolle er med på å etablere faglig fokus.

Forutsigbarhet til faget har betydning for hvordan timene blir. Mine observasjoner i både ”mat og helse”-timen samt gymtimen viser at elevene trives med aktive gjøremål. ”Mat og helse” og gymnastikk var for denne klassen populære fag, der elevene får et avbrekk fra klasseromssettingen og muligheten til å gjøre noe helt annet. I disse timene har elevene innflytelse og ansvar på en annen måte. Det at elevene vet hva som skal skje i timene har betydning for om de liker dem eller ikke. Gode erfaringer fra tidligere timer gjorde at elevene var positivt innstilt fra starten av. Dette har stor betydning for både elevenes lærevilje og innsats.

Under faktorene effektivitet og samarbeid fant jeg at elevene både var effektive og samarbeidet fint med hverandre. ”Mat og helse” er et annerledes fag ved at det er mer praktisk, og elevene får brukt seg selv på en annen måte. Elevene gledet seg til timen, noe som i seg selv er et godt utgangspunkt for en god og effektiv time. Da de kom i gang med matlagingen var alle ivrige og flinke til å samarbeide. Gymnastikk står også i kontrast med andre fag ved at det er det mest aktiviserende faget på skolen. Elevene vet at de ikke skal sitte ved pulten sin og jobbe med oppgaver, men bruke sine fysiske egenskaper i spill og lek. I begge fagtimene virket det som om det var interesse for faget som gjorde utslag på effektivitet og samarbeid.

Faktoren læringslyst utgjør en sentral brikke i oppnåelsen av en god time. I begge timene uttrykte elevene glede i forhold til faget. De viste engasjement og vilje til å utføre arbeidsoppgavene. Det at læreren gir elevene gode tilbakemeldinger og skryter av prestasjonene gjør at elevene får en følelse av mestring; de engasjerer seg fordi de skaper noe selv. Dette medfører at læringslysten til faget holder seg oppe og elevene blir motiverte til å lære mer. Arbeidsmåtene har mye å si for elevenes læringslyst. Dette viser seg gjennom hele observasjonen. En av kategoriene til den didaktiske relasjonsmodellen er *arbeidsmåter*. Læreren kan velge ulike metoder som egner seg best i undervisningen. Elevene likte de aktivitetene som var lagt opp i ”mat og helse” og gymtimen. Lærerne valgte arbeidsmåter som var faglig fokusert og som elevene trivdes med.

Det er viktig å påpeke at alle de faktorene som er nevnt ikke står alene, men henger sammen med hverandre. For at elevene skal ha motivasjon for å jobbe i timen, må også andre faktorer være til stede. ”Mat og helse” og gymnastikk er eksempler på gode timer fordi de inneholder det som skal til for at elevene viser engasjement og trives. Under alle faktorene er det spesielt elevenes

interesse og motivasjon som går igjen. Svaret på problemstillingen jeg stilte overfor blir derfor: At en skoletime skal bli vellykket avhenger av flere faktorer. Observasjonen viser at den viktigste årsaken til at en time ble tolket som vellykket for elevene og læreren, er elevenes og lærerens gjensidige interesse og motivasjon for faget.

5 ”De andre timene”

Dette kapittelet skal gå nærmere inn på tema om støy og bortkastet tid i timene. Forrige kapittel tok for seg ulike faktorer som bidro til å skape en god time. Gjennom observasjonsuka opplevde jeg både gode og dårlige timer med tanke på elevenes faglige utbytte. Derfor er det veldig interessant å analysere de mindre vellykkede timene, der elevene var mindre motiverte.

Jeg har valgt å se på noen gjentakende hendelser som medførte lavere konsentrasjon blant elevene og som medvirket til brudd og støy i timene. Først viser jeg til de ulike hendelsene, for så å sammenligne og diskutere disse opp mot ”den gode timen”. Målet med dette kapittelet er å kunne se skillet mellom en god og dårlig time, med hjelp av de faktorene som har blitt vist til: Lærerens rolle, faglig fokus, forutsigbarhet, effektivitet og samarbeid og læringslyst.

5.1 De avbrutte timene

5.1.1 Bortkastet tid

Noe av det første som ble lagt merke til i observasjonen av elevene i klasserommet, var hvor lang tid det tok før mange av timene startet. Fra elevene kom inn i klasserommet til de ble rolige og læreren kunne sette i gang, tok det opp mot ti minutter. Eksempelvis i en norsktime - etter gym - gikk det nøyaktig ni minutter før elevene var noenlunde rolige og på plass. I disse minuttene hadde de hentet læreboka fra hylla og ellers vimset litt rundt og snakket med andre. En mulig forklaring kan være at de hadde fått ekstra energi etter gymtimen og trengte tid på seg til å roe seg ned, men ikke desto mindre ble det resultatet bortkastet tid i norsktimen.

Mye av de samme episodene gikk igjen i begynnelsen av samtlige timer. Spesielt etter friminuttene brukte elevene lenger tid på å komme seg til ro. Det virket som de hadde med seg praten fra friminuttet inn i klasserommet, og sakte la det fra seg etter hvert som læreren tok over og ba dem om å følge med.

Et annet forhold som medførte tap av tid, var at elevene utnyttet minuttene før timen kom i gang til å spørre læreren om annet utenom fagstoffet. Som oftest handlet det om kommende prøver eller sosiale hendelser både på og utenfor skolen. Dette skjedde også midt i timene. I en norsktime da elevene holdt på med oppgaver, spurte noen av jentene læreren om noe angående en oppgave, men også irrelevante spørsmål som ikke er i tilknytning til faget. Etter hvert oppsto

det en diskusjon i klassen om hvor og når de skulle arrangere pizzakveld med læreren. Alle elevene ble veldig engasjerte og opptatt med dette, og ingen jobbet med oppgavene. I en mattetime skjedde det samme. Et par av elevene sa til læreren at det ikke passer med den kommende matteprøven fordi de har så mange andre prøver å tenke på. Dette førte til at flere av elevene begynte å småprate, og det ble etter hvert litt støy i klasserommet.

Elevenes manglende utnytting av tiden var noe som tydelig gikk igjen i flere av fagtimene på klasserommet. Jeg fikk et inntrykk av at elevene hele tiden søkte etter noe annet å gjøre. Muligens var timene ikke interessante nok og dermed gikk det ut over elevenes konsentrasjon. Som følge av dette ble det ofte småprat mellom elevene og støy i klasserommet.

5.1.2 Støy

Støy i klasserommet viste seg å bli en av mine sentrale observasjoner. Dette fordi det skjedde regelmessig og i hver eneste time. Noen hendelser førte til mer bråk enn andre, og jeg observerte at det ikke skulle mye til for at elevene mistet fokuset. Som en illustrasjon foregikk dette i starten av en naturfagstime:

Tre jenter som sitter ganske langt fremme i klasserommet småprater mens læreren gir eksempler angående tema. En jente ordner håret sitt og retter på hårspenna. Hun spør de ved siden av om det ser greit ut og jentene snur seg for å se. Elev-x sitter og vipper på stolen sin. Han er rastløs og prater for seg selv innimellom. Jeg hører prating og hyling fra gangen selv om døra er igjen.

Disse hendelsene var bare en liten brikke av samtlige forstyrrelser i løpet av timen. En av de vanligste hendelsene var at når noen først noen begynte å prate, påvirket det andre til småprat. Dette medførte videre at støynivået i klassen gikk opp. I slutten av en historietime skjedde disse hendelsene:

Elevene har fått beskjed av læreren å gjøre oppgaver som er blitt utdelt. De får lov til å diskutere med sidemannen og jeg observerer at mange jobber godt. Men noen bruker tiden på å skravle. Det blir etter hvert mye støy i klasserommet, da noen diskuterer oppgavene mens andre prater om annet. For eksempel snakker to jenter og en gutt som sitter ganske langt bak i klasserommet, om familierelaterte ting. Noen elever holder på med mp3-spilleren sin samtidig som de gjør oppgavene. Plutselig står en gutt fra en

annen klasse i døra og roper ”hei!”. Døra blir ikke lukket ordentlig igjen og det høres bråk fra gangen. I mellomtiden har to elever gått ut og inn av klasserommet. To gutter bakerst med vindusrekka ser lei ut, den ene med hodet på pulten i soveposisjon. Tre jenter fremme i klasserommet prater mye tull, men når læreren går forbi prøver de å gjøre noe. Under oppsummeringen er de fleste urolige og ukonsentrerte. Det kan virke som at elevene blir påvirket av stemmene utenfor klasserommet og lengter etter langfriminutt. En gutt flørter med en jente og to gutter bakerst vipper på stolene sine. Elev-x går ut og henter frukt og når han kommer tilbake er det helt oppløst stemning i klasserommet.

