



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Diagnose gutt?»

En feltstudie fra en «Gutteskole», med vekt på pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging for gutters opplevelse av faglig og sosial mestring i skolen.

Hanne Bråthen

Masteroppgave i pedagogikk

Emnekode: PED-3900

Mai 2021



## Sammenheng

Problemstillingen for denne Masteravhandlingen er: *Hvilke pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger kan være med på å fremme gutters opplevelse av faglig og sosial mestring i skolen.*

For å besvare dette spørsmålet gjennomførte jeg en feltstudie ved en skole som er godt tilrettelagt for gutters læring og trivsel. Gjennom feltstudien vekslet jeg mellom deltakende observasjon, passiv observasjon, intervju med rektor og lærere, kartlegging av skolens fysiske miljø, og dens organisatoriske og pedagogiske tiltak, samt lesing av dokumenter som kunne belyse problemstillingen. Skolehverdagen er preget av mange oppgaver og aktiviteter som elevene i liten grad har selvbestemmelse over. Det vil da være en stor utfordring for lærerne å holde oppe elevenes motivasjon for skolearbeidet. Ryan og Deci (2000) viser til at ytre motivasjon ikke utelukker autonomi. I et læringsmiljø kan ulike faktorer være med på enten å fremme eller hemme *internalisering* og *integrering* av ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). I mine funn viser det seg at det er mange ulike faktorer som kan påvirke læringsmiljøet. Guttene kan påvirkes, men er også med å *påvirke* læringsmiljøet.

Avhandlingen anvender Tiller og Tiller`s (2002) metaforer «lærings sol» og «den andre dagen». Tiller og Tiller snakker om betydningen av de lysende læringsmøtene, der elevene oppnår en dypere forståelse ved å kjenne igjen egne erfaringer og tanker i de teoretiske resonnementene (ibid., 23). Er læringsrommet blitt for trangt, eller kan skolen rydde plass til disse lysende læringsmøtene?

Jeg fant at «Gutteskolen» har ryddet plass til mange lysende læringsmøter. Gjennom prosjekter, alternativ undervisning og god pedagogisk bruk av skolens uteområder blir behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet imøtekommet. Slike lysende læringsmøter kan overføres til en glede over skolen mer generelt og dermed regulere guttene mot en mer autonom motivasjon. «Gutteskolen» har ikke en handlingsplan spesielt rettet mot guttene. Men rektor har sammen med lærerne reflektert over hvordan de på *denne* skolen kan møte guttene på en bedre måte. Skolens måte å arbeide på stemmer godt med funn fra prosjektet «Raising Boys Achievement» (Warrington & Younger, 2006), der de mest suksessrike tiltakene var forankret i en konkret analyse av situasjonen og elevgrunnlaget på den aktuelle skolen. «Gutteskolen» skapte en inkluderende skolekultur dels gjennom pedagogikken, dels gjennom tilrettelegging og utnyttelse av naturen og miljøet rundt skolen, og dels gjennom samarbeid mellom alle relevante parter.

Mine funn viser at skolen har en inkluderende praksis både blant de ansatte og i klasserommene. Skolen tenker i stor grad på mangfoldet av elever og at de har noe å tilby alle elever slik at de føler tilhørighet og føler at de mestrer skolehverdagen. Lærernes refleksjoner og tanker om hvordan en skal

møte hvert enkelt barn, være gode rollemodeller og skape en trygg skolehverdag der alle elevene trives, stemmer godt med mine observasjoner.

## Abstract

The key question for this master's thesis is: *Which pedagogical and organizational facilitations may contribute to promote the boys experience of professional and social mastery at school.*

To answer this question I conducted a field study at a school that facilitates for boys to thrive and learn. While conducting the field study, I alternated between taking the role as participant observer and silent observer, interviewing the principal and teachers, mapping the schools material environment, and its organizational and pedagogical initiatives, and reading documents that could illustrate the key questions of the master's thesis. The everyday school situation is affected by externally imposed chores and activities that the pupils to a very little extent decide themselves. In such instances, the teachers may find it challenging to sustain the pupils high level of motivation for schoolwork. Ryan and Deci (2000) shows that external motivation does not exclude autonomy. In a learning environment, various factors may stimulate or inhibit *internalization* and *integration* of external motivation (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). My findings show that many different factors influence the learning environment. The boys are influenced, at the same time as they themselves contribute to *influence* their learning environment

This study has applied Tiller and Tiller's (2002) metaphors of «Learning Sun» and «The Second Day». Tiller and Tiller talks about the importance of illuminate learning – encounters, in which the pupils gain a deeper understanding by recognizing their own experiences and thoughts inside the theoretical reasonings (ibid., 23). Has the learning space become too tight, or can the school clear some space for illuminate learning to take space?

The results from this field study conclude that the «Boys' School» have made room for a lot of these illuminate learning encounters. Through different projects and alternative tutoring, the needs for autonomy, competence and affiliation are met. Such illuminate learning can be translated into a general joy to be at school, and thereby regulate boys toward a more autonomous motivation. «The Boys' School» does not have one specific action plan in relation to the different measures taken with regards to the boys. The principal has made this issue relevant, and together with the teachers, reflected upon how they together can relate to the boys in a better and more wholesome way at *their* school.

This schools way of working, in many ways aligns with the project titled «Raising Boys Achievement» (Warrington & Younger, 2006), where the most successful measures are based on a concrete analysis of the situation and pupils at their own school. «The Boys School» created an inclusive school culture, partly in pedagogics, partly through facilitations and use of the nature and

school environment, and partly through cooperation between all relevant parties involved in the pupils learning process.

My findings show that this school has an inclusive practice both among the employed professionals and inside the classrooms. The school shows a high degree of awareness about pupil diversity, ensuring they have something to offer to all pupils across-the-board, in order to make them feel integration and fellowship, and a sense of mastery of everyday school life. The teachers' reflections and thoughts about how to approach the individual child, how to be good role models, and create a safe school environment where all pupils thrive, align well with my own observations.

## Forord

*«En skyet august morgen slo gongongen, og jeg begynte på skolen. Første klasse. Høytidelig innmarsj sammen med mamma i den høye, gulmalte trebygningen som huset småskolen, en gammel skole som fantasifullt nok gikk under navnet Gamleskolen. Vi ble ført opp en knirkende trapp og inn i klasserommet i annen etasje, skred over brede, gulende gulvbord med et tykt, glinsende lakklag og ble anvist hver vår antikke skolepult med treløkk, pennerom og hull til blekkhus. Her og der satt det knivmerker etter adskillelige elevgenerasjoner. Mødrene toget ut og vi ble igjen. Tjue onger med løse melketenner og vorter på fingerknoklene. Noen hadde talefeil, andre briller, somme snakket finsk hjemme, mange var oppdratt med juling, nesten alle var sjenerte og kom fra arbeiderhjem, og visste allerede fra begynnelsen av at de ikke hørte hjemme her (...)*»

*«Først måtte alle fram på tavla og skrive navnet sitt. Noen kunne det, andre ikke. På grunnlag av denne vitenskapelige testen delte frøken klassen i to grupper som ble kalt enere og toere. I gruppe en havnet de som klarte prøven, de fleste jentene i klassen pluss et par funksjonærsønner. I gruppe to havnet resten, deriblant jeg og Niila. Og selv om vi bare var sju år gamle, satt stampelet nøyaktig der det skulle.» (Niemi, 2001).*

Dette er et utdrag fra boken «Populærmusikk fra Vittula» av Mikael Niemi. Bokens handling er fra seksti og syttitallet. Samfunnet og skolesystemet har i stor grad endret seg, men likevel var det noe med denne beretningen fra første skoledag som berørte meg og som danner essensen i denne feltstudien.

Jeg, som mange andre har nok selv har minner fra 1. skoledag. Følelsen av forventninger, sommerfugler i mager, lukter, pulten der navnet mitt sto, læreren som sto oppe ved kateteret, hva jeg hadde på meg, forsiktige blikk på medelever og jeg mener helt klart at det var en strålende solskinnsdag.

For noen fortsetter solen å skinne, men det er også dessverre alt for mange historier der solen slutter å skinne den dagen de går inn skoleporten. Statistikker taler sitt, og gutter har fått stampelet «skoletapere». Det er de som har «hovedrollen» i disse historiene. Hva gjør at så mange gutter tenker; «skolen er ikke noe for meg»? Hva kan en gjøre for å gi de tilbake solskinnet? Det er dette jeg ønsker å undersøke nærmere i denne studien.

Mitt arbeid med masteroppgaven går nå mot slutten og jeg kan se tilbake på tre flotte år som student ved UiT-Norges arktiske universitet. En del utfordringer på veien har det vært. Det er ikke alltid så lett å kombinere studier når en er mamma til tre aktive gutter som også krever sitt. Mellom henting i barnehage, skole og kjøring til ulike aktiviteter, kan jeg takke teknologiens fremskritt. Bilturene har

for meg blitt et sted for ettertanke og refleksjon. Av og til har jeg stoppet i veikanten for å skrive ned notater på mobil eller anvendt meg av taleopptak. Midt i studiene måtte jeg imidlertid legge studiene på hylla til fordel for hjemmeskole og hjemme-barnehage. En pandemi som en trodde skulle være forbigående, ble plutselig en del av hverdagen. Planen min var at høsten 2020 skulle vies fullt og helt til studiene igjen. Jeg fikk imidlertid et tilbud om et vikariat ved ILP som foreleser på barnehagelærerutdanningen som jeg ikke kunne takke nei til. Nok en gang ble studiene lagt til sides. Men erfaringen som foreleser tar jeg med meg videre og jeg kan takke mange av mine daværende kollega ved barnehagelærerutdanningen for tips og gode råd i forhold til masteroppgaven. Jeg må også ved denne anledning rette en stor takk til min veileder Nils Vidar Vambheim. En klok, tålmodig og inspirerende mann som har gitt meg mange gode råd og tips på veien. Han sa seg også frivillig til å veilede meg videre etter at avtalen som veileder gikk ut. En annen god støtte har vært Yngve Antonsen. Det var han som ga meg tommelen opp for tema på masteroppgaven, fikk meg til å stole på meg selv og at dette var et interessant tema å forske på. Yngve har også vært en god samtalepartner under hele prosessen.

Til slutt må jeg få sende en STOR takk til de aller viktigste som har gjort feltarbeidet mulig- «Gutteskolen», som danner grunnlaget for studiens empiri. Tusen takk til alle de fantastiske elevene som jeg fikk bli kjent med, til rektor for mange flotte samtaler og hans gode refleksjoner og til kontaktlærerne som tok imot meg med åpne armer og lot meg få delta i deres arbeidshverdag. Det kan ikke være lett å ha en utenforstående sittende med penn og papir som følger deg i undervisningen. Gjennom hele oppholdet på skolen og i de aktuelle klassene har jeg vært vitne til og deltatt i mange flotte situasjoner. Det har også vært mange utfordrende situasjoner. Alle som har resultert i mange gode refleksjoner og diskusjoner i etterkant.

Til slutt, min mann og mine tre flotte gutter fortjener også en stor takk for deres tålmodighet med en tidvis fraværende mamma, både mentalt og fysisk.

Hanne Bråthen

Tromsø, 15. mai 2021



## Innholdsfortegnelse

|  |     |
|--|-----|
| Sammendrag.....  | I   |
| Abstract .....   | III |
| Forord.....  | V   |
| 1. Innledning.....   | 1   |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....  | 2   |
| 1.2 Studiens disposisjon .....   | 4   |
| 2. NOU 2019:3. Nye sjanser-bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp | 5   |
| 2.1 Tidlig og tilpasset innsats .....  | 6   |
| 2.2 Grunnskolens innhold og organisering.....  | 8   |
| 3. Læreplanverket .....  | 11  |
| 3.1 Skolens psykososiale og fysiske miljø .....  | 11  |
| 3.2 Pedagogisk praksis i grunnskoleopplæringen .....   | 12  |
| 4. Tidligere forskning .....   | 15  |
| 4.1 Kognitive forklaringer.....  | 16  |
| 4.2 Motivasjonsforklaringer .....  | 16  |
| 4.3 Systemiske forklaringer.....   | 17  |
| 4.3.1 Interaksjoner i klasserommet.....  | 17  |
| 4.3.2 Pedagogiske og organisatoriske forhold på skolen.....                                    | 19  |
| 4.4 Pedagogiske og organisatoriske tiltak .....  | 20  |
| 5. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming .....  | 25  |
| 5.1 Refleksjoner rundt studiens metodiske tilnærminger .....                                   | 25  |
| 5.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....   | 26  |
| 5.3 Feltforskning .....  | 29  |
| 5.4 Deltakende observasjon.....  | 29  |
| 5.5 Det kvalitative forskningsintervjuet .....   | 32  |
| 5.5.1 Intervjuguide .....  | 33  |
| 5.5.2 Utvalg og rekruttering .....   | 33  |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 5.5.3 | Gjennomføring og etterarbeid av intervjuene.....                | 35 |
| 5.6   | Dokumentanalyser.....   | 36 |
| 5.7   | Bearbeiding av data og analyse.....                             | 37 |
| 5.8   | Utfordringer underveis i etterkant av datainnsamlingen.....     | 37 |
| 5.9   | Studiens troverdighet og forskningsetiske refleksjoner.....     | 38 |
| 5.10  | Forskningsetisk refleksjon.....                                 | 40 |
| 6.    | Teoretisk rammeverk.....  | 45 |
| 6.1   | Motivasjon.....   | 45 |
| 6.2   | Selvbestemmelsesteorien.....                                    | 46 |
| 6.3   | De grunnleggende psykologiske behov («Basic Needs Theory»)..... | 46 |
| 6.3.1 | Behovet for autonomi.....                                       | 47 |
| 6.3.2 | Behovet for kompetanse.....                                     | 47 |
| 6.3.3 | Behovet for tilhørighet.....                                    | 48 |
| 6.4   | «Organismic Integration Theory».....                            | 48 |
| 6.5   | «Cognitive Evaluation Theory».....                              | 51 |
| 6.5.1 | Læringsmiljø som støtter autonomi.....                          | 52 |
| 6.5.2 | Læringsmiljø som støtter kompetanse.....                        | 52 |
| 6.5.3 | Læringsmiljø som støtter tilhørighet.....                       | 53 |
| 6.5.4 | Faktorer som påvirker lærerne.....                              | 53 |
| 6.6   | «Læringens sol».....  | 55 |
| 6.6.1 | «Den nye andre dagen».....                                      | 56 |
| 7.    | Presentasjon av datamaterialet og analyse.....                  | 63 |
| 7.1   | Møtet med «Gutteskolen».....                                    | 63 |
| 7.2   | Det psykososiale miljøet.....                                   | 64 |
| 7.2.1 | Profesjonsfelleskapet.....                                      | 65 |
| 7.2.2 | Det psykososiale miljøet i klassen.....                         | 66 |
| 7.2.3 | Elevundersøkelsen.....  | 67 |
| 7.2.4 | Analyseverktøy.....   | 68 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 7.3   | Interaksjon i klasserommet.....   | 69  |
| 7.4   | Pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger.....                           | 75  |
| 7.4.1 | Prosjekt Nettbrett.....   | 77  |
| 7.4.2 | Uteområdet .....  | 79  |
| 7.4.3 | Skolens sekundære uteområde. ....   | 80  |
| 7.4.4 | Uteskole.....   | 80  |
| 7.4.5 | Prosjektet «Gården for alle» .....  | 82  |
| 7.4.6 | Det var helt klart en «Solskinnsdag».....                                       | 83  |
| 8.    | Diskusjon.....  | 85  |
| 8.1   | Behovet for Autonomi.....   | 85  |
| 8.2   | Behovet for tilhørighet .....   | 87  |
| 8.3   | Behovet for kompetanse.....   | 89  |
| 8.4   | Interaksjon i klasserommet.....   | 91  |
| 8.5   | Pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger.....                           | 93  |
| 9.    | Avslutning .....  | 97  |
|       | Litteraturliste .....   | 100 |
|       | Vedlegg .....   | 103 |
|       | Vedlegg 1: Intervjuguide (Rektor).....  | 103 |
|       | Vedlegg 2: Intervjuguide (Fokusgruppeintervju).....                             | 104 |
|       | Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....                         | 105 |
|       | Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (foreldre og foresatte) ..... | 109 |
|       | Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD .....   | 113 |



# 1. Innledning

Utgangspunktet for denne studien baserer seg på omfattende forskning av prestasjonsforskjeller i grunnskolen hos gutter og jenter. En rekke studier har kartlagt og sammenliknet gutter og jenters karakterer og ulike typer av kunnskaper og ferdigheter (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 19). Guttene framstilles som taperne på alle nivåer i skole- og utdanningssystemet. Dagens unge jenter går ut av grunnskolen med de beste karakterene og er i klart flertall i høyere utdanning. Guttene får gjennomgående svakere karakterer enn jentene i alle andre fag i grunnskolen, unntatt i gym (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 13). Variasjonene innad i gruppene og elevers sosiale bakgrunn er en betydelig større faktor enn kjønn, men som *gruppe* betraktes guttenes prestasjoner som dårligere enn jentene og dette gjelder alle trinn i grunnskolen (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 26). På sikt må en likevel se på betydningen av at så mange gutter tenker at; «*skole er ikke noe for meg*» og den høye andelen av gutter som dropper ut av videregående. De samfunnsøkonomiske og menneskelige kostnadene kan bli høye. Det vil også oppstå sosiale skjevheter i rekruttering til ulike yrker og de personlige konsekvensene kan bli store.

I februar 2019 leverte NOU 2019:3 den offentlige utredningen: *Nye sjanser-bedre læring.*

*Kjønnforskjeller og utdanningsforløp.* Bakgrunn for utredningen er at kunnskapsgrunnlaget om årsakene til kjønnforskjellene er ganske svakt som følge av at dette ikke har vært et hovedfokus i forskningslitteraturen og fordi datagrunnlaget om utdanningssystemet i Norge ikke er innrettet slik at man kan følge personer over tid (NOU 2019:3). Utvalgsleder Camilla Stoltenberg forteller; «*dette er et tema som er forholdsvis lite utforsket. En har gode beskrivelser av hvordan gutter gjør det dårligere enn jenter, men vi vet lite om årsaker og enda mindre om tiltak*» (Fosser Vogt & Fjellidalen, 2017). En vet altså mye om *hvordan* gutter sakter akterut, men lite om *hvorfor*, og enda mindre om *tiltak*, noe som det er forsket lite på i norsk sammenheng.

Studiens målsetning vil være å rette søkelyset mot pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger som kan være med på å fremme guttenes opplevelse av faglig og sosial mestring i skolen. En forutsetning for læring og utvikling er at elevene er motivert for skolearbeidet. Der guttene viser en manglende interesse og engasjement må en se nærmere på skolens læringsmiljø.

Umotiverte, uengasjerte og skoletrøtte elever er en av de største utfordringene som lærerne står ovenfor og pedagogisk forskning viser at elevers motivasjon for skolearbeid også synker ved økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011a; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005). Motivasjon har stor betydning for læring, dette viser Hattie (2009) i en gjennomgang av seks

metaanalyser som til sammen omfatter 322 separate studier der han fant en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 9-12).

Med tittelen: «*Diagnose gutt?*», viser jeg til statistikker fra både barnehage og skole der en ser at 72 % av barna i barnehage som mottar spesialpedagogisk hjelp er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2020) og 68 % av elevene i grunnskolen som mottar spesialundervisning er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En av mine tidligere medarbeidere poengterte nettopp dette etter å ha fått fremlagt statistikkene fra denne kommunen om fordeling av spesialpedagogisk hjelp i barnehagene: «*Det kan ikke være slik at det kun er guttene som er problemet. Vi kan jo ikke jobbe med likestilling i det hele tatt når det å være født gutt kan være en diagnose i seg selv?*»

Hvis utdanningsinstitusjonene ser på gutter som et problem, vil de muligens til slutt selv tro de er et problem. Det blir en selvpoppfyllende profeti. I skolen vil lærevansker nærmest per definisjon ha en negativ innflytelse på elevers læring og utvikling. En kan da anta at høyere forekomst av lærevansker hos gutter gjør at de seiler «seiler akterut» i skolesystemet (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 31). Siden reform 97 har også norske barn startet på skolen det året de fyller seks år. Alder ved skolestart kan påvirke kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner på flere måter. Det er for eksempel kjønnsforskjeller i kognitiv profil gjennom hele barndommen, der gutter utvikler generelle kognitive evner senere i småbarns- og førskolealder enn jentene. En tidligere skolestart kan da også ses på som forklaringer til at guttene presterer dårligere enn jentene, da jentene allerede fra skolestart ses på som mer skolemodne (NOU 2019:3, s. 76-77).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Erfaringer som pedagog i barnehage vært medbestemmende for studiens fokusområde.

Barnehagelærerutdannelsen opplevdes som tre spennende og innholdsrike år, der jeg ervervet meg gode kunnskaper og erfaringer om små barns utvikling, lek og læring. Siste året hadde jeg praksis i en barnehage i København. Denne praksisen har nok vært med på å «farge» meg som pedagog.

Barnehagen var inspirert av Reggio Emilias tilnærming til en pedagogikk som er forankret i en dyp respekt for barnet. Det pedagogiske grunnsynet bygger på at hvert enkelt individ - sammen med andre - konstruerer egen og felles kunnskap og kultur. Barnet ses altså som et selvstendig og aktivt individ med ønsker om og evne til samhandling, læring og omsorg for andre ("Norsk Reggio Emilia Nettverk," Udatert). Det som også var særegent med denne barnehagen var at de hadde en avdeling i utkanten av byen. Rent praktisk leverte foreldre/foresatte barna i barnehagen i byen. Derifra tok barna og pedagogene buss på en halvtimes tid til «utflytterbørnehaven» - på en klassisk dansk «gård».

Her hadde barna store utearealer å utfolde seg på. I tillegg hadde de avtaler med gårder i nærheten som hadde dyr som griser, høns og hester. Det var denne avdelingen jeg og en medstudent hadde ha praksis i. Etter utdanningen arbeidet jeg som pedagogisk leder i 12 år før jeg følte at det var på tide med litt forandring, og jeg startet på masterprogrammet i pedagogikk.

Da jeg skulle til med prosessen å velge tema for masteroppgaven, falt det naturlig for meg å tenke i retning barnehage. Jeg gikk mange runder med meg selv før jeg landet på overgang barnehage-skole. Jeg har selv arbeidet med de eldste barna i såkalte «førskoleklubber». Det som bestandig har forundret meg er tanken om at en må forberede barna på skolen og ikke at skolen skal forberede seg på å ta imot disse 5-6 åringene. I stedet for fokus på tradisjonelle skoleforberedende aktiviteter, ønsket jeg å gi barna gode og minnerike opplevelser sammen med de andre barna og voksne. Vi besøkte lokale arbeidsplasser, lokale gårdsbruk, holdt førstehjelpskurs, trafikk-kurs og grunnleggende ski-kurs m.m. Gjennom dette ønsket vi å legge grunnlaget for sosial kompetanse som er høyst nødvendig for å mestre hverdagen og som mulig er det viktigste skoleforberedende tiltaket. Haug og Retvedt (1999 i Tiller & Tiller, 2002, s. 78) hevder at samspill og sosial kompetanse blir begreper uten mening dersom de ikke knyttes til sosialt samvær i en bestemt kulturell kontekst, og i forhold til bestemte normer og verdier (Tiller & Tiller, 2002, s. 78). Så kommer dagen da barna går ut av barnehageporten for siste gang. Erfaringsmessig er det flest gutter jeg har sendt fra meg med et tungt hjerte. Det er også disse guttene som jeg har funnet utenfor barnehagens gjerder når skoledagen er slutt, der de pent spør om de ikke kan få komme inn i barnehagen for å leke.

Det var imidlertid først da jeg tilfeldigvis kom over «Gutteskolen» at tema for denne studien endelig falt på plass. Jeg ble nysgjerrig på begrepet «Gutteskole» og betydningen av det. Denne skolen er kjent for å lykkes med å skape trivsel og lærelyst for gutter som ofte sliter med akkurat det. Jeg ønsket å undersøke skolens pedagogiske og organisatoriske tilnærming til gutters læring i sin helhet: Bruk av læremidler, utstyr, skolens uteområder, skolens psykososiale miljø og lærersamarbeid. Jeg valgte å analysere alle disse elementene i sin indre sammenheng, for å se hva det var som påvirket spesielt gutters motivasjon og prestasjoner i denne skolen. Med dette kan denne studien dermed danne et grunnlag for videre utvikling og konkretisering av hvilke tiltak som virker for gutter som strever med motivasjon, lærelyst og resultater. Studien vil gjøre rede for teori og forskning om motivasjon. Den vil også se på mulige årsaker for at kjønnsforskjellene oppstår og tiltak som kan være med på å utjevne denne forskjellen. På bakgrunn av dette er studiens problemstilling:

*Hvilke pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger kan være med på å fremme gutters opplevelse av faglig og sosial mestring i skolen?*

## 1.2 Studiens disposisjon

I kapittel 2 presenteres rapporten NOU 2019:3; *Nye sjanser-bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Rapporten inneholder et omfattende kunnskapsgrunnlag om årsaker til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget kommer utvalget med forslag til tiltak i barnehage og grunnskolen.

I kapittel 3 vil læreplanverkets innhold i forhold til skolens læringsmiljø bli presentert.

I kapittel 4 redegjøres det for tidligere forskning som er relevant for denne feltstudien.

I kapittel 5 redegjøres det for studiens metodiske tilnærming, som inkluderer studiens vitenskapeteoretiske utgangspunkt, forskningens design og beskrivelse feltstudiens gjennomføring, der deltakende observasjon og intervju inngår. Her vil også studiens troverdighet og etiske refleksjoner i forskningsprosessen blir beskrevet.

I kapittel 6 presenteres studiens teoretiske rammeverk som jeg finner relevant for å belyse studiens problemstilling. Som overordnet teoretisk ramme tar studien sikte på å bruke til Ryan og Deci`s (1985) selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory). Tiller og Tiller (2002) vil også blir brukt for å se på betydningen av skolens innhold og metoder.

I kapittel 7 utgjør feltstudiens empiriske hoveddel. Her presenteres feltstudiens observasjons- og intervjumateriale.

I kapittel 8 blir feltstudiens empiri bli drøftet i lys av studiens problemstilling, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 9 er avslutningen for studien, der jeg vil oppsummere studiens sentrale funn.



## 2. NOU 2019:3. Nye sjanser-bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp

Ved kongelig resolusjon 25. august 2017 oppnevnte Regjeringen et ekspertutvalg for å undersøke årsaker til og tiltak mot kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Det overordnede formålet med utvalgets arbeid var å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Utvalgets oppdrag var å gi lokale og nasjonale myndigheter et bedre grunnlag for å velge de mest effektive virkemidler og tiltak for å motvirke uheldige kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Arbeidet ble avgrenset til å gjelde barnehagen, opplæringsløpet fra 1.-13. trinn i skolen, samt konsekvenser av kjønnforskjeller i skoleprestasjoner for deltakelse i høyere utdanning. I valget av studier til kunnskapsgrunnlaget ble det prioritert empiriske studier som kunne identifisere årsaker og effekter og utvalget vektla at tiltakene skulle motvirke uheldige kjønnforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3, s. 27-29).

Den viktigste konklusjon i utredningen er at en fremdeles ikke vet hva som er årsakene til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Kunnskapsgrunnlaget er for svakt. Det er flere årsaks-hypoteser som har støtte i forskningslitteraturen. Blant annet tyder kunnskapsgrunnlaget på at gutter og jenter har ulike interesser, motivasjon og preferanser for konkurranse og at gutter og jenter blir behandlet og vurdert ulikt av foreldrene, lærere og medelever. Det er likevel to årsaks-hypoteser som skiller seg ut. Den ene er «modningshypotesen», eller «utviklingshypotesen» som vektlegger at gutter og jenter utvikler seg forskjellig i barne- og ungdomsårene. Den andre er «sårbarhetshypotesen», som søker å forklare kjønnforskjellene med at gutter er mer sårbare for miljømessige risikofaktorer. Dette er faktorer som dårlige venner, sammensetning av klasser og elevgrupper, manglende omsorg- og oppdragelsesferdigheter hos foreldre eller kjedelig undervisning. Kunnskapsgrunnlaget viser at det finnes solid forskning om effekter av tiltak på gutter og jenters læring og utvikling i barnehage og skole. For utvikling av politikk og konkrete tiltak er det en fordel å kjenne årsakene til kjønnforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Men når årsakene ikke er kjent, kan god forskning om effektive tiltak gi et godt grunnlag for å foreslå statlige og lokale tiltak (NOU 2019:3, s. 13-14).

NOU's (2019:3) utredning er omfattende. Denne studien har derfor valgt å konsentrere seg om utredningens forlag til *tiltak* på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget som er lagt til grunn. Forskningen som dette kapittelet refererer til, er fra NOU's (2019:3) kunnskapsgrunnlag. Det vil også her være en avgrensning i forhold til studiens problemstilling. Mulige årsaker og forklaringer for kjønnforskjeller i skoleprestasjoner vil bli grundigere utdypet i kapittel 4.

Utvalget drøfter tiltak andre kan iverksette, men har prioritert tiltak som staten kan iverksette. Statlige tiltak vil si en endring i regelverket eller finansiering av kommunene eller universitetene og høyskolene, det vil derfor være noen annet enn den konkrete praksisen i barnehager og skoler (NOU 2019:3 s. 161). Det er samtidig viktig å få frem her at ikke alle utvalgsmedlemmene støtter seg til alle tiltak som er anbefalt.

## 2.1 Tidlig og tilpasset innsats

Utvalget har lagt to bærende prinsipper til grunn for arbeidet med tiltaksområdene: *tidlig innsats* og *tilpasset innsats*. Begge prinsippene er viktige for læring på skolen og utvalget mener at en barnehage og grunnopplæring som er mer i tråd med disse prinsippene vil kunne redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3, s. 180).

I NOU 2013:3 står det at det er et godt forskningsmessig belegg for at barn er svært mottakelig for læring allerede i de første barneårene. Forskning viser store læringseffekter av tiltak for å fremme kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter før skolestart (Bremnes, 2006; Carneiro & Heckman, 2003; Currie & Almond, 2011). Det er imidlertid færre studier som undersøker hva tidlig innsats har å si for kjønnsforskjeller (NOU 2019:3, s. 22). Heckman (2000) argumenter for at «læring avler læring» og at tidlig vekst i kognitiv læring gjør senere læring lettere. En ser også at intervensjonsprogrammer for å fremme læringspotensial hos risikoutsatte førskolebarn har kortvarig effekt på generell utvikling begrenset de første årene, men langvarige effekter på skoleprestasjoner og utdanningsnivå (Heckman, Pinto & Savelyev, 2013). Det er likevel usikkert eller i hvilken grad de positive utfallene kan tilskrives kognitiv utvikling i førskoleårene eller andre egenskaper slik som personlighetstrekk og selvregulering (Heckman mfl., 2013) (NOU 2019:3, s. 77).

Det andre bærende prinsippet er å sikre at alle barn får en tilpasset opplæring. Tilpasset innsats handler om at barnehage og skole bør ta hensyn til den betydelige individuelle variasjonen mellom barn, som på gruppenivå resulterer i systematiske forskjeller mellom kjønn. Det eksisterer kjønnsforskjeller i kognitiv profil gjennom hele barndommen. Gutter utvikler generelle kognitive evner senere i småbarns- og førskolealder, og jenter viser fra tidlig barndom mer utviklede ferdigheter i planmessighet, selvregulering og andre sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2019:3, s.180).

Planmessighet er et av personlighetstrekkene som innebærer ansvar og selvdisiplin, og henger sammen med gode skoleprestasjoner (De Bolle mfl. 2015). Ifølge en metaanalyse av Poropat (2009) henger planmessighet, åpenhet for erfaring og medmenneskelighet sammen med skoleprestasjoner og er omtrent like viktig som generell intelligens. Funnet skyldes antakeligvis at planmessige elever ønsker

å prestere og har evne til å mobilisere innsats. Jenter skårer i snitt høyere enn gutter på personlighetstestene, deriblant planmessighet. (De Bolle mfl., 2015). (NOU 2019:3 s. 80).

Selvreguleringsevner dreier seg om å regulere seg selv, i motsetning til å bli regulert av andre ytre omstendigheter. Selvregulering inkluderer regulering av oppmerksomhet, aktivitet, impulser, følelser og sosial atferd. En norsk studie viser at jentene er flinkere til å regulere sin atferd enn guttene (Størkensen et al. 2015). Ulik utvikling av selvreguleringsevnen blant yngre gutter og jenter kan tyde på at for eksempel sittestillende læring ikke er hensiktsmessig på enkelte alderstrinn eller at det ikke passer alle barn på samme alderstrinn (NOU 2019:3, s. 180-181). God evne til selvregulering kan også henge sammen med økt skoleengasjement og motivasjon som igjen kan føre til bedre skoleprestasjoner (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Samtidig er det mye som tyder på at både gutter og jenter kan øve opp selvreguleringsevnen i tidlige barneår, og at dette kan ha positive effekter for senere utdannings- og livsløputfall (Heckman mfl., 2013) (NOU 2019:3, s. 80; 180).

I forhold til barnehagens pedagogiske praksis viser forskning at å gå i barnehage vil kunne ha en positiv effekt for gutter og jenters utdanningsløp og er både positivt for jenter og gutters lese- og regneferdigheter i 6-7-årsalderen (N. Drange & Havnes, 2015) (NOU 2019:3, s.180). Samtidig viser utvalgets kunnskapsgrunnlag at det jobbes lite systematisk med likestilling i barnehagen og at kjønnsstereotypiske forventninger gjør at barnehagen behandler gutter og jenter forskjellig (Eidevald, 2009; Meland & Kaltvedt, 2017; Østrem mfl., 2009). Studier finner også at skolen møter gutter med lavere forventninger enn jenter, og at de vurderer guttenes oppførsel som mer negativt enn jentenes oppførsel (Wollscheid mfl., 2018) (NOU 2019:3, s. 181).

På bakgrunn av dette har utvalget anbefalt å innføre mål for læringsutbytte om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper i rammeplan for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen (ibid.).

En annen studie (Stangelands mfl., 2018) viser at barn med bedre språkferdigheter er mer interessert og deltar i større grad i språkaktiviteter enn barn med dårlige språkferdigheter. Gutter er overrepresentert i gruppen som i større grad velger bort språkaktiviteter i barnehagen og i flertall i forhold til språkforstyrrelser og lese- og skrivevansker i skolen (Hollung-Møllerhaug, 2010; Rutter mfl. 2004) (NOU 2019:3, s. 182:77).