Det at elevene lett mistet konsentrasjonen kan betraktes ut i fra mange støyfaktorer. Ikke bare blir de påvirket av hverandres småsnakk (interne faktorer), men også eksterne faktorer som læreren ikke kan gjøre så mye med. For eksempel hendte det ganske ofte at det var støy i fra gangen, også selv om døra til klasserommet var igjen. Elever fra andre klasser herjet og bråket i gangene. Dette medførte ikke nødvendigvis at elevene i klasserommet begynte å bråke, men det virket som om de ble mindre konsentrerte om det de holdt på med. Dette viste seg både gjennom elevenes kroppsspråk og stemmebruk. For eksempel grep flere av elevene sjansen til å småprate med sideguttene/jentene de gikk forbi i gangene dette skjedde. Hver gang det var støy fra gangen ble elevene ubevisst påvirket og automatisk utålmodige der de satt ved pultene sine.

En annen ting som kunne stjele oppmerksomheten fra elevene, spesielt de som satt ved vinduene, var når elever fra andre klasser gikk forbi utenfor. Utsikten fra vinduene er en slakk bakketopp der det går en snarvei til skoleområdet. Det viste seg å være en kilde til distraksjon at andre elever stadig gikk forbi utenfor.

I de tilfellene når noen kom for sent inn til timen snudde elevene seg raskt mot døra for å se hvem som kom. Dette førte ikke til spesielt store forstyrrelser, men likevel ble det et lite brudd i timen. Også vandringen på toalettet førte til små forstyrrelser. I noen timer skjedde det ganske ofte, både med og uten lærerens tillatelse. Døra gikk da mye opp og igjen, av og til hørtes bråk fra gangen, som videre påvirket elevenes konsentrasjon. De ble mer urolige og vendte blikket andre steder enn i lærerens retning.

Elevene kunne også gå omkring i klasserommet mens timen foregikk. Da var det snakk om enten å låne noe fra andre, hente bøker fra hylla eller gå til vasken for å se seg i speilet. Det siste gjaldt spesielt jentene, men også noen av guttene gikk til speilet og fikset seg på håret, særlig da de var på tur ut til friminutt.

De dagene elevene fikk frukt, brukte de mye av tiden til å snakke om og gjette hvilken frukt de trodde de skulle få. Dette skjedde som regel mot slutten av timene før matpause, da en av elevene fikk tillatelse til å hente frukt til klassen. I det øyeblikket eleven spør læreren om å hente frukt, begynner klassen å prate om hva de håper de får. Som regel endte det med annen småprat, og elevene avbrøt det de holdt på med. Når eleven kom tilbake med fruktkassa gikk den ene etter den andre frem og hentet seg frukt. I en av timene lot læreren elevene ta frem matpakka og begynne å spise før tiden på grunn av alt styre med frukten.

5.1.3 Hva med læreren?

Det var ikke bare elevene som skapte åpninger for brudd. Selv om det var mindre åpenlyst, bidro også læreren til at elevene mistet konsentrasjon i timen. Jeg observerte spesielt en naturfagstime da læreren skulle gi elever oppgaver i fra boka. De hadde allerede snakket litt om tema i fellesskap og jeg observerte at elevene var konsentrerte og fulgte med på det som ble sagt. Læreren ba dem gjøre noen forsøk som var tilknyttet temaet i boka, men måtte finne ut av hvilket sidetall de sto på. Dette tok ekstra lang tid, og elevene benyttet sjansen til å småprate. Det så heller ikke ut som om noen var villig til å hjelpe læreren å finne frem til rett sidetall. Det ble en del støy i klasserommet. Når læreren var opptatt med å lete etter sidetallet, så jeg en elev ligge med hodet på pulten og tilsynelatende sover. Den samme eleven gikk på toalettet litt senere og lot døra bli stående på gløtt. Også da hørtes det stemmer fra gangen.

Av og til hendte det at læreren måtte forlate klasserommet noen minutter. Dette førte til små brudd i timene, da mange av elevene stoppet opp med det de holdt på med og begynte å skravle med hverandre. I en norsktime ble læreren borte i seks minutter, da han måtte slå følge med et par av elevene som skulle levere inn ferdige produkter fra et prosjekt klassen hadde uken før. Da de ikke hadde kommet ordentlig i gang med oppgavene i boka, var det litt uroligheter blant elevene. Det virket som om elevene utnyttet tiden uten lærer til stede til å småprate om irrelevante saker: En jente sa:

”I dag skal æ...”, mens noen av guttene snakket om trening. Jeg så en gutt på den bakerste rekka satt og vippt på stolen sin og så ut i klasserommet. De som ikke pratet, satt i egne tanker og gjorde lite konstruktivt. Kun tre jenter begynte med oppgavene før læreren var tilbake.

I en historietime får læreren problemer med å roe ned elevene. Elevene ser ikke ut til å bry seg

om det læreren har å si, og er heller opptatt av hverandre. I dette tilfellet viser ikke elevene respekt for læreren. Læreren blir overkjørt av elevene og klarer ikke å holde støynivået nede.

Elevene får beskjed om å diskutere noe angående temaet. Etter en stund spør læreren elevene om de har diskutert eller bare rotet bort tiden. Noen elever svarer læreren: ”Jo da, vi har prata masse om det.” Resten av elevene ser ikke ut til å bry seg om det læreren sier. En jente spør jenta ved siden av om hun har helgeplaner. En annen jente som sitter ved vindusrekka roper høyt, ”Æ skal til Syden!” Det blir mye bråk i klasserommet. De elevene læreren går forbi blir litt roligere, men fortsetter skravlingen når læreren er litt lenger unna. Det høres jenteknising og sukking. Noen elever virker trøtte og lei. Læreren prøver hele tiden å si ifra, men det varer ikke lenge før det blir støy igjen.

5.2 Faktorer som avbryter timene

5.2.1 Lærerenes rolle

Det første punktet som svikter er starten av timene. Som vist mister elevene flere minutter på grunn av støy og uro i klasserommet. Læreren lar dem komme seg til ro og gir dem rom for å forberede seg til timen mens den allerede er i gang. Et godt eksempel på dette er i norsktimen etter gymnastikk. Elevene har fått energi og trengte tid på å roe seg ned. Det samme går igjen mot slutten av timene, da elevene begynner å bli utålmodig og læreren tillater småprat etter at de er ferdige med oppgavene. Sammenlignet med ”den gode timen” finner vi forskjeller i lærernes terskelnivå. Læreren i ”mat og helse” hadde faste rammer for undervisningen og elevene så ut til å være vant til og godta at slik skal det være. Mens andre lærere lot elevene styre mye av undervisningstiden. I en del tilfeller virket det som lærerne ikke orket å bruke mer energi på å roe klassen ned og godtok at de pratet stille med hverandre. Dette ble også bekreftet av en av lærerne som mente han ville ende opp med å bruke mye av tiden til å si i fra. Han mente det var opp til hver enkelt elev om de ønsket å lære, og han ville gå i gjennom pensum uten å avbryte. Bare hvis det ble for mye støy sa lærerne i fra. Da ropte han/hun ut til klassen eller sa navnene til de som pratet høyest. En annen måte var å klappe i hendene for å få oppmerksomheten til elevene for på den måten skape faglig fokus.

Lærerne har mange roller å fylle, men det er spredning i hva de legger fokus på. De har egne måter å utføre undervisningen på og noen tillater mer enn andre. Elevens atferd varierer også ut fra hvilke lærere de har. Interessen for faget har og veldig mye å si. Hvis elevene trives med

faget og synes det er spennende, er det automatisk enklere for læreren å arbeide. Samtidig er, som vist i forrige kapittel, lærerne i mat og helse og gymnastikk godt likt delvis fordi de har fag som flestparten av elevene synes er morsomme. De kan sies å ha noe ”gratis” fordi fagene deres er populære blant elevene men ikke alle lærerne vil klare å beholde elevenes interesse. Lærernes personlighet har innvirkning på om elevene liker timen. En sur og umotivert lærer vil ikke kunne klare å holde elevenes interesse for faget oppe i like stor grad, selv om faget i seg selv er populært i ungdomstrinnet.