Overgangen fra barnehage til skole kan for mange barn virke brå. Borgonovi mfl. (2018) peker på at det kan særlig være utfordrende for gutter (NOU 2019:3, s. 125). En barnehagehverdag er preget av mye utetid, fysisk aktivitet og fri lek. Å starte på skolen vil i større grad være preget av sittestilling og organiserte aktiviteter. Kunnskapsgrunnlaget viser til kjønnsforskjeller i selvregulering i skolestartalder, der det å sitte stille og en lite variert skolehverdag med lange økter og få pauser er

mindre egnet for gutter enn for jenter. Gutter er i gjennomsnitt mer fysisk aktive og enkelte studier finner at læring i sammenheng med fysisk aktivitet kan være fordelaktig for gutter (Reseland, mfl., 2017). Kunnskapsgrunnlaget viser også at aktivitetspauser i klasserommet kan forbedre elevenes oppmerksomhet og konsentrasjonsevne, og at elever presterer bedre på tester dersom testene er lagt etter pauser (NOU 2019:3, s. 84:193).

Etter utvalgets vurdering kan tiltak for en mer variert skolehverdag ta hensyn til forskjeller i fysisk aktivitet og evne til selvregulering mellom gutter og jenter. Formålet med slike tiltak vil være å lage en skolehverdag med større variasjon i aktiviteter og bedre muligheter for at elever med ulikt utgangspunkt og progresjon kan lykkes innenfor de samme læreplanmålene (ibid.).

## 2.2 Grunnskolens innhold og organisering

En større tilrettelegging av grunnskolens innhold og organisering etter gutter og jenters kjønnsstereotypisk interesser, motivasjon og holdninger kan bidra til mer læring. På en annen side kan økt tilrettelegging føre til mer kjønnsstereotypisk utdanningsvalg som på senere sikt kan skape mer kjønnsubalanse i senere utdanning og arbeidsliv. Utvalgets anbefalinger går derfor ut på å balansere disse ulike behovene (NOU 2019:3, s. 203).

NOU (2019:3) sier videre at læreren blir sett på som en sentral innsatsfaktor i skolen og at egenskaper ved den individuelle læreren har stor betydning for prestasjoner og læring. En god klasseledelse reduserer atferdsproblemer som skaper en gunstig kontekst for virksom undervisning. Forskning på kvalitet i undervisningen tyder på at mye kan gjøres for å gi lærerne verktøy som gjør dem bedre. Struktur og godt pedagogisk innhold syns å være viktig for elevprestasjoner (ibid., s. 156).

I forhold til undervisningsfagene i grunnskolen kan en se at det nye læreplanverket kan være relevant for framtidens kompetansebehov. Tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring skal inngå i alle fag som er relevante. På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget mener utvalget at skolen bør vektlegge fysisk aktivitet, livsmestring og psykisk helse og holdninger til kjønns mangfold i fagenes innhold for å redusere kjønnsforskjeller i grunnskolen (ibid., s 203).

Utvalget har også gjort noen vurderinger i forhold til læremidler som brukes i undervisningen. Det finnes få studier av kvaliteten på norske læremidler. Et unntak er Kongelf (2015), som viser at lærebøker i matematikkfaget har varierende faglig kvalitet. Kunnskapsgrunnlaget gir heller ikke entydige svar på om gutter og jenter motiveres av ulikt faglig innhold i undervisningsfagene. Det er likevel indikasjoner på at gutter og jenter responderer ulike på faglig innhold og utforming i

forskjellige undervisningsopplegg. Kjønnforskjellene i nasjonale prøver øker når tekst-eksemplene omhandler jenter eller forhold som jenter interesserer seg mer for, og bli mindre når gutter kan indentifisere seg med hovedpersonen i teksteksemplene (A. Eriksen & Roe, 2012; Roe & Vagle, 2012). Enkelte studier viser at digitale læringsverktøy kan redusere kjønnforskjeller i skoleprestasjoner, men studiene varierer av kvalitet. For eksempel åpner digitale læremidler for mer konkurranse- og spillbasert undervisning. Det kan være en fordel for gutter ettersom de i gjennomsnitt er mer motivert av konkurranse og også spiller mer dataspill enn jenter.

Utvalgets vurderinger er at det blant annet bør legges til rette for et mer velfungerende læremiddelmarked, særlig for digitale læremidler. Læremidler med høy kvalitet og relevans for både gutter og jenter har et betydelig potensial for å skape et bedre innhold i skolen, og mer lærelyst for alle elever (NOU 2019:3, s.214).

Å styrke elevenes valgmuligheter på ungdomstrinnet har også vist seg å ha positiv effekt og kan bidra med å redusere kjønnforskjeller i grunnskolepoeng. Evalueringer viser at elever gleder seg til dager med valgfag, og påpeker at motivasjon som skapes i valgfagene kan overføres til en glede over skolen mer generelt (Dæhlen & Eriksen, 2015). Utvalgets vurderinger poengterer at det imidlertid bør innføres krav om at skolene skal tilby flere valgmuligheter, slik at elevene kan velge etter sine interesser. Selv om ikke disse fagene vil være viktige for senere utdanning og arbeidsliv, har de en betydelig egenverdi (NOU 2019:3, s. 207).



### 3. Læreplanverket

I læreplanverket står det at en forutsetning for faglig og sosial utvikling er et godt læringsmiljø for alle elever. Videre står det at et godt, inkluderende læringsmiljø ikke bare fremmer elevenes læring, men at det også legger grunnlaget for at elevene skal oppleve at de er trygge, kreative og selvstendige.

Læreplanverket beskriver kjennetegn på et godt læringsmiljø der;

- Skolen har en god ledelse som kontinuerlig arbeider med å forbedre ulike sider ved læringsmiljøet og har gode rutiner for arbeidet med mobbing.
- Skolen har utviklet en god klasseledelse preget av gode relasjoner mellom lærer og elev.
- Skolen har positive relasjoner mellom elevene og en kultur for læring blant elevene.
- Skolen har gode relasjoner og et godt samarbeid med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### 3.1 Skolens psykososiale og fysiske miljø

En forutsetning for et godt læringsmiljø er det mange forhold som spiller inn og i opplæringsloven § 9a-1 står det;

*«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».*

I «veileder til opplæringsloven kapittel 9a- Elevens skolemiljø (s. 10), presiserte daværende Utdannings- og forskningsdepartementet det psykososiale miljøet slik:

*Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.*

Med de medmenneskelige forholdene menes samhandlingen og kommunikasjon mellom alle som oppholder seg på skolen. Hvordan elevene opplever læringsmiljøet har også betydning. Videre står det at dette er en individuell rett basert på elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolens fysiske miljø står i motsetning til det psykososiale miljøet. Elevenes rettigheter til et godt fysisk miljø finner en i paragraf 9a-2. Her står det at skolens fysiske miljø dreier seg om hvordan ute- og inne-områdene er utformet og tilrettelagt. Skolen skal planlegges, bygges og tilrettelegges for elevenes trygghet, helse, trivsel og læring (ibid.).

## 3.2 Pedagogisk praksis i grunnskoleopplæringen

Den overordnede delen i læreplanverket består av tre deler: 1) opplæringens verdigrunnlag, 2) prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3) prinsipper for skolens praksis. Til sammen beskriver den overordnede delen grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnsopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I del 3 står det at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø:

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.

Elevenes rett til medvirkning blir også tatt med som en viktig faktor i det inkluderende læringsmiljøet. Elevmedvirkning skal prege skolens praksis ved at elevene både skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet. Dette utdypes også i del 1. Her står det at elevene skal oppleve at de blir lyttet til, at de har en reell innflytelse og at de erfarer at de kan påvirke valg som angår dem i skolehverdagen og gjennom for eksempel elevråd. Ved opplevelsen av å bli hørt, blir elevene bevisst sine valg som har en verdi her og nå, og dette forbereder de på å bli ansvarlige samfunnsborgere (ibid.).

For å skape et godt læringsmiljø må lærerne være gode rollemodeller, der de har ansvar for å bygge gode relasjoner i klassen. I del 1 står det at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. Videre står det at alle elevene skal behandles likeverdige, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (ibid.).

Lærerne er ofte alene i klasserommet med elevene, noe som av og til kan virke ensomt og krevende. Dette betyr imidlertid ikke at de er alene om å danne en god pedagogisk praksis. I del 3 under *profesjonsfellesskap og skoleutvikling* kan en lese om betydningen av at lærerne i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen og ved dette utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Det blir også lagt vekt på en god ledelse som prioriteter



utvikling av samarbeid og relasjoner for å skape et trygt og tillitsfullt miljø. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (ibid.).

Del 3 tar også for seg undervisning og tilpasset opplæring. Her står det at skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Lærerens rolle kommer også frem her som sier at god klasseledelse skal bygge på;

Innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer. Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.

Videre står det at vurderinger av faglig kompetanse gir et bilde på hva eleven kan, men at formålet med vurderingen også er å fremme læring og utvikling. Kartlegginger og observasjoner av elevene skal bli brukt for å følge opp hver enkelt elev, men den har lite verdi dersom det ikke følges opp med konstruktive tiltak (ibid.).

I forhold til tilpasset opplæring står det at det skal gjelde alle elever og at skolen blant annet skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Skolen må planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet (ibid.).



## 4. Tidligere forskning

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring har framlagt en rapport; *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008). Rapporten har sammenfattet eksisterende empiriske studier, avgrenset til skandinavisk og engelskspråklig forskningslitteratur, med hovedvekt på forskning som tar opp forhold i grunnskolen. Backe-Hansen, Bakken & Hegna (2008) viser også til, som NOU 2019:3, forhold i barnehagen som kan bidra med å forberede gutter og jenter ulikt på hva som venter dem i skolehverdagen (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 7). All forskning som det refereres til i dette kapittelet er hentet fra Backe-Hansen, Bakken & Hegna`s rapport (2008).

En rekke forklaringer blir trukket frem i debatten om hvorfor det oppstår kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Et hovedskille går på de som mener at skolen aktivt bidrar til å produsere kjønnsforskjeller og de som mener at det er individuelle eller kulturelle faktorer knyttet til de enkelte elevene som har betydning (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 27).

NOU`s rapport (2019:3) og Backe-Hansen, Bakken & Hegna (2008) viser begge til en kunnskapsoversikt om ulike forklaringer og årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Dette har vært interessant lesning og noe er meget relevant for denne studien. Som denne studiens problemstilling tilsier, så er det tiltak som er av interesse, men årsaker har også betydning da disse vil være med på å påvirke eventuelle tiltak. På grunn av studiens omfang begrenset gjennomgangen av NOU 2019:3 seg til å rette fokuset mot noen utvalgets forslag til tiltak på bakgrunn av kunnskapsoversikten som er lagt til grunn. I gjennomgang av Backe-Hansen, Bakken & Hegna (2008) vil jeg utdype kunnskapsoversikten nærmere. I forhold til tiltak, avsluttes kapittelet med å ta med et omfattende prosjekt fra Storbritannia; *Raising Boys Achievement* (Warrington & Younger, 2006) som peker på noen overordnede føringer som kan ligge til grunn for økt forskningsinnsats på dette området.

Jeg vil først ta for meg teorier som vektlegger at ulikheter i skolen skyldes individuelle og kulturelle faktorer. Hensikten med dette er å sette forklaringer som vektlegger skolens rolle inn i en videre kontekst. På individnivå er det vanlig å forstå prestasjoner som resultat av individuelle læringsforutsetninger og kognitive forhold på den ene siden og faktorer som motivasjon, læringstiler og innsats på den andre. Dette betyr ikke at forklaringene nødvendigvis utelukker hverandre. Å forklare prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter med motivasjonsforhold utelukker ikke at skolen også kan bidra til ulikhet (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 27). Til slutt vil jeg se på forklaringer om forhold i skolen.

## 4.1 Kognitive forklaringer

Forskjeller i kognitiv utrustning har vært foreslått som en av årsakene til at gutter og jenter har ulikt læringsutbytte i skolen. Spørsmålet om i hvor stor grad og på hvilke måter medfødte forskjeller mellom gutter og jenter bidrar til ulike skoleprestasjoner har skapt stor debatt i mange tiår, og påvirkes hele tiden av gjeldende standpunkter i vitenskapelige og populære diskurser om den relative betydningen av arv og miljø.

*Ulik modning* handler om at den normale variasjonsbredden er stor for en rekke milepæler hos barn. Dermed vil barn også være ulikt skolemodne når de begynner på skolen, og de vil bruke ulik tid på å lære de første, grunnleggende ferdighetene. Imidlertid modnes gutter som *gruppe* senere enn jenter som *gruppe* (Halpern, 1997). Det kan derfor tenkes at forskjeller i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter delvis kan forklares med guttenes senere modningstakt. *Ulike disposisjoner for læringsvansker*. Gutter topper statistikken for å motta spesialpedagogisk hjelp både i barnehage og skole. Flere gutter enn jenter blir vanligvis diagnostisert med for eksempel dysleksi, forsinket språkutvikling, utviklingshemninger og ADHD (Halpern, 2000). Lærevansker vil nærmest per definisjon ha en negativ innflytelse på barns skoleprestasjoner og kan dermed være en årsak til prestasjonsforskjellene (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 28-31).

## 4.2 Motivasjonsforklaringer

Fra psykologien vet vi at motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring og innenfor motivasjon finnes en rekke forskjellige perspektiver og tilnærminger (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Backe-Hansen, Bakken & Hegna (2008) utdyper ikke teoriene, men poengterer at det er viktig å ha i mente at det generelle utgangspunktet har gitt opphav til flere teoretiske innfallsvinkler til forståelsen av elevers skolemotivasjon. Innfallsvinklene kalles gjerne kognitive eller sosialkognitive, og dreier seg stort sett om forholdet mellom gutters og jenters interesse for å lære, deres oppfatning av egen kompetanse, og de tilbakemeldingene de får om egne resultater (Denissen mfl., 2007). Ulike forskere kan imidlertid vektlegge disse elementene og den relative betydningen av dem ulikt.

Denne studien tar sikte på å bruke Edward L. Deci og Richard Ryan (1985) Selvbestemmelseteori (Self-Determination Theory) som overordnet teoretiske rammeverk. Ifølge selvbestemmelseteorien må ulike *behov* dekkes for at en skal oppnå et optimalt læringsmiljø. Selvbestemmelseteorien bygger på ulik forskning som jeg vil redegjøre for i kapittel 6.

### 4.3 Systemiske forklaringer

Forklaringer som legger vekt på individuelle og kulturelle forskjeller mellom gutter og jenter i læringsforutsetninger og motivasjon er ofte blitt kritisert for å bidra til å legge skylda på de som selv er ofrene i systemet, nemlig de som kommer dårligst ut. Påstander om at gutter kan skyldes seg selv for at de ikke er så flinke som jentene på skolen, overser at skolen kan spille en aktiv rolle i å bidra til kjønnsforskjeller i læring (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 38). Teorier som trekkes frem i forhold til systematiske forklaringer handler om kjønnsrettet makt, påstander om feminisering i skolen og skolens arbeidsformer for å forstå kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Jeg vil redegjøre for de systemiske forklaringene som jeg finner relevant for denne studien.

#### 4.3.1 Interaksjoner i klasserommet

I denne feltstudien har jeg vært interessert i å se på relasjon mellom lærer og elev, der jeg blant annet har observert mengden og hvilken type *oppmerksomhet* lærere gir til gutter og jenter. Jeg har også sett på eventuelle forskjellige reaksjonsmønstre for hvordan gutter og jenter *opptrer* og *deltar* i ulike læringsaktiviteter.

Etter gjennomgang av ulike studier er konklusjonen i Backe-Hansen, Bakken & Hegna, (2008) at gutter gjennomgående får *mer* oppmerksomhet fra læreren enn jenter, men at dette varierer både innen klasser og mellom ulike studier. Siden en skulle forvente at dette ga guttene en fordel rent læringsmessig, kan dette være vanskelig å forklare hvorfor jenter oppnår bedre skoleresultater. En må da se på forskning som peker på hva slags *type* oppmerksomhet jenter og gutter får fra lærere og om dette kan ha konsekvenser i forhold til læring i skolen. Skjer det fordi lærerne selv, enten ubevisst eller bevisst, tar initiativet til ulik behandling av gutter og jenter? Eller er lærernes eventuelle ulikebehandling først og fremst en respons på hvordan gutter og jenter opptrer og oppfører seg i klasserommet? (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 52).

Kelly (1988) fant blant annet i sin metaanalyse at mye av kjønnsforskjellen fra lærernes side kunne knyttes til at gutter gjennomgående får mer kritikk og irettesettende oppmerksomhet, særlig for deres oppførsel i klasserommet (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 55). Einarsson & Hultman (1984) fant også ut at i tillegg til at gutter er mer aktive og får mer oppmerksomhet, så forholder lærerne seg nokså forskjellig til gutter og jenter (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 55).

I studier av French & French (1984) analyserte de hvordan elever ble hvordan tildelt og tok ordet i en klasse på barnetrinnet. Forskerne fant ut at guttene viste en mer oppmerksomhetssøkende oppførsel, som de tolket som strategiske handlinger som guttene brukte for å sikre sin posisjon som dominante og for å sikre at de fikk oppmerksomhet. At gutter fikk mer oppmerksomhet fra læreren, ble dermed

ikke oppfattet som et uttrykk for at lærere har en direkte jentediskriminerende holdning, men at lærere ubevisst lar seg styre av noen elever som krever posisjoner i klasserommet. Siden disse elevene ofte er gutter, betyr det at det er jenter som får mindre oppmerksomhet i praksis. Støtte for at disse prosessene foregår på ubevisste måter henter de fra Spender (1982), som tok opp sin egen undervisning på bånd. Til tross for at hun eksplisitt forsøkte å bruke like mye tid og gi like mye oppmerksomhet til begge kjønn, viste det seg at gutter fikk mer oppmerksomhet. Hun konkluderte selv med at diskrepansen mellom hva hun trodde hun gjorde og det som faktisk foregikk var et sjokk for henne (Spender 1982: 56) (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 56).

Mye av 1970- og 1980-tallets forskning om kjønnsrelasjoner i klasserommet rettet oppmerksomhet mot makt og dominanshandlinger, og fokuset var nokså entydig på gutters dominans. Resultatene ble fortolket innenfor en ramme av kjønnsrett, hvor gutter opplæres til å dominere og konkurrere, mens jenter skal være lydige og relasjonsorienterte. Forskning fra 1990-tallet og framover gir et mer variert bilde av gutter og jenters opptreden i klasserommet, selv om gutter fortsatt blir beskrevet som mest framtrædende i klasserommet (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 65).

Selma Therese Lyng`s (2004) omfattende klasseroms -observasjoner finner betydelige variasjoner innen kjønnskategoriene. Hun identifiserer åtte elevroller, som alle så nær som én, får sin særegne utforming i samspill med elevens kjønn. De fire jentetyperne er *Gulljenta*, *Spurvejenta*, *Jålejenta* og *Villkatten*. Guttetyperne er *Gromgutt*, *Gutteromsgutt* og *Machogutt*, mens *Nerden* er den eneste av elev-typene som ikke er forbeholdt ett kjønn. Det sentrale i denne sammenhengen er hvordan disse forskjellige elev-typene har konsekvenser for hvordan elevene oppfører seg i klasserommet, hvordan de kommuniserer med læreren, hvordan de forholder seg til undervisningen og oppgaver som blir gitt. *Gulljenta* og *Gromgutt* er interesserte og pliktoppfyllende, de spiller på lag med læreren og lærerne gir ofte uttrykk for at de liker disse elevene. *Spurvejenta* er stille og gjør ikke så mye av seg i klasserommet. *Gutteromsgutt* gjør heller ikke mye vesen ut av seg, men er mindre interessert i skolen enn i sine fritidsinteresser. *Nerden* er en fagperson som er opphengt i og overlegent dyktig i skolearbeid. *Jålejenta* er opptatt av gutter, dansing, klær, venninner og shopping. De to siste elev-typene står eksplisitt i et motsetningsforhold til skolens uttalte mål og organisering. *Villkatten* tar avstand fra skolen og også fra de andre elevene. Hun markerer en tydelig egen posisjon, og de andre snakker om henne som en som er litt på siden. Hun hater skolen, og nesten alt er kjedelig. Hun oppfatter at lærerne ikke forstår henne, at de blander seg i ting de ikke har noe med og dømmer henne. *Machogutt* er også godt synlig i skolens sosiale landskap. Han fremstår som tøff og mandig gjennom å bruke gester og symboler som knyttes til det tradisjonelt maskuline. *Machoguttene* «ruler» og «sjefer», synes skolen er kjedelig og misliker lærerne. Lærerne på sin side klarer sjelden verken å engasjere *Machoguttene* i undervisningen eller å få dem til å holde seg i ro. Lyng (2004) beskriver

hvordan noen av elevenes identitetsprosjekter forhindrer involvering i læringssituasjonene. «Kravet» om at en individuell identitet skal være helhetlig, hindrer elevene i å «velge» å være en aktiv, lærevillig og interessert elev, fordi det står i strid med deres type slik at de da ikke «er seg selv». Men dette er altså ikke bare et spørsmål om kjønn, siden det finnes både gutter og jenter med denne typen tilnærming til skolen. Klasseroms-observasjonene til Lyng (2004) viser at det blir for ensidig å bare trekke fram at det er guttenes oppførsel som bidrar til oppløsningstendenser i klasserommet, konflikter med læreren og til manglende konsentrasjon om skolens pensum og læringsmål. Dette er trekk som er typisk både for *Machogutten* og *Villkatten*. Begge disse elevrollene muliggjør det å avlede undervisningen eller direkte sabotere den, bygge opp konflikter, lage skandaler, kverulere, svare frekt, småprate eller sløve seg gjennom timen (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 51).

#### 4.3.2 Pedagogiske og organisatoriske forhold på skolen

Et vesentlig spørsmål for å forstå skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er om enkelte typer av undervisning er mer fordelaktige for jenter enn for gutter eller vice versa. Det er få studier som eksplisitt har undersøkt betydningen av ulike pedagogiske tilnæringsmåter og de konsekvenser dette har for jenter og gutters læringsutbytte (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 66).

Et annet forhold ved skolens arbeidsmåter er at elever i dagens skole har et stort ansvar for egen læring. Nordahl (2007) viser her til at arbeidsplaner, oppløsning av klassebegrepet og at læreren skal fungere som veileder for elevene, har fortrent kollektive læringssituasjoner og bidratt til mindre strukturert undervisning og utydelige forventninger til elevene. Nordahl (ibid.) hevder videre at gutter har behov for dette fellesskapet som strukturerende faktor dersom de skal lære effektivt på skolen og poengter at guttene kan ha en tendens til å lure seg unna ved å ikke ha en styrende hånd over seg. Nordahl (ibid.) støtter seg til forskning som hevder at gutter motiveres best når læring er knyttet til posisjoner, status og autonomi, mens jenter er mer opptatt av tilknytning, støtte og konformitet. Det hevdes at jenter har en tendens til å ville mestre for egen skyld, mens gutter er mer interessert i å vise fram det de mestrer. Konsekvensen av dette er at når elevene i stor grad blir overlatt til å ta ansvar for egen læring, vil guttene oppfatte dette som en mulighet til å drive med andre ting enn skolearbeid (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 42).

Begrepet «*det skjulte pensum*» henspiller på at skolen gjør mer enn å formidle kunnskaper og ferdigheter, slik en finner disse nedfelt i nasjonale og lokale læreplaner. Skolens skjulte pensum viser til de uskrevne normer og regler som det forventes at elever tilpasser seg. Connolly (1998) påpeker at skolen kan sies å ha to ulike, men sammenvevde typer av praksis; en undervisningspraksis som handler om å overføre kunnskap til elevene, og en disiplineringspraksis som handler om å «produsere» riktige elever (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 74).

I forhold til skolens skjulte pensum er det et spørsmål om *feminisering* av skolen preger undervisningen i gutters disfavør. Det argumenteres for at organisering av undervisningen og vurderingsformer er lagt opp på jenters premisser og tilpasset jenters læringsstil. Dermed vil jenter i større grad enn gutter kjenne seg igjen i skolens praksisformer, de vil lettere tilpasse seg systemet og dermed premieres. Nordahls (1994, 1996) påstand er at skolens kvinnekultur er blitt for «snill» og dette virker passiviserende i forhold til gutters aktivitetsbehov. Den økte kvinneandelen kan også ha ført med seg grunnleggende endring i skolekulturen som vektlegger «feminine verdier» som forståelse, samarbeid og omsorg, til fortregning for respekt, disiplin og kunnskapsoverføring. Det hevdes også at blant annet de feminine verdiene i liten grad knytter an til de livserfaringer gutter gjør i og utenom skolen (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 40).

I artikkelen «*Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*» beskriver Thomas Nordahl (2003) en studie av 500 elever i ungdomsskolen og deres lærere. Han fant at det var en sterkere sammenheng mellom det han kaller en «autoritetstilpasning» blant elevene og deres skolerresultater enn det studier tidligere har vist mellom IQ og skolerresultater. Nordahl tolker dette i retning av at det er den lydige, forutsigbare, plikttoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven som verdsettes i skolen, både sosialt og faglig. Samtidig blir elever som er kritiske, kreative, selvhverdende og lite tilpassningsorienterte, lite verdsatt av lærerne (Nordahl 2003, s. 77). Disse forventningene ligger implisitt i skolesystemet, hevder han. Siden mye tyder på at det gjennomgående er flere gutter enn jenter i gruppen med elever som er lite tilpassningsorienterte, vil dette kunne føre til at læreren som en formidler av denne skolekulturen, favoriserer flere jenter enn gutter (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 74).

Jeg har nå gjennomgått ulik forskning om forklaringer og årsaker som kan være med på å skape kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Videre tar jeg for meg tidligere forskning om tiltak. Da det er et lite utforsket område i Norge, viser jeg til forskning fra Storbritannia.

#### 4.4 Pedagogiske og organisatoriske tiltak

*Boys' Achievement Project* (Warrington & Younger 2006 i Hansen, Bakken & Hegna 2008:77) er et forskningsbasert intervensjons program, som ble ledet av to forskere ved Cambridge University, Molly Warrington og Michael Younger. Prosjektet ble finansiert av britiske myndigheter (Department for Education and Skills). Det er så langt det mest omfattende forskningsprosjektet hvor målsettingen har vært å utvikle kunnskap om hvordan gutters resultater i skolen kan forbedres gjennom forskningsbaserte metoder (Backe -Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 77).



Teoretisk tar prosjektet utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelse av kjønn som et relasjonelt fenomen, hvor kjønnsroller og kjønnsrelasjoner forstås som sammensatte og mangfoldige. De peker på at binære oppfatninger av kjønn ofte står i fare for å skjule variasjoner innen kjønn og at hva som oppfattes som dominerende former for maskulinitet og femininitet kan variere fra kontekst til kontekst. Av denne bakgrunn advarer de mot å sette i gang tiltak basert på stereotypiske forestillinger om gutter og jenter. Etter deres mening må igangsetting av tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i læringsutbytte ha som utgangspunkt at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er resultat av komplekse prosesser (ibid. S. 88).

Prosjektet ble etter en tiltaksperiode på tre år avsluttet i 2004 og omfattet engelske barneskoler og ungdomsskoler. 17 skoler ble først plukket ut for å delta i utviklingsprosjektet. Felles for disse var at de i en fireårsperiode forut for prosjektstart hadde hatt en positiv utvikling når det gjaldt elevenes læringsresultater, og at guttene hadde en relativt høyere utviklingstakt enn jentene. Skolene det dreide seg hadde med andre ord bidratt til å redusere kjønnsforskjeller over tid og forskerne var interessert i å studere hvilke tiltak disse skolene hadde satt i gang. Samtidig var det et mål for prosjektet å vinne kunnskap om hvilke mekanismer som bidrar til å redusere kjønnsforskjeller gjennom en videreutvikling av det arbeidet som allerede hadde startet på skolene. Som et ledd i dette ble det til hver av de 17 opprinnelige skolene etablert et samarbeid med to partnerskoler. Disse 17 triadene ble tilknyttet hvert sine forskerteam, med det formålet å bidra til samarbeid mellom skolene og til å kartlegge og analysere det allerede igangsatte arbeidet. Totalt var det ni triader med ungdomsskoler og åtte triader med barneskoler. Skolene representerer et mangfold av engelske skoler, fra ulike distrikter, med varierende prestasjonsnivå og med ulik etnisk og klassemessig sammensetning av elevmassen (ibid., s. 78).

Prosjektet viste at det var blitt satt i gang et stort mangfold av tiltak rettet mot å bedre gutters læringsmuligheter på disse skolene. Konteksten for den omfattende innsatsen var at både media og myndighetene la sterkt press på engelske skoler om å gjøre noe for å forbedre gutters muligheter i skolen. Warrington & Younger (2006) påpeker at bare sjelden hadde tiltakene vært systematisk evaluert over en lengre periode. Dessuten bar situasjonen på mange skoler preg av «(...) initiative overload, taking on all kinds of ideas in order to improve boys' achievement» (Warrington & Younger 2006: 65). Tiltakene som ble igangsatt var blant annet kjønnsdelt undervisning, mentorordninger, undervisningsopplegg basert på kjønns spesifikke læringsstiler, ekstra lese-støttende tiltak og tiltak rettet mot å bryte ned kjønnsstereotyper blant elever og lærere. En viktig konklusjon fra Raising boys' achievement er at det faktisk er mulig å redusere kjønnsforskjeller i skolen og samtidig forbedre prestasjonene både for gutter og jenter. Samtidig understreker de at det verken finnes enkle eller raske løsninger til suksess og at det heller ikke er noen automatikk i at gode tiltak oppnår ønskede resultater.

De hevder at igangsetting av tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner må ha som utgangspunkt at slike forskjeller er resultat av komplekse prosesser, hvor det sjelden er mulig å peke ut en eller noen få enkelte og isolerte faktorer som synes å være de mest utslagsgivende. Dette tilsier at det er lite fruktbart å forsøke å finne den optimale oppskriften på hvilke likestillingsorienterte tiltak en skal sette i gang.

Warrington & Younger (2006) påpeker at det finnes mange ulike tiltak som virker fornuftige, men hvorvidt de virker effektivt eller ikke, er avhengig av den kulturelle konteksten de igangsettes innenfor. Siden skoler kan være nokså forskjellige, også med hensyn på hvordan kjønnsrelasjoner utspilles, vil det sjelden være mulig å peke ut en eller noen få enkeltfaktorer som synes å være mest utslagsgivende. En viktig erkjennelse er likevel at i de tilfeller der strategiene har vært suksessrike, er det fordi skolen *selv* har bestemt hvilke tiltak som synes å passe best. Igangsetting av tiltak bør med andre ord ha en forankring i en konkret analyse om hvor problemet ligger. Warrington & Younger (2006) understreker nødvendigheten av at en slik analyse må foregå på den enkelte skole og i det enkelte læringsmiljø, basert på erkjennelsen om at skolen selv vet best hvor skoen trykker. For å få til effektive strategier for å kunne «(...) *breaking down the barriers to learning which some pupils experience*» (Warrington & Younger 2006: 195), er det ifølge forskerne nødvendig at skolen bestreber seg på å etablere en helhetlig og inkluderende skolekultur («*wholeschool ethos of inclusion*»). Denne inneholder en rekke elementer, som ikke er av kjønns spesifikk art. Tvert imot vektlegger de betydningen av at generelle læringsfremmende forhold må ligge til grunn for å kunne heve gutters (og jenters) utviklingsmuligheter i skolen. En slik kultur bærer preg av at kunnskap verdsettes og at elevene er stolt over de resultater de får til. De legger videre vekt på betydningen av et velordnet læringsmiljø med klare grenser og høye forventninger, hvor både ansatte og elever føler seg verdsatt og hvor læringsfokuset er eksplisitt rettet mot den enkelte elev. For at skolekulturen skal være inkluderende må den være basert på verdier og målsettinger som er synlige for alle, den må ha en felles forankring blant de ansatte og den må gjennomsyre hele skolens arbeidsinnsats.

Videre fokuserer de på at alle elever skal ha like muligheter og at mangfold verdsettes både gjennom lærebøkene som tas i bruk og i de organisatoriske valg og aktiviteter som skolen foretar seg. Grunntanken i det å etablere en inkluderende skolekultur er at elever gjennomgående vil respondere positivt dersom de føler seg verdsatt og dersom de sitter igjen med en følelse av at skolen jobber for elevens beste. Dette vil ikke bare bidra til bedre skoleprestasjoner for elevene, men også føre til økt *empowerment* blant lærere, elevene og deres foreldre.

Forskerne hevder at elevene vil bli mer selvstendige og samtidig i større grad settes i stand til å ta ansvar for egen læring. Lærerne vil føle seg mer verdsatt og det vil påvirke personalets følelse av å

virkelig bety noe for elevenes positive utvikling. Foreldre vil også kunne bli satt mer i stand til å bidra effektivt til barnets skolegang. Warrington & Younger (2006: 193) mener at erfaringene fra prosjektet særlig peker i retning av tre betydningsfulle faktorer, som kan bidra til å fremme en inkluderende skolekultur som virker læringsfremmende for alle elever. Disse var, *lederskap, pedagogikk og partnerskap*.

### 1. Lederskap

Skoleleder (rektor) ble oppfattet som nøkkelfaktoren i etableringen av en inkluderende skolekultur. De mest suksessfulle skolene i dette prosjektet hadde aktive og nærværende ledere, som hadde fokus på samarbeid og som var bevisste på at alle endringer innebærer at en har med mennesker og sosiale relasjoner å gjøre. Dette var ledere som var i stand til «å sette tonen» og som samtidig var villige til å ta risiko. Lederne var proaktive, i den forstand at de ikke bare godkjente ulike strategier som skulle innføres, men de bidro også aktivt med støtte og sørget for å sikre den nødvendige tid, opplæring og ressurser som skulle til. Warrington & Younger understreker at lederne var realistiske i forhold til skolens svakheter og at de hadde et nøkternt, men aktivt forhold til det å måle elevenes resultater.

### 2. Pedagogikk

Den andre komponenten for å sikre en inkluderende skolekultur er en pedagogikk som ikke favoriserer det ene kjønn framfor det andre, men som heller ikke legger opp til det som kan oppfattes som «guttevennlig» eller «jentevennlig» pedagogikk. Warrington & Younger (2006) framhever en pedagogikk som legger vekt på;

- Kontinuitet av erfaringer, som tar hensyn til elevers erfaringer og som klarer å skape koherens mellom elevenes liv i og utenfor skolen og det elevene skal lære på skolen.
- Støttende klasseroms-miljø, hvor elever oppmuntres og støttes til å være positive til egne og andres innsats og læring.
- Utvikling av elevenes bevissthet rundt egne læringsprosesser, slik at de kan bli mer selvstendige i deres tilnærming til læring.
- Bruk av ulike strategier for å utvide elevenes personlige utvikling, som for eksempel IKT, dramatisering og ulike kreative aktiviteter.
- Elevene må møtes med høye og realistiske forventninger, som følges opp gjennom planlagte aktiviteter og jevnlig vurdering av elevenes innsats og resultater.

### 3. *Partnerskap*

Den tredje viktige faktoren i etableringen av en inkluderende skolekultur er samarbeid og partnerskap mellom alle relevante parter for elevenes lærings prosess. Dette innebærer et tett og forpliktende samarbeid med foreldre, koordinert samarbeid blant lærerne og samarbeid mellom skolemyndigheter, skoleledere og lærere. Warrington & Younger (2006) framhever i denne sammenheng også betydningen av at skolene samarbeidet med forskere og utdanningsinstitusjoner (ibid., s. 77-81).

Prosjektet Raising Boys Achievement peker på noen overordnede føringer som kan ligge til grunn for økt forskningsinnsats på tiltak for å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Hovedpoenget deres er at kjønnsrelasjoner er komplekse og det finnes mange ulike tiltak som kan bidra til bedre læring for gutter (og jenter) i skolen. De hevder likevel at utjevning har størst potensiale dersom skolen klarer å skape en inkluderende skolekultur. Hypotesen er at dette forutsetter aktive og involverende skoleledere, lærere som kan formidle en inkluderende pedagogikk som appellerer til elevenes totale erfaringsbakgrunn og et partnerskap mellom alle relevante parter som retter seg mot elevenes læring. Om dette også gjelder for norske forhold, bør være et viktig mål for norske skolemyndigheter og den norske skoleforskningen å finne ut av (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008, s. 88).

## 5. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres studiens metodiske og vitenskapelige tilnærminger. Det vil først bli gjort rede for kjennetegn ved kvalitativ og kvantitativ metode, for så å presentere den metodiske fremgangsmåten som egner seg for å besvare studiens problemstilling. Deretter vil studiens vitenskapsteoretiske tilnærming bli presentert, før jeg går videre med å beskrive selve forskningsprosessen og hvordan de ulike metodene ble brukt under datainnsamlingen, gjennomføringen og etterarbeidet. Avslutningsvis vil studies troverdighet beskrives, som inkluderer validitet, reliabilitet, generalisering og forskningsetiske refleksjoner.

### 5.1 Refleksjoner rundt studiens metodiske tilnærminger

Vitenskapelige metoder utgjør et sett av retningslinjer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig. Generelt sett er en metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål. I vitenskapelig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. I tråd med dette kan de vitenskapelige metodene i et bestemt fagområde betraktes som systematiske og planmessige fremgangsmåter for å etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor dette fagområdet. Metodene angir hvordan vi skal fremskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teorien oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet. Samfunnsvitenskapen omfatter de metodene som utvikles og utnyttes i forskningen om mennesker i ulike samfunn, samt den kunnskapen og de teoriene som denne forskningen resulterer i (Grønmo, 2016, s. 41).

I forbindelse med utformingen av konkrete undersøkelsesopplegg foretar vi ofte valg mellom kvalitative og kvantitative data. Dette valget er ikke av prinsipiell, men av strategisk karakter (Grønmo, 2016, s. 24). Kvalitative og kvantitative metoder er i prinsippet basert på en ulik forskningslogikk. Det har konsekvenser både for forskningsprosessen og for hvordan vi vurderer resultatene av forskningen (Thagaard, 2013, s. 19). Denzin & Lincoln (2005a:10 i Thagaard 2013:17) fremhever at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Ifølge Neuman (2006:16 i Thagaard 2013:17) fokuserer kvantitativ metode på variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, mens kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den konteksten de inngår i. Følgelig kan kvantitative studier omfatte store utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær relasjon til deltakerne i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Kvantitative forskere baserer seg på metoder som innebærer større avstand (Thagaard,

2013, s. 17). Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. Det innebærer at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. Definisjon av problemstillingen og utforming av et forskningsdesign kan revideres i løpet av prosjektet. Dermed blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkningen. Det er viktig at datainnsamling og analyse foregår parallelt, slik at forskeren kan tilpasse den videre datainnsamlingen til tidlige analyser av materialet (Thagaard, 2013, s. 31). Hvilke datatype som er mest fruktbar i forbindelse med et bestemt undersøkelsesopplegg, avhenger i første rekke av hva slags samfunnsforhold og hvilke problemstillinger som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 24). Studiens tema og problemstilling var avgjørende for valg forskningsmetode. Maxwell (2013) sier at problemstillingen er «hjertet» i forskningens design. Mer enn noe annet aspekt ved forskningen, vil problemstillingen påvirke og ha innflytelse på alle de andre delene i studien (Maxwell, 2013, s. 73).

I denne studien vi å få en forståelse av hva som gjør at gutter tenker at skolen ikke er noe for dem. Den søker kunnskap om den pedagogiske tilretteleggingen for at gutter skal oppleve faglig og sosial mestring i konteksten skole. slik kunnskap ville vært vanskelig å få en forståelse for, uten å være i nær relasjon til deltakerne i felten. En kvalitativ tilnærming egner seg best for å belyse dette. Denne studien søker å gå i dybden. Kvalitativ metode egner seg som sagt om en vil innhente fyldig informasjon om få enheter. Studien består av *feltforskning*, der både *deltakende observasjon*, *intervju* og *dokumentanalyser* inngår. Deltakende observasjon er den mest omfattende metoden i mitt feltarbeid. Intervjuene og dokumentanalysene har dannet et grunnlag som supplerende data for å få en dypere forståelse av oppgavens problemstilling.

Videre vil jeg redegjøre for de ulike metodene og forskningsprosessen, men først presenteres studiens vitenskapsteoretiske tilnærming.

## 5.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne studien forankres i et konstruktivistisk perspektiv der kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial handling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres og forløses. Kunnskap er derimot i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, 2011, s. 21-22).

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger som går på at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial sammenheng (Cresswell, 2007 i

Nilssen 2012:25). Som forsker er det viktig å være seg bevisst og ha reflektert rundt disse forutsetningene. Den ontologiske forutsetningen dreier seg om at det eksisterer mange virkeligheter. Det betyr at virkeligheten ses på som kompleks, at den stadig er i endring og at den er konstruert av hver enkelt deltaker i en forskningssituasjon. Det innebærer at forsker og forskningsdeltakere kan ha ulik oppfatning av virkeligheten (Glesne & Peshkin 1992 i Nilssen 2012:25). I kvalitativ forskning ønsker en å ta tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret. Den Epistemologiske forutsetning er at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Det er et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og deltakerne, og forskeren prøver å redusere avstanden mellom seg og deltaker (Guba & Lincoln 1988 i Nilssen 2012:25). I et konstruktivistisk perspektiv fokuseres blant annet observasjon og intervju på betydningen av sosiale prosesser i forskningen (Thagaard, 2013, s. 45). Da en stor del av datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forsker og deltaker, vil det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere være at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møtet mellom forskeren og deltaker i studiet. Det er ikke noe som eksisterer og kan beskrives uavhengig av den samhandlingen som finner sted (Nilssen, 2014, s. 25).

Fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 37). Denne studien bygger på en *hermeneutisk tradisjon* som betyr læren om å fortolke og å forstå (Krogh, 2019, s 10). Forsøkene på å klargjøre hva fortolkning og forståelse er, hvordan forståelse er mulig, og hvilke spesielle problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser, har en ganske lang historie. Som forsker forsøker man å tolke og forstå de fenomener man studerer. Gilje og Grimen (1993) bruker begrepet meningsfulle fenomener om menneskelige aktiviteter, resultatene av menneskelige aktiviteter og betingelsene for ulike aktiviteter (for eksempel normer, regler og de situasjoner aktivitetene utføres i). Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må *fortolkes* for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Filosofen Hans-Georg Gdamer (1900-2002) bidrag til hermeneutikken var den som var mest sentral i det 20. århundret (Krogh, 2019 s. 38). En av Gdamers grunntanker er at som forsker entrer en alltid forskningsfeltet med en forforståelse. Vi forstår alltid noe på grunnlag av visse forutsetninger. En møter aldri verden forutsetningsløst. Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig. I en forskers forforståelse kan det inngå mange komponenter som en forsker bringer med seg i forskningsfeltet med deltakerne. Disse komponentene er også givende for hvordan forskeren forsøker å fortolke de meningsfulle fenomenene som forskes på. For det første inngår forskerens *språk* og *begreper* i hans eller hennes forforståelse. Vi kan si at forskeren ser verden gjennom de begreper språket hans stiller til rådighet. Begrepene er «briller bak hans øyne». Forskjellig språk stiller forskjellige typer begreper til rådighet. Begrepene gjør det mulig å *se noe som noe*. Forskere vil derfor kunne ha forskjellige forståelseshorisonter, som gjør at de ser ulike ting når de

i en annen forstand ser på «det samme». For det andre inngår mange forskjellige *trosoppfatninger* og *forestillinger* i forforståelsen. Trosoppfatning går på alle de ting forskeren holder for sant om verden; om naturen, om samfunnet og ikke minst hverandre og seg selv. Trosoppfatning vil også være medbestemmende for hva forskeren tar for gitt, og hva han finner problematisk. For det tredje inngår forskerens *personlige erfaringer* i hans forforståelse. Erfaringer varierer fra person til person, alt etter hvilket miljø de har vokst opp og levd sine liv i. Mennesker tolker verden også i lys av de erfaringer de selv har gjort. Personlige erfaringer fungerer ofte i menneskenes bevissthet som eksempler på hvordan ting er eller fungerer (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-151).

Å prøve å forstå og fortolke datamaterialet er som sagt en vesentlig prosess i denne studien. Gdamers begrep den *hermeneutiske sirkel* peker på forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993, s.153). Den hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse. Hvordan deler blir fortolket er avhengig av hvordan helheten blir fortolket og vice versa. Hvordan hele fenomenet blir fortolket er avhengig av hvordan konteksten er fortolket og vice versa (Nilssen, 2014, s. 73). Den hermeneutiske sirkel viser altså til begrunnelsessammenhenger for hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Det hele dreier seg om en sirkel, eller kanskje bedre, en spiral-siden man ikke blir stående på samme sted hele tiden, som man ikke har noen mulighet å tre ut av (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Samfunnsvitenskapene bygger også på en *dobbel hermeneutikk*. Dette vil si at forskerne på den ene siden må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Samfunnsvitenskapene kan derfor ikke se bort fra de sosiale aktørenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. På den andre siden skal forskeren drive forskning. De må derfor rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper. Det er nemlig lite sannsynlig at forskning som bare gjengir de sosiale aktørenes oppfatninger, vil si oss alt som er av interesse å vite om hvordan et samfunn fungerer. Samfunnsforskere må derfor også gå ut over de sosiale aktørenes selvoppfatninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

Geertz's (1973) studier av kultur har en hermeneutisk tilnærming og fremhever at et mål for forskeren må være å presentere en «tykk» beskrivelse av et fenomen i en bestemt kontekst. En «tynn» beskrivelse gjengir bare det som observeres. En «tykk» beskrivelse inkluderer også utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen som forskeren har. En tykk beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt. Ideene til tolkning hentes alltid fra en annen, tidligere litteratur og ikke ut fra dataene i seg selv. All forståelse bygger på forforståelse (Thagaard, 2013, s. 41). Tykke beskrivelser vil også være et mål for denne



studien for å oppnå en helhetlig forståelse av datamaterialet. Grønmo (2016) beskriver dette som forstående studier og legger også til meningen eller betydningen som knytter seg til handlinger og hendelser i samfunnet. Siden slike studier i stor grad dreier seg om ulike typer fortolkning, blir de også omtalt som fortolkende studier. Dette forutsetter at forskeren utvikler nærhet til de aktørene som studeres, og innlevelse i de handlingene, hendelsene eller meningsytringene som analyseres. En annen forutsetning er også at aktørene eller forholdene som utforskes, blir studert som deler av en større historisk, kulturell eller sosial kontekst, og at de blir analysert i sammenheng med denne spesifikke konteksten. Det er nettopp innenfor en bestemt kontekst at handlinger eller hendelser framstår som helheter og blir meningsfulle, både for de involverte aktørene selv og for utenforstående iakttakere (Grønmo, 2016, s. 391).

Forskerens subjektivitet må synliggjøres i prosessen. Postholm (2011) påpeker at forskeren skal møte forskningsfeltet med et åpent sinn, men ikke med et tomt hode, som betyr at en ikke kan legge bort sin forforståelse, men heller bli den bevisst. Subjektiviteten skal ikke legges til side for at studien skal bli så objektiv som mulig. Subjektiviteten skal ikke legges til side, men komme frem. Å bli bevisst sin egen subjektivitet vil også klargjøre for analyser og tolkninger i studien (Postholm, 2011, s. 127-128).

Min forforståelse som jeg bringer med meg i denne studien er påvirket av både av min bakgrunn som pedagog og studiens teoretiske rammeverk. Som pedagog har jeg mange meninger og oppfatninger om hvordan en skal arbeide med barn. Samtidig har jeg ikke erfaring fra skole annet enn at jeg selv har vært elev og har egne barn som går på skolen. Teorien er det som omgir studien og vil være «linsa» som vil påvirke og være med på å farge alle delene av forskningen (Nilssen, 2014, s. 62).

### 5.3 Feltforskning

Feltforskning er et omfattende opplegg, der forskerens deltakelse kombineres med både observasjon og andre metoder, som for eksempel intervju (Grønmo, 2016, s. 138). Begrepet deltakerobservasjon er sentral i feltarbeidets terminologi. Feltarbeid beror gjerne på en vekselvirkning mellom deltakelse i andre menneskers hverdagsliv kombinert med observasjon og systematisk refleksjon over det en iakttar (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21).

### 5.4 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer at forskeren er til stede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvordan personer handler. Metoden er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren fokuserer på hvordan personer forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. (Thagaard, 2013, s. 69). Deltakende observasjon har også referanse til de fremgangsmåter forskeren anvender under feltarbeidet. Forsker søker å oppnå en innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i

deltakernes aktiviteter, utvikle kontakter og snakke med deltakerne i felten for å få tilbakemelding på den forståelsen han eller hun utvikler underveis. Dette innebærer samhandling med deltakerne og iaktakelse av hva de foretar seg. En studerer deltakerne i en sosial setting samtidig som vi er en del av settingen. På denne måten får vi informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakerne vanligvis tar for gitt, men som er viktig for den forståelsen vi utvikler av deltakernes sosiale liv (ibid.). Som deltakende observatør ønsket jeg å skape nærhet til både lærerne, og ikke minst til elevene. Å skape slike relasjoner dannet grunnlaget for aksept og tillit i felten og var en hovedoppgave i den innledende delen av feltoppholdet (Grønmo, 2016, s. 158).

Overordnet hadde rektor gitt sitt skriftlige samtykke til mitt feltarbeid, påfølgende både lærerne og foreldre/foresatte og ikke minst elevene i muntlig form. Både lærere og elever var fortrolige med å ha studenter på skolen. Skolen tar imot lærerstudenter som er i praksis, men også studenter som skriver på ulike pedagogiske oppgaver. Både som deltaker og observatør har jeg inngått i ulike relasjoner til deltakerne (Grønmo, 2017, s. 159). Dette innebærer en balansegang og jeg måtte selv erfare hva som fungerte best. For at forskerens nærvær skal virke så lite inn på undersøkelsessituasjon som mulig, er det viktig at forskeren tilstreber å gjøre seg lite bemerket. I boken *Skoletid* beskriver Nielsen (2009:30 i Thagaard 2013:79) hvordan hun studerte barns oppvekst og skoleatferd ved å observere elevene i en skoleklasse fra de begynte på skolen og til de avsluttet niårig grunnskole. Under observasjonene i klasserommet valgte Nielsen (ibid.:27-29) en passiv observatørrolle. Det var særlig viktig at hun unngikk å bli identifisert som lærer, fordi det kunne ført til at mange av observasjonssituasjonene ville blitt lukket. Ved å finne en diskret plass i klasserommet ble hun oppfattet som en som var opptatt med sitt, og kunne sitte med sin notatblokk. For å unngå å bli oppfattet som hjelpelærer gikk hun inn i rollen som Hammersley & Atkinson (2004:128 i Thagaard, 2013:80) beskriver som en «*Sosialt akseptabelt inkompetent person*». Elevene synes det var greit at hun gjerne ville vite hvordan de hadde det på skolen, og en del av elevene tok kontakt med henne i friminuttene og fortalte om ting de holdt på med (Thagaard, 2013, s. 79-80).

Ved tradisjonell undervisning var det naturlig for meg å innta en observatørrolle. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet for ikke å forstyrre undervisningen. Eleven godtok dette og lot meg få være i fred. Når observatørrollen er mest fremtredende, betrakter forskeren deltakerne utenfra. Dette betyr at det er forskerens perspektiv som ligger til grunn for betraktningen og for forståelsen av det som observeres (Grønmo, 2016, s. 160). Avstand og forskerens perspektiv er nødvendig for å analysere og fortolke aktørene og deres virksomhet i en større forskningsmessig sammenheng. Forskeren avdekker større helheter og teoretiske mønstre ved hjelp av kritisk distanse og analytisk perspektiv (ibid.).

Ved annen undervisningsform var det mer naturlig å innta en deltakerrolle. En dag i uken hadde noen av klassene «uteskole» ble en inngangsport for meg for å danne gode relasjoner til elevene. Jeg opplevde her at elevene tok mer kontakt med meg enn i friminutter. I friminuttene var de mer opptatt med lek og aktivitet med medelever. Når deltakerrollen er mest fremtredende preges forholdet til deltakerne av mer nærhet. Forskeren forholder seg til deltakerne gjennom samhandlingen med dem innenfor en felles virksomhet. Forskeren får dermed større mulighet til å forstå aktørenes eget perspektiv og legge dette til grunn for fortolkninger av det som observeres. Nærhet og deltakernes perspektiv er ofte en forutsetning for å oppdage relevante forhold og ikke minst for å forstå den betydning og mening ulike forhold har for deltakerne selv. Forskeren får innsikt gjennom innlevelse (Grønmo, 2016, s. 161). Det er aldri mulig å se og høre alt som foregår i felten til enhver tid, uansett hvor avgrenset og oversiktlig den er, og uansett hvor sentralt plassert forskeren er innenfor felten (Grønmo, 2016, s. 157). Ved feltstudien måtte jeg også ta stilling til hvilken grad av struktur observasjonene skulle ha. Dette vedrører to forhold: *fokus* og *registrering*. Når det gjelder *fokus*, måtte jeg stille meg spørsmålet i hvilken grad jeg på forhånd bestemte meg for hva jeg skulle observere. Skulle jeg observere «alt», eller avgrense observasjonene? Dette ville få konsekvenser for hvor strukturert jeg skulle være når jeg *registrerte* mine observasjoner (Bjørndal, 2017, s.52). Under forberedelsene av observasjonene var det viktig å rette oppmerksomheten spesielt mot de forholdene innenfor feltet som var mest relevant for forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016, s. 157). Observasjonene i forskningsprosjektet bar preg av både strukturerte og ustrukturerte observasjoner. De første observasjonene hadde et mer vidt fokus og var mer ustrukturerte. Her var interessen å se på helheten og bli kjent deltakerne og ved det sosiale livet på skolen. Etter hvert ble observasjonene gradvis mer strukturerte med avgrenset fokus. Ulik grad av observasjonsskjema og feltnotater ble brukt under observasjonene og enkelte ganger med lukkede kategorier for lettere registrering. Dette var nødvendig for å systematisere arbeidet og jeg måtte være selektiv med hensyn til hva som skulle prioriteres. Samtidig var jeg også fleksibel og åpen med tanke på å oppdage nye og uforutsette forhold etter hvert som observasjonene utvikles.

Under observasjonene valgte jeg *feltnotater* som hjelpemiddel. Disse notatene ble studiens dataregistrering. Feltnotatene er en sentral oppgave og arbeidet med dem opptar en stor del av forskerens tid gjennom hele feltoppholdet. Jeg valgte bort både video og lydopptak. Selv om disse kan være nyttige supplement til feltnotatene, kan de aldri erstatte forskerens skriftlige notater (Grønmo, 2016, s. 162). Ved bruk av feltnotater, kunne jeg registrere uten forstyrrende elementer som for eksempel videoopptak. Feltnotatene ble også, som nevnt, foretatt på ulike vis ettersom hvor ustrukturert og strukturert observasjonene var. Grønmo (2016) skiller mellom observasjonsnotater og analytiske notater. Ved observasjonsnotater, beskriver en hva som iakttas, hva forskeren ser og hører.

Beskrivelsene er så fullstendige og uttømmende som mulig, med mest mulig utførlig redegjørelse for

hva som foregår, inkludert detaljer og nyanser som forskeren legger merke til. En noterer når og hvor observasjon fant sted, hvem som var til stede, hvor deltakerne var plassert og i hvilken kontekst. Fremstillingen er strengt deskriptive og uten kommentarer, vurderinger, drøftinger eller refleksjoner fra forskerens side. Ved analytiske notater redegjøres forskerens substansielle analyser under feltarbeidet. Dette dreier seg om vurderinger og fortolkninger av forhold som en ser på under observasjon, framstilling av mønster eller sammenhenger som avdekkes på grunnlag av observasjonsnotatene, beskrivelser av begreper eller typologier som utvikles under feltarbeidet, eller teoretiske perspektiver som kan belyse forhold som er observert. I løpet av feltarbeidet der dataanalysen blir større, vil de analytiske notatene bli større og mer komplekse og betydningsfulle (Grønmo, 2016, s.162). Jeg vekslet mellom å være observatør, der jeg kun noterte, eller ved å være deltaker, der jeg skrev ned notater uten å virke forstyrrende. Når det var uteskole tok jeg ikke frem notatboken, men satt meg ned straks dagen var over. Jeg tok meg også tid i etterkant av alle observasjonene til gjennomgang av notatene og supplerte om det var noe jeg hadde glemt, eller hadde refleksjoner rundt det som var notert. Både observasjonsnotatene og de analytiske notatene danner grunnlaget for beskrivelsen av «gutteskolen», funn og analyser. Det er viktig å erkjenne seg at mine nedskrevne notater aldri er fri for tolkning som bygger på følelser og erfaringer jeg gjør meg i de ulike situasjonene og den forforståelsen jeg bringer med meg inn i felten. I alle delene av forskningsprosessen prøver jeg å få frem hva som er min stemme, min forforståelse og hva som er deltakernes stemme.

## 5.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

I tillegg til observasjon var jeg også interessert i rektors og lærernes opplevelser, meninger og refleksjoner rundt studiens tema. Intervju som metode ble da en naturlig inngangsport for å få en dypere innsikt. Videre presenteres valg av intervjuform, utarbeidelsen av intervjuguide, utvalg og rekruttering, gjennomføring og transkribering av intervjuene. Jeg vil også si noe om betydningen av min rolle som intervjuer og hva det har å si for intervjusituasjon.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side.

Intervjupersonen er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap, der kunnskap konstrueres i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20-22). Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter og det skilles fra det ene ytterpunktet som helt strukturert til det andre ytterpunktet som er ustrukturert og som minner mest om en samtale. Den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer, karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming og kalles i litteraturen for *semistrukturerte intervju*. Det som kjennetegner et

semistrukturert intervju er at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og tema, men uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringene og rekkefølge av spørsmålene. Slike uformelle intervju bærer i seg deler av vanlig konversasjon, men har et større innslag av spørsmål (stikkord) som intervjueren har til hensikt å stille den intervjuede (Ryen, 2012, s. 99). Jeg så det som mest hensiktsmessig å bruke semistrukturerte intervju i denne studien. Intervjuer med enkeltpersoner er den mest vanlige fremgangsmåten, som jeg brukte når jeg intervjuet rektor. Gruppeintervju er hovedsakelig en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer samtidig i en formell eller uformell setting. I et gruppeintervju kan intervjueren lede interaksjon mellom de intervjuede på en svært strukturert eller ustrukturert måte. Disse intervjuene beveger seg derfor langs et kontinuum fra planlagte til uplanlagte, formelle intervju. Gruppeintervju benyttes for å hjelpe de som intervjues til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles (Nilssen, 2014, s. 72). Jeg valgte denne formen for intervju med kontaktlærerne, med en forholdvis uformell setting der «den gode samtalen» og refleksjoner var i fokus.

### 5.5.1 Intervjuguide

En *intervjuguide* er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet i ulik grad. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være ha en detaljert rekkefølge med omhyggelig formulerte spørsmål. Ved semistrukturerte intervju vil en guide inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Studiens tema ble overordnede for utarbeidelse av intervjuguiden (vedlegg 1 og 2). Jeg ønsket gode refleksjoner over tema, derav ble arbeidet med spørsmålene nøye vurdert. Jeg var også bevisst på å formulere åpne spørsmål for å oppmuntre deltakerne til mer fyldige beskrivelser og refleksjoner. Hensikten med dette var å få mer omfangsrik data. Jeg gjennomføre i alt tre intervju. To med lærerne og et med rektor.

### 5.5.2 Utvalg og rekruttering

Kvalitative forskningsmetoder baserer seg på *strategiske utvalg*. Det betyr at man velger deltakere som har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner. En velger da deltakere som er strategiske i forhold til studiens problemstilling eller teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). I forhold til studiens tema, var hensikten å få innblikk i nettopp denne «Gutteskolen» og dets ulike pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger.

I den innledende fasen, holdt jeg som sagt et informasjonsmøte for å presentere studien og rekruttere deltakere. Jeg ønsket å observere på 1.-3. trinnet, med tanke på tidlig innsats for en livslang læring.

Utvalget for intervjuene består derfor av de tre lærerne samtykket til å være med i studien og rektor. Lærerne er klassekontakter i henholdsvis 1., 2. og 3. klasse.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mitt opphold på skolen (oktober 2019 til og med desember 2019). Bakgrunnsinformasjon om seg selv sendte rektor og lærere til meg via e-post. Jeg benyttet meg av taleopptak. Fordelen med lydopptak er at alt som sies, blir bevart. Jeg kunne da konsentrere meg om deltakerne og deres reaksjoner. Jeg hadde informert om dette på forkant og fikk tillatelse. Jeg var spent på om lydopptakeren ville «legge bånd» på deltakerne med at de unnlot å komme med svar. Men opplevde at deltakerne ikke tok noe notis av dette. Intervjuguiden ble brukt som støtte og jeg hadde også en notisbok med meg hvis det var uventede ting som skulle dukke opp i løpet av intervjuene.

### Presentasjon av klassene:

| Klassetrinn | Antall elever                      | Elever med spesialpedagogisk ressurs |
|-------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Klasse   | 21 Elever (8 jenter og 13 gutter). | 1 Jente                              |
| 2. Klasse   | 17 Elever (9 gutter og 8 jenter).  | 1 gutt                               |
| 3. klasse   | 16 Elever (11 gutter og 5 jenter). | 2 gutter og 1 jente                  |

### Bakgrunnsopplysninger om intervjupersonene:

| Deltaker       | Kjønn  | Utdanning  | Praksis  | Tid med klassen |
|----------------|--------|--|--|-----------------|
| <b>Rektor</b>  | Mann   | Adjunkt/opprykk<br>Videreutdanning:<br>Mastergrad i utdanningsledelse                                    | Skoleleder (2001-2008)<br>Rektor på «Gutteskolen»: 11 år   |                 |
| <b>Lærer 1</b> | Kvinne | Praktisk estetisk lærerutdanning<br>Videreutdanning:<br>- Engelsk<br>- Matematikk<br>- Adjunkt m/opprykk | Vikarlærer på barneskole og videregående skole.<br><br>«Gutteskolen: 9 år (Baseleder SFO i 2 måneder og kontaktlærer på småtrinnet)      | 3,5 måneder     |
| <b>Lærer 2</b> | Kvinne | Lærerutdanning   | Nyutdannet   | 3,5 måneder     |
| <b>Lærer 3</b> | Kvinne | Ex.phil.<br>Førskolelærerutdanning<br>Videreutdanning:<br>- GLSM 1 og 2.<br>- Engelsk 1                  | Barnehage:19 år<br>(16 år pedagogisk leder: 16 år)<br>styrer/fagleder: 3 år<br>«Gutteskolen»: 9,5 år<br>(Baseleder:1 år og lærer:8,5 år) | 2,5 år          |

### 5.5.3 Gjennomføring og etterarbeid av intervjuene

Det kan være avgjørende for resultatet hvor et intervju blir foretatt. I denne studien ble det naturlig å holde intervjuene på skolen. Utfordringen for lærerne ble at intervjuene skulle foregå i en kontekst der vi ikke ble avbrutt. Vi valgte til slutt å foreta intervjuene på et klasserom etter skoletid.

Klasserommet ble også strategisk valgt ut, da det lå i en annen fløy enn SFO. Intervju med rektor ble gjennomført på rektors kontor.

Kvale og Brinkmann (2009 i Thagaard, 2013:100) fremhever betydningen av at forskeren både har trening i å intervju og følger retningslinjer for hvordan et godt intervju kan utføres (Thagaard, 2013, s. 100). Med en erkjennelse om at jeg var «fersk» i en slik rolle, var jeg spent på hvordan intervjuene ville forløpe. Nilssen (2014) sier at kvaliteten på et intervju i stor grad er avhengig av forskerens

kommunikative ferdigheter. Det innebærer evne til å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit og utvikle gode relasjoner (Nilssen, 2014, s. 30). Ved min tilstedeværelse på skolen, følte jeg at relasjon til lærerne både var preget av respekt, tillit og trygghet som gjorde at lærerne og rektor åpnet seg og var villige til å gi meg fyldige beskrivelser og komme med gode refleksjoner. Gode kommunikative ferdigheter innebærer også evne til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter med stor oppmerksomhet både i forhold til det som blir sagt, og det som ikke blir sagt (ibid.) Jeg hadde som nevnt på forhånd utarbeidet en intervjuguide, med noen hovedtema/spørsmål for intervjusamtalene. Disse ble ikke fulgt til punkt og prikke, da noen av tema gikk over i hverandre. Ved gruppeintervjuene var jeg også oppmerksom på at alle fikk komme til ordet. Var det noen som ikke hadde sagt noe på en stund, henvendte jeg meg til dem. Jeg opplevde ikke situasjon som stressende og det virket ikke slik på verken lærerne eller rektor heller. Jeg prøvde å være en god lytter som ikke hastet videre, men lot de få snakke seg ferdige. Noen ganger måtte jeg be om mer utdypninger og endre retning på intervjuet. Etter gjennomføringen av intervju skulle datamaterialet fra lydopptakene omgjøres til tekst.

*Transkribering* er en tidskrevende, men lærende prosess og en viktig del av analyseprosessen. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, noe som er en fordel ved at en blir godt kjent med materialet. Ved å lytte og skrive, kommer nye tanker. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, derfor er det høyst aktuelt å gjøre dette selv. Ideelt sett bør transkripsjon skje så raskt som mulig etter opptaket er gjort (Nilssen, 2014, s. 47). Jeg transkriberte alle intervjuene nesten rett etter opptakene ble gjort. Inntrykkene jeg fikk var da fortsatt i «friskt» minne. Underveis i transkripsjonsarbeidet laget jeg plass til mine egne notater. Produksjon av transkripsjoner «en forskningsaktivitet» fordi den innebærer at en stadig på ny må lytte til opptakene og derved oppdager forhold en tidligere ikke fanget opp (Postholm, 2011, s. 193). Jeg hadde noen runder der jeg både «finleste» transkripsjonene i forbindelse med å se etter kategorier/tema og der jeg hørte på lydopptakene på nytt. Jeg hadde både satt tegn ved «latter» og «pauser» og stikkord ved transkripsjonene.

## 5.6 Dokumentanalyser

Studier av dokumenter har en lang tradisjon i kvalitativ forskning og skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. Studiet av dokumenter kalles også innholdsanalyser, men i og med at innholdsanalyser også benyttes i studier av tekster basert på intervju- og observasjonsdata, er det hensiktsmessig å reservere betegnelsen dokumentanalyser for studier som er basert på tekster skrevet for et annet formål enn det som omfatter forskningsprosjektet. Ordet dokument gir assosiasjoner til offentlige skrifter, til forskjell fra for eksempel litterære skrifter. Disse kan være offentlige skrifter, som stortingsmeldinger og



årsrapporter. Vi benytter oss av dokumentanalyse når vi orienterer oss i studier av faglitteratur om et bestemt tema. Studier av relevant faglitteratur kan betraktes som feltarbeid på internett eller i biblioteket (Thagaard, 2013, s. 59-60).

## 5.7 Bearbeiding av data og analyse

Studien har en induktiv tilnærming til det empiriske datamaterialet. En induktiv analyse innebærer å oppdage mønster, temaer og kategorier i datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 14). Feltnotater, dokumenter, logger og transkribert datamateriale utgjør det Patton (2002 i Nilssen, 2014: 82) kaller den ufordøyde, komplekse virkeligheten. Å redusere, forenkle og få mening ut av denne kompleksiteten er utfordringen i kvalitative studier med en induktiv tilnærming. Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 82). I denne feltstudien gikk jeg først ut og observerte og intervjuet rektor og lærere. I etterkant leste jeg teori og tidligere forskning som kunne være relevant for studien. Med dette bevegde jeg meg fra empiri til teori med en fortolkning og teorigenerering som bygger på en induktiv tilnærming (Grønmo, 2016, s. 51)

Da feltstudien tok slutt, satt jeg igjen med et stort datamateriale. Jeg skrev ut de transkriberte intervjuene og feltnotatene og startet på en spennende prosess å kode og lete etter kategorier. De overordnede tema var allerede fastlagt som gikk på skolens psykososiale miljø og skolens pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger. Bjørndal (2017) poengterer at analyse i observasjoner innebærer at man alltid velger å ha noe i fokus- og å overse noe annet. En kan ikke analysere «alt» i en situasjon. Analyse innebærer at en bevisst velger ut forhold som en opplever som spesielt relevant for studien (Bjørndal, 2017, s. 135). Det interessante var å se på refleksjoner og forklaringer som kom frem i intervjuene og om de stemte med observasjonene.