Lærerne i andre fag har derfor en ekstra utfordring i å skape interesse hos elevene sine. De strevde mer med de grunnleggende bitene av en time: Å starte timen, få elevene til roe seg ned, overgangen fra tavleundervisning/gjennomgang av tema til oppgaver, og å holde fokus til timen var over. Det siste var en utfordring, fordi elevene hørte støy fra gangen da andre klasser hadde fått gå til friminutt før tiden. Dette førte til at de ble påvirket og ivrige til å ta friminutt. Når læreren strever med å få timene til å fungere fører dette til støy i klasserommet.

Hos noen av lærerne manglet engasjement for tema. For eksempel kunne fakta og fortellinger blitt mer interessante og fenge elevene hvis læreren hadde formidlet det på en annen måte. Fordi elevene raskt ble ukonsentrerte og heller opptatt av å snakke med sidemannen, eller fikle med annet, ble lærerens manglende engasjement utnyttet til avbrytelser og støy i klassen. Klasseforstanderen var en av dem som var opptatt av å skape ekstra interesse hos elevene. Hun startet hver time med å oppsummere tidligere fagstoff og gikk videre gjennom dagens tema. Da lot hun elevene ta del i samtalen og forklarte tema med eksempler og historier som elevene kjente til eller kjente seg igjen i. Dette førte til at klassen rettet oppmerksomheten mot læreren og lyttet til det som ble sagt.

Elevenes atferd varierte ut fra hvilke lærere de hadde. Hvis læreren ikke brydde seg om elevenes småsnakk ble de som oftest enda mer høyrøstet. De mistet konsentrasjonen hvis læreren sto for lenge og pratet om et tema, og begynte da å røre på seg eller hviske med sidemannen. Elevene oppførte seg annerledes hvis læreren var klar og bestemt på hvordan timene skulle være, og sa i fra til de som pratet med hverandre.

5.2.2 Manglende faglig fokus

Elevene i klassen var faglig fokusert, spesielt hvis de fikk jobbe med praktiske oppgaver. Fag som gymnastikk, ”mat og helse” og naturfag ga rom for mye praktisk aktivitet som elevene

trivdes med. Det førte til at disse timene var bedre med hensyn til elevenes konsentrasjon og læringslyst. Fag som inneholdt mye teorigjennomgang gjorde utslag i elevenes konsentrasjon i negativ forstand. Det vistest gjennom elevenes kroppsholdning; de vendte blikket vekk fra læreren, lente seg på stolen, støttet hodet med armene på pulten osv. De elevene som satt bakerst i klasserommet og de med vindusrekka syntest å være mer rastløse enn de i midten av klasserommet. En mulig forklaring kan være at de som satt i midten følte seg mer synlig for læreren, og klarte å holde seg lenger i ro.

Det sentrale funnet er at elevene i klassen mistet faglig fokus ganske raskt. Det var en utfordring for lærerne å skape interesse og læringsglede hos elevene. Det som hjalp best var når læreren fortalte historier i tilknytning til tema og samtidig vinklet det inn mot elevenes interesse og egne erfaringer. Dette økte elevenes faglige fokus fordi de lyttet og satt rolige ved pultene uten å prate med hverandre. I disse sammenhengene kunne en se at de ønsket å høre på læreren og virket nysgjerrige på det hun/han hadde å si. Lærerens utfordring var å vekke begeistring hos elevene. Hvis ikke tema var interessant nok eller måten læreren fremstilte det på god nok, ble elevene mer opptatt av hverandre, eller så kunne de plutselig spørre læreren om irrelevante saker. Som for eksempel da de spurte læreren om når de skulle ha pizzakveld sammen. Ofte maste de på læreren om forskjellig angående prøver eller lekser. Noen elever hadde mp3-spilleren liggende på pulten sin. Flere ganger i timene observerte jeg at spesielt de ”uroilige” guttene bakerst i klasserommet hørte på musikk mens timen foregikk. Noen lærere oppdaget det fort og ba dem om å ta øreproppene av, mens andre lærere ikke la merke til det. Disse tilfellene var et tegn på manglende faglig fokus hos elevene.

Som jeg har vært inne på bruker elevene mye tid på å komme seg til ro i oppstarten av timene. Dette fører til at læreren må bruke lenger tid på å skape et faglig fokus. Overgangen fra en time til den neste er utfordrende både for elevene og lærerne. Mentalt er elevene fortsatt i det foregående faget og tema, og noen har heller ikke oversikt over hvilket fag de skal ha neste time. Derfor må læreren bruke ekstra energi på å fange elevenes oppmerksomhet og skape et faglig fokus.

5.2.3 Manglende forutsigbarhet

Hvis elevene kjedet seg i timen syntest det godt. Manglende forutsigbarhet kan gjøre utslag i elevenes konsentrasjon. Elevene kunne være usikker på hva som skulle skje i timene. Dette gjorde at de ble rastløse og begynte å prate med hverandre. Spesielt i de timene læreren brukte

lang tid på å undervise ble elevene raskt ukonsentrerte. Når de fikk ta del i samtalen ble de derimot mindre urolige. Elevenes forventninger til timen betyr mye for hvor vellykket timen blir. Hvis de har negative erfaringer med faget og timen, blir det vanskeligere for læreren å skape engasjement hos elevene. Elevene husker tilbake på hvordan de forrige timene var og forventer at den neste skal foregå med samme type innhold.

5.2.4 Manglende effektivitet og samarbeid

Elevenes effektivitet og samarbeid avhenger av hva de blir satt til å gjøre. Når elevene gjorde individuelle arbeidsoppgaver (svare på spørsmål osv.) var de som regel veldig effektive. Det så ut som de ønsket å bli fortrest mulig ferdig for å deretter kunne bruke tiden til prat. Fordi noen elever var raskere enn andre til å gjøre oppgaver, førte det til at de begynte å hviske til sidemannen og lage støy i klasserommet. Elevene samarbeidet best med dem de satt sammen med. Når de gjorde gruppearbeid der tre til fem elever var sammen, ble det fort prating om annet enn det faglige. (unntaket her: ”mat og helse”) Disse gangene var det som regel en i gruppa som jobbet godt og ”berget” gruppearbeidet.

5.2.5 Manglende læringslyst (motivasjon og mestring)

Elevenes læringslyst er avhengig av mange faktorer. For det første spiller faget og tema i faget en stor rolle. Læreren har en utfordring i å legge opp timen slik at elevene får lyst til å lære. Når elevene fikk oppgaver som var vanskelige å besvare ble de ofte oppgitte og lei. Dette gikk ut over læringslysten til elevene. De føler at de ikke mestrer det de skal gjøre, som medfører at de blir ukonsentrerte og blir opptatt av andre ting; eksempelvis å prate med sidemannen eller tegne i arbeidsboka. Jeg vil i tillegg trekke frem den første timen elevene hadde. Hver dag startet den første timen med tre økter, uten friminutt. Selv om elevene fikk en liten pause på et par minutter i disse timene ble de ikke mindre rastløse av den grunn. Den siste økta var de ikke like motivert til å gjøre arbeidsoppgavene sammenlignet med begynnelsen av timen.

5.3 Diskusjon: ”Det som ikke passer inn”

Under dette kapittelet vil jeg svare på problemstillingen: Hva er støy og hvordan kan støy som fenomen betraktes på ulike måter?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i de faktorene som er nevnt

overfor: Lærerens rolle, manglende faglig fokus, manglende forutsigbarhet, manglende effektivitet og samarbeid og til sist manglende læringslyst.