## 5.8 Utfordringer underveis i etterkant av datainnsamlingen

Kvalitativ forskning er som sagt et fleksibelt opplegg, der forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. Definisjon av problemstillingen og utforming av et forskningsdesign kan revideres i løpet av prosjektet. (Thagaard, 2013, s. 31). I etterkant av datainnsamlingen har diverse «pauser» gjort av studien har måtte bli satt på vent. I den anledning brukte jeg tiden til å lese litteratur som kunne være relevant for studiens tema. Dette har gjort at tittel på studien er forandret, noe som viser seg på vedlegg 3, 4 og 5. Denne problemstillingen la jeg også frem for NSD, der jeg fikk tilbakemelding at det ikke var nødvendig å melde inn endringen

## 5.9 Studiens troverdighet og forskningsetiske refleksjoner

Forskningens troverdighet er et mål for forskeren for å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrenging av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser. Forskeren må bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten (Nilssen, 2014 s. 141). Silverman (2011 i Thagaard 2013:193) hevder at *reliabilitet* og *validitet* er sentrale begreper i denne vurderingen (Thagaard, 2013, s.193). Reliabilitet er knyttet til spørsmålet om forskningens pålitelighet og validitet er knyttet til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). I tillegg er spørsmålet om generalisering eller overførbarhet et begrep som brukes for å sikre studiens forskningskvalitet. Generalisering er knyttet til den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også er relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). I et forskningsprosjekt må en også ta hensyn til etiske refleksjoner. Postholm (2011) skriver at som ved alle aspekter i kvalitativ forskning er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger gjennom hele prosessen som en må forholde seg til (Postholm, 2011, s. 144). Disse etiske retningslinjene vil jeg komme nærmere inn på. Nilsen (2014) skriver at i feltstudier vil tiden i felten gi gode muligheter for å samle inn et rikelig datamateriale som bidrar til å sikre kvaliteten. Ved å tilbringe nok tid med deltakerne, vil en etablere tillit, lære kulturen å kjenne og kunne «kryssjekke informasjon» en tilegner seg (Nilssen, 2014, s. 142).

Thagaard (2013) skriver at begrepene validitet og reliabilitet opprinnelig var knyttet til kvantitativ forskning og at innholdet i disse begrepene får en annen betydning i kvalitative studier med en fortolkende tilnærming (Thagaard, 2013, s. 22). I kvalitative studier vil møtet med forskeren og deltakere alltid være en unik tidsbestemt situasjon, derfor vil de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet bli problematiske å etterkomme (Postholm, 2011, s. 169).

Begrepet *reliabilitet*, eller pålitelighet, referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat og har i denne sammenheng en referanse til en positivistisk forskningslogikk der spørsmålet om repliserbarhet er et relevant kriterium. Nøytralitet blir fremhevet som et forskningsideal og resultatene som kommer frem i studien blir sett på isolert fra relasjoner mellom forsker og deltakere i studien (Thagaard,2013, s. 202). Ved kvalitative studier der semistrukturerte intervju og deltakende observasjoner inngår, kan en ikke se bort fra relasjonene som oppstår mellom forsker og deltakere. Det vil heller ikke være mulig å gjenta det som ble sagt eller gjort i de enkelte settingene. Denne feltstudien er basert på en konstruktivistisk forskningslogikk som fremhever prosessen der data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten (Holstein & Gubrium 2004:149 i Thagaard 2013:202). Det innebærer blant annet at forskeren

skiller mellom den typen informasjon han eller hun har fått under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjon (Thagaard, 2013, s. 202).

*Validitet* i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276) Denne studien har en fortolkende tilnærming, der målsettingen med studiens resultater går ut over det rent deskriptive, derfor vil analysen representere fortolkninger av studiens fenomen. (Thagaard, 2013, s 204).

Analysen i denne feltstudien er dannet på grunnlag av observasjoner i ulike situasjoner på en strategisk utvalgt skole og tre semistrukturerte intervjuer. Dette er som sagt en unik tids- og stedsbestemt setting, der en aldri vil kunne komme frem til samme resultat ved en annen setting. Feltstudiens reliabilitet vil derfor som sagt være en nøye redegjørelse av hvordan data er blitt utviklet i løpet av hele forskningsprosessen.

I forhold til denne studiens validitet har studiens undersøkelsesopplegg egnet seg godt til å samle inn empiri som er relevant for å svare på studiens problemstilling. Datainnsamlingen er hentet fra en «gutteskole» som har iverksatt ulike tiltak for at guttene skal trives bedre på skolen. Her har jeg sett på den pedagogiske og organisatoriske tilretteleggingen i ulike læringsaktiviteter med vekt på det sosial og faglig mestring. Å styrke validiteten vil også si å se etter situasjoner som kan svekke studiens gyldighet. Ved observasjoner kan deltakerne endre atferd når de bli observert og data som blir innsamlet kan være feilinformert. Som sagt så prøvde jeg å skape gode, trygge og tillitsfulle relasjoner til både elevene og lærerne. Ved dette og at både lærerne og eleven var fortrolig med å ha noen fra «utsiden» i skolen, tror jeg min tilstedeværelse ikke var med på å at de endret atferd nevneverdig. Barn vil muligens i større grad «glemme» min tilstedeværelse enn de voksen. Mine nedtegnede feltnotater kan også være preget av feiltolkninger. Det er derfor viktig å erkjenne dette og vise et skille med hva som er mine egne tolkninger. Jeg har også entret forskningsfeltet med en bakgrunn og forforståelse som vil ligge til grunn for mine tolkninger. Disse er viktige å få frem. For at det ikke skulle bli for mange «hull» i feltnotatene, tok jeg meg bestandig tid rett etter observasjonene for å se gjennom det jeg hadde skrevet. Mange ganger kunne det også være fristende å prøve å forklare hvorfor en elev gjorde slik eller slik. Dette har jeg unnlatt, med heller å gi utfyllende beskrivelser av hele konteksten der slike spørsmål dukket opp. I mine analyser og funn vil slike situasjoner bli forklart ut ifra teori og tidligere forskning. I forhold til intervjuene handler det også om jeg har fått svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg brukte intervju som supplement til deltakende observasjon der jeg fikk gode og utfyllende svar som samsvarte med studiens hensikt.

*Generalisering* er som sagt knyttet til studiens overførbarhet. Generalisering er knyttet til den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også er relevant i andre situasjoner

(Thagaard, 2013, s. 194). I denne feltstudien vil en direkte overføring ikke være mulig. En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til (Nilssen, 2014, s. 141). Det som skjer på denne skolen og i de enkelte klasserommene, kan ikke overføres direkte til en annen skole eller klasserom. Det samme gjelder intervjuene av deltakerne i studien. Kunnskapen som denne studien kommer fram til er knyttet til et bestemt sted og et bestemt tidspunkt og er unik i den forstand. Det som kommer frem i denne feltstudien kan imidlertid være til nytte og inspirasjon for leserne og overføres i lignende settinger. Ved tykke beskrivelser (Geertz 1973 i Thagaard 2013:131) legger denne feltstudien til rette for det Stake & Trumball (1982 i Thagaard 2011: 51) kaller naturalistisk generalisering som fordrer at de ulike settingene er beskrevet på en detaljert måte. Naturalistisk generalisering handler dermed om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2011, s.131).

## 5.10 Forskningsetisk refleksjon

Som forsker må en foreta etiske overveielser både før, i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet. Ved kvalitativ forskning er en ute etter å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige omgivelser og et slik forskningsarbeid kjennetegnes også ved det nære forholdet som oppstår mellom forsker og deltakere. For å skaffe gode data, må en behandle deltakerne med respekt slik at de føler seg verdsatt (Postholm, 2011, s. 142). De overordnede punktene er krav om respekt for menneskeverdet og respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. Som forskere har man en etisk forpliktelse til å sette seg inn i retningslinjene (Postholm,2011, s. 151).

Jeg vil nå redegjøre for de etiske refleksjonene som er lagt til grunn for dette prosjektet, med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjer (NESH 2016).

*Informert samtykke* skal sikre at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekk i prosjektet, så vel som mulige risikoer som fordeler med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til å trekke seg når som helst under undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Prosjektet måtte først meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) for godkjenning på grunn av personopplysninger før oppstart. Ved godkjenning av prosjektet (vedlegg 5), var neste steg i prosessen å få tilgang til felten ved å innhente informert samtykke hos overordnende som i dette tilfellet var rektor ved den aktuelle skolen. Jeg tok først kontakt via e-post, der jeg forklarte prosjektets formål. Rektor virket positiv, og vi avtalte deretter et møte på skolen der vi fikk snakket mer om prosjektet. Det ble så arrangert et felles møte med alle lærerne på skolen der jeg informerte om prosjektets formål, forskningsprosessen og hva det ville si å være deltaker i prosjektet. Fire

kontaktlærere sa seg villig i etterkant til å delta i prosjektet (en måtte trekke seg før oppstart). Dermed kunne prosessen med å utarbeide et informasjonsskriv med samtykkeerklæring starte. Jeg utarbeidet to informasjonsskriv (vedlegg 3 og vedlegg 4), et til rektor og lærere og et eget foreldre/foresatte. En hovedregel er at det er nødvendig med informert samtykke fra foreldre/foresatte når barn opp til 15 år skal delta i forskning. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet og hva det ville si å delta. I informasjonsskrivet skrev jeg at det eventuelt ville bli tatt bilder av skolens fysiske miljø ute og inne som hjelpemiddel. Jeg presiserte at det ikke ville bli tatt bilder av barna og at bildene ikke ville bli publisert. Dette hjelpemiddelet ble imidlertid ikke brukt i prosjektet. De som ønsket å delta, sendte meg skriftlig samtykke tilbake. Noen foreldre/foresatte ønsket ikke at deres barn skulle delta og dermed ble spørsmålet om hvordan jeg skulle forholde meg til det. Jeg henvendte meg til NSD og fikk tilbakemelding om at mitt spørsmål handlet om forskjellen mellom samtykke for behandling av personopplysninger og forskningsetisk samtykke. Hvis foreldre/foresatte ikke samtykker, skal det ikke registreres opplysninger knyttet til barnet (direkte eller indirekte). Deltakelsen som vurderes av NSD er behandlingen av personopplysninger. Min tilstedeværelse der barn til foreldre/foresatte som ikke har samtykket, blir imidlertid en forskningsetisk problemstilling. De anbefalte meg å kontakte veileder og skolen om denne problemstillingen. Etter å ha diskutert denne problemstillingen med veileder, rektor og lærere på skolen, ble vi enige om at jeg fortsatt kunne observere i aktuelle klasserom, men unnlot å observere og ta med i mine feltnotater de barna der foreldre/foresatte ikke hadde samtykket.

Videre hadde jeg et eget møte med de tre kontaktlærerne som skulle være deltakere. Her avklarte vi forventninger til hverandre og jeg fortalte hva jeg var ute etter å observere. Det jeg ikke informerte kontaktlærerne om var observasjonene om tilbakemeldinger de ga til gutter og jenter i løpet av en time. Min begrunnelse er at om de hadde fått beskjed om dette ville dette trolig påvirket dem. Jeg fortalte om observasjonene i etterkant og fikk tillatelse til å bruke dette i studien.

*Konfidensialitet* handler om å beskytte deltakernes privatliv og at de ikke skal kunne bli gjenkjent (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300) Kravet om konfidensialitet er tatt hensyn til under hele forskningsprosessen i denne studien. For å ivareta dette har alle deltakerne og skolen blitt anonymisert og fått fiktive navn, dette gjelder også i mine feltnotater. Opptakene fra intervjuene ble lagret med passordbeskyttelse og vil bli slettet når prosjektet avsluttes. På forkant av intervjuene minnet jeg også rektor og lærerne om taushetsplikten ovenfor elevene. Tilbakemeldinger fra NSD var følgende:

«Det er viktig intervjuene som gjennomføres ikke samler inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagte informasjon. Ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som f.eks alder, kjønn, navn på skole, og eventuelle hendelser som kan gjenkjenne noen en må også være forsiktig med å bruke eksempler ved intervjuer. Dette er studenten og lærerne sitt felles ansvar».

Denne feltstudien har i hovedsak hatt fokus på å observere barn. NESH (2006) har et eget punkt som gjelder barn og unge: «Når barn og unge deltar i forskning, har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov» (Postholm, 2011, s. 153). NESH fremhever at forskning om barn og deres liv og levevilkår, er verdifull og viktig og sier videre at de er sentrale bidragsytere og at det er deres stemme vi får høre. Barn og unge har andre behov og interesser enn ved forskning med voksne deltakere og må derfor bli ivaretatt på en annen måte. Det vil derfor være et større krav til at forskeren har tilstrekkelig kunnskap om den aldersgruppen som det skal forskes på. Det er viktig at både metode og innhold er tilpasset aldersgruppen. Jeg ønsket å observere barn på småskoletrinnet. Dette på grunn av at studien ønsker å undersøke hva som kan gjøres for å motivere elevene, og hjelpe dem til å mestre tidlig i skoleløpet. Tidlig opplevelse av mestring skaper motivasjon for videre læring i et livslangt løp. Min bakgrunn som barnehagelærer har også gjort at jeg har god kunnskap og erfaring med barn og deres utviklings- og læringsløp i førskolealder. Det ble viktig for meg å tidlig skape tillit og trygghet hos elevene. Jeg var derfor på besøk i de aktuelle klassene i forkant for å presentere meg selv og mitt formål. Informasjon ble alderstilpasset. Jeg fortalte at jeg hadde en oppgave som skulle skrives og der jeg var interessert i å se hvordan de hadde det på skolen og hva de gjorde. Jeg unnlot imidlertid å presisere at jeg ville ha et ekstra fokus på guttene. Grunnen til at jeg ikke delte denne informasjon var at det muligens ville ha påvirket dem og av den grunn svekke forskningens troverdighet.

Avslutningsvis i møtet med elevene spurte jeg om de hadde noen spørsmål og om de syntes det var greit at jeg var sammen med dem. NESH (2006) påpeker imidlertid på at informert, frivillig samtykke kan være problematisk for barn, da de ofte er mer villig til å adlyde autoriteter enn det voksne er. De opplever også ofte at de ikke kan protestere og har heller ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi informasjon. Det er viktig å se barn som individuelle subjekt og deres aksept må også vektlegges. Ifølge barneloven skal barn helt ned til sju år medvirke i saker som angår dem (Nilssen, 2014, s.151). Jeg fikk også tilbakemeldinger fra NSD angående denne problemstillingen som var følgende:

«Deler av utvalget i prosjektet er barn og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket».

Eide og Winger (2003 i Nilssen 2014:151) minner oss om at når vi skal søke barns forståelseshorisont i en faglig sammenheng, er det viktig at vi reflekterer over hvordan vi vil møte barna gjennom hele forskningsprosessen (ibid., s. 151). For meg ble det viktig å «se» elevene an og skape en trygg relasjon. Som tidligere nevnt, Jeg gikk inn i en rolle som en «*sosialt akseptabel inkompetent person*». Elevene synes det var greit at jeg var til stede. Noen elever tok mer kontakt med meg, mens andre var mer reserverte. Jeg valgte å delta ved enkelte situasjoner der det var naturlig for å bli bedre kjent med

elevene og for at de skulle bli trygge og kjent med meg. Tiden i felten (oktober-desember) var nok også avgjørende for å etablere en god gjensidig relasjon mellom meg og elevene. Notatboken min var det mange elever som var nysgjerrige på. Ved henvendelser fortalte jeg at det var ingenting der som kunne gjenkjenne dem og at jeg ikke brukte deres navn.

Kravet om konfidensialitet gjelder selvsagt også barn. NESH (2006) viser imidlertid til at det kan oppstå situasjoner der forsker er enten juridisk eller etisk forpliktet til å formidle informasjon til foreldre, voksne hjelpere eller barneverntjenesten. Dette hvis forskeren for eksempel får kjennskap til at det foregår mishandling eller overgrep (Nilssen, 2014, s. 151). en slik situasjon oppsto heldigvis ikke under mitt opphold.

I forhold til *konsekvenser* og *nytteverdi* ser en på både mulige fordeler og ulemper ved å for de som deltar i forskningen. I løpet av et forskningsprosjekt innenfor den fortolkende tradisjon føler forskeren vanligvis at han eller hun får mye igjen. Forskning gir også indirekte eller direkte noe igjen til deltakerne eller praksisfeltet som er studert. Forskningstekster kan også bidra til at lesere av disse tekstene kan få tanker om hvordan praksis kan endres og bedres (Postholm, 2011, s. 147). Mine opplevelser er at alle virket positivt innstilt til min tilstedeværelse. Både rektor og lærerne syntes dette var et interessant og viktig tema. Jeg opplevde også relasjon til elevene som tillitsfull og gode. Av og til ble jeg en ekstra person som kunne vie min oppmerksomhet til de som ville.





## 6. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som jeg finner relevant for studiens problemstilling. Det teoretiske rammeverket vil bli brukt for å diskutere empirien fra feltstudien (Maxwell, 2012, s. 4).

Studien tar sikte på å bruke Edward L. Deci og Richard Ryan (1985) selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory) som overordnet teoretisk ramme. Sentralt i teorien er at *indre motivasjon* fremmes når aktiviteten og miljøet tilfredsstillende tre grunnleggende psykologiske behov; *autonomi, kompetanse og tilhørighet*. I tillegg vil jeg gjøre rede for «underteoriene» til selvbestemmelsesteorien som er: «*Basic Needs Theory*», «*Organismic Integration Theory*» og «*Cognitive Evaluation Theory*».

I forhold til skolens pedagogiske og organisatoriske organisering, har studien anvendt Tom Tiller og Rita Tiller (2002) metaforer «*læringsol*» og «*den andre dagen*». Den tar utgangspunkt i et fundamentalt vilkår; for at meningsfylt og varig læring skal finne sted i skolen, er det viktig at de unges livserfaringer møter skolens definerte innhold på en god måte (Tiller & Tiller, 2002, s. 22).

### 6.1 Motivasjon

Vi undres ofte på hva som ligger bak en sterk eller manglende interesse for en handling eller en aktivitet og hva som engasjerer og gjør at vi velger en aktivitet fremfor en annen. Vi snakker da om begrepet motivasjon. På skolen vil spørsmålet om interesse dreie seg om forskjeller i motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 13). Det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er ifølge Ryan og Deci (2009) interesse; at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdi. Ryan og Deci (ibid) bruker lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert atferd. I et læringsperspektiv er en indre motivert når læringsstoffet oppleves interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Ytre motivasjon er ofte blitt foreslått som at en aktivitet utføres for å oppnå belønning. Indre og ytre motivasjon utgjør et stort forskningsfelt og forskjellen mellom de har vært viktig å belyse i både utviklings - og læringsarenaer. Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2009) er den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon. I teorien er ikke fokuset bare rettet mot *hvor* motiverte elevene er, men også mot *type* motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66-67).

Hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskap om elevens motivasjon fordi motivasjon er en svært viktig drivkraft i læringen. Det er sjelden en finne elever som presterer bra uten at de er sterkt motiverte. Vi må derfor ha kjennskap til hvilke faktorer i læringsmiljøet som opprettholder lav eller høy motivasjon (Manger, 2012, s. 6).

## 6.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) er en motivasjonsteori utviklet av Edward L. Deci og Richard Ryan (1985). Teorien har en humanistisk tilnærming som legger vekt på at medfødte behov styrer motivasjon (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 143).

*«Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an even more elaborated and unified sense of self»* (Deci & Ryan, 2002, s. 5).

Mennesket er en grunnleggende aktiv, selvbestemmende organisme som har behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhørighet til andre mennesker. Når omgivelsene imøtekommer disse behovene, utvikles det selvbestemmende mennesket. (Manger & Wormnes, 2015, s. 174). Selvbestemmelsesteorien fokuserer på om omgivelsene enten legger til rette for og støtter, eller hindrer utvikling av selvbestemmelse. Spesielt er faktorer i omgivelsene som fremmer eller hemmer indre motivasjon og selvoppfatning blitt undersøkt (Ryan og Deci, 2000). Et stort antall av empiriske funn basert på selvbestemmelsesteorien viser at et læringsmiljø som støtter de tre grunnleggende behovene, vil legge til rette for opplevelse av mestring og indre motivasjon hos elevene i ulike lærings- og utviklings situasjoner (Niemi & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000).

Selvbestemmelsesteorien antar at det iboende i menneskelig natur er tilbøyeligheter for å være nysgjerrig, lærelysten og ønske om å utvikle ens kunnskap. Men det viser seg at lærere alt for ofte introduserer ytre kontroll i læringsmiljøet. Et slik læringsmiljø kan svekke følelsen av relasjon mellom lærer og elev, som igjen hemmer den naturlige, frivillige prosessen som er involvert i læring av høy kvalitet (Niemi & Ryan, 2009).

Selvbestemmelsesteorien har over de siste tre tiårene utviklet «underteorier», der hver teori relateres til spesifikke fenomen. Alle teoriene representerer en del av den overordnede rammen til selvbestemmelsesteorien, men er koblet sammen ved at alle deler organismiske og dialektiske antakelser der de tre grunnleggende psykologiske behovene inngår. Samlet dekker de alle typer menneskelige handlinger på alle områder og sammen utgjør underteoriene selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002, s. 9).

## 6.3 De grunnleggende psykologiske behov («Basic Needs Theory»)

«Basic Needs Theory» utdyper de psykologiske grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. De grunnleggende behovene ansees som å være universelle (Deci & Ryan, 2002, s. 9). Ryan og Deci (2000) sammenlikner menneskes behov for tilfredsstillelse med en plantes behov for

vann. Hvis planten får vann og næring den blomstre, men uten vann vil den visne. Betydningen av støtten til autonomi, kompetanse og tilhørighet er avgjørende for å legge til rette for menneskets indre motivasjon, internalisering av ytre verdier og interesser, og den livslange psykologiske utviklingen (Ryan & Deci, 2000).

### 6.3.1 Behovet for autonomi

Behovet for autonomi er sentral i teorien og refererer til menneskets følelse av å være kilden til egne handlinger. Autonome handlinger kjennetegnes av at de utføres av fri vilje og interesser. En opplever at en kan ta egne valg som ikke er styrt av ytre belønninger eller press (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Gjennom autonomi oppnår vi større frihet og selvregulering. Vi bestemmer selv. Autonomi er ofte feilaktig framstilt som rigid uavhengighet, der en er mistenksom og kritisk til andres makt, ytre kilders påvirkning og andre personer. Dette er tvangsmessig trass og ikke autonomi. Ved autonomi er ytre krav og innflytelse integrert i egen atferd fordi kunnskapen gir mulighet for en reell tilhørighet til andre. De andre oppleves som en del av en selv som må tas med i den helhetlige forståelsen som gir grunnlag for våre valg og handlinger. Å skape sin egen identitet, å være seg selv, krever at autonomibehovet blir tilstrekkelig tilfredsstilt i nære relasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 179).

### 6.3.2 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse viser til opplevelsen av å mestre sine omgivelser, en søken etter utfordringer og en følelse av gradvis å beherske disse utfordringene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 143). Kompetanse forstås i selvbestemmelsesteorien ikke som en evne eller ferdighet, men en opplevd følelse av mestring og selvfølelse. Vi mennesker har behov for å erfare at vi lykkes. Behovet for kompetanse vil lede mennesket til å søke optimale utfordringer ut fra sin egen kapasitet (indre ressurser) og aktivt gå ut for å opprettholde, utvikle og utvide denne kapasiteten (Deci & Ryan, 2002, s. 7).

Banduras (1997 i Manger & Wormnes 2012:177) begrep om mestringsforventning kan også knyttes til kompetansebehovet. Kompetanse og positive følelser stammer fra mestringsopplevelser. Følelsen er forsterkende og energiskapende, noe som hjelper oss med å fortsette arbeidet og hindre oss i å gi for lett opp. Slik blir mestring, kompetansefølelsen og kompetansebehovet et selvbekreftende system: Jo mer du mestrer og lykkes, jo mer tør du satse på ukjente oppgaver og ny læring, og jo mer føler du et *behov* for å mestre. Det blir da mindre truende å oppdage at du tar feil, fordi du på en trygg og bekreftende måte vet at dette hjelper deg til å vinne ny kunnskap og kompetanse. Trygg kompetansefølelse gjør deg mindre redd for å feil, noe som er en redsel for mange mennesker som strever med og trenger hjelp til å utfordre for å komme videre i livet sitt. Opplevelsen av manglende

kompetanse kan føre til redusert mestringsfølelse, lært hjelpeløshet og depresjon. Dette er hinder for læring og egenutvikling. Mange som ikke har tilstrekkelig følelse av mestring som tilfredsstillende kompetansebehovet, tør ofte ikke å spørre andre om å få hjelp fordi de er redde for å framstå som dumme. Slik kommer de inn i en ond sirkel, der redselen for å dumme seg ut hindrer dem i å lære noe nytt. Elever med lav mestringsfølelse vil også prøve å unngå oppgaver og kan skape uro i klassen, noe som etter hvert kan bli ødeleggende for læringsmiljøet (Manger & Wormnes, 2015, s. 176-177; Manger, 2012, s 27).

### 6.3.3 Behovet for tilhørighet

Referer til behovet for tilhørighet til andre mennesker og omgivelsene en befinner seg i. Dette behovet forutsetter omgivelser der en bryr seg om andre og at en føler at andre bryr seg om deg. Det er snakk om de mellommenneskelige relasjonene i det sosiale miljøet (Ryan & Deci, 2000).

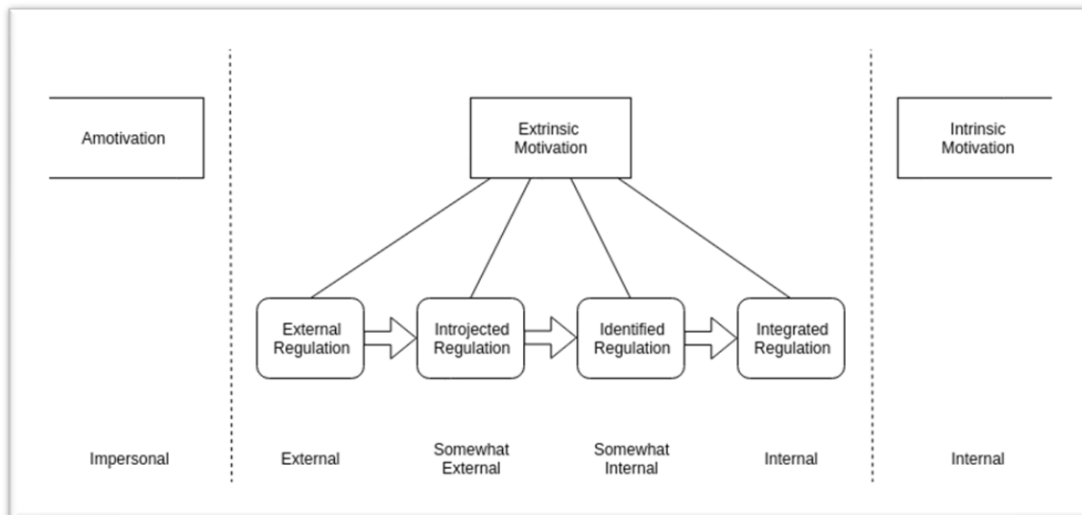
Begrepet minner om *tilknytning*, som i psykologien er brukt om sterke følelsesmessige bånd mellom barn og foreldre, mellom søsken og mellom barn og andre betydningsfulle voksne. Trygg tilknytning er nødvendig for at barn skal utvikle seg og lære. Det handler om å være en del av et trygt og varig samhold, det vil si en del av en trygg felles enhet, kultur eller gruppe. Tilknytningsbehovet utvikles gjennom langvarig påvirkning fra betydningsfulle personer eller grupper. Særlig blir dette viktig i nye og fremmede situasjoner fordi tilknytning skaper trygghet. Dette skaper optimisme og håp hos personer og gir en indre drivkraft til å finne gode, nye løsninger. For barnet vil dette oppleves som en ressurs og styrke. Sammen med kjente, stabile andre blir barnet mer trygt, utforskende og lærevillig (Manger & Wormnes, 2015, s. 181). Selvbestemmelsesteorien sin hypotese er at lignende dynamikk oppstår i mellommenneskelige møter gjennom hele livet og at indre motivasjon vil øke i omgivelser som er karakterisert som trygg og der en føler tilhørighet (Ryan & Deci, 2000).

## 6.4 «Organismic Integration Theory»

Indre motivasjon forblir en viktig faktor i en lærings- og utviklingsprosess. På skolen og i klasserommet er det derimot mange oppgaver og aktiviteter som vil være preget av ytre kontroll. Det vil da være en stor utfordring for lærerne å holde oppe motivasjon for skolearbeidet hos elevene. Selvbestemmelsesteoriens svar på denne utfordringen er at læreren kan støtte elevenes internaliseringsprosess mot en høyest mulig grad av autonomi. «Organismic Integration Theory» ble introdusert for å vise de forskjellige *gradene* av ytre motivasjon. I et læringsmiljø kan ulike faktorer være med på enten å fremme eller hemme *internalisering* og *integrering* i regulering av ytre motivasjon. Man ser for seg en prosess fra ytre regulering til en tilnærmet form for indre motivasjon.

Med økning i graden av opplevd autonomi følger økende grad av engasjement og *autonom ytre motivasjon* (Ryan & Deci, 2000; Niemiec & Ryan, 2009).

Figur 1 illustrerer de forskjellige motivasjonstypene, arrangert i hvilken grad motivasjon oppleves selvbestemmende.



Figur 1: Internaliseringsprosessen (Ryan og Deci 2002)

Helt til venstre finner vi *amotivasjon*. Når en elev er «amotivert», vil han eller hun ikke gjøre noe eller utøver oppgaven eller aktiviteten uten intensjon. Eleven ser ikke verdien i aktiviteten (Ryan, 1995), føler seg ikke kompetent til å utføre oppgaven (Bandura, 1986), eller forventer at resultatet ikke blir bra (Seligman, 1975). Til høyre for «amotivation» finner vi fem ulike motivasjonstyper, og lengst til høyre finner vi *indre motivasjon* (det å gjøre aktiviteten av en indre iboende tilfredsstillelse). Den er høyt autonom og representerer full selvbestemmelse for oppgaven eller aktiviteten. *Ytre motivasjon* dekker «rommet» mellom det å være fullstendig «amotivert» til å føle seg indre motivert for en oppgave eller aktivitet. I dette «rommet» ser en at det varierer i hvor stor grad ens regulering er autonom. *Ekstern regulering* er den minst autonome formen. Slik atferd blir utført for å tilfredsstille et ytre krav eller belønning. Elever som utfører oppgaver/skolearbeid kun på grunn av en forventet materiell belønning eller i frykt for hva som skjer hvis det ikke blir gjort, er eksempel på ekstern regulering. Eleven vil heller ikke føle at aktiviteten er selvbestemmende (autonom). Ytre regulering var en type av motivasjon som operative teoretikere var fokusert på (F.eks Skinner), og ble satt i kontrast til indre motivasjon i tidligere laboratorier og feltstudier. «*Introjected*” regulering involverer at en har tatt opp i seg en verdi eller en struktur, men ikke helt akseptert den som sin egen. Det er en relativt kontrollert form for regulering, der en gjør oppgaven eller aktiviteten for å unngå skyldfølelse

eller angst, eller for å forbedre egoet som for eksempel stolthet. Selv om handlingen er indredrevet, vil en «introjected» handling være oppfattet som ytre kontroll og vil ikke egentlig være selvbestemmende. *Identifisert regulering* er en mer autonom regulerende form for motivasjon. Den ytre motivasjon reguleres gjennom identifikasjon. Ved Identifikasjon ser eleven en viss verdi av å gjøre handlingen, eller for å oppnå et mål om den har en personlig verdi. Et eksempel på dette kan være å gjøre en lekser som føles meningsløse, men ser verdien av å være en god elev. *Integrert regulering* er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Den oppstår når identifisert regulering er helt assimilert med selvet en verdi vil da samsvare med ens egne personlige verdier, mål og behov som allerede er en del av selvet (Deci & Ryan, 2000).

Ryan og Connell (1989 i Ryan & Deci, 2000) har testet disse ulike typene av motivasjon. Undersøkelser viser at elever som var mer ytre regulert, viste mindre interesse, verdi og innsats for oppgaver eller aktiviteter og tok ikke negativt utfall av dette på «egen kappe». De kunne blant annet skyldte på læreren for deres dårlige prestasjoner. «Introjected» regulering var positivt relatert til en økende innsats for oppgaver og aktiviteter, men også relatert til mer følelse av angst og håndtering av dårlig nederlag. I kontrast ble identifisert regulering sammenlignet med blant annet mer interesse og glede av skolen. En så også at elever mestret og hadde en høyere innsats for oppgavene og aktiviteter. Andre studier i ulike læringskontekster forlenget disse funnene, der de viste at *autonom ytre motivasjon* var knyttet til mer engasjement (Connell & Wellborn, 1991), bedre utførelse (Miserandino, 1996), lavere «drop-outs» (Vallerand & Bissonnette, 1992), høyere kvalitet på læring (Grolnick & Ryan, 1987), og bedre læringsresultater (Hayamizu, 1997) (Ryan & Deci, 2000).

For at en skal fremme internalisering og integrering av autonom ytre motivasjon i læringsmiljøet må de tre grunnleggende psykologiske behovene være til stede. Elever vil lettere internalisere verdier og perspektiver som deres egne i læringsmiljø der de føler at behovet for *tilhørighet* blir imøtekommet. Eksempel på dette er undersøkelser av Ryan, Stiller og Lynch (1994 i Ryan & Deci, 2000) som viste at elever som hadde en mer internalisert regulering i forhold til skolerelaterte aktiviteter, var de som følte støtte og tilhørighet fra foreldre og lærere. Internaliseringen av ytre motiverte aktiviteter og oppgaver har også noe å si for hvordan elevene oppfatter *kompetanse* i et læringsmiljø. Elever er mer villig til å utføre aktiviteter og oppgaver som er relevant og er verdifull for de og når de føler at de lykkes. En pålagt oppgave som elevene føler de ikke vil mestre eller forstå, vil kun på det beste bare, og bare delvis, internalisere reguleringen. Reguleringen vil da enten være ytre motivert eller «introjected». Elevenes følelse av *autonomi* legger til rette for internalisering og er en viktig faktor for at reguleringen av autonom ytre motivasjon skal bli integrert. Et eksempel på dette er et læringsmiljø der valg, frivillighet og frihet fra ytre press er fremtredende. Det kan være viktig for lærere å se at støtte for elevens autonomi aktivt kan forandre verdier til deres egne. En finner mange

forskningsresultater som støtter at autonomi, kompetanse og tilhørighet må være til stede for internalisering og integrering av reguleringer. Deci, Eghrari, Patrick og Leone (1994 i Ryan & Deci, 2000) fant ut at ved å gi en meningsfull begrunnelse for en uinteressant oppgave eller aktivitet, der støtte av autonomi og tilhørighet var til stede, fremmet internalisering og integrering. Kontrollerende forsøk ble gjort, der det oppsto en betydelig mindre grad av internalisering. Internaliseringen som oppsto i disse kontekstene så ut som å bare være «introjected» (Ryan & Deci, 2000).

Med autonom ytre motivasjon for skolearbeidet mener Ryan og Deci at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd så vel som verdien av å lære skolefagene. De arbeider nå ikke bare for å gjøre det godt, men fordi fagene i seg selv har en verdi. I et læringsmiljø bør læreren prøve å utvikle indre motivasjon hos elevene. Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften. Men det er ikke realistisk å tro at alle elever kan bli interessert i å ha glede av alle skolefagene. Derfor er det også nødvendig å prøve å bygge opp autonom ytre motivasjon, det vil si å få elevene til å internalisere verdien av å arbeide med skolefagene (Skaalvik og Skaalvik, 2019, s. 66-68).

## 6.5 «Cognitive Evaluation Theory»

«Cognitive Evaluation Theory» ble presentert av Deci og Ryan (1985) for å vise til ulike faktorer i omgivelsene som kunne påvirke indre motivasjon. I et læringsmiljø kan dette være faktorer som belønninger, tilbakemeldinger eller andre ytre intensiver. Ulike laboratorieeksperiment undersøkte hvilken effekt slike faktorer hadde å si for en aktivitet eller handling som allerede var indre motivert (Ryan & Deci, 2000).

De første studiene (Deci, 1971, 1972a, 1972b; Kruglanski, Freidman, & Zeevi, 1971; Lepper, Greene, & Nisbrett, 1973), fant alle ut at materielle belønninger, som penger (Deci), eller symbolsk, som et diplom (Lepper et al.), reduserte den indre motivasjon. Men, Deci fant også ut i en av de første studiene at positive tilbakemeldinger (verbal belønning eller lovnader), økte heller enn å redusere den indre motivasjon. En metaanalyse (Deci, Koestner, & Ryan, 1999) av 128 eksperimenter bekrefter at det å forvente materielle belønninger, svekker indre motivasjon, der en ser at verbale belønninger øker indre motivasjon. Teorien poengterer at positive tilbakemeldinger kun vil øke den indre motivasjon når mennesker har en viss følelse av autonomi og en følelse at de er kompetente til å utføre oppgaven eller aktiviteten (Deci & Ryan, 2002, s. 10-11).

Negative tilbakemeldinger er også interessant å se på, selv om det har vært mest forsket på den positive tilbakemeldingens påvirkning på indre motivasjon. Deci og Cascio (1972) fant at negativ tilbakemeldinger reduserte den indre motivasjon, og Vallerand og Reid (1984) fant at negative tilbakemeldinger også reduserte personers oppfattelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000).

Selvbestemmelsesteorien viser at læringsmiljø som støtter de tre psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil få elever som i større grad er indre motivert eller i større grad internaliserer ulike grader av autonom ytre motivasjon (Niemiec & Ryan, 2009).

### 6.5.1 Læringsmiljø som støtter autonomi

Ytre kontrollerende læringsmiljø, som tradisjonell undervisning der læreren styrer, blir sett på som lite autonomistøttende. Et autonomistøttende læringsmiljø er mer fleksibelt. Læreren gir elevene mer rom for å arbeide på deres egen måte, de responderer mer på elevens innspill og har mer tid til å lytte (Deci & Ryan, 2002, s. 185-196).

Flere feltstudier har vist at lærere som er autonomistøttende (til forskjell fra kontrollerende) vil få elevene som er mer indre motivert, nysgjerrighet og ønske om utfordringer (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barret, 1990; Ryan & Grolnick, 1986). Elever i undervisning med en mer kontrollerende tilnærming vil ikke bare miste initiativ, men også lære mindre effektivt (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997) (Ryan & Deci, 2000).

### 6.5.2 Læringsmiljø som støtter kompetanse

Behovet for kompetanse styrkes ved at lærere gir elevene optimale utfordringer, meningsfulle begrunnelser for ulike oppgaver eller aktiviteter samt ved å utruste de med gode læringsstrategier og gir de konstruktive tilbakemeldinger. Videre er det viktig at lærerne gir elevene passende verktøy der elever føler at de lykkes og mestrer (Ryan & Deci, 2000). Tilbakemeldingene bør være informerende og ikke styrt av ytre kontroll. Eleven vil lettere kunne internalisere læringsmålene, og utvikle en mer autonom motivasjon om læreren benytter seg av informerende utsagn om elevens atferd.

Kontrollerende utsagn fører ofte til en ekstern orientering, der eleven opplever at han eller hun kun har lyktes på grunn av ytre forhold. Informerende utsagn bidrar til en mer intern orientering, nemlig at en opplever at en lykkes på grunn av noe ved en selv, slik som evner, arbeidsinnsats eller en lur måte å løse oppgaver på. Slike opplevelser gir en økende følelse av kompetanse, og dermed større motivasjon for lignende opplevelser (Manger, 2012, s. 17-18)

Læringsmiljøet må føles trygt, for at eleven skal kunne uttrykke og utvikle sine ferdigheter og dyktighet. At noen ser oss, oppleves svært viktig og styrkende. I et slikt læringsmiljø vil eleven tørre å søke større utfordringer og erverve seg ny utviklende læring. Da kan det oppleves som spennende, interessant og meningsfullt. Å lykkes i det nye gir grunnlaget for følelser og ferdigheter som styrker kompetansen og tilfredsstillende kompetansebehovet (Manger og Wormnes, 2015, s. 176-177).



Når en ser betydningen av ha ytre belønninger har å si for indre motivasjon, er spørsmålet om en i det hele tatt kan benytte seg ytre intensiver på skolen. For elever som ikke er vant til å arbeide, lytte eller lære i timene, kan imidlertid ytre intensiver, i form av systematisk ros eller små materielle belønninger, resultere i deres første opplevelse av å lykkes i skolen. Alle elever opplever at det er belønnende i seg selv å mestre noe. Ytre motivasjon gir enkelte elever en mulighet til å oppleve noe deres uro eller mangel på motivasjon før hindret dem fra å oppleve. I etter tid vil mestringen være belønning god nok. Med andre ord kan mangel på ytre intensiver også inkluderes i pedagogisk analyse som faktor som kan opprettholde lav motivasjon hos bestemte elever. Elever som har lære- eller atferdsvansker, trenger mye ytre motivasjon for at de etter hvert skal får interesse for skolearbeidet. Det bør være en balanse mellom indre og ytre motivasjon, der ytre ikke blir uttrykt gjennom kontrollerende utsagn. Den indre motivasjon er også ofte et resultat fra tidligere ytre motivasjon. For eksempel kan ros og oppmuntring fra en lærer få eleven til å løse flere oppgaver, men etter hvert vil eleven gjøre dette mer og mer ut fra interesse og glede (Manger, 2012, s. 15 -17).

### 6.5.3 Læringsmiljø som støtter tilhørighet

Selv om støtte av autonomi og kompetanse er høyst fremtredende for å øke den indre motivasjon, er også det grunnleggende psykologiske behovet for *tilhørighet* en bestemmende faktor. Som beskrevet over om tilknytning, har selvbestemmelsesteorien en hypotese om at indre motivasjon vil «blomstre» mer i en mellommenneskelig kontekst der en føler trygghet og tilhørighet (Niemic & Ryan, 2009).

På skolen vil læreren ha stor betydning for elevens følelse av tilhørighet. I et godt læringsmiljø er læreren genuint opptatt av elevene sine, ved å vise respekt og omsorg (Niemic & Ryan, 2009). Elever som føler en slik relasjon til lærerne, blir trolig mer indremotivert for oppgaver og aktiviteter. Dette ble vist ved et tilfeldig funn fra et laboratorie-eksperiment av Anderson, Manoogian og Reznick (1976) som indikerer at når barn arbeider med en interessant aktivitet med en ukjent voksen til stede som ignorerte de, viste barna et lavt nivå av indre motivasjon. De konkluderte med at om behovet for tilhørighet ikke er til stede, kan det ha en negativ effekt på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). I annen forskning fant Frodi, Bridges og Grolnick (1985) at trygg tilknytning var assosiert med utforskende atferd. Når spedbarn opplevde en følelse av tilhørighet, viste de mer indre motivert utforskningsatferd (Deci & Ryan, 2002).

### 6.5.4 Faktorer som påvirker lærerne

Ifølge selvbestemmelsesteorien er hovedårsaken til at lærerne er mer kontrollert heller enn autonomistøttende basert på ytre press. Skolens utvikling er blitt mer og mer målstyrt, som

undergraver lærernes egen autonomi. Dette fører til mindre engasjement og kreativitet i klasserommet (Niemic & Ryan, 2009).

På skolen blir ansvaret for et læringsmiljø som tillater selvbestemmelse og oppmuntring til indre motivert læring i stor grad lagt på lærenes skuldre. Dette er en tung bær å bære på.

Ryan og Deci (1985) viser til ulike typer press som gjør det vanskelig å opprettholde lærernes egen entusiasme og interesse i klasserommet. Flere intervju med lærere viser til at de føler et økende press som gjør at deres egen selvbestemmelse blir undergravd «*ovenfra*». Lærere jobber i et system. De rapporterer til rektor og til sentrale administrasjoner. Mennesker som har disse rollene og politikken i skolesystemet har en påvirkning på lærerne. Når administrasjon er orientert mot kontroll- krevende og urimelige krav vil dette få en negativ effekt på lærernes motivasjon og selvtillit. Det blir det samme som at en kontrollerende lærer har en negativ effekt på elevene. Lærerne opplever også press «*underfra*». Elevenes atferd i klasserommet har stor innvirkning på måten læreren enten kontrollerer elevene eller støtter deres autonomi. Et eksempel på dette er uttalelser som; «*det ville vært fint som jeg hadde 8 elever som var interessert og oppførte seg bra. Da ville jeg kunne støtte autonomi lettere. Men med 32 elever, noen med læreversker og andre som bestandig lager bråk, har jeg hendene nok med å holde orden, så de som er interessert har en sjanse til å lære noe*». Bell (1968) argumenterte at forskning på sosialisering (samme kunne vært sagt om utdanning) har fokusert på effekten voksne har på barn uten å gi adekvat oppmerksomhet på den effekt barn har på voksne. Deres atferd har en viktig påvirkning på hvordan voksnes relasjon blir til dem, som på sin tur har en effekt på dem. Det poengteres med at når elever er mer samarbeidsvillige, er lærerne mer villige å støtte deres selvbestemmelseslæring og problemløsning enn hvis de ikke er det. Jo mer elever blir vanskelig å ha med å gjøre, som «*tærer*» på lærernes tålmodighet, jo mer sannsynlig er det at lærerne vil å føle stress og bli mer kontrollerende. Dette fører igjen til at elevene blir mindre samarbeidsvillige. Det ser ut som lærer blir mer kontrollerende når de er presset «*ovenfra*» av administrasjon og dømmende foreldre og «*underfra*» av uregjerlige og uinteresserte barn. Dette viser at å opprettholde et støttende læringsmiljø ikke er en lett vei å gå.

En løsning ser ut til å ligge i å *forstå* dette. Ved å forstå de influerende kreftene, kan en begynne å fri seg selv fra disse kreftene. Et eksempel på dette er DeCharms og hans kollega (1976) «*læring-trenings- program*» på en skole, der de hadde fokus på at lærerne skulle forstå disse influerende kreftene. Resultatet var bemerkelsesverdig, der lærerne ble mer autonomi orientert og læringsmiljøet følte bedre for elevene, der de selv ble mer interessert og utføre bedre (Ryan og Deci 1985, s. 266-271).

## 6.6 «Læringens sol»

I et samfunn som preges av skoletrøtte elever, elever som ikke finner mening med skolen og dets innhold, er det viktig å spørre seg hva det kommer av.

Tiller og Tiller (2002) bruker metaforen om «læringens sol» som har sluttet å skinne. Akkurat som at det blir mørkt og kaldt når den store solen går ned, blir det mørkt og kaldt inne hos elevene når læringens sol slutter å skinne. Forfatterne sier videre at hvis «læringssolen» ikke skinner klart gjennom den viktige fasen i skolen, registreres det umiddelbart i klasserom og friminutter, som adferdsproblemer, aggressivitet, kjedsomhet m.m. Alle behøver en sol. Ikke minst elevene på skolen. Sollyset varmer og skaper liv og optimisme for den livslange læringen (ibid. s.189-191).

Elevene opplever et direkte gap mellom egen livsverden og skolens verden (Hovdenak 2001 i Tiller & Tiller 2002:146). Det kan virke som om gapet mellom kunnskapene som de forvaltes gjennom læreplanene og elevenes verden og erfaringer utenfor skolen er blitt større. Et eksempel på dette er det høye antallet av spesielt gutter som dropper ut av videregående. Som tidligere nevnt kan dette på sikt føre til et betydelig samfunnsproblem. Ser en på den yrkesfaglige del av videregående er kravet om mer teori økt. Mange elever må da gjennom samme ritualer som på ungdomsskolen- øve seg på det man var dårlige på. Elevene blir på denne måten strengt tatt frarøvet den viktige rettigheten til å utvikle seg der en hadde de beste mulighetene. En har frarøvet dem den viktige «læringssolen» (Tiller & Tiller, 2002, s.145-146).

Med flere antall timer på skolebenken og mer teori som skal fordøyas har kunnskapsbegrepet beveget seg bort fra det praktiske livet og de unge ser ikke relasjon mellom kunnskapstilegnelsen og det som er nyttig i livet (Tiller & Tiller, 2002, s. 177).

En av de viktigste oppgavene for skolen vil være å finne tilbake til elevenes «læringssol». Som inspirasjon for å finne denne «læringssolen», vil jeg videre utdype «den andre dagens» betydning for den livslange læringen.

«Den andre dagen» er en annen metafor som Tiller og Tiller (2002) bruker. Den er hentet fra en tid da elevene på landsbygda gikk annenhver dag på skolen. Tom Tiller (ibid) forteller selv om sin «andre dag» slik:

*«Annenhver dag hadde vi fri (.....)...men vi hadde ikke fri til å gjøre hva vi ville. Deltakelse i gårdsdrift og en hjelpende hånd med småbåten og hjemmefisket sysselsatte ivrige små fingrer en god del av tida denne andre dagen. (.... )... Jeg hadde faste arbeidsøkter i fjøset. Dyrene skulle ha mat og stelles. Og de skulle prates med. Jeg var fast overbevist om at de lange dialogene mellom meg og «kua*

*mi» var årsaken til at denne kua alltid hadde så mye melk. Og definitivt var det slik at kyrne ikke sparket bort melkebøtta om vi klappet og koste med dem mens vi melket» (Tiller & Tiller, 2002, s. 17).*

«Den andre dagen» var altså ikke en fridag og Tiller (2002) sier selv at ikke alt var solskinn på disse dagene. Det kunne til tider være hardt arbeid, men det ga de unge rike erfaringer og opplevelser. Denne dagen sørget for at helhetlig læring fant sted. De voksne fungerte som læremestere. De unge lærte seg ved å observere, ved å prøve og feile og senere ved forsøk og mestring. De unge fikk etter hvert mer ansvar og de voksne tillit. «Den andre dagen» gjorde at en holdt ut lange dager med sittestilling i klasserommene (Tiller & Tiller, 2002, s. 18).

Forfatterne peker på at utdanningshistorien forandret seg kraftig etter 2. verdenskrig som bidro til at den andre dagen forsvant. Karl Jan Solstad (1981) bruker begrepene *utviding*, *uniformering* og *urbanisering* som viktige trekk ved norsk skoleutvikling. Ved *utviding* mener han skoletiden som ble utvidet for alle for å sikre den pedagogiske kvalitet. *Urbanisering* sikter til lærebokproduksjon i Norge som var lokalisert til «Oslogryta» og at forfattere av lærebøkene også kom fra byene. Mor-syr og far-leser-syndromet er mer enn en fortelling om kvinner og menn. Det er også en fortelling om kulturforskjeller og om hvor lærebokforfattere kom fra. Med dette ble også de feilaktige likhetsidealer satt på den utdanningspolitiske skolebenk. Ved uniformering menes det at likhet for alle kunne best ivaretas ved at skolene ble mest mulig lik for alle overalt. I ettertid viste dette seg å være et feil likhetsideal. Likhet oppnås best når elever får arbeide med utgangspunkt i de samfunn, den natur og den historie de kjenner og har rundt seg. Ved at «den andre dagen» forsvant, ble det mer plass for de definerte fagene og slik sett ble muligheten for kunnskapslæringen utvidet. Men likheten i innhold og form, med byen som hovedleverandør av begreper, bilder og mønster, økte ulikhetens reproduksjoner og den satte fart i utflytting fra bygdene. Idet «den andre dagen» forsvant, forsvant også noe av krafta ut av den lokale sosialisering og tilhørighet. Skolen sto utenfor det lokale livet og en ga de unge nøklene for å flytte til det liv og steder som elevene latent og manifest var blitt preget av via skolens lærebøker. Forfatterne poengterer at det ikke er meningen at en skal ta tilbake «den andre dagen». Men ved å synliggjøre «den andre dagens» verdi, spør de seg om det er mulig å finne plass til den «nye andre dagen» på skolen (Tiller og Tiller, 2002, s. 15-16).

### 6.6.1 «Den nye andre dagen»

Ingen læring foregår isolert inne i hodene på mennesker. All læring skjer i bestemte kontekster, sosiale sammenhenger eller rom (Hermansen 2001 i Tiller & Tiller 2002:138). I skolen tenker en kanskje at bare undervisningen er god nok, så lærer elevene det de skal. En har da glemt de viktige læringskontekstene som ligger i bunn for tilrettelegging av læringsenergien. Tiller og Tiller (2002) poengterer at læringsrommet åpenbart er blitt for trangt. Det er alt for mange som elever som ikke

trives på skolen. Målet må være at det skal lyse av elevens ansikter i skolen. Skolen kan bli sett på som en forberedelse til et voksenliv, men skolen har mer enn ett motiv; det *instrumentalistiske*, som innebærer å være et instrument for det kommer senere. Skolen har også et *identitetsdannende* motiv. I skolen skal barn og ungdom får styrket sin identitet og finne seg selv. Skolen er noe lang mer enn et sted å utvikle seg til lønnsom voksenperson, ensidig vekt på det instrumentalistiske motivet vil kunne få katastrofale følger som kjedsomhet, dårlig selvbilde, oppgitthet, voldsomheter, mobbing m.m. (Tiller & Tiller, 2002, s. 138).

Et gjennomgående problem i dagens skole syns å være at de unge har mistet kontakten med felleskapet i *det virkelige arbeidet*. Før i tiden hadde de unge mer tid til å delta med de voksne. I dag er skolen blitt en *tidstyv*, med at den «stjeler» de unges tid til å delta i arbeidet sammen med foreldre og andre voksne. I dag har de gamle mønstrene i arbeidslivet blitt sterkt forandret. Samfunnet utvikler seg, til tider i rekordfart, og det vil være behov for systematiske forklaringer på hvordan ting henger sammen. Å finne rom for «den nye andre dagen» betyr derfor ikke at teoriundervisningen skal bort. Men hvis en med *mer* teori mener at skolen skal vektlegge flere løsevne abstraksjoner, så er skolen på ville veier (Tiller & Tiller, 2002, s. 39-41).

Forfatterne snakker om de lysende læringsmøtene, der elevene oppnår en dypere forståelse ved å kjenne igjen egne erfaringer og tanker i de teoretiske resonnementene. Men hvis en neglisjerer de lysende læringsmøtene, så oppstår *opplæring* som mulighet, men det er ikke nødvendigvis der samme som ekte og varig læring. Forfatterne sier videre at skolen fremtid ikke kan ha opplæring som sitt grunnbegrep. Læring betinger at elevene aktivt tar ansvar og får ansvar for sin egen og andres utvikling. Når elevene gjør dette, tar de med seg selv og sine erfaringer i møtet med fagenes ordnede kunnskaper. (Tiller & Tiller, 2002, s. 23-24).

Selv om skolen har «stjålet» «den gamle andre dagens» erfaringspotensial, har de unge også i dag rikelig med erfaringer utenfor skolen. Det er kommet andre og nye erfaringer som; internett, smart-tv, dataspill, smart-telefon, treningsstudio og andre fritidsaktiviteter. Forfatterne poengterer at de nye erfaringene konkurrerer om de unges gunst de få timene som er igjen etter skolen. En fragmentert skoledag fortsetter i en fragmentert fritid. En tid som egentlig er bundet for svært mange, og en tid som dessuten binder opp foreldre og foresatte. Det moderne forhandlingsbarnet er avhengig av en voksen serviceperson (Tiller og Tiller, 2002, s. 27-28).

Møtet mellom skolekunnskapene og hverdagens erfaringer er ikke bare avgjørende for elevenes innstilling til skolen, men også for hvordan barn og unge oppfatter seg selv som person. Når elevene ikke forstår det skolen ønsker de skal forstå, påvirker det de unges selvoppfatning. Hvis for eksempel forståelsen i et fag er dårlig, lærer man på en skjult måte også noe om seg selv, at *det er jeg som er*

*dårlig* i forhold til skolens krav. Når de unge igjen og igjen opplever at de ikke svarer til kravene som er satt, utvikler de fort et negativt bilde av seg selv. Elever som mislykkes i et eller flere fag, vil nok trolig forsøke å unngå disse fagene i framtida for å skjerme seg fra ytterligere nederlag (ibid. s. 28).

En finner mange eksempler på at elever som har mistriwdes på skolen, får en ny livsgnist når de kommer ut i arbeidslivet. Forfatterne spør seg om det kan handle om at de i arbeidslivet fikk større ansvar, at de deltok i et arbeidsfellesskap og at de fikk arbeide med nyttige saker og ting? At de følte seg kompetente og dermed økte selvtilliten og troen på seg selv? Kan det være at «handas kunnskap» og den praktiske kompetansen ble relevantgjort på alvor? «*Handas kunnskap*» handler om det praktiske, det handgripelige, om grepene. «Den andre dagen» var rik på handas kunnskap, en kunnskap som var preget av de produktive formål. I skolens opplæring er det stort fokus på *hodets* kunnskap, eller den *boklige* kunnskap. Den boklige kunnskap blir ofte assosiert med det en har i hodet og intelligensbegrepet. Handas kunnskap er for dem som ikke har det i hodet. Men kunnskap er mer enn det som befinner seg mellom to permer og boklig kunnskap er løsrevet fra kontekstene og de praktiske handlingene. Å være kunnskapsrik i denne forstand er å ha stor rikdom av kunnskapens ord, tall eller formler. Forfatterne sier at med økt fokus på boklig kunnskap, er handas kunnskap satt i skyggen og dermed den andre dagen. En nedgradering av handas kunnskap gjør at mange unge ikke klarer å bygge opp nødvendig læringsenergi, læringslyst og glød for å få tak i det ukjente (Tiller & Tiller, 2002, s.162-177).

Tiller og Tiller (2002) snakker om metaforen «læringssol». Læringssola kan se ut som en sol, men om en ser godt nok etter, skimtes fire soler. De fire solene skinner på hverandre og forsterker hverandre gjensidig. De fire solene glir også over i hverandre og berører hverandre på en måte som vedlikeholder læringsenergien og læringslysten. Alle solene er avhengige av hverandre. Slokkes en av solene, uansett hvilken, vil de andre solene gradvis sløkne. Med sloknede læringssoler blir også de unges læringsenergi borte (ibid., s. 195).

De fire læringssolene heter: *Å lære å vite, å lære å gjøre, å lære å være og å lære å leve.*

*Å lære å vite* handler om den kognitive og intellektuelle dimensjon. Kunnskaper er et viktig ord her. Det handler om å huske, koble fakta, bygge faglig forståelse, skape nye tankekonstruksjoner m.m.

*Å gjøre* viser til aktiviteten. Man skal lære mer enn begreper. Man skal lære å gripe det begrepne står for. Ikke alt kan eller skal teoretiseres.

Begge disse to solene er imidlertid avhengig av de to neste:

*Å være* betyr at man blir verdsatt i privatlivet så vel som på skolen. Denne tredje sola lyser opp for betydningen av forskjellighet og mangfold. Mangfold syns å være sterkt undervurdert i mange læringssituasjoner. Ensidighet og enerettighet preger bildet i skolens rom: Klasser etter alder. En lærer- en klasse. En rektor- en skole. Friminutter og skoletimer. En lærebok i hvert av fagene. Skoletida er timebestemt og tidsbestemt.

Den fjerde sola, *å leve*, har slektskap med *å være*. *Å leve* handler om den menneskelige varmen, den som stråler ut fra folk når man møtes, den som gir trygghet. *Å leve*-sola skinner klart ved empati, omsorg og vennlighet. Den handler om trivsel og glede. Når den skinner på elevene, ser vi de glade ansiktene. *Å være* glad er kanskje det aller viktigste i livet og skolen. Er man glad, har man sin verdighet og identitet i behold. Glade unge mennesker i skolen har kraft i å nå langt.

Forfatterne påpeker at skolen er en investering for framtida og at besparelser i skolesektor og fokus på måleinstrumenter øker faren for at disse solene kan slukkes hos mange elever (ibid., s. 195-199).

Begrepet *læringsenergi* handler om indre kraften som hele livet gjennom driver oss til stadig å søke nye erkjennelser og fornye vår kunnskap. Læringsenergi har mye til felles med det Arne Næss legger i ordet *glød*. Næss (1998 i Tiller & Tiller 2002: 161) sier at så lenge *gløden* er stor, så kan vi tåle store påkjenninger både sjelelig og legemlig. Videre sier han at dersom vi merker at et eller annet resulterer i en mer intensiv *glød* i våre liv, må vi ta vare på disse omstendighetene (ibid.).

Det samme kan sies om læringsenergien. Når vi merker at noe øker gleden ved å lære eller gleden over å være i en læringssituasjon, skal vi stanse opp et øyeblikk og tenke etter hva det er som gir denne læringsenergien. Den *glød* som skapes gjennom «den andre dagen» virksomhet, har slitestyrke som varer. Derfor er læringsenergien viktig for skolen og for de læringssituasjoner som følger etter skoletid. Det er samme energikilde som skaper lærings- og forskningstrangen. Læringsenergien henter kraft fra både det rasjonelle og emosjonelle området. Fantasien hører også hjemme i dette bildet. Kanskje er noe av forklaringen på elevenes kjedsomhet og læringsvegving at det rasjonelle, emosjonelle og fantasifulle er kommet ut av balanse. Når fantasien unødig begrenses i skolen, reduseres også den samlede læringsenergi (Tiller & Tiller, 2002, s. 161-162).

På skolen har elevene rett til å arbeide med temaer som skaper undring, utforskertrang og kreativitet. Forskning viser også at å arbeide på utradisjonelle måter også øker elevens læring. Tiller og Tiller (2002) viser til et skoleprosjekt i Alabama som tok dette på alvor. Skolen hadde i mange år skåret under gjennomsnittet i faget matematikk. Som tiltak engasjerte skolen to matematikere for å bedre

statistikkene. I stedet for å øke antall timer i klasserommet med mer matematikk, gjorde matematikerne noe uvanlig. De organiserte utflukter til noen gamle gruver som lå ved skolen. Elevene intervjuet tidligere gruvearbeidere og deres ektefeller. De skrev stiler, noveller og manus til skuespill som ble fremført på foreldrekvelder. Elevene tegnet og formet fra gamle dager da området var et rikt gruvedistrikt. Inn imellom fikk de oppgaver med direkte relevans til matematikkfaget. Prosjektet varte i flere uker der de utvidet tenke- og handlingsrommet. Kontakten med den lokale historien ble styrket. Elevene engasjerte seg i et forhold som hadde med deres identitet å gjøre. Elevene fikk nye og sterkere erfaringer. Disse erfaringene ble så brukt til å utforme nye matematikkoppgaver. Oppgavens kontekst var kjent for elevene og noe de hadde fått et engasjert forhold til. Rektor var ikke i tvil om at disse oppgavene var mer meningsfylte enn de som var formulert i læreboka. Resultatene på den store normerte prøven på slutten av året overbeviste selv den største skeptiker: Året før hadde elevene i dette distriktet ligget ca. 20 prosent under gjennomsnittet. Nå lå de 20 prosent over (Tiller & Tiller, 2002, s. 162-163). En rekke andre studier viser til samme erfaringer i de nordiske land (Johansson 1985; Høgmo, Solstad & Tiller 1981 i Tiller & Tiller 2002:164).

Læringsenergien øker når elevene kan arbeide med kjente og nære eksempler som betyr noe for deres livssituasjon og som styrker identiteten. Hvis skolen ikke tilbyr mening, gir de heller ikke den viktige læringsenergien for løsning av oppgavene. Hvis et av hovedargumentet er at de må lære seg dette fordi de vil få bruk for det senere i livet, har skolen sannsynligvis et svakt argument. Kombinasjon av dårlig argument og med påtvungne målinger og testinger år etter år er ikke den beste løsningen for å skape læringslyst og læringsenergi (Tiller og Tiller, 2002, s. 164).

I tillegg til å forklare betydningen av at «den andre dagen» er blitt borte, har forfatterne også vært på jakt etter å finne momenter av «den nye andre dagen» i dagens utdanningsinstitusjoner.

Et eksempel på verdien av «den nye andre dagen» er et prosjekt fra Veståsen barneskole i Gjerdrum kommune. Prosjektet *Miljøverkstedet* viser hvordan en kan lage et «pustehull» i hverdagen for både elever og lærere. Målet med dette tiltaket var å skape et bedre miljø på skolen. Bakgrunnen for prosjektet var ikke at det var et dårlig miljø på skolen, men lærerne kjente på det at de ikke strakk til i den vanlige tradisjonelle undervisningen. Det ble lite tid og rom for de av elevene som mistrivdes eller som hadde noe vanskelig å stri med. De så også på prosjektet som en mulighet for tidlig innsats i forhold til forebygging av uheldige læringsmiljø. Miljøverkstedet ble derfor opprettet som et spesialpedagogisk tiltak. Elevene kunne velge selv når de ville gå dit eller de ble anbefalt å gå dit av lærerne. Dette skulle være en plass å komme til når hverdagen ble for vanskelig å håndtere på egenhånd. Prosjektet var et samarbeidsprosjekt med SFO, FAU, helsesøster og barne- og ungdomstjenesten. Intervjuer av elever viser at de satt stor pris på tiltaket og at stedet ikke er



forbundet med verken skam eller negative sanksjoner. Miljøverkstedet var fysisk plassert i et eget hus (et ombygd lekeskur), noe som virket gunstig da elevene fikk en positiv frikobling fra klasserommet og selve skolebygget. Benevnelsen *verksted* viste seg å være et godt valg; her forgikk både bygging, nyskaping og reparasjon. Ordet gir assosiasjoner til konstruktiv virksomhet. Samtidig var det et sted for følelser, tanker, betoelser og refleksjoner. Skolen forsto også at det sosiale og materielle må samordnes. Miljøverkstedet ga en ny materiell struktur som vernet om de sosiale tiltakene. Den skjermet for mer enn vær og vind, den vernet også om den gode intensjon om at alle skal ha det godt og trives, som basis for læring og personlig utvikling. Samtalene med elevene tydet på at virksomheten bidro til økt bevissthet og større selvforståelse for hvert enkelt sitt ansvar som medelev og for skolemiljøet. Begrepsbruk og argumentasjon viste høy grad av refleksivitet på dette området. Samtidig var det et høyt skolefaglig nivå hos både lærere og elever, der det også ble lagt på basiskunnskapene. Denne skolen tok på alvor at læring er avhengig av trygghet, trivsel og tro på seg selv (Tiller og Tiller, 2002, s. 102-110).

Forfatterne spør seg til slutt om det ikke er på tide med en grunnleggende pedagogisk nytenkning. I skolen burde en lære av dette læringsunderet som en møter på hver dag. De unge har behov for å høste flere og rikere erfaringer ved å revitalisere «den andre dagen» (Tiller og Tiller, 2002, s. 230). «Den andre dagen» handler om at de unge skal få kontakt med seg selv i fruktbare møter med voksne. Den handler om det lekende og det musiske i livet (ibid. s. 82).



## 7. Presentasjon av datamaterialet og analyse

I dette kapitlet presenteres feltstudiets empiriske datamateriale og analyse fra «Gutteskolen». Rektor og lærerne forteller om sine tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til læringsmiljøet og hva som kan være med på å fremme faglig og sosial mestring hos guttene. Ved beskrivelse av funn i mine observasjoner tar jeg utgangspunkt i intervjuene. Jeg har hatt fokus på relasjoner mellom lærere og guttene og hvordan gutter kan påvirke læringsmiljøet. Jeg har også observert ulike pedagogiske og organisatoriske forhold og hvordan gutter deltar og samhandler med andre. Kapitlet tar utgangspunkt i de tre overordnede tema 1) det psykososiale miljøet, 2) interaksjon i klasserommet og 3) pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger. Først følger en presentasjon av «Gutteskolen».

### 7.1 Møtet med «Gutteskolen»

Førsteintrykket av «Gutteskolen» var at dette var en helt ordinær skole. En eldre bygning, der arealene inne virker trange og uoversiktlig. Skoleåret 2019/2020 har skolen 282 elever (153 gutter og 129 jenter). Klasserommene fremstår som tradisjonelle «A4» undervisningsrom, med pult/kateter fremst i klasserommet og pulter der elever har hver sin plass, enten en og en eller i grupper på to til tre pulter. Fremme i klasserommene henger en whiteboard-tavle og en smartbord-tavle med pc tilkoblet. På veggene henger de tradisjonelle alfabetene og ulike arbeid som barna har laget.

Det var imidlertid skolen uteområde som vekket min nysgjerrighet. Et stort område med skogen i umiddelbar nærhet. En plass hvor elevene får unike muligheter til å utfolde seg i ulike aktiviteter. To fotballbaner (en gjort om til skøytebane på vinteren), discgolf-bane, stor lavvo, flotte og inspirerende leke -og dissestativ, elv og skiløype. Når jeg kom til skolen, var det friminutt og jeg observerte aktive elever som enten akte, gikk på ski, lekte i lekestativene, klatrer på berg, bygger snøborger eller var på skøytebanen. Det virket som alle elevene var i aktiv lek med skolevenner. Skolen har også umiddelbar nærhet til fjæra der de disponerer et naust med båter, hems og toalett og et tilstøtende undervisningsrom med kjøkken og annet utstyr til praktisk undervisning. Med komplett utstyr til ishockey, telt, soveposer til overnattingsturer og stormkjøkken, kan en nok forestille seg at driftsbudsjettet er litt større enn på andre skoler. Skolen er også størst i kommunens prosjekt «*Gården for alle*». Elevene tilbringer 20 dager i året fordelt på 2. til 5. klasse, der elevene er med på alt fra fjøsstell til potetopptak.

Med disse forutsetningene, skulle det tilsi at guttene trives godt. Elevundersøkelser viser også at denne skolen er en av skolene i denne kommunen der elevene trives best.