Under faktoren lærerens rolle finner jeg at lærerens handlinger forårsaker støy i klasserommet. Det er altså ikke bare elevene som står bak de støyrelaterte hendelsene. Eksempler på dette er når læreren tillater småprat eller lar elevene å komme seg til ro når timen allerede er i gang. Andre hendelser er når læreren bruker tiden på å lete etter sidetall i boka, eller forlater klasserommet midt i timen. Læreplanen (1997) peker på viktige læreegenskaper. En av dem er at læreren skal fremstå en arbeidsleder (se kapittel 2.9). Eksempelene viser at læreren ikke er godt nok forberedt til timen og tillater at elevene prater i undervisningen. I disse tilfellene fremstår ikke læreren som en god arbeidsleder. Læreren er ikke bestemt nok og heller ikke godt nok forberedt til timen. Dette fører til at elevene utnytter tiden til å prate med hverandre.

Under faktoren manglende faglig fokus finner jeg flere tilfeller der hvor elevene ikke følger med i timen. Et viktig funn her er at elevene mister fort fokus og blir opptatt av å lete etter annet å gjøre. Eksempelvis å hviske til den som sitter ved siden av, se ut av vinduet, holde på med mp3-spillere osv. Dette skjedde spesielt i de fagene som inneholdt mye teorigjennomgang. Flere elever hadde med seg mp3-spillere sin på skolen. Dette nye mediet er blitt en utfordring for skolen (se kapittel 2.8). Lærerne i denne klassen håndterte dette på forskjellige måter. Når læreren ba eleven om å legge fra seg mp3-spillere ble det et lite brudd i timen. Eleven brukte av og til lang tid på å legge den fra seg og læreren måtte mase på eleven flere ganger.

Manglende forutsigbarhet er også en kilde til støy i klasserommet. Når elevene ikke er forberedt til timen og usikre på hva som skal skje, blir de rastløse. Hvis elevene har dårlige erfaringer med et fag og synes det er kjedelig, er dette ikke et godt utgangspunkt for den neste timen i det samme faget.

Manglende effektivitet og samarbeid mellom elevene viser seg når de blir satt til å gjøre gruppearbeid. Når de er flere enn to i gruppa fører det til at begynner å prate om ting som ikke har med det faglige å gjøre. De kommer også sent i gang med arbeidet. Det er når det nærmer seg slutten av arbeidstiden elevene begynner å bli effektive og prøver å samarbeide for et godt resultat.

Under faktoren manglende læringslyst finner jeg at faget og lærerens fremstilling av tema spiller en stor rolle. Elevene mister konsentrasjonen når læreren står for lenge og prater om et tema. De

engasjerte seg mer hvis de fikk ta del i samtalen og selv fortelle sine meninger og erfaringer. Vanskelige arbeidsoppgaver gikk også ut over læringslysten til elevene. De ble fort oppgitte hvis det var noe de ikke forsto og måtte vente lenge på lærerens hjelp. Dette førte til at de begynte å prate med hverandre eller tegne i boka.

De støyrelaterte hendelsene som har blitt vist til er små i seg selv, men kan ha stor innvirkning på både konsentrasjonen blant elevene og støynivået i klassen. Hvis en elev gjorde en liten fysisk bevegelse, som for eksempel ta fram en penn fra pennalet, var det nok til at elevene som satt i nærheten vendte blikket mot dette. Funnene viser at elevene har en tendens til å lett la seg påvirke av slike ubetydelige bevegelser. Dette kan tolkes ut fra elevenes interesse og motivasjon for faget. I og med at de ikke ser på alle timene som like interessante eller morsomme, vil dette virke inn på atferden hos den enkelte elev. Som nevnt skulle det ikke mye til for at elevene mistet konsentrasjonen og søkte etter annet å gjøre. Derfor ble de i disse tilfellene ekstra oppmerksomme på det som skjedde rundt om i klasserommet, og som ikke hadde med det faglige å gjøre.

De små hendelsene skaper altså rom for brudd i timene. Disse bruddene varierer i lengde, fra å vare bare noen få sekunder til å sette hele klassen ut av fokus. Eksempler på dette er når andre elever går forbi klasserommet utenfor, eller når det høres bråk fra gangen. Funnene viser også at samtlige timer inneholdt brudd, selv "den gode timen", som jeg har valgt å kalle en vellykket time. "Den gode timen" får imidlertid denne beskrivelsen basert på sammenligningen med de andre timene, og den skilte seg ut nettopp fordi elevene var motiverte og klarte å holde konsentrasjonen oppe gjennom hele økta. De lot seg ikke distrahere av for eksempel elever som lagde leven i gangen.

Hovedfunnet og svaret på problemstillingen er at støy kan tolkes på mange forskjellige måter, og støy er ikke nødvendigvis bråk eller fysiske lyder. I denne undersøkelsen kan støy tolkes som de små detaljene, de små hendelsene som tar bort faglig fokus og oppmerksomheten til eleven. Hvis noen jenter pusker hverandre i håret lager de ikke mye lyder, men det kan defineres som "noe som ikke passer inn". De som sitter bak kan bli ukonsentrerte og falle ut av det faglige som skjer i timen. Dette kan føre til at elevene som sitter bak begynner å prate til hverandre og lager støy. Altså skjer det en "snøballeffekt", der elevene blir påvirket av hverandre. Flere og flere elever begynner å prate å støynivået i klassen går opp.

Mary Douglas` i følge Miegel og Johansson (2002) begrep om *smuts* kan sammenlignes med

min tolkning av støy: Det er noe som ikke passer inn. Douglas defineres smuts som forurensing og annet som kan betraktes som avvik. (se kapittel 2.7). Avvik i klasserommet kan være når elevene ikke gjør det de får beskjed om eller når de forstyrrer hverandre og bråker. Støy kan i min undersøkelse beskrives som alt som ikke passer inn og som derfor distraherer elevenes faglige fokus.

Støy omfatter altså alle lyder (høye, svake) og alle kroppslige bevegelser som virker forstyrrende på arbeidsroen i klasserommet. Støy trenger nødvendigvis ikke måles i desibel, slik annen forskning på feltet er opptatt av. Funnene viser at det er i hovedsak elevene selv som forårsaker bråk og støy i klasserommet. I tillegg kommer det som læreren forårsaker. I andre tilfeller er det eksterne faktorer som fører til at elevene begynner å bråke; lyder fra gangen eller når de blir forstyrret av elever som går forbi utenfor.

Anne-Harriet Berger (2000) har forsket på bråk og uro på ungdomsskolen. Hun definerer også støy som prating i timen. Elevene i Berger sin undersøkelse gir eksempler på støyrelaterte hendelser; prating mellom elevene, sending av lapper, kasting av viskelær, vandring rundt i klasserommet uten noen faglig grunn, roping og skriking, frekke bemerkninger til lærer og å gå ut og inn av klasserommet uten lov. Disse hendelsene ble også observert i min klasse. Det som skjedde oftest var hviskingen og pratingen mellom elevene. Berger sier at elevene begynner å bråke når timen oppleves kjedelig. Dette samsvarer med mine funn. Eksempelvis i ”mat og helse”-timen var det ikke mye støy. Elevene var motiverte og viste vilje til å lære.

Berger har også definert støy som mobbing og hærverk. Dette var noe jeg ikke observert i tiden jeg var på skolen, og kommer ikke under min definisjon av støy. Mobbing kan være vanskelig å observere fordi det finnes i ulike former; skjult mobbing og digital mobbing. Jeg så synlige skader av hærverk, som tagging og skader på inngangsdørene, men observert ikke noen elever gjøre hærverk.

6 Tette jenter og rekker med gutter

Et annet sentralt funn som ble gjort i denne klassen, handler om kjønn. En klasse består av ulike elever og personligheter som skal fungere i lag i løpet av skoledagen. Kjønnsforskningen har satt søkelyset på jenter og gutters ulike egenskaper og ferdigheter. For å kunne forstå et klassemiljø kan en ikke bare si at en elev er en elev, men man må ta hensyn til at de er ulike individer med forskjellige egenskaper. For eksempel er tilpasset opplæring et bevis på akkurat dette. I mitt tilfelle ble det interessant å se på hvordan guttene og jentene forholdt seg til hverandre. Allerede i de første timene i observasjonsuka oppdaget jeg det som kom til å bli et mønster i observasjonen: ”Tette jenter” og ”rekke med gutter”.