«Gutteskole»? Hva er det da? Ved første møte med rektor spør jeg hvor navnet «Gutteskole» kommer fra. Rektor forteller at det ikke kommer fra skolen, men er blitt et slags «rykte» over tid. Tallene viser at det er mange gutter på denne skolen og mange gutter har også søkt skolen gjennom fritt skolevalg. Dette er gutter som mislyktes på andre skoler, men som kommer til denne skolen og opplever en større mestring og trivsel totalt sett. Med skolens uteområde og de andre tiltakene og prosjektene skolen har, så virker det ikke bare som elevene er fornøyde, men også foreldre/foresatte. Dette har muligens bunnet ut i navnet «Gutteskole».

## 7.2 Det psykososiale miljøet

I intervju med rektor og lærerne var det første overordnede tema skolens psykososiale miljø. Det psykososiale miljøet er i stor grad med på å påvirke læringsmiljøet. Ulike faktorer i læringsmiljøet kan derimot være med på å enten fremme eller hemme det psykososiale miljøet. Ved spørsmål om hvordan «Gutteskolen» arbeider med skolens psykososiale miljø, forteller Rektor:

*«(...) Men vi har jo veldig gode rutiner på det da... Vi har jo fortrinnsvis to store tiltak... for det første har vi en egen plan som alle skolene har for sosial kompetanse og trivselsfremmende aktiviteter og den løper gjennom hele året med blant annet disse fellessamlingene våre. Mange av fellessamlingene våre ledes av elevene. Juleavslutningen ledes i sin helhet av elevrådet, der er ingen voksne med. Medelever leder andre elever. Og det her tror vi at får et veldig sterkt elevråd.. vi har også en utrolig dyktig elevrådslærer».*

I tråd med målene for sosial kompetanse har Rektor troen på at disse fellessamlingene skaper et sterkt fellesskap, med å samle alle elevene til positive opplevelser.

Det andre tiltaket i forhold til skolens psykososiale miljø er Roland-undersøkelsen som skolen benytter seg av etter at de var med i et prosjekt som gikk på læringsmiljøet. Dette er en ikke-anonym spørreundersøkelse og brukes som et rammeverk for å kunne identifisere de elevene som svarer sviktende- at de blir mobbet, eller ikke har det bra på skolen. Om skolen avdekker slike forhold, vil det bli satt opp samtale med eleven det gjelder. Under samtalene stilles konkrete spørsmål om for eksempel *hvem* som mobber, *hva* som har skjedd, *når* det skjedde og *hvor* det skjedde. I forhold til dette settes det opp en aktivitetsplan med konkrete tiltak for å løse problemet. Rektor forteller: *«(...) så vi har brukt det og ser at det fungerer godt hos oss, det avdekker saker – vi visste ikke om det, lærerne visste ikke om det, og foreldre visste ikke om det og vi ser at det i seg selv er en regulerende faktor».*

Rektor poengterer videre at hvis en skole for eksempel har 25 aktivitetsplaner, så betyr det ikke at det er en skole med veldig dårlig miljø, det kan bety at de har et *svært* overvåket blikk på sitt læringsmiljø, med høy grad og kraft for å gripe inn tidlig.

Rektor nevner til slutt *trivselslederprogrammet* som et tiltak for skolens psykososiale miljø. Her engasjerer medelever hverandre i friminuttene i positive aktiviteter sammen med andre elever.

Et sentralt funn her er at skole har vært med i et prosjekt om læringsmiljøet. Dette har ført til ulike tiltak som kan være med på å fremme det psykososiale miljøet. Elevene blir i høy grad tatt med i prosessen, der de er med på å arrangere fellessamlinger og har ansvar for trivselsfremmende aktiviteter for medelever. De tar også elevene på alvor, ved å sette inn aktivitetsplaner for elever som forteller at de blir mobbet, eller ikke har det så bra på skolen.

### 7.2.1 Profesjonsfelleskapet

Ved intervju med lærerne om skolens psykososiale miljø var jeg først interessert i å få tak i lærernes refleksjoner omkring de ansattes psykososiale miljø på skolen.

Lærerne trekker først frem en *delingskultur* som en viktig faktor. Lærerne deler arbeidsrom og har snakket mye om at de er opptatt av å dele og vise hverandre hva de bruker i undervisningen. Lærer 3 forteller følgende: «*Det handler om å ikke sitte å holde på tingene; «dette er mitt», men at vi deler og tenker at vi er **en** skole*».

Det *sosiale* blant de ansatte fremkommer også som en viktig faktor. Skolen har vært med i et prosjekt som kalles «*kommunalt løft*» i forhold til fysisk aktivitet og lærerne forteller om mange positive planlagte og spontane aktiviteter og turer. En av lærerne poengterer også her det med at de er *en* skole:

«*(...). Og det er vi jo ganske god på å tenke at vi er en helhet – hele skolen- både SFO og kjøkken, renhold, vaktmester, og alle vi jobber i lag og alle blir invitert med, og det er ikke .. opplever at det ikke er veldig langt opp til ledelsen.. Altså vi er ikke redd for å gå å snakke med dem. Det er ikke dem i ledelsen der oppe og vi her nede, men vi er et lag*».

Videre snakker lærerne at det selvsagt kan forekomme «*gnisninger*», men at de ikke tillater at noen går rundt og snakker stygt om hverandre. Jeg slenger inn et ord.. «*snurping*».. som leder lærerne inn på faktoren *menn* i skolen:

Lære 3: «*Nei! «Snurping» (ler...).. er det ikke.. men det er jo også en sånn typisk «dameting».. men vi har jo veldig mange menn som jobber her og det er vi veldig glad for, det er bra for arbeidsmiljøet, at vi er både menn og damer her..Vi sitter jo ikke og diskuterer det så mye, vi bare smiler og er fornøyd med det!*».

Lærerne forklarer at det alltid har vært mange menn på denne skolen i forhold til andre skoler og at det mulig er en av årsakene til at *flere* menn har søkte seg til nettopp denne skolen. Rektor mener dette er med på å gjøre arbeidsmiljøet mer balansert for alle. Alle har kolleger med samme interesser og de har

mye å prate om i sosiale settinger og pausetid. Rektor poengterer at det blir en fin balanse mellom «myke» verdier og mer maskuline verdier og tror det er bra på en barneskole.

En ser her at det sosiale blant de ansatte er en viktig faktor for det psykososiale miljøet på arbeidsplassen. Ved å tenke helhet, alt de er **en** skole, oppstår det ikke grupperinger, noe som gjør at alle ansatte på skolen har gode relasjoner til hverandre. At det både er menn og kvinner på arbeidsplassen ser lærerne på som veldig positivt og det kommer frem som en positiv faktor for skolen som helhet. lærerne poengterer at det er bra for arbeidsmiljøet.

### 7.2.2 Det psykososiale miljøet i klassen

På spørsmål om hvordan lærerne *forstår* og *beskriver* begrepet psykososialt miljø, forteller lærerne hvordan de selv ønsker å fremstå i klasserommet som gode rollemodeller. De snakker om et klassemiljø der de bygger hverandre opp og støtter hverandre slik at alle opplever skolehverdagen som noe positivt. Lærer 2 forteller følgende:

*«(...) at du på en måte snakker pent om barna til andre barn også, at du viser...for det om kanskje noen har gjort noe dumt, så snakker en fint om dem, fordi det påvirker jo med en gang, påvirker veldig når en **ikke** gjør det.. det er skummelt..».*

*Trivsel* blir også trukket frem en viktig faktor som påvirker det psykososiale miljøet. Lærer 3 sier at om en ikke har det bra på skolen, ikke har venner og ikke har lyst å gå på skolen, så spørs det hvor mye en får med seg i klasserommet: *«(...) hvis du bare sitte å tenke på at du ikke vil være der, eller du sitter og passer på at du ikke skal si noe feil for at noen kan flire av deg. Det tenker jeg har med det psykososiale miljøet å gjøre.»*

Jeg spør videre om lærerne kan komme med noen *konkrete tiltak* for å skape et godt psykososialt miljø i klassen. Alle lærerne nevner det med å se **alle** elevene og deres ulike behov. Lærer 1 har en rutine hver dag: *«Jeg sier hver elev enkelt sitt navn på starten av dagen, eller i løpet av første økt, at jeg faktisk har sett dem, og spurt; «går det bra?»*

Lærerne kommer også inn på det å ha gode rammer, der en som lærer må være godt forberedt, ha god struktur og faste rutiner for å skape en forutsigbar skolehverdag. For mange av elevene er dette en viktig faktor som er med på å skape trygghet.

Observasjonene i de ulike klassene viser at lærerne har gode rutiner og struktur i undervisningen. Under feltarbeidet har 2. klasse fast lesetid hver morgen før de samles i «*lyttekroken*». Her snakker de først om «løst og fast», før Lærer 2 går gjennom hva som skal skje denne dagen. Lærer i 3. klasse møter elevene i døren hver morgen, der elevene kan velge mellom «high five», håndhilse eller gi en

klem. Lærer 3 har også fast rutine hver dag der hun forteller om dagen. Hun forteller meg at noen av elevene hennes er helt avhengige av dette, ellers kan det fort bli som hun sier; «krøll».

Alle lærerne nevner at det er viktig å se alle elevene og deres ulike behov. Under Observasjonene fra 1. klasse opplever jeg et klassemiljø med en rolig atmosfære. Elevene satt på sine plasser, snakket med dempet stemme og om de lurte på noe rakk de opp hånden. Lærer 1 forteller selv at denne klassen er svært rolig og at en slik undervisning hun har lagt opp til, kanskje ikke ville fungert i en annen klasse.

Lærer 1 har en veldig fin relasjon til elevene. Dette viser hun tydelig gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon. Stemmen er bestemt og tydelig, men rolig og dempet. Hun er åpen for forslag barna kommer med og ler mye med barna. Lærerens blikk sier mye. Blikket kan være bestemt om noen forstyrrer eller er urolig, da får hun blikkontakt med dem, holder finger foran munn, men kommer gjerne med et blunkeøye i etterkant. Det er mye smil og anerkjennelse å se i hennes blikk. Hun viser tydelig hensyn til hvert barns behov.

Et eksempel som kan nevnes er en gutt som virker veldig sårbar og forsiktig. Under en av øktene skal elevene arbeide ved pultene sine med et arbeidshefte. Gutten virker ikke fornøyd og ser bare ned i pulten litt trist. Læreren komme bort og snakker med han. Det virker ikke som han har fått med seg det som skal gjøres, eller ikke forstår. Gutten får komme frem i klasserommet ved tavlen og lærer sitter ned med han og viser han hva han skal gjøre. Her virker han mye mer komfortabel. Lærer er i nærheten og han får arbeide alene uten forstyrrelser fra eventuelt andre elever.

Sentrale funn her er at observasjonene underbygger lærernes tanker om hvordan de kan skape et godt psykososialt miljø i klassen. En ser tydelig at de er opptatt av å skape trygge og gode rammer for elevene og at de ser alle de ulike behovene som elevene har. De tillater ikke elevene å snakke stygt om hverandre. Har det vært uenigheter i for eksempel friminuttet, sier de gjerne at de hører hva elevene sier, men at dette tar de ikke opp i hele klassen.

### 7.2.3 Elevundersøkelsen

I tillegg til at den enkelte skole har interne tiltak for at skolen skal ha et godt psykososialt miljø, gjennomfører alle skolene i Norge elevundersøkelsen en eller to ganger i året. Dette for å sikre at elevenes stemme blir ivaretatt. Tema som er obligatoriske i høstsemesteret er: Trivsel, motivasjon, arbeidsforhold og læring, hjem-skole-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgiving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevundersøkelsen er en faktor som kan være med på å avdekke forhold ved det enkelte skolemiljøet. Hva som er bra og hva en må arbeide videre med.

På spørsmål om elevundersøkelsen og resultatene i forhold til denne, svarer rektor: «*Ja, dette er hardcore tallmateriale...*». Rektor har ved flere anledninger hatt Thomas Nordahl som foreleser. På mitt spørsmål om det er noe som har utmerket seg på disse undersøkelsene når resultatet har kommet, forteller rektor:

«(...) vi spurte Thomas Nordahl ved en anledning om det var noen områder som pekte seg ut som viktigere enn andre i elevundersøkelsen, i elevenes læring. Nordahl kunne svare at det var tre punkter vi ikke trengte å tenke på: **Trivsel**. Norske elever trives på skolen. Det viser tallene, så det er en friskmeldt faktor. Så er det **elevmedvirkning**. Her viser det seg faktisk at det er skoler og kommuner som har elever som svarer at de har høy medvirkning.. det er bra. Til slutt er det **støtte hjemmefra**, som er godt på nasjonal sikt. Det viser at det går bra med samarbeidet også».

Rektor viser til resultatene fra «Gutteskolen». Ved *trivsel* er både 5., 6., og 7. trinn på grønt nivå (fargene går fra rødt, som er dårlig, til gult, som er midt på, og til slutt grønt, som indikerer at det er bra). På *elevmedvirkning* og *støtte hjemmefra* er også gutteskolen på grønt.

Rektor sier videre at det er to faktorer som Nordahl mener skolene må jobbe videre med; **mestring** og **faglige utfordringer** og forklarer: «*Elevene knytter egen mestring til positive opplevelser som igjen forsterker læring. Læreren må da ha fokus på arbeidsoppgaver som gir faglig prestasjon*».

På elevundersøkelsen fra «Gutteskolen» kan en se fremgang på området mestring fra året før, men de ligger fortsatt på gult nivå. På faglig utfordring viser en nedgang, som var nesten på grønt, men som nå har gått ned. Elevundersøkelsen viser tydelig hvordan elevene opplever skolehverdagen sin. Et viktig funn fra «gutteskolens» elevundersøkelse er at selv om de trives på skolen, føler at de får medvirke i skolehverdagen og støtte hjemmefra, så opplever de ikke at de mestrer de faglige utfordringene så godt.

Videre stiller jeg derfor Rektor spørsmål om hvordan «Gutteskolen» arbeider med resultatene fra elevundersøkelsen. Dette leder oss til neste kategori som er et analyseverktøy der lærere og elever arbeider sammen ved forhold der elevene har svart dårlig.

#### 7.2.4 Analyseverktøy.

Skolen benytter seg av analyseverktøyet *Conexus Insigh* ("Connexus Insight," 2021). Dette er et verktøy for ledere som er på jakt etter sammenhenger på tvers av datatyper og datakilder, for å undersøke utvikling over tid. Det skal hjelpe ledere å se etter spor av tiltak som er iverksatt.

Rektor viser meg analyseverktøyet som peker på konkrete områder som en bør jobbe videre med i den enkelte klasse. Conexus Insight har ferdige refleksjonsspørsmål som lærerne kan jobbe ut fra. Elevene



blir også tatt med i prosessen med helt konkrete spørsmål om tiltak for å forbedre der klassen er på rødt nivå.

Rektor forklarer at det like gjerne være sterke elever som svake elever som svarer rødt. Det kan være elever som kjeder seg på skolen. En må da spørre elevene hvorfor det er slik, lytte til innspill og prioritere områder som klassen skal arbeide videre med. Rektor forteller:

*«(...) så dette er gull verdt, vi ser på vår skole at elevene trives, det er ikke der vi må jobbe... vi må jobbe i spenningsforholdet mellom mestring og faglig utfordringer og så ser du, det som skjer her, disse positive opplevelsene omkring elevenes læring – forsterker de andre områdene. Tror mange skoler sitter og jobber med tiltak der du slår inn åpne dører; det er høy trivsel, du trenger ikke å generere noe mer trivsel, hvis du kan jobbe på en annen måte, vil trivsel også øke».*

En ser her en skole som tar elevene på alvor og iverksetter tiltak der elevene får være med i prosessen. Det at elevene får være medvirkende i en slik prosess, er nok i stor grad en faktor for elevens trivsel.

Det neste tema for intervjuene er rettet mer mot guttene. Tema går på ulike tanker, erfaringer og refleksjoner Rektor og lærerne har om guttene i konteksten «skole».

### 7.3 Interaksjon i klasserommet

I forhold til konteksten «skole», spør jeg Rektor om de har gjort seg opp noen tanker om hvordan de møter gutter versus jenter. Rektor kan fortelle at det er ikke noe de har laget en spesiell handlingsplan over, men at han prøver å aktualisere det:

*«(...) som jeg sier til lærerne; «du må ha en tanke omkring hvordan du tilrettelegger læring med tanke på alle disse guttene som du har». Ja, og noen lærere kan si at; «jammen, er ikke de bare vanlige elever da?»».*

Rektor forteller videre at det er klart de er *vanlige* elever, men de store tallene ikke taler godt for guttene, noe som i sum produserer skoletapere. Han poengterer at om en hadde visst svaret, så hadde en satt inn målrettede tiltak som kunne rettet det opp over tid og nevner samtidig årsaker som kan være med på å forklare dette:

*«(...) det kan handle om modning. Guttene modnes senere enn jentene- kanskje det ligger der? Handler det om læreplan? Ja, det tror jeg nok. Jeg var på forelesning der en kom frem til at det en med sikkerhet kunne si om K-06 var at kurven med elever som mottar spesialundervisning gått opp, med overvekt av gutter».*

Slike faktorer kan være med på å forklare noen av årsakene til guttenes dårlige skoleprestasjoner. Ved å aktualisere dette, har «Gutteskolen» et mer målrettet fokus på hvordan de møter guttene.

Gutteskolen har blant annet et tiltak som gjelder noen gutter, med *alternativ opplæring*. For disse guttene blir 5 dager i uken i klasserommet blir for meget. Rektor viser også til tallmateriale fra elevundersøkelser og analyseverktøy som nevnt over. Disse kan lett identifisere skoleprestasjonene og ved å arbeide ut ifra dette materialet, kan en se hvor en må ha fokus for at guttene også får en positiv utviklingskurve.

Mye av ansvaret for å skape et godt læringsmiljø ligger på lærerne skuldre. I intervju med lærerne og deres tanker om hvordan de møter guttene versus jentene kommer det frem at lærerne føler de må arbeide *hardere* for å få en god relasjon til guttene. Lærer 2 forteller følgende:

*«Jeg føler egentlig at jeg gjør det ganske så forskjellig med jenter og gutter, sånn når jeg ser på min klasse. Jentene er ofte slik at de kommer og søker mye mer kontakt med meg enn guttene... Føler jeg jobber mye mer med guttene enn jentene. Jentene går litt av seg selv, mens guttene – du må liksom huske på hver morgen, for eksempel – gå å gi han en klem, og si god morgen- godt å se deg... Relasjon med jentene bygger seg ganske greit av seg selv, mens med guttene så må du tenke deg om og jobbe for det. Sette av tid..».*

Der jentene søker mer fysisk kontakt med lærerne i form av klemmer og at de for eksempel vil sitte på faget, forteller derimot lærerne at guttene som gruppe kan ta mer *plass* i klasserommet. Guttene er mer fysisk aktive og at de høres mer. Dermed opptar guttene mer av oppmerksomheten til lærerne ved undervisning og lærerne føler de bruker mer tid på guttene.

Vi kommer i denne sammenheng inn på neste tema som går på guttenes *påvirkning* i klasserommet. Her forteller lærerne om ulike *roller* som kan utspille seg i klasserommet. Lærer 1 kommer med et eksempel fra sin erfaring som lærer på ungdomsskolen. Hun forteller at gutter med høy status kan ha stor påvirkning for læringsmiljøet. Om en som lærer klarer å opprette en god relasjon til en slik elev, vil det igjen kunne påvirke læringsmiljøet positivt. Hun forteller videre at i 1. klasse er ikke disse «rollene» enda så merkbare.

Lærerne opplever også at flere jenter er mer opptatt av å være «*flink pike*». Jentene er mer opptatt av å følge regler og gjøre som de blir bedt om. Guttene kan være mer «*tøff i trynet*», «*bajas*» og «*klovn*». De tuller mer i klasserommet, gjør seg til eller sitter og kverulerer og protesterer i høyere grad enn jentene. Lærer 3 poengterer at egentlig er de kanskje usikker i seg selv, men de higer etter å oppnå en høy status i klassen. Hun opplever at de guttene som er mer trygg på seg selv, de «*skoleflinke*», ikke nødvendigvis trenger å tøffe seg, de sitter mer i ro og sier kanskje ikke så mye. Samtidig poengterer alle lærerne at det er veldig individuelt og at de opplever like gjerne at det kan være jenter som opptar oppmerksomheten i klasserommet.

Observasjonene samsvarer godt med lærernes beskrivelser om at guttene opptar mer plass i klasserommet. Det er veldig mange «bajaser» og «klovner» som søker oppmerksomhet ved å for eksempel late som de detter ned fra stolen eller kommer med tullesvar når lærerne spør om noe. Guttene oppsøker også andre medelever i undervisningen, enten fysisk, med ord eller blick. Jentene oppleves som mer stille. De sitter ofte og arbeider med sitt. Når de lurer på noe, rekker de som oftest opp hånden. Ved for eksempel «lyttekroken» der elevene sitter i ring på benker i 2. klasse, var det alltid en jente som spurte om å få sitte på mitt fang. Guttene satt til dels i ro, men noen var like ofte under benken.. eventuelt klatrende i en vinduskarm..

Videre snakker lærerne om det å velge sine «kamper» i klasserommet. Hva en som lærer skal overse av atferd eller ikke. Dette går også på hvilken type tilbakemeldinger lærerne gir til guttene versus jentene. Under mine observasjoner hadde jeg fokus på antall positive og negative tilbakemeldinger lærerne ga guttene versus jentene i løpet av en vanlig undervisningsøkt. Mine funn viser at guttene fikk flere tilbakemeldinger, både positive og negative:

| Tilbakemeldinger 1. klasse | Positive | Negative |
|----------------------------|----------|----------|
| Guttene                    | 7        | 8        |
| Jentene                    | 3        | 1        |
| Tilbakemeldinger 2. klasse | Positive | Negative |
| Gutter                     | 6        | 11       |
| Jenter                     | 4        | 1        |
| Tilbakemeldinger 3. klasse | Positive | Negative |
| Gutter                     | 5        | 10       |
| Jenter                     | 3        | 2        |

Lærerne forklarer at de prøver og ønsker ikke å ikke forskjellsbehandle, men mange ganger så gjør en ikke den rette vurderingen: «(...) en handler jo mange ganger ut fra instinkt selv også, i hvilken form vi er i og hvor sliten vi er ...».

Sentrale funn er her at gutter får mer oppmerksomhet enn jentene, men at det ikke er noe som er bevisst fra lærernes side. Lærerne føler de må arbeide mer for å få en god relasjon til guttene. Modenhet, læreplan og metodene som brukes i undervisningen blir nevnt som mulige årsaker. Guttene «protesterer» i høyere grad ved å ta ulike roller som igjen påvirker læringsmiljøet negativt.

Neste tema går på *statistikkene* som viser at guttene skårer lavere enn jentene på skoleprestasjoner. Jeg spør om lærerne har noen tanker eller refleksjoner i forhold til dette. Lærer 1 kommer med følgende svar:

*«Mulig de ikke alltid føler at de passer inn, kanskje... for det om en har venner eller er faglig sterk, det er jo egentlig veldig sært... mulig det har med undervisning... å sitte i ro som gjøre...».*

De andre lærerne er også enige med at det å sitte så lenge i ro kan være en medvirkende årsak. De nevner også fagene, innholdet og metodene i undervisningen som mulige årsaker. Lærerne merker stor forskjell på guttene ved undervisning der en sitter mye i ro kontra undervisning der en kan være mer fysisk.

Under feltarbeidet fulgte jeg klassene i mange ulike læringsaktiviteter. Ved *tradisjonell undervisning* viser observasjonene at det i hovedsak er noen av guttene som skaper uro. De sitter sjelden i ro på stolen og ofte ligger de over pulten. Guttene skaper seg «avbrekk» ved for eksempel gå på toalettet, gå til vasken for å drikke eller gå å spisse blyanter. De *høres* og *synes* mer slik som beskrevet over. Ved tradisjonell undervisning arbeider ofte elever også selvstendig med ulike oppgaver i lærebøker/hefter. Observasjonene viser også her at noen av guttene ikke klarer å holde konsentrasjon over lengre tid. Et eksempel som kan nevnes er fra observasjon ved en tegneaktivitet i 1. klasse. Guttene benytter seg i større grad enn jentene av muligheten til å røre mer på seg. De går frem og tilbake og henter *en* og *en* fargeblyant, mens jentene henter mange og sitter i ro under hele aktiviteten. Guttene er oftere og spisser fargeblyantene og bruker denne tiden til å snakke med medelever. En annen observasjon viser at guttene også i større grad benytter seg muligheten til lek når de arbeider selvstendig. Papir som de skal tegne på blir omskapt til for eksempel en pc som de «arbeider» på, eller papirfly som de sender rundt i klasserommet. Ved en observasjon laget en gutt et «postkontor», der han skrev brev og sendte til medelever.

En annen observasjon av de «skoleflinke» guttene viser at de lett kan begynne å kjede seg ved selvstendig arbeid. Et eksempel på dette er fra en observasjon i 1.klasse der en «skoleflink» gutt fort blir ferdig med oppgaver som skal gjøres. Han rekker opp hånden, men det tar lang tid før læreren oppdager han. Under ventetiden ser en tydelig på ansiktstrykket at han kjeder seg. Han gir til slutt opp å rekke opp hånden. Armene og hodet plasseres inn i genser og han legger seg over pulten.

Til forskjell er *gymtimen* en gylden mulighet for guttene til å få utspill for de urolige kroppene. Under en gymtime med 2. klasse ser jeg at guttene er ivrige til å starte opp, men først må alle elevene sitte på benkene langs veggen for å få instruksjoner. Å sitte i ro og lytte, kan være vanskelig for noen av guttene. Lærerne bruker mye tid på å få gitt beskjed uten å bli avbrutt. En jente poengterte ved en anledning at det var urettferdig at det går så mye tid, hun vil jo ha gym..

Gymtimene har ulike aktiviteter, der observasjoner viser at jentene er mer opptatt av å følge regler i lekene eller aktivitetene enn guttene. Ved for eksempel stasjonslek blir elevene delt opp i grupper der de bytter på aktiviteter som; innebandy, tau/slynge, klatrevegg og turne i ringer. I en gruppe er det tre gutter og en jente. Når det er deres tur til å klatre i klatrevegg og hoppe ned på kjukkas, springer alle guttene til og klatrer opp og hopper ned. Jenta poengterer klart og tydelig for dem regelen om at det kun er to og to som skal klatre og hoppe, slik at det ikke blir krasj når de lander...

Observasjoner fra en gymtime med 3.klasse viser at guttene har et helt annet fokus når de har gym enn ved vanlig undervisning. Dette kan en se ved at de blant annet i større grad kan vente på tur uten å tulle for mye og er konsentrerte under de ulike aktivitetene. Det er tydelig at de motiverte for aktivitetene og en kan se mestringsgleden når de for eksempel skårer mål, eller klarer å klatre helt opp til taket i tauene.

Funnene fra de nokså forskjellige kontekstene viser at guttene i større grad er mer motivert for aktivitetene i gym enn ved vanlig undervisning. Lærerne har også klare regler i gymtimen, men det virker som om guttene har større fokus og er villige til å følge reglene. De ulike rollene som utspiller seg i klasserommet er mer utvisket for guttene sin del. Det er som om de «glemmer» seg bort, der gleden ved den fysiske aktiviteten er mest fremtredende. I vanlig undervisning der elevene arbeider selvstendig i for eksempel et aktivitetshefte, virker det som om guttene ser på det som en anledning til å finne på andre ting. Guttene finner også ofte leken i slike situasjoner.

Det siste tema vi tar opp i intervjuet går på *mestring* og *motivasjon*. Hvilke faktorer tenker lærerne er viktige for at guttene skal oppleve faglig og sosial mestring i skolehverdagen?

Lærerne forteller at det kan være veldig individuelt og at det kan være vanskelig å gi rett motivasjon til rett barn. Belønning blir nevnt som en faktor på de guttene som virker lite motivert. Dette kan være i form av klistremerker eller det å få en «pause» ved å springe seg en runde ute i gangen. Spill eller ulike lekaktiviteter hvis en fullfører en læringsaktivitet blir også nevnt som en «gulrot». Lærer 3 forteller om tiltak for en gutt i klassen:

«Jeg har jo en elev som har slitt veldig mye med arbeidsro, holdt på å si- munn går i ett, kroppen går i ett, hopp og sprett- altså umoden liten gutt som har liten tro på seg selv og trykker seg selv ned ».

For å motivere denne gutten har Lærer 3 opprettet en «*godbok*» som hun skriver i hver dag og sender med gutten hjem. I denne boken får gutten klistremerker i de arbeidsøktene som har fungert bra. Etter 20 klistremerker, får han belønning hjemme i form av kino, dra å bade, spise yndlingsretten sin, eller lignende. Hun mener den er gull verdt og hun har merket en stor forskjell i forhold til guttens motivasjon i klasserommet i forhold til før da det kun var fokus på det negative. Foreldre ønsker også å fortsette med «*godboken*». Lærer 2 kan fortelle om lignende tiltak, men at det ikke fungerte for denne gutten. Hun synes nesten det ble verre.

Lærer 1 forteller også at i 1.klasse går det mye på å skape trygghet i starten, at de føler at de blir sett og får den hjelpen de trenger:

*«Det er mange som vil og har en vilje, de har lyst å gjøre alt, men kanskje de opplever at de ikke får til.. får til like godt som sidemann; «han har skrevet en hel side, mens jeg bare 3 ord..» ... Det kan være litt tøft for noen av og til».*

Lærer 1 har hatt fokus den første tiden på å gjøre elevene bevisst på at de er forskjellige og har styrket de ved å vise hvor langt de er kommet i forhold til når de startet på skolen.

Videre kommer lærerne inn på faktoren *interesse* i forhold til mestring og motivasjon. De snakker om å ta tak i det som interesserer guttene og ta tak i det guttene er gode på. Her kommer de inn på guttenes interesse for spill og gaming og at det noen ganger kan være vanskelig å forholde seg til dette i klasserommet da mange av spillene som spilles har en høyere aldersgrense enn det guttene selv er. Fotball kommer også som en interesse mange gutter har og en lærer poengterer at det er vanskelig, da hun selv føler hun er dårlig på det. Samtidig kommer det frem at Lærer 3 viser stor interesse selv om hun ikke har interesse av for eksempel gaming:

*«Ja, og jeg har jo gutter som bare er interessert i gaming, når de snakker om noe utenom skolen, og når vi da har skriveoppgaver, så lar jeg dem få lov til å skrive om det. «Jeg skal bli gamer», ikke sant.. og hva skal du gjøre da?.. de må jo få lov til å skrive om det da.. **Ta** tak i interessene til guttene...».*

Observasjonene viser at lærer 3 er god på å ta tak i guttenes interesser. I forhold til «*gaming*» har hun blant annet brukt tid på å sette seg inn i ulike spill som guttene interesserer seg i. Hun viser interesse ved å se og lese i bøker som guttene har valgt ut og har også organisert «*lekegruppe*» med ulike aktiviteter som for eksempel lego for en gutt som sliter med det sosiale.

Sentrale funn her er at lærerne føler at det er veldig individuelt hvilke faktorer som hjelper på motivasjon og mestringfølelsen til guttene. Lærer 3 har gode erfaringer med belønning for en elev som virker lite motivert for skolearbeidet. Samtidig nevner Lærer 2 at hun har prøvd belønning for en

elev, men at det ikke lyktes for han. Mange elever kan slite med mestringsfølelsen ved å ikke føle seg like flink som sin medelever i det faglige. Trygghet og å styrke elevene på at de er forskjellige, blir da nevnt som en viktig faktor. Til slutt er det å ta tak i det guttene interesserer seg for en viktig faktor. Lærerne erfarer at dette kan motivere guttene til for eksempel lese og skrive mer.

Vi skal nå gå over til det tredje overordnede tema som går på *fysiske* forhold i læringsmiljøet. «Gutteskolen» har tilrettelagt for ulike tiltak og prosjekter som kan være med på å fremme guttenes faglige og sosiale mestring.

I intervju med rektor og lærere har jeg vært interessert i å høre deres erfaringer og tanker om skolens de ulike tiltak og prosjekter. Under observasjonene har jeg sett på hvordan guttene deltar i de ulike aktivitetene og hvordan de samhandler med lærere og medelever.

#### 7.4 Pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger

Lærerne har lagt opp til ulike tiltak for å variere undervisningen i klassene som følge av at guttene spesielt har en tendens til å «skli av stolene» om det blir for mye sittestilling.

I 1.klasse er mange av øktene lagt opp i *stasjonsarbeid*. Her får elevene velge mellom ulike aktiviteter i løpet av en økt eller en dag, der to til tre av de kan være pauseaktiviteter. Pauseaktiviteter kan for eksempel være perling, tegning, ulike brettspill eller lek. Lærer 1 forteller at noen starter med pauseaktivitetene, noen ikke, men alle har akseptert at hvis de har startet med en pauseaktivitet, så må de gjøre de andre aktivitetene også i løpet av økten eller dagen. Lærer 1 forteller også at det ikke er sikkert at de får gjort like mye om de starter med pauseaktivitetene først, men at hun tror at de ikke nødvendigvis ville gjort like mye uansett: «(...) her får de i hvert fall en følelse av at de har vært like engasjert som de andre i oppgaver eller ..den hjelpen de trenger uten å måtte sitte å se på at to voksne hjelper ti andre elever først»..

Jeg forteller lærerne om mine observasjoner i forhold til denne undervisningsformen og at jeg synes det virker som elevene trives med dette. Lærer 1 svarer at hun synes sånne aktiviteter kan være greie fordi det er flere som trenger lengere pauser og noen som har behov for å jobbe mer. Da vil det ikke være så synlig hvem som får de lange pausene og hvem som jobber mer.

Under en av observasjonene der dagen er lagt opp til stasjonsarbeid forteller Lærer 1 hva elevene **må** gjøre i løpet av dagen; «romvesenhefte», addisjonshefte og geometri på nettbrett. Elevene kan også **velge** perling, tegning eller brettspill. Lærer poengterer at alle må gjøre litt i heftene, men trenger ikke å gjøre de ferdige. Ved første valg velger tre gutter nettbrett, fire gutter brettspill, tre jenter perling og seks gutter og fire jenter velger «romvesenhefte». I løpet av økten skryter læreren av alle elevene og at

det er god arbeidsro. Når det er tid for å bytte observerer jeg at alle guttene som har spilt brettspill går over til nettbrett. To jenter som valgte «romvesenhefte» først, velger brettspill, en jente nettbrett og en jente velger tegning. Av guttene som arbeidet med «romvesenhefte», velger tre gutter nettbrett, mens tre gutter velger brettspill. De tre guttene som arbeidet med nettbrettet først, velger nå «romvesenhefte».

Funnene viser at alle elevene velger i første økt en **må**-aktivitet og en **valgfri** aktivitet. Guttene velger i større grad nettbrett. Ved **må**-aktivitetene er alle elevene konsentrerte og rekker opp hånden om de ønsker hjelp.

I forhold til stasjonsarbeid kommer lærerne også inn på og diskuterer litt rundt vanlig tradisjonell undervisning i forhold til guttene. De forteller at med guttene så kreves det mer av de som lærere i vanlig undervisning for å få de gjennom en økt. Lærer 2 forklarer:

*«(...) at du kan si at; «okey.. nå gjør du den og den oppgaven, så kommer jeg tilbake, da skal du ha gjort ferdig det, så ser vi hvem som er først..» En må konkurrere litt med dem.. (ler..). Det må være gøy for å få de til å bli motivert rett og slett».*

Lærer 3 sier seg enig og at en ser tegn på dette med at det må være gøy, eller så gidder særlig guttene ikke. Blir det kjedelig, detter de fort ut og en merker det godt ved at kroppene blir urolige. I klasserommene har lærerne gjort ulike tiltak for disse urolige kroppene..

I 3.klasse har læreren laget en «lese krok» med puter. Elevene har en pute hver som de har tatt med hjemmefra som oppbevares i klasserommet i en kasse. Når det er tid for å lese, kan elevene velge om de vil sitte ved pulten eller å gå å sette seg i lese kroken. Observasjonene viser at det er stort sett guttene som velger å gå til lese kroken. Der kan de sitte og lese sammen, vise hverandre bilder i bøkene og diskutere. Lærer 3 forteller at dette er et tiltak hun har gjort da hun opplevde at det å sitte i ro på stolen hele tiden kunne være vanskelig for mange:

*«Jeg husker det i 1. og 2. klassen, når jeg sa til dem at de som ville kunne sette seg ned på gulvet å skrive, legge seg ned å lese...det var flest gutter som valgte det, veldig ofte satt jentene igjen på plassen sin. Om det var fordi de trodde jeg forventet det eller om det var fordi det passet dem bedre, det vet jo ikke jeg helt sikkert, men stort sett guttene som falt med en gang på gulvet og fant seg en posisjon...»*

I 2. klasse har læreren tilrettelagt for en «lyttekrok». Her samles elevene enkelte ganger i undervisningen, der det enten tas opp tema for samtale, vises aktiviteter/oppgaver på smart Board, eller det kan være andre aktiviteter som for eksempel «aktivitetshjulet». Lærer 2 sine erfaringer er at selv der detter guttene ned fra benkene, men at aktivitetshjulet har blitt en slags belønning som kan



holde de litt lenger i ro. Aktivitetshjulet er hengt opp på veggen. Elevene kan snurre på pilen som stopper opp ved ulike tall. Ved siden av henger en liste over fysiske aktiviteter ved de ulike tallene. Aktivitetene kan være alt fra dansing, klappelek, armhevninger med mer. Alle klassene har slike fysiske «avbrekk» som de benytter seg av i undervisningen og poengterer at det er mest med tanke på guttene. Pauser ute i gangen blir også nevnt.

#### 7.4.1 Prosjekt Nettbrett

«Gutteskolen» har et eget prosjekt: «*Prosjekt nettbrett*», der målsettinger er:

- Å bruke det der skolen mener det gir forbedret og forsterket læring.
- Å bruke det for å produsere læringsarbeid og ikke konsumere innhold fra nett.
- Å bruke det til å tilpasse opplæringen til hver enkelt via digitale flater/plattformer.

Dette er et prosjekt som har vekst fram over tid, men skolen har enda ikke forutsetning for å kunne til å kunne holde på med det i storskala *en til en*. Rektor poengterer:

*«Min påstand, ganske godt begrunnet da, er at skal du bruke læringsbrettet helt optimalt i elevens læring, så må eleven ha sitt eget, det må være tilgjengelig hele tiden. Det må ha sine ting, sin produksjon, ferdig innlogget på sine områder og skal vi kunne fasilitere hjemmearbeid på det, så må elevene kunne ta det med seg i sekken hjem».*

Rektor forteller videre om hva de ønsker å få ut av dette prosjektet, noe som er vanskelig å synliggjøre i forskning. Rektor forteller at en ikke finner forskning som viser at nettbrettet øker for eksempel leseferdigheter eller mer trivsel. Men en ser en annen type forskning som peker i retning av at elever får økt motivasjon for skolearbeidet. Elevene får økt mestring i for eksempel sine leseferdigheter eller at det de produserer ser like fint ut som de som sitter på nabopulten.

«Gutteskolen» bruker ulike programmer, som «*lesemesteren*» og «*mattemesteren*», i undervisningen som tilpasser vanskelighetsgraden ut ifra hvordan elevene jobber. Rektor poengterer samtidig at det er et stort **men** her. Det er ikke meningen å generere økt skjermtid eller mer bruk av nettbrett eller at nettbrettet skal fortrenge tradisjonelle læringsaktiviteter. Et mål er å dyktiggjøre lærerne, slik at de kan gjøre de gode valgene:

*«(...) som jeg sier at et læringsbrett i hånden på en dårlig lærer er....eller kan være en stor forstyrrelser og et læringsbrett i hånda på en dyktig lærer gir en helt enorm mulighet for tilpassing av undervisning.....Og vi ser jo allerede i klasser der vi har gutter med et høyt aktivitetsnivå at dette er en ting som gjør at de har lengre konsentrasjon om oppgaven og større motivasjon for oppgaven og en større ro rundt arbeidet sitt og kanskje litt mer oppglødd av å gjøre lekser».*

Tilbakemeldinger fra foreldre på «gutteskolen» er også at det er lettere å gjøre oppgaver på nettbrettet enn i en vanlig matematikkbok. Rektor forteller videre at alt som brukes i undervisningen er også databehandlet avtaler og dataen skal være trygg. Nettbrettet har filter som gjør at en kan blokkere uheldige søk også hjemme. Rektor mener de er kommet godt på vei og tror de kan høste gode erfaringer videre på dette og sier: *«Skulle selvfølgelig ønske at vi hadde muskler til å til å kjøre litt sånn følgeforskning på oss på dette, men vi støtter oss litt på det som andre kommuner med lignende prosjekt viser til».*

Rektor forteller videre at det er vanskelig å vite hvordan det utvikler seg, men at de skal følge det tett opp og se om de klare å hente ut noen effekter som konsentrasjon, motivasjon, mestringstro, arbeidsro i timen og læreres mulighet for å tilpasse og tilrettelegge for god læring. Nettbrettet kan også brukes i undervisning ute, med å ta bilder, spille inn video, lese inn tekst og gjøre ulike aktiviteter eller oppgaver. Nettbrettet gir lærerne en større mulighet til å differensiere og treffe med sin undervisning og sine oppgaver. Rektor kommer med et eksempel:

*«Vi ser at de sitter og bruker mattemesteren....5. trinn som scoret dårlig der...de sitter nå med mattemesteren. Den har over 1 million oppgaver i sin database og den er adaptiv, så den justere hele tiden. De gjør oppgaver som de får til, som ligger helt i kanten på utviklingssonen deres, altså ikke så vanskelig at de trenger hjelp fra læreren, men hele tiden så tror jeg de kjenner at de må løftes for å komme videre.»*

For en lærer kan det være vanskelig å gi disse oppgavene til hver enkelt elev, da læreren ikke har tid å sjekke status hele tiden i for eksempel matematikkfaget. Ved bruk av nettbrett, vil lærerne ha et verktøy «ved siden av», slik at de kan være trygge på at de oppgavene elevene gjør er tilpasset det resultatet som produseres med bruk av nettbrettet. Svarer elevene svakere, tilpasses oppgavene slik at de hele tiden ligger i sin mestringssone. Med dette får eleven gode tilbakemeldinger både fra verktøyet og fra læreren.

Jeg spør lærerne om deres erfaringer med å bruke nettbrett i undervisningen. Det er kun 1. og 2. klasse som har egne nettbrett under dette feltarbeidet. Lærer 2 forteller at det er noe guttene blir veldig motivert av, men at en hele tiden må passe på at de er inne på det de faktisk skal gjøre. Hun forteller at guttene er veldig konkurransestyrt og ved belønning så er de mye mer på:

*«(...) jeg ser jo at på nettbrettet og sånt at guttene er mye mer opptatt av at det er sånne spill, at det er ett eller annet som skjer.. det kan ikke bare være å lese en tekst og skrive svaret...det må være noen regnestykker som faller ned fra himmelen.. eller.. (alle ler..).. hvis ikke syns ikke de det er noe gøy i det hele tatt.. det er veldig mye konkurranse og spill- da er dem på».*

I 1. klasse kan de kun hatt nettbrettet i noen måneder. Lærer 1 forteller at de ble litt skuffet i begynnelsen, da de hadde forventet at de skulle bruke nettbrettet hele tiden. Frem til nå har de brukt tiden på å bli kjent med ulike systemer på nettbrettet, men er også begynt å skape litt og arbeidet med oppgaver i forhold til matematikk og norsk.

Observasjonen viser at guttene tydelig viser glede av å bruke nettbrettet. De kan tulle litt, men er mer konsentrerte ved selvstendig arbeid på nettbrettet versus en arbeidsbok/hefte. De typiske «avbrekkene» er også mindre til stede.

#### 7.4.2 Uteområdet

I min beskrivelse av «gutteskolen» nevner jeg skolens uteområde som byr på mange forskjellige aktiviteter. På spørsmål om uteområdet fortelle rektor:

*«Det en kan si om skolens uteområde, som rektor, så syns jeg at det uteområdet som du kan tilby, det umiddelbare området rundt skolen, MÅ være tilrettelagt for aktivitet for alle elever, det har vært mitt mantra fra jeg tok over her for ti år siden.»*

Skolen har fått på plass veldig mange gode installasjoner på området; lavo, opprustet lekeplass, diskosbane, skilek-anlegg, fotballbane -som på vinteren fungerer som skøytebane.

Det mangler altså ikke på tilbud og rektor forteller at det kan være opptil 70 elever i friminuttet, med ulike interesser og behov. Det er ikke alle nødvendigvis som liker å spille fotball eller gå på ski, men de elsker å gå på skøyter. Skolen har rundt 50 par skøyter til rådighet. Disse blir også brukt på SFO. Elevene har med seg hjelm hjemmefra og mange benytter seg av tilbudet på ettermiddagstid. Rektor poengterer at det også er et nærmiljøtiltak.

Et slikt aktivt uteområde kreves det en del forutsetninger. Det er mye fart i aktivitetene og et stort område å holde oversikt over, noe som krever mange voksne ute i friminuttene.

For det om det kreves mer av lærerne, er det ingen av lærerne som nevner dette i intervjuet om skolen uteområde. De har mye positivt å si om uteområdet og nevner variasjon i terreng og årstider som gjør at det er mye å velge mellom. Lærer 3 har lang erfaring fra arbeide i barnehage. Hun forteller at det i starten var vanskelig å venne seg til å ikke ha oversikt over alle elevene i friminuttene, men hun er nå blitt mer avslappet:

*«(...) og det var faktisk en vikar jeg snakket med forrige uke... Hun sto og så opp på bergene og spurte: «Får barna lov å være oppå bergene?» Jajaja!!.. (ler.). det er ingen som detter ned.. jo.. i løpet av de årene som jeg har vært her, er det jo noen som har ramlet ned.. har jo hatt noen brekte bein og armer.. MEN, det er jo ikke*

*daglig at barna ramler ned der.. og jeg tror jo våre barn blir mer motorisk sterke med å ha alle de utfordringene som de har på uteområdet».*

Mine observasjoner viser at både elever og lærere er fysisk aktive i friminuttene. Elevene benytter seg av alle fasiliteter og jeg kan ikke se noen som går alene. Elevene får mulighet til å utfolde fysisk og får tilfredsstilt sin utforskertrang. Skolen har også fine muligheter til å bevege utenfor skolens område, som rektor refererer til som «*steder vi beveger oss til*». Det blir de neste temaene i dette kapittelet.

### 7.4.3 Skolens sekundære uteområde.

I tillegg til skog, fjell og fjæra i umiddelbar nærhet, har skolen to naust i fjæra med motorbåter til rådighet. Naustene er tilrettelagt med toalett, kjøkken med installert gassbluss, slik at en kan tilberede mat. Det er også montert gassovner som genererer varme på kalde dager. Elevene kan med dette oppholde seg der over lengre tid. Rektor forteller at dette er et godt tilbud som også brukes i et samarbeidsprosjekt med andre skoler som *alternativ opplæring* to dager i uken. Disse alternative dagene gir gode opplevelser for elevene og rektor kommer med en liten sidekommentar: «*(..) der det selvfølgelig bare er gutter..*».

Skolen har også et eget *friluftsprogram*, der målet er at elevene skal bli kjent med tilbudene i naturen som ligger i nærheten. I tillegg til fjellturer overnatter alle trinnene ute en gang i året med en geografisk tankegang: 1. klasse overnatter rett utenfor skolen og fra 2. klasser og utover beveger de seg stadig lengre bort til kjente områder i nærmiljøet. I 7. klasse avslutter de med å overnatte i snøhuler.

### 7.4.4 Uteskole

På mitt spørsmål om *uteskole* og om det er noe alle skoler og klasser kan velge, forteller rektor at det er det og at det mulig er litt kulturelt betinget også. «Gutteskolen» har vært en demonstrasjonsskole på nasjonalt nivå (*fremdragende pedagogisk bruk av uterommet*). Ved dette prosjektet fikk skolen tildelt midler og hadde en sterk innramming av uteskolen. Men etter hvert har ressursene i kommunen gått ned, og skolen har ikke klart å opprettholde det like godt. Fra 4.-7. er det enda en del faste opplegg og på småtrinnet kan de selv velge om de vil ha uteskole der de legger en del av læringsaktivitetene ute den dagen også. I forhold til annen undervisning kan en gå ut og kjøre opplegg når lærerne mener det har en merverdi for læring. Rektor forteller at det blir opp til lærerne hvordan de legger det opp, men muligheten ligger der, og skolen har veldig mye utstyr som legger til rette for læringsaktiviteter ute.

Skolen har også i forbindelse med *aktiv læring* (det å bruke kroppen i læring), kjøpt inn et ferdig opplegg som heter «*lek på strek*» for å bruke ute. På asfalten skal det bli sprayet opp tall og bokstaver

for å kunne bruke i matematikk og norsk og med opplegget følger også en masse tilleggsutstyr med for eksempel terninger og bokstaver. Rektor forteller videre:

*«Men, det koster jo litt å opprettholde alt dette da... og det vi må ta inn over oss. Det er jo ikke så mye investeringer vi gjør, men det koster å drifte det.... Ja, og hvem skal gjøre det? Ikke sant? Hvem skal for eksempel male naustet, en trenger håndverkere til det her..».*

Skolen har en egen dugnadsmodell som gjør at de disponerer en del håndverkere, slik som rørleggere, snekkere og elektrikere. Rektor forteller blant annet om en rørlegger som på to kvelder monterte toalettet i naustet helt gratis. Dette kunne ingen på skolen ha gjort og å leie inn profesjonelle personer koster. Skolen henvender seg da til foreldregruppen som har den rette fagkunnskapen til det de trenger å få gjort ulike prosjekter:

*«Fotballbanene som brøytes på vinteren slik at vi kan ha skøytebane betaler vi ingenting for... vi er helt avhengig av det og det prøver vi å løfte fram på alle anledninger vi har ved å takke de foreldre som har bidratt. Det er en måte å gjøre det på for å kunne holde dette i drift da...».*

Under mitt feltarbeid er det 1. og 2. klasse som har uteskole en gang i uken. I 2. klasse har de alt av naturfag og samfunnsfag ute i tillegg til andre ulike tema i andre fag. Lærer 1 forteller også at de har en del fag ute, men at det er viktig å forberede elevene på dette inne, at det ikke er en hel dag med lek, for da kan elevene bli skuffet.

Ved spørsmål om de merker noe forskjell på guttene når de er ute versus inne i forhold til deres motivasjon forteller lærer 2 følgende:

*«(...) når vi går på ski, de liker skiturer.. og finner ofte på konkurranser selv, utfordrer hverandre og seg selv, så det er nesten sånn at; åh! Det er her de hører hjemme..»... når de kommer ut i det fri! (Ler..). Så vi ser jo egentlig at guttene er mer aktive når de kommer ut og de er mye flinkere.. ja..til å være med der, det er jo ikke alltid de ønsker å være med i klasserommet og jeg har jo også en del gutter som alltid søker seg ut av klasserommet, dem.. ja.. uteskolen er gull verdt for oss».*

Observasjonene viser at de dagene elevene har uteskole, er en dag da især guttene blomstrer. En dag da det skulle være uteskole, fikk elevene i 2. klasse beskjed om at de skulle lage geometriske figurer av ting de fant i naturen. Elevene måtte passe på å samle inn det de fant på veien til der de skulle være. Ved påkledning blir det en del kaos i gangen. Guttene er i full aktivitet og finner på alt annet enn å kle på seg. Når de endelig er kommet ut, skal de stille seg i rekke slik at lærerne får oversikt. Her må blant annet flere gutter inn igjen, da de ikke har fått med seg hva de skal ha med på turen. Til slutt er det en glad gjeng som tar fatt på turen. Mange av elevene glemmer fort av oppdraget med å samle inn ting i naturen for å lage geometriske figurer. Noen av guttene er langt foran de andre da de har en

konkurranse om å komme først frem. Jentene er opptatt av å snakke med hverandre. Vel fremme tar jentene frem det de har funnet, mens guttene hiver pinnene av gårde for nå skal de se hvem som klarer å lage en *størst* geometrisk figur!.. Guttene går i gang med å lage en stor snøborg. Dette prosjektet resulterer i et flott samarbeid og lek som varer til det er på tide å avslutte for å spise lunsj i lavvo ved skolen. Til forskjell brukte jentene tiden til å lage små figurer, små snømenn og ting av pinnene de hadde funnet. De laget seg små hus og satt mye i ro og lekte med dette. I lavvo klarte alle elevene seg fint og var stor sett selvstendige med å steke pølser på bålet. Gutter ble fortere ferdig med maten enn jentene, der de fant frem lekefigurer og lekedyr som er i lavvo og hadde en fin lek. Jentene satt mest ved plassene, der de spiste og snakket sammen.

Funnene viser at guttene ikke får noen negative tilbakemeldinger fra lærerne ved slike dager når de først har kommet seg ut. En ser tydelig at guttene er utålmodige og mulige litt «oppgiret» når de enda er inne. Lærerne får en annen rolle ved uteskole enn ved vanlig undervisning. De er aktive med i leken og i aktivitetene med elevene. Ved ulike læringsaktiviteter er guttene mer positiv og dette synes ved at de deltar aktivt, er mer nysgjerrig og utforskende.

#### 7.4.5 Prosjektet «Gården for alle»

Skolen har i flere år vært med i et prosjekt som kalles «Gården for alle», som finansieres av skoleeiers ramme. Gårdene som er med i dette prosjektet er godt tilrettelagt for å ta imot elevgrupper. De tar også imot barn med ekstra behov. «Gutteskolen» har fått tildelt rundt 20 dager i året, der ulike trinn er med på forskjellige prosjekt: *Geitenes/sauenes livssyklus fra vugge til grav, eggproduksjon, dyrking av grønnsaker og fjøsstell.*

I intervju med læreren kommer det frem mange flotte episoder og erfaringer med dette prosjektet der de forteller at dette er en dag der alle elevene virker positive og fornøyde.

Lærer 1 forteller: «Jeg opplever at alle får en mulighet til å mestre, og de mestrer **ofte** i løpet av en slik dag... Og de voksne på gårdene, de er så flinke å se de barna som trenger det lille ekstra.»

Lærer 3 forteller også at elevene får mulighet til å lære mange nye begreper gjennom dette praktiske arbeidet som gjør at det blir mye lettere for elevene å arbeide med disse begrepene i etterkant.

Klassene arbeider både i forkant og etterkant av besøkene med skriftliggjøring og opplegg i forhold til naturfag og norsk. De snakker om en motiverende faktor om å gjøre noe positivt i lag. Det er ikke nødvendigvis alle feirer 17. mai, julaften, heller har noe spennende å skrive om etter en sommerferie. Med dette prosjektet har de en felles klassehistorie eller opplevelse som kan virke mye mer givende og de jobber mye i grupper.

Jeg vil til slutt fortelle om mine observasjoner etter en slik dag på gårdene.

#### 7.4.6 Det var helt klart en «*Solskinnsdag*»

4. februar 2020 var jeg så heldig å få være med 2. klasse til «*Gården for alle*». Jeg kjente elevene godt etter å ha vært sammen med de i over en måned før jul under mitt feltarbeid på skolen. Denne dagen skulle elevene besøke begge gårdene og bli kjent med daglig stell av geitene og fjøset.

Klokken 08.30 skulle bussen komme. Da jeg møtte opp på skolen, så jeg allerede noen sekker som sto oppstilt ute ved inngangen. To av elevene kom i møte med meg med ivrige stemmer og forklarte at de hadde stilt sekkene i den «faste» rekken. En rekke som det vanligvis er vanskelig å få kontroll over ved andre anledninger.. Denne dagen gikk dette på «skinner» og elevene var klar til å gå til bussen rimelig kjapt når lærer og assistent kom ut.

Vi hadde en cirka 20 minutters busstur på oss. En gylden mulighet til å få snakke litt med elevene om forventninger til besøket på gården, tenke pedagogen i meg.. Jeg satt meg sammen med to gutter som hadde satt seg nesten bakerst i bussen. Guttene kikket ivrig ut vinduet på bussen og tullet litt med hverandre. Da jeg spurte de om hvilken dyr de regnet med å få møte i dag, kom det bare tullesvar. De pekte ut vinduet på kjøpesenteret vi kjørte forbi, der de ofte er og handler mat. Så fikk den ene gutten øye på «*pappa sin jobb*». Her kom en lang utredning om hva faren gjorde på jobb, når han var på jobb og en gang gutten selv fikk være med faren sin på jobb. Samtalen penslet seg videre over på hvem som bor *der* og hvem som bor *der* og hvem de bruker å være på besøk hos. Et lite stykke til kom vi til «*mamma sin jobb*» og det samme skjedde her. Gutten kunne fortelle hva moren gjorde på jobb, når hun var på jobb og når hun skulle på jobb denne dagen. Jeg skjønnte fort at interessen til guttene var på det som var «*her og nå*» og at det var det jeg måtte ta tak i for å nærme meg dem.

Videre skal jeg ikke fortelle i detalje om resten av dagen på gården, men komme med to enkeltepisoder som jeg særlig la merke til i forhold til guttenes motivasjon og mestring.

Totalt var det 14 elever, disse ble delt i to grupper, der de byttet på gårdene før og etter lunsj. Det første mange reagerte på inne i fjøset var lukten, men det overrasket meg at de ikke lagde mere oppstyr rundt dette. Etter påkledning av fjøsdresser og sko var lukten glemt, og nysgjerrigheten tok overhånd.

Inne i geitefjøset var det mange geiter, noen bukker som sto for seg selv og noen geitekillinger. Geitene var like nysgjerrige som elvene.. Elevene spurte mange spørsmål og var ivrige med å ta del i stellet av geitene. Først skulle geitene melkes. Dette hadde de melkmaskiner til, men etterpå fikk elevene prøve å melke for hånd. En ikke så helt enkel jobb viste det seg..

Jeg vil fortelle her om en observasjon av genuin mestringsglede hos en av guttene. Gutten slet med å få melk ut av jurene. Han ble stående igjen etter de andre og ville ikke gi seg. Bonden på gården kom bort til han for å hjelpe. Hun viste gutten hvordan han skulle klemme på jurene og forklarte. Etter en stund fikk han det til. Da kom han springende til meg og ville vise meg at han hadde klart å fylle et *helt* glass!

Båsene i fjøset skulle også rengjøres. Elevene fikk utlevert spader for å spa vekk møkk og koster for å koste vekk gammelt høy før nytt høy skulle legges inn. Etter å ha vært med på fjøsstellet hos geitene, kunne bonden fortelle elevene at dette måtte de gjøre hver dag; en gang om morgenen og en gang om kvelden. Til og med julaften måtte dyrene komme først...en av guttene rekker opp hånden og spør: «*Men, kan ikke vi få være her hver dag da?..*». Videre kan han fortelle at han har fått en ny venn- nemlig «Lille-bukk» (som var den største bukken i fjøset, med svære horn...). Dette er en av guttene som jeg gjennom mine observasjoner har sett slite med konsentrasjon i klasserommet. Under oppholdet på gården viste han en genuin omsorg og glede for dyrene og hadde en helt annen ro enn på skolen. Han arbeidet flittig med å rengjøre og gi mat til geitene.

Jeg fikk også mulighet til å snakke litt med en av bøndene om forhistorien for «*Gården for alle*». Hun kunne fortelle at alle hennes tre sønner slet med skolen, men fant trygghet og ro av å være i fjøset med dyrene. Hun nevner en av guttene som slet med motivasjon for leksene der en «gulrot» kunne være at om han kom seg gjennom *denne* leksen, så kunne han få gå til kua si..

Dagen gikk fort og plutselig sto bussen ved veien, klar til å kjøre oss tilbake til skolen. På vei tilbake i bussen satt jeg sammen med en annen gutt. Da bussen kjørte fra gården, så gutten ut av vinduet og sa: «*I dag har vi bare gjort artige ting, ingenting kjedelig, men jeg var litt redd for den store kua i starten....*» Jeg spurte han hva kjedelig var. «*Matte*»! Kommer det spontant fra han.

Hovedfunnet her er at dette helt klart var en dag som guttene gledet seg til. De var tydelig motiverte til å få kommet seg av gårde ved at de allerede før skolestart hadde satt sekkene i «fast rekke». I løpet av dagen på gårdene viste mange av guttene en tydelig mestringsglede i de ulike gjøremålene de fikk delta på. Dette kunne ses ved både kroppsspråk og verbale utsagn.



## 8. Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg de empiriske funnene opp mot tidlige forskning og det teoretiske rammeverket. En målsetning er å få en dypere forståelse av de empiriske funnene.

Elevers motivasjon blir sett på som en svært viktig drivkraft i læringen (Manger, 2012). Ryan og Deci (1985) selvbestemmelsesteori viser til tre psykologiske behov som må imøtekommes for at eleven skal ha optimalt læringsmiljø. Dette kapittelet tar utgangspunkt i behovene for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* og Tiller & Tillers (2002) metafor «læringssol». Når alle de fire læringssolene skinner samtidig, styrker det elevenes lærelyst og læringsenergi. Læringsenergien kan i denne sammenheng ses på som den indre motivasjon. Blir disse ulike behovene tilfredsstilt i «Gutteskolens» pedagogiske og organisatoriske tilrettelegging?

### 8.1 Behovet for Autonomi

Mine funn viser at «Gutteskolen» gir elevene mulighet til følelsen av selvbestemmelse på mange områder. Behovet for autonomi er sentral i selvbestemmelsesteorien som refererer til følelsen av å være kilden til egne handlinger. Autonome handlinger kjennetegnes av at de utføres av fri vilje og interesser (Deci & Ryan, 2002). Behovet for autonomi går også på elevers medvirkning og medbestemmelse i forhold til ulike valg og aktiviteter på skole.

«Gutteskolen» tar elevens medvirkning og medbestemmelse på alvor. I mine funn finner jeg at de har stort fokus på trivselsfremmende aktiviteter, der mange av fellessamlingene planlegges og ledes av elever. Elevrådet står også sterkt i fokus på «Gutteskolen».

I Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) ses elevers rett til medvirkning som en viktig faktor for et inkluderende læringsmiljø. Læreplanverket (ibid.) sier videre at elevmedvirkning skal prege skolens praksis ved at elevene skal få medvirke og ta medansvar. Elevene skal oppleve å bli lyttet til og de skal oppleve at de har en reel innflytelse og erfare at de kan være med på å påvirke valg som angår dem i skolehverdagen, blant annet gjennom elevrådet.

Funn i denne studien viser også at «Gutteskolen» tar elevene med i prosessen for å skape et bedre læringsmiljø, ved å benytte seg av analyseverktøyet *Conexus Insight*. Analyseverktøyet viser konkrete områder hver enkelt klasse må ta tak i for å forbedre læringsmiljøet, der lærerne og elevene arbeider i fellesskap og en lytter til elevenes innspill.

Om elevenes behov selvbestemmelse blir tilfredsstilt, kommer også i stor grad an på læringsmiljøet. Det kan enten være autonomistøttende eller kontrollerende. Tradisjonell undervisning blir sett på som kontrollerende, der lærerne i stor grad styrer. I et autonomistøttende klasserom gir læreren elevene mer

rom for å arbeide på deres egen måte, de responderer mer på elevens innspill og har mer tid til å lytte (Deci & Ryan, 2002). Ryan og Deci (2000) viser til tidligere feltstudier at lærere som er autonomistøttende (til forskjell fra kontrollerende) vil få elever som er mer indre motiverte, nysgjerrig og ønske om utfordringer. Ved et autonomistøttende læringsmiljø opplever elever også at de har mulighet for å ta egne valg som ikke er styrt av ytre belønninger eller press (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften, men i skolen opplever elevene i større grad at de blir styrt av ytre kontroll. Det blir mindre av aktiviteter som er indre motiverte. Selvbestemmelsesteorien mener at svaret ligger i å tilrettelegge for en internaliseringsprosess som gjør at elevene i større grad opplever en ytre pålagt oppgave som mer autonom. Dette avhenger mye av hvordan undervisningen er lagt opp.

Mine funn viser at «Gutteskolens» pedagogisk praksis både er autonomistøttende og kontrollerende. Ved Stasjonsarbeid støttes elevenes selvbestemmelse. De opplever at de får ta valg og en ser tydelig at de trives med dette. Når det gjelder motivasjon og interesse for arbeidet, så viser det seg at guttene virker mer interesserte, læringsvillige og engasjerte i disse øktene. De får også valg med ulike pauseaktiviteter som forskning viser seg kan være bra for gutter (NOU 2019:3). I forhold til mestring så forteller Lærer 1 at elevene får en følelse av å være like engasjert som andre i slike økter og at en veksling mellom ulike aktiviteter også gjør at de i mindre grad må sitte stille å vente så lenge på hjelp. Det blir heller ikke så synlig hvem som har behov for «pauser» for de andre medelevene. Det viser seg også at elevenes selvbestemmelse blir godt ivaretatt ved uteskoledagene. Disse dagene er i hovedsak preget av fysisk aktivitet og lek. Noe som også er en fordel for guttene. Tidligere forskning viser at gutter i gjennomsnitt er mer fysisk aktive og enkelte studier finner at læring i sammenheng med fysisk aktivitet kan være fordelaktig for gutter (Reseland mfl., 2017 i NOU 2019:3).

Ryan & Deci (2009) sier at indre motivasjon viser seg ved interessen for en aktivitet og bruker lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Opplevelse av valg viser seg å motivere elever i stor grad. NOU (2019:3) viser til at valgfag på ungdomskolen er noe elever gleder seg til og at motivasjon som skapes ved valgfag, overføres som mer glede over skolen generelt. Ved å tilby flere valgmuligheter, vil en ta hensyn til mangfoldet, slik at elever kan velge etter sine interesser. Slike valg har en egenverdi for elevene (NOU 2019:3). Dette kan relateres til «Gutteskolen» ved at de har en variert undervisning, er autonomistøttende og elevene har mange alternative dager som de gleder seg til. Dette kan hjelpe lite motiverte gutter med å internalisere undervisningens mål og mening, og dermed bli mer motiverte (autonom).

Tiller og Tiller (2002) peker på flere områder der en kan ivareta elevens behov for selvbestemmelse. Ved ulike prosjektarbeid kan elever oppleve større frihet, medvirkning og medbestemmelse. Slike

prosjekter vil også bygge mer på elevers nysgjerrighet, kreativitet og interesser, som gjør at de i større grad opplever indre motivasjon eller internaliserer mot en mer autonom ytre motivasjon. I intervjuene forteller lærerne om stort engasjement og interesse når de arbeider med prosjekter i forhold til «Gården for alle». I disse prosjektene får også elevene i større grad frihet til å velge selv hva de for eksempel skal skrive om etter opplevelser i forhold til dagene de tilbringer på gården.

Ved tradisjonell undervisning som kan bærer preg av ytre kontroll, viser funn i denne studien at det ikke er snakk om to ytterpunkter på «Gutteskolen». Selv om elevene får pålagte oppgaver, er lærerne er gode på å respondere på elevenes innspill og tar seg tid til å lytte.

Lærernes egen opplevelse av autonomi har også stor betydning for deres pedagogiske praksis. Ifølge Ryan og Deci (2002) er hovedårsaken til at lærerne bruker ytre kontroll i klasserommet at de blir styrt av ytre press som kan undergrave deres egen autonomi. Dette vil igjen føre til at lærerne mister motivasjon og viser mindre engasjement og kreativitet i klasserommet (Niemic & Ryan, 2009). Rektor forteller i intervjuet at det er opp til lærerne hvordan undervisningen tilrettelegges, men at de selvfølgelig må forholde seg til læreplanverket. Lærerne velger selv om de vil ha uteskole, eller legger opp til undervisningsøkter ute. Rektor poengterer at lærerne har mange muligheter og skolens utstyr legger til rette for mange læringsaktiviteter inne og ute. Mine funn er at lærerne benytter seg av uteområdet i stor grad, der mange av fagene kun «kjøres» ute. Elevers atferd kan også virke inn på læreren kontrollerer eller støtter deres autonomi, som viser at å opprettholde et støttende læringsmiljø ikke er en lett vei å gå.

Behovet for autonomi er ikke nok i seg selv for å skape et optimalt læringsmiljø, behovet for autonomi krever blant annet å bli tilfredsstilt i nære relasjoner og at elevene føler at de mestrer skolehverdagen.

## 8.2 Behovet for tilhørighet

Det empiriske materialet i denne studien viser at «Gutteskolen» i stor grad imøtekommer elevenes behov for tilhørighet. Behovet for tilhørighet viser til de mellommenneskelige relasjonene i det sosiale miljøet og at indre motivasjon vil øke i omgivelser som er karakterisert som trygg og der en føler tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet blir også referert til som trygg tilknytning. I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) står det skrevet at det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjon.

Et overordnet tema i intervjuene med rektor og lærere var skolens psykososiale miljø. Både rektor og lærere uttrykte at det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige relasjonene på skolen,

både blant de ansatte og elevene. I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2020) står det om betydningen av at lærerne arbeider i fellesskap for å utvikle en god pedagogisk praksis. Det blir også lagt vekt på en god ledelse som prioriteter utvikling av samarbeid og relasjoner for å skape et trygt og tillitsfullt miljø.