I den første timen klassen ble observert hadde de gymnastikk. Jeg satte meg på en benk mot veggene i midten av gymsalen og ventet på at elevene skulle komme fra garderoben. Guttene kom først inn i gymsalen, en og en ruslende inn. De plasserte seg langs veggene der jeg satt og noen satte seg ned ved siden av meg. Jentene derimot kom gruppevis inn i gymsalen, to og to eller flere i grupper. De fleste av jentene satte seg ned på gulvet i små sirkler og halvsirkler langs veggene, tre til fire jenter i hver sirkel. Jentene satt tett og var nær hverandre, mens guttene sto litt mer spredt og unngikk kroppskontakt, bortsett fra de som dyttet til hverandre på en leken måte. Også de tre jentene som ikke hadde gym satt i en halvsirkel og pratet mens timen foregikk. Da elevene stilte seg i kø for å gjøre balløvelser, sto guttene og jentene blandet i køen. Noen av guttene benyttet tiden til å flørte og lekeslåss med jentene. De jentene som sto ved siden av hverandre var nær hverandre og hvisket og lo litt.

I friminuttene gjentok dette mønsteret seg. De observasjonene som ble gjort der gjaldt alle elevene på skolen og ikke bare ”mine” elever. Jentene satt på gulvet langs veggene, mange i små tette sirkler og pratet rolig med hverandre. Det var også mye hvisking og fnising, hemmelighetsfulle uttrykk i ansiktene og sending av blikk mot andre elever. Det var som regel to til fire jenter i hver sirkel. Noen av jentene menget seg med guttene og flørtet med dem. Disse jentene var ikke av den sjenerte typen. De gikk ofte i lag to og to, spaserte i gangene og pratet med de ”kule” guttene. Flesteparten av guttene sto oppreist. De sto langs veggene på rekke og rad, opp mot åtte gutter i hver rekke. De pratet og spøkte med hverandre, men var ikke like intime som jentene. Her holdt de ca 30-50cm avstand fra hverandre og var kun nær hvis de lekeslåss. Noen gutter skilte seg ut fra de som sto langs veggene. Disse hadde tydelig mer behov for å vise seg frem ved å lekeslåss og flørte med jentene. De sto som regel i klynger rundt om kring, oftest midt i gangene og delvis sperret for andre som gikk forbi. Hos disse guttene var

praten mer høyrøstet, gjerne roping og slenging av kommentarer. Et fåtall av guttene satt, men ikke på gulvet som jentene gjorde. De var plassert på de få benkene som var i gangene. De satt som regel tre til fire på benkene, mens andre gutter sto ved siden av dem og pratet.

I timene på klasserommet var det også synlige forskjeller på jenters og gutters atferd. De jentene som satt sammen kunne puske hverandre i håret og masere hverandre. Dette skjedde aldri med guttene. De holdt god avstand selv om de satt ved siden av hverandre, og var aldri borti hverandre med unnatak av lek og tøys (f.eks fingerkrok). Jeg vil nevne spesielt et eksempel der hvor guttene holdt avstand. De tre guttene som satt på en rekke bakerst i klasserommet brukte ofte å lene seg på stolen slik at de støttet seg til veggen. Flere tilfeller var det den gutten som satt i midten som vippet på stolen. Dette gjorde at alle guttene hadde en viss avstand til hverandre.

6.1 De ”flinke” og ”snille”

De forstyrrende faktorene som oftest skjer i timene er småpratningen mellom elevene. Forrige kapittel viser til utdrag fra to ulike klassesetimer hvor elevene skravler med hverandre istedenfor å gjøre oppgaver i boka eller lytte til læreren. Det viste seg at ingen skravlet mer enn andre, men noen var derimot mer høyrøstet enn andre. Det gjaldt spesielt et par av guttene bakerst i klasserommet.

Siden jeg kjente elevene i klassen fra før hadde jeg en forståelse av hvem som var de mest urolige, og jeg forventet at de kunne lage litt støy i timene. Fellestrekket ved de ”urolige” elevene er som nevnt innledningsvis at de mistet raskt konsentrasjonen og så etter utveier som for eksempel å sove på pulten eller styre med mp3-spilleren (f. eks observerte jeg noen elever som satt og så på video på mp3-spilleren). Men, under observasjonen fikk jeg ett nytt inntrykk av elevene. Det som viste seg å være interessant var at det ikke bare var ”de urolige” som var urolige og mistet konsentrasjonen. Også de jeg anså som snille og flinke ble fort ukonsentrerte. Forskjellen var bare at de ”snille” og ”flinke” gjorde mindre ut av seg. Når de mistet konsentrasjonen og var lei hvisket de til sidemannen eller holdt på med mobiltelefonen. Det var ikke mange ganger læreren konfronterte disse elevene når de falt ut av timen, men læreren sa raskt i fra når dette gjaldt de ”urolige”. Ingen av elevene reagerte synlig på denne forskjellsbehandlingen.

Som vist i forrige kapittel førte også disse små, detaljerte hendelsene til uro i klasserommet. Det var noe som ikke hørte hjemme i klasserommet og det forplantet seg gjerne i elevgruppen og

førte til støy. Jentene småpratet mye, men de gjorde det så stille og rolig at læreren ikke la spesielt merke til dem. I tillegg ble det observert at de gangene noen av jentene hvisket til hverandre, viste det seg at de andre elevene ble påvirket av dette, og støynivået i klassen gikk opp. Nesten hver gang dette skjedde var det guttene (eller kun elev-x) bakerst som fikk det meste av skylden, når det egentlig var jentene som startet det hele. Hendelser hentet fra en mattetime viser hvordan læreren overser jentene:

To jenter som sitter fremme i klasserommet begynner å puske hverandre i håret. Den tredje jenta som sitter ved siden av hvisker til de andre og de flirer litt. En gutt snur seg bak til tre jenter og skravler, men er samtidig oppmerksom på det læreren gjør på tavla, og kommer også med innspill og svar. Det blir støy i klasserommet, da er det jentene som høres mest; fnising og prating. For første gang i timen rekker en elev opp handa. En jente som lurert på en oppgave. Læreren hysjer på elevene og de roer seg ned.

Her ser vi at læreren ikke sier i fra til jentene, men snakker til hele klassen når han mener det blir for mye bråk. En lignende episode bekrefter den samme tendensen. Læreren merker det blir mye støy og prater til guttene som sitter bakerst i klasserommet.

Læreren spør elevene et faglig spørsmål. Det er ganske rolig stemning i klasserommet når noen av elevene svarer læreren samtidig. Mens de prater til læreren begynner to jenter å hviske til hverandre. To gutter bakerst i klasserommet vipper på stolene sine, og virker ikke særlig interessert i det læreren prater om. En jente innerst mot vindusrekka sitter med ryggen inntil veggen og prater med jenta ved siden av. Flere begynner å bli lei av lærerens forklaringer og blir mer og mer urolige. Det høres mye jentepprat og fnising. Også mye støy fra guttene bakerst i klasserommet. Læreren reagerer på støyet og ber guttene bak å roe seg ned, og sier samtidig til hele klassen at det er for mye bråk.

6.2 Diskusjon: De individuelle guttene og relasjonelle jentene

Jeg vil avslutte dette kapittelet med å svare på hovedproblemstillingen i oppgaven, som lyder: ***Er kjønn en relevant faktor i vår forståelse av det som skjer i klasserommet?*** Først ønsker jeg å svare på to underspørsmål: *Hva er forskjellen mellom jenter og gutters atferd og forskjellebehandler lærerne gutter og jenter?*

1. *Hva er forskjellen mellom jenter og gutters atferd?*

Funnene mine viser at det er stor forskjell på jenter og gutters atferd i måten de holder sammen med hverandre på. Det samme mønsteret går igjen både i friminuttene og i timene. Jentene er tettere og mer intime enn guttene, og guttene holder mer avstand til hverandre. Jentene henger sammen i små grupper og danner små sirkler der hvor de kan hviske og fortelle hverandre hemmeligheter. Guttene samler seg oftest flere i lag, i rekker eller i klynger. Forskningsresultater knyttet til kjønn viser den samme tendensen. Bjerrum Nielsen (2000) viser til en undersøkelse fra 1980-tallet hvor vi kan se likheter med mine funn. Her brukes begrepene ”jenteverden” og ”gutteverden”:

”Jentene liker best å være sammen to og to; da kan de gi hverandre personlig oppmerksomhet og ha hemmeligheter sammen, mens mange gutter trives bedre i større og ofte hierarkisk strukturerte grupper. Guttenes grupper er rammen om et handlingsfelleskap, som kan gi dem en opplevelse av styrke og solidaritet. Mens jenter som regel kan snakke med hverandre i timevis (det første de gjør når de kommer hjem fra skolen, er å ringe bestevenninnen og prate videre), der vil guttene heller ha handling og ikke så mye prat - og slett ikke om følelser og holdninger (Bjerrum Nielsen 2000:58).

Mine funn har likhetstrekk med kjønnsforskningen som viser at jentene liker å henge sammen to og to. Jeg observerte jenter som var i lag to og to, men også gruppevis der tre-fire jenter var sammen. Guttene trivdes best i større grupper som også Bjerrum Nielsen (2000) fastslår. Dette funnet kan ses i sammenheng med *kjønnsidentitetsperspektivet* (se kapittel 2.5.2). Jenter og gutter tilhører ulike kjønnskulturer der ulike verdier og holdninger vektlegges. Jentenes identitet er relasjonelt bundet, mens guttene er opptatt av å vise individuelle egenskaper.

2. Forskjellsbehandler lærerne gutter og jenter?

De funn jeg gjorde under observasjonen viser at noen lærere har en tendens til å forskjellsbehandle guttene og jentene i timene. Om dette var ubevisst eller bevisst fra lærerens side er vanskelig å vite med bare observasjon. Spesielle tilfeller der læreren forskjellsbehandlet elevene, med hensyn til kjønn, var når læreren ba guttene om å ti stille når det var jentene som startet bråket. Det kunne virke som at læreren hadde satt noen av elevene i bås. Spesielt elev-x og noen av guttene som satt bakerst i klasserommet. Det kunne virke som at læreren gjorde det lettest med å kjeft på disse elevene fordi de bråket ofte og var mest høyrøstet. Elev-x tok mye ”plass” i klasserommet og det vistes godt når han var utålmodig og lei.

Det at jentene slipper lett unna kan ses i sammenheng med deres relasjonelle kompetanse (se kapittel 2.5.2). Forskningen viser at jentene bruker deres relasjonelle kompetanse til å "lure" læreren: "*Deres sosiale antenner kan skaffe dem frirom i skolen, f.eks. ved at de vet akkurat hvilken kroppsholdning de skal innta for at læreren skal tro at de følger med, eller nøyaktig hvor høyt de kan prate sammen om private ting uten at læreren griper inn*" (Bjerrum Nielsen 2000:60). Det kunne se ut som at jentene brukte en slik teknikk i klasserommet. De hvisket mye med hverandre, men ikke så høyt at læreren grep inn.

Til sist vil jeg svare på oppgavens hovedproblemstilling: ***Er kjønn en relevant faktor i vår forståelse av det som skjer i klasserommet?***

Teorier om kjønn blir sett på som en viktig del av klasseromsforskningen. Flere forskere har kommet opp med ulike kategoriseringer av kjønn for at vi kan få en bedre forståelse av det som skjer i klasserommet. I min undersøkelse ble kjønn en sentral faktor i forståelse av klassemiljøet og de sosiale relasjoner som foregår i skolen. Jeg hadde på forhånd delt elevene opp i de "flinke", de "snille", de "urolige" osv. Dette med bakgrunn av mine tidligere erfaringer som student ved skolen. Om dette svekket observasjonen kan være et spørsmål, men for meg ble det et hjelpemiddel til å se ulike situasjoner tydeligere. Likevel var jeg som nevnt i innledningen påpasselig med å ikke la tidligere hendelser komme i veien for det som ble observert der og da. Jeg har ikke kategorisert elevene ut over dette, men har i oppgaven forsøkt å se kritisk på de forhåndskategoriene jeg satt inne med før observasjonene startet.

Som vist i kapittel 2.3 har kjønn betydning for klassemiljøet. Forskjeller i jenter og gutters atferd har innvirkning på hvordan klassen fungerer. Jenter og gutters individuelle egenskaper kommer godt til syne i klasserommet. Her finnes det både kule, snille, flittige og urolige gutter og jenter, uten at jeg har brukt disse begrepene til å gruppere elevene. Oppførselen til elevene ville gjøre det enkelt å plassere dem under ulike kategorier. Dette har Lyng (2004) gjort i sin studie av ungdomsskoleelever. Her finnes *machogutten*, *gulljenta*, *jålejenta*, *gutteromsgutten*, *nerden*, *spurvejenta*, *villkatten* og *gromgutten*. I følge Lyng representerer disse modeller for hvem man kan være som ungdomsskoleelev (Lyng 2004). Jeg kan se likhetstrekk med Lyng sine elevtyper sammenlignet med elevene i min undersøkelse. Jeg finner mange av de samme trekkene hos mine elever. Eksempelvis er flere av egenskapene til *spurvejenta* representert i klassen. De er snille og rolige, og i friminuttene er de sammen med venninnene sine i små grupper (eller min definisjon: små sirkler). *Gromgutten* finnes også i min klasse. Han er høflig mot alle og flink på skolen. I fritiden holder han på med idrett (fotball, dette vet jeg fra tiden i praksis). Lyng sin

definisjon av *villkatten* har også sitt motstykke. Men i min studie er villkatten en gutt i stedet for ei jente. Elev-x har mange likhetstrekk med *villkatten*. Han finner seg ikke til rette i skolen og synes alt er kjedelig, men dette fordi han ikke forstår språket godt nok. Lærerne bekymrer seg over han, og på grunn av hans utagerende oppførsel blir han ofte gjort til syndebukk. De resterende elevtypene til Lyng passer ikke like godt til å sammenligne med mine observasjoner av elevene. Noen likhetstrekk finnes, men det ville være vanskelig å putte elevene under disse kategoriene på grunn av at jeg ikke har kunnskap om deres fritidsinteresser. Lyng sier for eksempel at *gutteromsgutten* er interessert i data og modellbygging på frittiden. Slik informasjon kan ikke oppnås ved kun å observere elevene på skolen.

Det jeg finner i klassen viser at Lyngs kategorier sannsynligvis gir en god beskrivelse av dagens ungdomsskoleelever. Hennes konklusjon med hensyn til kjønn er at disse elevkategoriseringer også kan ha negativ innvirkning. Å se på elevene som ulike typer betyr også at noen av deres individuelle egenskaper kan bli oversett. I følge Lyng bør skolen legge opp undervisningen slik at elevene får muligheten til å vise seg fra flere sider (se kapittel 2.4.2). Dette kan også overføres til min observasjon. Et godt eksempel fant jeg i ”mat og helse”-timen der de ”urolige” elevene viste seg fra en annen side. De oppførte seg annerledes i denne timen til forskjell fra timene i klasserommet. De viste vilje til å lære, var flinke til å samarbeide og utstrålte glede med å lage mat. En slik endring i atferdsmønster fra skoletime til skoletime ville også gjort det problematisk å plassere elevene i nye kategorier basert på atferd. Lærerens oppfatning av eleven kan igjen ha stor betydning for elevens atferdsmønster. Hvis eleven ofte blir irettesatt av læreren, kan det gi eleven følelsen av at han eller hun ikke er god nok. Dette kan medføre at eleven ”gir opp” og ser på seg selv som bråketete og mister læringslysten (f. eks elev-x). Dette kan ses i sammenheng med det Edvardsen (2004) mener med elevenes motstand og mentale fravær fra undervisningen (se kapittel 2.4.2) De elevene som ikke finner seg til rette i skolen reagerer med ulike former for mentalt fravær. I tillegg kan dette være med på å påvirke elevens selvidentitet. Hvordan andre ser på deg som person har igjen stor betydning for hvordan du oppfatter deg selv. Ungdom er en særlig utsatt gruppe. De påvirkes av andre og eksperimenterer med roller (se kapittel 2.4.1). Det er ikke lenger familiebakgrunn som bestemmer vår identitetsutvikling. I dag har vi frihet til å velge hvem vi ønsker å være. Men det finnes en bakside ved denne friheten; og det er usikkerhetsfølelsen (Heggen og Øya 2005) Dette kan gjenspeiles i ungdommens livsverden, der de prøver ut forskjellige stiler for å ”finne seg selv”.

Edvardsens (2004) elevtyper passer bedre inn med min beskrivelse av elevene i klassen, men også her vil jeg bare diskutere likheter og ikke foreta egne kategoriseringer. Edvardsen

kategoriserer elevene som *over-vinnerne*, *vinnerne*, *medløperne* og *de fortapte*. Til sammenligning med Lyng (2004) sine elevkategorier har Edvardsen en litt mer generell beskrivelse av elevene. Edvardsen mener skolen legger til rette for noen elever mens andre ikke passer inn i skolens rammer. Dette kan knyttes til min observasjon. Flere av guttene ble sett på som bråkmakere som forstyrret undervisningen. I følge Edvardsen ville disse elevene falle inn under kategorien *over-vinnerne*. Men de passer likevel ikke helt inn. Ja, de kan forstyrre og provosere medelever og lærere, men det er ikke bare de alene som ødelegger klassemiljøet. Min observasjon viser at de "snille" og "flinke" elevene fra mine forhåndskategoriseringer frembringer støy i like stor grad. Elev-x kan både sees på som en *over-vinner* og den *fortapte* i klassen. Han lager bråk i klassen og kommer med provoserende uttalelser. Men han har også problemer med å tilpasse seg skolehverdagen og sliter i fagene. I min klasse finnes også *vinnerne* og *medløperne*. Blant *vinnerne* er flere av guttene representert. Spesielt de som sitter i midten av klasserommet. Disse guttene har et godt forhold til lærerne og er de flinkeste av de skoleflinke, slik Edvardsen uttaler det (Edvardsen 2004:90). Mens flere av jentene jeg observerte kunne plasseres under kategorien *medløperne*. Edvardsen mener at *medløperne* representerer mer kvinnelighet enn mannlighet (ibid.:92). Dette passer godt inn med mine funn. Disse jentene viser interesse i timene men er ikke frempå eller dominerende.

Edvardsen mener skolen har en utfordring i forhold til å tiltrettelegge for elevenes evner og behov (se kapittel 2.4.2). Ved bruk av de ulike elevkategorier viser Edvardsen hvordan noen elever blir favorisert av skolen og lærerne, mens andre blir sett på som bråkmakere og ødelegger miljøet i klassen (Edvardsen 2004:90). I følge Edvardsen er *vinnerne* lærernes favoritter. Med en ironisk tone snakker han ut fra sine egne tanker:

"Ja, tenk om jeg som lærer kunne vært kvitt alle i normalklassen bortsett fra "Vinnerne", samt noen velvillige og lovende "Medløpere". Det hadde garantert blitt andre skoletimer. Da hadde jeg fått vist meg fram fra min beste side, som fagmann. Da hadde undervisningen satt fart i læringa. Samværet mellom "Vinnerne" og meg ville slippe "medløpernes" evindelige babbel og knis, "Over-vinnernes" kvalmespredning, "De fortaptes" mas og evige behov for en hjelp de ikke kan motta" (ibid.:91)

Det Edvardsen vil vise med dette er at det finnes en kultur i skolen som prissetter de elevene som passer inn i skolens faglige rammer. De andre blir til hodebry for lærerne. Disse elevene utløser motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i, og reagerer med ulike former for mentalt fravær. "Fravær som er til stedet", i følge Edvardsen. Derfor trenger skolen å utvide sitt

handlingsrom, en skole som tar vare på alle elever og som ser dem. Dette kan til en viss grad sammenlignes med de utfordringer skolen har med elev- x. Jeg observerte at flere av lærerne hadde problemer med å takle elev-x sin oppførsel. De måtte prate til han flere ganger i løpet av timen, enten det var å be han om å følge med, eller å sitte rolig ved pulten sin. På en måte kan man si at elev- x har behov for en hjelp han ikke kan motta, som Edvardsen sier om ”de fortapte”. Elev- x får mye oppmerksomhet i klassen både av medelever og lærere, men han blir ikke ”sett” og bekreftet positivt på den måten Edvardsen snakker om.

Nordahl (2003) bruker betegnelsen ”de lite tilpasningsorienterte” om elever som ikke finner seg til rette i skolen. Betegnelsen kan også knyttes til elev-x. I følge Nordahl er det skolen som legger opp til dette (se kapittel 2.4.3). I ungdomsskolen eksisterer det en skjult læreplan som innebærer at bare de tilpasningsorienterte elevene verdsettes (Nordahl 2003:69). Skoleforvaltningen og lærerne har enorm maktinnflytelse og sitter med makta til å definere problemer i skolen og i tillegg hvordan disse problemene skal håndteres (ibid.:71). De lite tilpasningsorienterte blir sett på som problembarn fordi de passer inn med det skolen mener er problematferd. Følgene blir ofte at disse elevene reagerer med ulike former for motstand i undervisningen. Som Edvardsen mener også Nordahl at problemet kan løses ved at skolen legger opp til mer variasjon i undervisningen, slik at alle elever får mulighet til å vise seg fra flere sider (ibid.:76). Akkurat dette kunne jeg gjenfinne i de observasjonene jeg gjorde i ”mat og helse” timen. Jeg så sider ved elevene som ikke kom frem i andre fagtimer. Som nevnt var dette spesielt synlig hos de jeg hadde tenkt på som de ”uroelige” elevene. Observasjonen min viser at elevene trivdes med aktiv deltakelse og ble fortore lei når de satt ved pultene sine å bare lyttet til læreren. Dette gjaldt begge kjønn; spesielt synlig hos guttene.

Kjønnsforskning har lenge vist at guttene får mer oppmerksomhet fra lærernes side enn det jentene får (se kapittel 2.5). *Kjønnsmaktperspektivet* forklarer dette ut fra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Tankegangen før i tiden var at jentene skulle oppdras til hjemmeværende forsørgere, mens guttene skulle ta utdanning. Denne tankegangen henger fortsatt igjen i dagens skole. Lærerne er tydelig mer bevisste på guttenes tilstedeværelse i klasserommet og engasjerte seg mer i guttenes kommentarer enn i det jentene kom med. I min observasjon var ikke dette like tydelig. Lærerne var mer bevisste på guttenes tilstedeværelse fordi de var mer høyrøstet enn jentene, men lærerne engasjerte seg like mye i jentenes kommentarer. Jeg observerte at lærerne snakket like inngående med jentene som med guttene.

Nyere kjønnsforskning viser imidlertid at jentene blir verdsatt i skolen. Dette fordi de har

egenskaper som passer inn med det skolen og samfunnet for øvrig vektlegger (se kapittel 2.5.4). Øya (2007) mener at utviklingen i det moderne samfunnet står sentralt i forståelsen av kjønnsforskjellene i skolen. Guttene kommer til kort, mens jentene passer bedre inn i skolens verdier og idealer. Øya viser til flere forskere som mener det samme:

”(...) guttene henger igjen i lite produktive machoidealene og subkulturer, som driver dem inn i en marginalisert posisjon. Jentenes kulturelle verdier er derimot tilpasset det nye postindustrielle kommunikasjons- og mediesamfunnet. Vi står kort og brutalt overfor guttekulturer i utakt – fylt av protest, og på den andre sida en politisk korrekt jentekultur tilpassa skolens og middelklassens verdier (Øya 2007:67).

Mine funn viser at jentene tar like stor del i timene som guttene. Når klassen diskuterte i fellesskap var begge kjønn like ivrige. Dette kan til en viss grad ses i sammenheng med Øyas tolkning av kjønnsforskjellene i skolen. Jentenes verdier og meninger blir i like stor grad vektlagt som guttenes. Det er ikke dermed sagt at guttene blir oversett og føler seg utestengt. Dette var ikke mitt inntrykk under observasjonen.

Nyere forskning viser også at jentene oppnår bedre resultater enn guttene i flere fag (Bakken 2008). Bjerrum Nielsen (2000) snakker om de ”nye” jentene som mer selvsikre og tør å markere seg (ibid.:63). Men jentene har likevel ikke mistet sine relasjonelle egenskaper.

”(...) disse nye jentene ser ut til å kombinere tradisjonelt kvinnelige og tradisjonelt mannlige trekk på en måte som viser at relasjonell orientering ikke trenger å utelukke aktivitet, ambisjoner og utadrettet engasjement. I det ene øyeblikk markerer jentene seg med den største selvfølgelighet i klasseoffentligheten, og i det neste øyeblikk sitter de med armen om halsen til venninnene, intenst opptatt av relasjoner og nærhet. (ibid.:63).

I klassen jeg observerte var de fleste jentene rolige og synlig opptatt av relasjoner. I tillegg uttrykte jentene selvtilitt, og de hadde ikke problemer med å si sine meninger foran klassen. Dette samsvarer med noe av det Bjerrum Nielsen (2000) uttaler om de ”nye” jentene. Guttene er ikke like opptatt av nære relasjoner, men har behov for å uttrykke sine individuelle egenskaper. Dette viste seg i skoletimene, men spesielt i friminuttene.

6.3 Avslutning

Som nevnt er kjønnsdimensjonen vesentlig i skole- og klasseromsforskning. For å kunne forstå de sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev, er kjønn en relevant faktor. For eksempel viser kjønnsforskningen at det er store forskjeller mellom jenter og gutters atferdsmønstre. Jenter har en relasjonell identitet som bunn i følelser og nærkontakt. Gutter er opptatt av kameratskap men liker ikke å vise følelser på samme måte som jentene. Guttene vil heller ha handling enn prat, som Bjerrum Nielsen (2000) sier. Mine observasjoner viser disse tydelige forskjellene mellom gutter og jenter. Dette kom særlig frem i friminuttene der jentene trivdes best å være sammen i små grupper og prate hemmelighetsfullt med hverandre, mens guttene likte seg bedre sammen med flere der de kunne teste ut sine individuelle egenskaper.

Dette hadde også innvirkning på klassemiljøet. I timene uttrykte jentene relasjonelle egenskaper; de hvisket og pratet med hverandre og hadde nærkontakt i form av å ordne hverandre på håret og massere hverandre. Guttene holdt avstand selv om de satt nær hverandre; de hvisket ikke like mye som jentene, men når det var støy i klasserommet var det guttene som hørtes best. Mine funn viser at det ofte er jentene som gjør at det blir støy i klasserommet. De starter med å småprate, mens guttene etter hvert kaster seg på lasset og det medfører at støynivået i klassen går opp. Funnene viser også at lærerne påvirkes av kjønn, eksempelvis når de automatisk kjefter på de "urolige" guttene først, og overser de som egentlig begynte å lage støy.

Selv om kjønn er en viktig faktor for forståelsen av det som skjer i klasserommet, står den ikke alene. Som vist gjennom hele oppgaven er det flere faktorer som virker inn på klassemiljøet. Lærerens rolle, faglig fokus, forutsigbarhet, effektivitet og samarbeid og læringslyst er noen faktorer som virker inn på læringsmiljøet i klassen. Disse faktorene kan både ha positiv og negativ innvirkning. I kapittel 4, "Den gode timen", har jeg sett på hvordan disse faktorene er med på å skape en god og vellykket time for både elevene og læreren. Under disse faktorene kommer også faste rammer, ro, trivsel, positive tilbakemeldinger, omtanke, gjensidig respekt og resultatbevissthet som sentrale brikker i oppnåelsen av en god time. Svaret på hovedproblemstillingen blir dermed at det er vanskelig å isolere kjønn som den eneste faktoren av betydning i en studie av læringsmiljø. Det viktigste funnet i min undersøkelse er at det er mange faktorer som virker inn på læringsmiljøet, og de ulike faktorene påvirkes av hverandre på forskjellige måter. Elevenes læringslyst avhenger blant annet av interesse for faget og lærerens undervisningsmetoder. Det er ikke å komme utenom at kjønn er en relevant faktor i vår forståelse av det som skjer i klasserommet. Dette gjenspeiles også i faglitteraturen knyttet til

klasseromsforskning. I min undersøkelse ble kjønn viktig for å forstå det sosiale samspillet mellom elevene samt mellom læreren og elevene. Jeg fant at mange faktorer hadde betydning for læringsmiljøet, og problemer i skoleklassen kan ikke forklares ut fra kjønn alene.

Litteraturliste

- Aase, Tor Halfdan 1997: "Tolkning av kategorier. Observasjon, begrep og kategori." I: Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan. *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Aase, Tor Halvdan og Fossåskaret, Erik 2007: *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Adler, Patricia A. og Adler, Peter 1998: "Observational techniques." I: Denzin, Norman k. og Lincoln, Yvonna S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Bakken, Anders 2008: *Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?* Tidsskrift for ungdomsforskning. 8(1):85-93
- Berger, Anne-Harriet 2000: *Som elevene ser det - Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelens Forlag AS
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas 2004: *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget AS
- Bjerrum Nielsen, Harriet 2000: "Inn i klasserommet." I: Imsen, Gunn (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Edvardsen, Edmund 2004: *Samfunnsaktiv skole. En skole rik på handlig*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Frønes, Ivar 1996: *Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet*. I: Tidsskrift for samfunnsforskning 71-85, 1.
- Frønes, Ivar 2003: *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. 2 utg. 4 opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Giddens, Anthony 1997: *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag

Giddens, Anthony 2006: *Sociology*. Cambridge: Polity Press

Glad, Alf m.fl. 2001: *Virkning av støy på barn i læresituasjoner*. Oslo: Transportøkonomisk Institutt

Gudmundsdottir, Sigrun 1998: ”Skarpt er gjestens blick – Den fortolkende forsker i klasserommet.” I: Klette, Kirsti: *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Heggen, Kåre, Jørgensen, Gunnar og Paulgaard, Gry 2003: *De andre. Ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Heggen, Kåre og Øya, Tormod 2005: *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Imsen, Gunn 2005: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS

Kaspersen, Lars Bo 2002: ”Anthony Giddens”. I: Andersen, Heine og Bo Kaspersen, Lars (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

Klette, Kirsti (red.) 1998: *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Lyng, Selma Therese 2004: *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit 2005: *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Miegel, Fredrik og Johansson, Thomas 2002: *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur

Månson, Per 2002: ”Max Weber”. I: Andersen, Heine og Bo Kaspersen, Lars (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

Nævdal, Folkvard 2004: *Skoleprestasjoner, kjønn og bruk av hjemme-PC*. I: Tidsskrift for ungdomsforskning. 4(1):67-82

Nordahl, Thomas 2003: *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for ungdomsforskning. 3(2):69-88

Sandberg, Nina og Markussen, Eifred 2007: "Reformer i utdanningssystemet – hva har de ført til?" I: Strandbu, Åse og Øya, Tormod (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Smette, Ingrid, Moshuus, Geir H., Torgersen, Leila 2007: "Digital kompetanse og skoleprestasjoner." I: Strandbu, Åse og Øya, Tormod (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Solberg, Anne 1996: "Erfaringer fra feltarbeid". I: Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Strandbu, Åse og Øya, Tormod (red.) 2007: *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Wadel, Cato 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK a/s

Wadel, Cato 2006: *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK a/s

Wallace, Ruth A. and Wolf, Alison 2006: *Contemporary Sociological Theory*. 6th ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall

Øya, Tormod 2007: "Flinke jenter og gutter i utakt." I: Strandbu, Åse og Øya, Tormod (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Østerberg, Dag og Engelstad, Fredrik 1984: *Samfunnsformasjonen. En innføring i sosiologi*. Oslo: Pax Forlag AS

Nettsider:

Regjeringen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-II/kd/veiledninger-og-brosjyrer/1996/Reform-97-Dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>

Sist åpnet 22.10.08 (fotnote 1.)

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/smk/rap/2005/0001/ddd/pdfv/260512-regjeringsplatform.pdf>

Sist åpnet 22.10.08 (fotnote 2.)

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/4.html?id=191289

Sist åpnet 23.10.08 (fotnote 7.)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/satsingsomrader/program-for-digital-kompetanse-.html?id=279659>

Sist åpnet 10.11.08 (fotnote 6.)

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/4.html?id?=191289

Sist åpnet 17.11.08 (fornote 8.)

Statens forurensningstilsyn:

<http://www.miljostatus.no/Tema/Stoy/Lyd-og-stoy/>

Sist åpnet 13.10.08 (fotnote 4.)

Vedlegg 1: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Database