I mine funn kommer det frem at rektor og lærerne er opptatt av å tenke *helhet* og at de er *en* skole, som styrkes gjennom blant annet sosiale aktiviteter og en delingskultur. Betydningen av dette er at de ansatte opplever at det ikke oppstår grupperinger som; de der *oppe* i ledelsen og vi her *nede*. Rektor viser også til faglig gode og gjennomtenkte begrunnelser for både skolens pedagogiske og organisatoriske organisering. «Gutteskolen» samsvarer med læreplanverket (ibid.) som sier at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. «Gutteskolen» tar også elevenes subjektive stemme på alvor (opplæringsloven § 9a-1) ved å gjennomføre ikke-anonyme undersøkelser og å raskt sette i gang tiltaksplaner om noen elever ikke trives, eller føler seg mobbet.

Tema om det psykososiale miljøet i klassen kommer det frem i mine funn at lærerne er opptatt av å være gode rollemodeller for elevene og at de ønsker å skape en god og trygg skolehverdag der alle elevene trives. Dette samsvarer med læreplanverket (ibid.) der det står at lærerne skal være gode rollemodeller, der alle elever skal behandles likeverdig og ikke utsettes for diskriminering og at lærerne skal vise profesjonell dømmekraft. Videre står at lærerne må ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skolen. Elever som føler en god relasjon til lærerne, blir trolig mer indremotivert for oppgaver og aktiviteter (Anderson, Manoogian og Reznick, 1976 i Ryan & Deci, 2002).

Funn i denne feltstudien viser at lærernes tanker og refleksjoner samsvarer med deres pedagogiske praksis. Lærerne viser stor omsorg og er oppmerksomme på at de ser hvert enkelt barn og dere ulike behov. I klasserommet legges det til rette slik at elevene får den støtten de trenger, slik at alle opplever skolehverdagen som noe positivt. Lærerne er gode rollemodeller, der de er opptatt av bygge opp elevenes selvfølelse og det tillates ikke at elevene snakker stygt om hverandre. I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2020) blir trivsel trukket fram som en viktig faktor for elevens psykososiale miljø. Lærerne opplever at gode rammer, med god struktur og faste rutiner er med på å skape en felles trygghet og trivsel for alle elevene. Min empiri viser at alle lærerne har faste rutiner hver dag som går på å se hver enkelt elev og at de har en god struktur for hvordan dagen er lagt opp.

Tiller og Tiller (2002) sier at når «*den andre dagen*» forsvant, så forsvant også elevenes tilhørighet til det nærmiljøet. Forfatterne peker på at skolen i tillegg til et instrumentalistisk perspektiv også har et identitetsdannende perspektiv som best oppnås når elever får arbeide med utgangspunkt i samfunnet, historien og naturen som de kjenner og har rundt seg (Tiller & Tiller, 2002). Forfatterne sier videre at

med dette så forsvant også fellesskapet og tilhørigheten til det virkelige arbeidet der barna deltok mer med de voksne. I mine funn finne jeg at «Gutteskolen» har mange elementer av «den andre dagens» betydning av tilhørighet i læringsmiljøet. Prosjektet «Gården for alle» er et av disse som ligger i skolens nærmiljø. Her får elevene blant annet kjennskap til det lokale samfunnet og den lokale historie. Det andre er det som rektor referer til som skolens sekundære uteområde. «Gutteskolen» er opptatt av at elevene får kjennskap til naturen i nærmiljøet og hva den kan tilby. Ved ulike turer til turisthytter og overnattinger i nærmiljøet vil elevene i større grad føle tilhørighet og fellesskapet styrkes. Ved dette styrkes også «læringsolen», særlig den fjerde sola; å *leve*. Når denne sola skinner, ser vi de glade ansiktene, som kanskje er det viktigste i livet og skolen. Tiller og Tiller (ibid) poengterer at om en er glad, har man sin verdighet og identitet i behold. Ved dette vil også elevene tilegne seg den viktige læringsenergien som er viktig for den livslange læringen. Forfatterne viser til et prosjekt i Alabama og barnehagens pedagogiske virksomhet, der tilhørighetsperspektivet står sentralt. Barn utvikler sin identitet ved at erfaringer knyttes til for eksempel hjemstedets historie, næringsliv, geografi og kulturvirksomheter. Slik pedagogiske praksis vekker glød i elevenes læringsenergi. Prosjektet miljøverkstedet (ibid) var et flerfaglig samarbeidsprosjekt som tok på alvor at læring er avhengig av trygghet, trivsel og tro på seg selv (Tiller & Tiller, 2002) Mine funn viser at «Gutteskolen» har lignende tiltak; *alternativ opplæring*, som er et samarbeidsprosjekt mellom flere skoler der de benytter seg av skolens sekundære område- naustet i fjæra. Dette er alternative dager som gir elever som trenger avkobling fra klasserommets rammer mange gode opplevelser. For gutter som sliter med å forholde seg til skolen og skolearbeidet kan dette være med på å internalisere ytre reguleringer, og utvikle en mer autonom motivasjon, selv om oppgaven kommer utenfra. Her får elevene en følelse av å mestre, som igjen kan være med på å internalisere skolens verdier og der motivasjon for annet skolearbeid kan øke.

Et annet eksempel fra denne studiens empiri viser at elevene også er svært opptatt av hva som foregår i deres nærmiljø og de liker å fortelle hva som opptar dem på fritiden. Dette kom godt frem i samtalen med to gutter på bussturen da elevene skulle på «Gården for alle». Dette viser tydelig hvor engasjert elever kan bli der en bygger videre på deres interesser og erfaringsbakgrunn.

### 8.3 Behovet for kompetanse

På elevundersøkelsen får elever fra 5. trinn anledning til å si sin mening om ulike forhold ved læringsmiljøet. Der resultatene fra «Gutteskolen» viser at elevene oppnår både autonomi og tilhørighet, viser funn at elevene i mindre grad opplever at mestrer de skolefaglige utfordringene. I mine funn kommer det frem at rektor og lærerne tror mye av grunnen til at guttene ikke føler de mestrer de skolefaglige utfordringene, kan ligge i selve undervisningsformen, ved metodene og

fagene. Ved tradisjonell undervisning er det mye stillesitting, noe som lærerne opplever at kan være en utfordring for guttene. Lærerne merker stor forskjell på guttene ved undervisning der en sitter mye i ro kontra undervisning der de kan være mer fysiske. Funn i denne feltstudien viser at læringsviljen er større hos guttene på uteskoledagene og ved ulike prosjektarbeid. Dette samsvarer som tidligere nevnt med tidligere forskning som sier at læring i sammenheng med fysisk aktivitet kan være fordelaktig for gutter (Reseland mfl., 2017 i NOU 2019:3). Evne til selvregulering blir sett på som årsak for at guttene i mindre grad klarer å sitte i ro. Selvregulering inkluderer regulering av oppmerksomhet, aktivitet, impulser, følelser og sosial atferd. Lite variert skolehverdag med lange økter og få pauser er mindre egnet for gutter (NOU 2019:3).

I selvbestemmelsesteorien forstås kompetanse som en opplevelse av mestring og god selvfølelse. Elever har behov for å føle at de lykkes (Deci & Ryan, 2002). Med høy mestringsfølelse opplever elevene at de lykkes, de vil da tørre å satse på nye og ukjente oppgaver. Med lavmestringsfølelse virker det som om elevene lettere gir opp, de prøver å unngå oppgaver og skaper uro i klassen, noe som igjen kan påvirke læringsmiljøet (Manger & Wormnes, 2015; Manger, 2012).

Mine funn er at guttene i større grad enn jentene prøver å unngå oppgaver og skaper uro ved tradisjonell undervisning. Ved lav mestringsfølelse, vil elever i mindre grad klare å internalisere ytre motiverte oppgaver til en mer autonom motivasjon. Mange av aktivitetene og oppgavene i den tradisjonelle undervisningen på «Gutteskolen» viste seg å være pålagte oppgaver, som selvbestemmelsesteorien refererer til som kontrollerende læringsmiljø. Når elever får oppgaver som de føler de ikke mestrer eller forstår, vil de bare delvis kunne internalisere reguleringen og da vil den enten være ytre motivert eller «introjected». Mine funn viser at i undervisning som bar preg av ytre kontroll, var guttene mer tilbøyelig til å finne på ulike typer «avbrekk», og det var mange urolige kroppar å se. Tidligere forskning viser at i læringsmiljø med en mer kontrollerende tilnærming, vil ikke elevene bare miste initiativ, men også lære mindre effektivt (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997 i Ryan & Deci, 2000). Mange elever som sliter med mestringsfølelsen, føler seg ikke like flink faglig som sine medelever. Empirien viser at når lærerne skaper trygghet og tillit til elevene og bevisstgjør de om at alle er forskjellige, så øker mestringsfølelsen.

Ryan og Deci (2002) sier at behovet for kompetanse styrkes ved at lærerne gir elevene utfordringer som er innenfor deres nivå, oppgaver som er meningsfulle, relevante og har en verdi. For at elevene skal oppleve at de lykkes og mestrer må læreren hele tiden gi de passende verktøy. NOU (2019:3) mener at digitale verktøy kan skape mer lærelyst blant guttene, da de i gjennomsnitt er mer motivert av konkurranser og også spiller mer dataspill enn jenter. Mine funn er at gutter har glede av å bruke nettbrettet. Ved stasjonsarbeid, er det overvekt av gutter som velger oppgaver og aktiviteter på

nettbrett. Noe som kan indikere at dette er et område de mestrer. De typiske «avbrekkene» blir det også mindre av.

I intervju med rektor forteller han om betydningen av nettbrett i undervisning. Ulike programmer på nettbrettet tilpasser vanskelighetsgraden ut ifra hvor elevene jobber, den tilpasser seg *deres* mestringszone. Elevene opplever også at de produserer like fine «produkter» som sidemannen. Den er til stor hjelp for lærerne som et verktøy «ved siden av». Nettbrettet gir lærerne en større mulighet til å differensiere og treffe med sin undervisning og sine oppgaver. Nettbrettet kan også brukes i undervisning ute, med å ta bilder, spille inn video, lese inn tekst og gjøre ulike aktiviteter eller oppgaver. «Gutteskolen» får også gode tilbakemeldinger fra foreldre.

Bruk av nettbrett i undervisning finner støtte i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) der det blant annet står at lærerne skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering. Læreplanverket (ibid.) sier også at lærerne skal støtte og veilede elevene og at oppgavene og aktivitetene skal oppleves overkommelig og tilstrekkelig utfordrende.

#### 8.4 Interaksjon i klasserommet

Hvilken *type* tilbakemeldinger lærerne gir, har også noe å si for opplevelsen av kompetanse. Eleven vil lettere kunne internalisere undervisningsmålene, og oppnå en mer autonom motivasjon om læreren benytter seg av informerende tilbakemeldinger om elevens atferd. Kontrollerende tilbakemeldinger fører ofte til en ekstern orientering, der eleven opplever at han eller hun kun har lyktes på grunn av ytre forhold (Manger, 2012). Funnene i empirien viser at gutter i større grad enn jentene får *mer* tilbakemeldinger i løpet av en tradisjonell undervisningssøkt. De får også mer negative tilbakemeldinger. Tidligere forskning viser at negative tilbakemeldinger reduserer den indre motivasjon (Deci og Cascio, 1972). Negative tilbakemeldinger kan også redusere elevens oppfattelse av kompetanse (Vallerand og Reid, 1984). Ved positive tilbakemeldinger viser det seg derimot at den indre motivasjon øker (Deci, Koestner, & Ryan, 1999) (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien poengterer samtidig at den indre motivasjon kun vil øke hvis elevene har en viss følelse av autonomi og en følelse at de er kompetente til å utføre oppgaven eller aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Dette kan tyde på at gutter med lav mestringsfølelse ikke har så mye igjen for positive tilbakemeldinger hvis disse ikke er konkrete og orientert mot det som skal læres.

Hvilken *type* oppmerksomhet gutter får har også noe å si for hvordan enkelte gutter *opptrer* i klasserommet, som igjen kan igjen virke på læreren for hvor autonomistøttende eller kontrollerende de er i undervisningen. Dette går på det selvbestemmelsesteorien kaller press «*underfra*». Mine funn viser at den negative tilbakemeldingen ofte gikk på regulering av uønsket atferd. Dette støttes av

tidligere forskning viser at gutter gjennomgående får mer kritikk og irettesettende oppmerksomhet, særlig for deres oppførsel i klasserommet (Kelly 1988). I tillegg viser tidligere forskning at lærere forholder seg nokså forskjellig til gutter og jenter ved at gutter er mer aktive og krever mer oppmerksomhet (Einarsson & Hultman, 1984). Det viser seg at lærere lar seg styre ubevisst av elever som krever posisjon i klasserommet (French & French, 1984) og studier viser også at selv om læreren bevisst prøver å vise like mye oppmerksomhet til jenter og gutter, så får gutter fikk mer oppmerksomhet (Spender, 1982) (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008). Empirien samsvarer med funnene i disse studiene. Guttene både *høres* og *synes* mer og opptar mye av lærernes oppmerksomhet. Samtidig forteller lærerne at de prøver og *ønsker* ikke å forskjellsbehandle, men mange ganger så gjør de nok ikke den rette vurderingen som blant annet kan komme av at de rett og slett er slitne.

I mine funn finner jeg også at guttene påvirker læringsmiljøet med å innta ulike roller. Ifølge Lyng (2004 i Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008) finnes det betydelige variasjoner innen kjønnskategoriene. Det sentrale i denne sammenhengen er hvordan disse forskjellige elvetyperne har konsekvenser for hvordan elevene oppfører seg i klasserommet, hvordan de kommuniserer med læreren, hvordan de forholder seg til undervisningen og oppgaver som blir gitt. Jeg finner mange av Lyng sine klasseromroller i materialet, men de omtaler de på litt andre måter. Det viser seg å være mange «klovner», «tøff i tryne» og «bajaser» blant guttene som kan relateres til Lyngs betegnelse på Machogutt. Lyng beskriver Machoguttene som en som godt synlig i skolens landskap og at han framstår som tøff og mandig gjennom å bruke gester og symboler som knyttes til det tradisjonelt maskuline. Han «ruler» og «sjefer», syns skolen er kjedelig og misliker lærerne. For lærerne kan det være vanskelig å engasjere Machoguttene eller få de til å holde seg i ro (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008). Dette stemmer delvis bare med mine funn som viser at disse guttene kan virke mindre engasjerte, er mer urolige og søker oppmerksomhet ved å for eksempel late som de detter ned fra stolen eller kommer med tulle svar når lærerne spør om noe. Men det er ingen funn som tyder på at noen misliker læreren. *Gromguttene* henviser til det som lærerne i studien kaller for «skoleflinke». Her viser det seg i mine funn at i tradisjonell undervisning og særlig ved individuelt arbeid, så vil disse fort kjede seg, da de er tidligere ferdig med oppgaver enn de andre. Dette viser de tydelig ved for eksempel å legge seg over pulten. Mine funn finner mange *Gulljenter* og *Spurvejenter* i de ulike klassene som virker interesserte, pliktoppfyllende, er opptatt av å følge regler og gjør som de blir bedt om. Mange av disse jentene kan oppleves også som veldig rolige og stille. Jentene er veldig opptatt av å følge regler, noe som kommer tydelig frem i for eksempel gymtimene. Funn i empirien samsvarer med tidligere forskning viser til at jenter i snitt skårer høyere enn gutter på personlighetstrekk som planmessighet som innebærer ansvar og selvdisiplin (De Bolle mfl. 2015 i NOU, 2019:3). Mine funn finner også tendenser til Villkatten, men ikke så utpreget som Lyngs definisjon. Mange av de andre rollene til Lyng kommer bare delvis frem. Lærerne poengterer at på småskoletrinnet, så har mange av



elevene enda ikke identifisert seg helt med hvilken rolle de skal ha, de vil derfor ikke være så utpreget som i senere skolegang.

Funn i empirien viser at lærerne opplever at de må jobbe hardere med å oppnå en god relasjon til guttene, noe som kan komme av at gutter motivasjon for læring er knyttet til posisjoner, status og autonomi. Lærerne opplever at jentene i større grad oppsøker dem, som kan komme av at jenter er mer opptatt av tilknytning, støtte og konformitet (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008).

## 8.5 Pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger

Ifølge Tiller og Tiller (2002) opplever elevene et direkte gap mellom egen livsverden og skolens verden (Tiller & Tiller, 2002). Forfatterne påpeker at for mye teori som vektlegger løsrevne abstraksjoner ikke er veien å gå for å skape motivasjon og mestringsfølelse hos elevene (Tiller & Tiller, 2002). I kontrollerende læringsmiljø vil det oppstå *opplæring*. Forfatterne mener at skolen må ha læring som sitt grunnbegrep, der elevene er aktivt med i prosessen for egen læring. Der *begrep* og *grep* møtes vil de lysende læringsmøtene oppstå (Tiller & Tiller, 2002). Funn i denne feltstudien viser at «Gutteskolen» har mange slike lysende læringsmøter. Gjennom prosjektet «Gården for alle», uteskole og ulike turer til skolens sekundære uteområde, får elevene mulighet til å møte begrepene på en praktisk måte. Her skinner alle læringssolene. Gjennom *lære å vite*- solen, bygger de seg opp den «boklige kunnskapen». Gjennom *å gjøre*-solen erfarer de via «handas kunnskap». Gjennom *å være*-solen, får de erfaringer utover det ensidige og ensrettigheten som preger bildet i skolens rom. Og til slutt, gjennom *å leve*-solen får elevene mange felles positive opplevelse som skaper trivsel og glede. Alle solene skinner, og elevens læringsenergi øker ved at de får arbeide med kjente og nære eksempler i deres nærmiljø. Dette vil igjen være med på å styrke elevenes interesse for å lære, tilegne seg nye erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. I tillegg er det med på styrke mestringsfølelsen og deres identitet (ibid.) Empirien viser til en mestringsglede hos guttene i disse kontekstene. Dette ses tydelig ved at de er engasjerte, nysgjerrige, utforskende og viser mer interesse for å lære. De oppnår i større grad autonomi. Uteskoledagene er for eksempel ikke preget av kontroll og guttene opplever ikke å få negative tilbakemeldinger. Elevene har også mulighet til å ta flere selvstendige valg i forhold til aktivitet og oppgaver. De opplever tilhørighet ved å gjøre positive relaterte oppgaver sammen med medelever og lærere. Betydningen av den sosiale kompetanse styrkes også i slike læringsmøter. Haug og Retvedt (1999 i Tiller & Tiller, 2002) hevder nettopp at sosial kompetanse bare kan utvikles gjennom konkrete handlinger, opplevelser og erfaringer i samvær og samarbeid med andre barn og voksne (Tiller og Tiller, 2002). Slike læringsmøter kan være med på å øke guttenes selvreguleringssevne og sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Mine funn viser til flere faktorer som kan være med på å motivere guttene for skolen og skolearbeidet. Lærerne forteller at de opplever det som veldig individuelt og at det kan være vanskelig å gi rett motivasjon til rett elev. Lærer 3 forteller om sine erfaringer i forhold til «godboken» som hun bruker for å motivere en gutt som sliter med lav selvfølelse. Dette går direkte på ytre belønning, som Ryan og Deci (2000) gjennom mange studier, har funnet ut kan reduserer den indre motivasjon. Ifølge Manger (2012) kan derimot ytre insentiver for elever som sliter med skolen og skolearbeid, resultere i deres første opplevelse av å lykkes i skolen. For elever som sliter, kan ytre insentiver gjøre at de etter hvert får mer interesse for skolearbeidet. Etter hvert vil de klare å internalisere undervisningsmålene, og slik oppnå en mer autonom motivasjon, der mestringen i seg selv er belønning nok. Dette kan særlig fungere godt på elevene ved de første trinnene på barneskolen (ibid.). Mine funn viser at lærerne benytter seg av mange slike ytre insentiver på guttene. Dette kan være ulike «avbrekk» i undervisningen som gjerne er fysiske aktiviteter. Det viser seg også at aktivitetspauser i klasserommet kan forbedre elevenes oppmerksomhet og konsentrasjonsevne (NOU 2019:3). Klistremerker, lekaktiviteter og pauser ute i gangen blir også nevnt. Lærer 2 forteller også at konkurranser kan være med på å motivere guttene. Det hevdes at jenter har en tendens til å ville mestre for mestringens egen skyld, mens gutter er mer interessert i å vise fram det de mestrer (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008). Dette kommer godt frem i mine funn. Det virker som disse belønningene og konkurransen er med på å motivere guttene. De vet at om de konsentrere seg en stund, så vil de for eksempel få tid til å leke etterpå, eller at de har noe å vise fram når læreren kommer tilbake etter en stund. Ved økter på nettbrett kommer også gutters konkurranse-motiv og betydningen av belønning tydelig frem. Som lærer 2 poengterte; «*det må være noen regnestykker som faller ned fra himmelen...*»

Betydningen av informerende tilbakemeldinger kommer også frem i empirien. Lærere 1 er opptatt av å skape trygghet og å styrke elevene i læringsprosessen ut ifra hvor den enkelte elev er. Lærer 1 er god på informerende tilbakemeldinger. Det kommer godt frem ved at hun roser elevene etter for eksempel en arbeidsøkt der alle elevene har gjort en god innsats. Ved informerende tilbakemeldinger kan læreren bidra til en internaliseringsprosess mot en mer autonom regulering (Manger, 2012). Klassen har en rolig atmosfære og læreren støtter hver enkelt elev ut ifra hvor de er på utviklings- og læringskurven.

I Backe-Hansen, Bakken og Hegna (2008) er spørsmål om *feminisering* og *skjult pensum* kan prege undervisningen i gutters disfravør. Med dette menes det en kultur som virker pasifiserende i forhold til gutters aktivitetsbehov og at de feminine verdiene i liten grad knyttes til de livserfaringer gutter gjør i og utenom skolen. Ifølge Nordahl (2003 i Backe-Hansen, Bakken og Hegna 2008) verdsettes jentenes væremåte mer enn guttenes. Et annet forhold som kommer frem er skolen arbeidsmåter der elever har

et stort ansvar for egen læring, en mindre strukturert undervisning og utydelige forventinger til elevene. Nordahl (2007 i Backe-Hansen, Bakken og Hegna, 2008) hevder at gutter har behov for en strukturende faktor, eller kan de ha en tendens til å lure seg unna (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008). Empirien viser at guttene har en tendens til å lure seg unna, særlig ved individuelt arbeid med pålagte oppgaver. Aktivitets- og leke-behovet kommer tydelig frem. Ved ytre kontroll kan det tyde på at mye av guttenes selvhevdelse (autonomi) kommer i skyggen. I forhold til innhold og metoder i undervisningen kommer det frem i empirien at etter kunnskapsløftet (K-06) har kurven med elever som mottar spesialundervisning gått opp, med overvekt av gutter. Dette kan også ses i sammenheng med at guttene utvikler senere enn jentene personlighetstrekket planmessighet, som blant annet går på selvdisiplin.

Forskning peker på kjønnsstereotypiske forventinger som gjør at en behandler gutter og jenter forskjellig (Eidevald, 2009; Meland & Kaltvedt, 2017; Østrem mfl., 2009 i NOU 2019:3), møter de med lavere forventinger enn jentene og vurderer guttenes oppførsel mer negativt (Wollscheid mfl., 2018 i NOU 2019:3). NOU (2019:3) anbefaler på bakgrunn av dette å innføre mål for læringsutbytte om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper i rammeplan for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen. I forhold til statistikkene som peker i negativ retning for guttene, kan det å gjøre barnehagelærere og lærere *mer* bevisst, være en riktig vei å gå. Kanskje det vil endre holdningen om som min tidligere medkollega poengterte; *Det kan ikke være slik at det kun er guttene som er problemet. Vi kan jo ikke jobbe med likestilling i det hele tatt når det å være født gutt kan være en diagnose i seg selv?»*

NOU (2019:3) sier også at skolen må legge til rette for en mer variert skolehverdag og ta hensyn til forskjeller i fysisk aktivitet og evne til selvregulering mellom gutter og jenter.

I empirien kommer det frem at lærerne er veldig opptatt av å ta tak i guttenes interesser og hva de er gode på. Lærerne ser også guttenes aktivitetsbehov. For å møte guttenes behov er lærerne opptatt av at de skal være mye ute, ha mange innlagte pauser i undervisningen og varierte metoder i undervisningen som kan appellere til både gutter og jenter. Inne i klasserommet har lærer 3 laget en lesestol som elevene kan bevege seg til i stedet for å sitte på stolen å lese. Empirien viser at guttene benytter seg mest av denne lesestolen. I forhold til tidligere forskning er språkaktiviteter noe som gutter velger bort om de har mulighet (Stangeland mfl. 2018 i NOU 2019:3) og flertallet av barn med språkførstyrrelse og lese og skrivevansker er gutter (Hollung-Møllerhaug, 2010; Rutter mfl. 2004 i NOU 2019:3)

Det viser seg at lesekroken er et positivt tiltak for guttene for at guttene skal lese mer. De får også mulighet til å bevege seg fysisk bort fra pulten og mulighet til å samhandle med medelever ved å sitte i lag å lese.

Skolen har også mange mannlige ansatte som rektor sier kan være med på å balansere de «myke» verdiene og de litt mer «maskuline». De mannlige lærerne vil også være noe guttene lettere kan identifisere seg med og er gode rollebilder for mange gutter. Mannlige lærere kan også ha noe å si for guttenes interesser og livserfaringer gutter gjør i og utenom skolen, da de i større grad har like interesser. Funn i empirien viser at «Gutteskolen» har mange muligheter for å skape en variert skoledag. Uteområdet legger til rette for mangfold med mulighet for mange varierte aktiviteter, som rektor mener har vært hans mantra siden han startet som rektor.

Det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) ser også på skolens fremtidige behov. De tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring skal inngå i alle fag som er relevante. De tverrfaglige temaene tar også vare på de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

## 9. Avslutning

Formålet med denne feltstudien har vært å undersøke pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger for at gutter skal oppleve faglig og sosiale mestring i skolen. Feltstudien er gjennomført på en skole som har gjort ulike tiltak i forhold til at denne skolen over tid har hatt overvekt av gutter. I fellesskapet har rektor og lærere reflektert over hvordan de skal møte guttenes behov både faglig og sosialt. Mine funn viser betydningen av et godt og inkluderende arbeidsmiljø som er med på å prege skolens pedagogiske virksomhet. Mange av verdiene lærerne legger til grunn for sitt arbeid i forhold til det psykososiale miljøet og læringsmiljøet samsvare med mine funn. Det empiriske datamaterialet har vært med på å belyse hvordan Ryan og Deci`s (1985) tre grunnleggende psykologiske behov; behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet må imøtekommes for at guttene skal oppleve mestring og motivasjon for skolearbeidet og skolen. Ved resultater fra skolens elevundersøkelse kommer det frem at elevene trives godt og opplever at de får medvirke og ha medansvar når det gjelder å påvirke valg som angår dem i skolehverdagen. I forhold til behovet for kompetanse, viser det seg på elevundersøkelsen at elevene ikke opplever mestring i forhold til skolefaglige utfordringer. Rektor poengterer at det handler om å ikke «*slå inn åpne dører*» og at skolen ser at det er i spenningsfeltet mellom mestring og faglige utfordringer de må ha fokus på fremover. Ved analyseverktøyet Conexus Insight arbeider også skolen sammen med elevene der de ser at «*skoen trykker*» i de aktuelle klassene.

Feltstudien har også sett på betydningen av skolens innhold og metoder i undervisningen og hvordan guttene kan påvirke og påvirkes av ulike faktorer i ulike læringsaktiviteter. I forhold til interesse for en oppgave eller aktivitet, er motivasjon en viktig faktor. I et lærings- og utviklingsperspektiv skiller en gjerne mellom indre og ytre motivasjon. I skolen blir elevene pålagt mer oppgaver som ikke er indremotiverte og det kan være vanskelig for lærerne å holde elevenes interesse for skolearbeid oppe. Ryan og Deci`s (2009) svar på dette er å få i gang en internaliseringsprosess slik at elevene oppnår en mest mulig autonom motivasjon. Ryan og Deci (ibid.) skiller altså ikke bare mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon kan ha ulike grader i forhold til hvor autonom den føles. Denne internaliseringsprosessen er i stor grad påvirket av om læringsmiljøet er autonomistøttende eller kontrollerende. Tradisjonell undervisning blir gjerne sett på som kontrollerende, der elever ikke har valg. Mine observasjoner er at guttene i større grad enn jentene er urolige ved slik undervisning. Tidligere forskning viser til forklaringer som går på at gutter i mindre grad enn jentene har utviklet ferdigheter som går på selvregulering (Størkensen et al. 2015 i NOU 2019:3) og planmessighet (De Bolle mfl. 2015 i NOU 2019:3). Undervisning preget av mye sittestilling kan også være ugunstig for guttene da forskning tyder på at mange gutter har et høyt aktivitetsnivå (NOU 2019:3). Det viser seg i mine funn at det er flere faktorer som påvirker om lærerne er autonomistøttende eller kontrollerende.

Guttene *høres* og *synes* mer i kontrollerende læringsmiljø som også påvirker relasjon mellom guttene og lærerne. Guttene får i gjennomsnitt mer negative tilbakemeldinger som går på atferd. Dette kan igjen påvirke lærerne, som er mer tilbøyelig til å utvise mer ytre kontroll. (Ryan og Deci 1985). En internaliseringsprosess for en mer autonom motivasjon hos guttene kan i slike situasjoner være vanskelig. Skolen har derimot flere alternative undervisningsformer som for eksempel stasjonsarbeid og uteskole. Her får elevene i stor grad mulighet til å være med å påvirke undervisningen og har mer valgfrihet. Ved uteskolen er også fysisk aktivitet og lek fremtredende. På slike dager er negative tilbakemeldinger fraværende. Mine funn viser også at «Gutteskolen» har mange elementer av Tiller og Tillers (2002) metaforer «lærings-sol» og «den andre dagen». Ved prosjektet «Gården for alle» er «handas kunnskap» fremtredende. Erfaringer fra slike dager gjør at det blir lettere for elevene å se meningen og sammenhengen i den «boklige kunnskapen» som møter de på skolen. Slik alternativ undervisning kan overføres til en glede over skolen mer generelt og dermed regulere guttene mot en mer autonom motivasjon.

Det kommer også frem i denne studiens empiri at mange gutter med lav mestringsfølelse oppnår en mer autonom motivasjon ved at lærere benytter seg av ytre belønninger eller konkurranser. Det virker som om guttene ønsker å øke arbeidsinnsatsen litt mer og lengre om de har en «gulrot» i vente. Hvis lærerne da i tillegg benytter seg av informerende tilbakemeldinger i form av ros og oppmuntring for arbeidsinnsatsen, kan guttene etter hvert gjøre dette mer og mer ut fra interesse og glede (Manger, 2012).

Skolen har tilrettelagt mange ulike pedagogiske og organisatoriske tiltak for at guttene skal oppleve faglig og sosial mestring. I forhold til spesifikke tiltak for gutter i skolen, påpeker Warrington & Younger (2006 i Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008) at kjønnsrelasjoner er komplekse og det finnes mange ulike tiltak som kan bidra til bedre læring for gutter (og jenter) i skolen. De hevder likevel at utjevning av potensialet for utjevning er størst dersom skolen klarer å skape en inkluderende skolekultur. De mest suksessrike tiltakene er ifølge britiske forskere de som er basert på at skolen selv har bestemt hvilke tiltak som de vil sette i gang, forankret i en konkret analyse om hvor problemet på den aktuelle skolen ligger. Nøkkelen for å skape en inkluderende skolekultur ligger dels hos skoleleder, dels i pedagogikken og dels i arbeidet med å skape samarbeid mellom alle relevante parter rundt elevenes læringsprosess (elever, foreldre, ansatte på skolen, lokalmiljø, skolemyndigheter mv) (Backe-Hansen, Bakken & Hegna, 2008).

Funnene mine viser til en skole som har et inkluderende læringsmiljø, både blant de ansatte og i klasserommet. «Gutteskolen» har en aktiv rektor som er fremtidsrettet, løsningsfokuset og evner å ta tak i utfordringer. Dette kommer blant annet frem i «Gutteskolens» dugnadsmodell, der de henter inn

faglig kompetanse i foreldregruppen for å kunne opprettholde alle tiltakene som skolen har iverksatt. «Gutteskolen» ser betydningen av å ha en pedagogisk praksis som verdsetter mangfoldet blant elevene. Mine funn viser at med flere valg, så vil undervisningen omfavne alle elevene som igjen kan gjøre at flere av elevene opplever mestring og motivasjon i skolehverdagen. En variert skolehverdag, der guttene opplever å være medvirkende og opplever at de mestrer og lykkes med skolearbeidet synes å være viktige faktorer for guttenes trivsel.

Med bakgrunn i det som er kommet frem i empirien og feltstudiens teoretiske rammeverk må jeg til slutt si meg enig med Tiller og Tiller (2002): *«Med skolens ensidige vekt på det instrumentalistiske, er det kanskje ikke rart at elevene (spesielt guttene) protester? Skolen må heller se på dette som et sunnhetstegn og ikke en skavank man kan bøte på med mer disiplin og kontroll»* (ibid. s.138). Guttene har rett til å protestere. Det er deres fremtid vi holder i våre hender. Det er et stort ansvar som skolen må ta på alvor før det er for sent. Hvis alle de fire læringssolene får skinne, legger skolen til rette for en livslang læring.

## Litteraturliste

Backe-Hansen, E., Bakken, A., & Hegna, K. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. In: Oslo Metroplitan University-OsloMet: NOVA.

Bjørndal, C. R.P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.

Fosser Vogt, L. & Fjelldalen, H. (2017, 25. august). Eksperter skal knekke kjønnskoden på skolen. Hentet fra: <https://www.nrk.no/innlandet/eksperter-skal-knekke-kjonnskoden-i-skolen-1.13656454>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: universitetsforlaget AS.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utgave, 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. 1.udgave, 1. oplag. Forfattere og Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. København.

Krogh, T. (2019). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. 2. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og bjørke AS.
- Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.
- Niemi, M. (2001). *Populærmusikk fra Vittula*. Oslo: Den norske bokklubben.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning (trykt utg.)*. Vol. 3, nr 2 (2003), 69-88.
- Postholm, M.B (2011). *Kvalitativ metode. Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. 4. Opplag. Bergen: Fagbokforlaget. 4.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2019). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. 6. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. & Tiller R. (2002). *Den andre dagen*. Kristiansans S: Høyskoleforlaget AS.
- Conexus Insight. (2021, Udatert). Hentet fra <https://conexus.net/> (12.05.21)
- Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?q=NOU%202019:3>
- Norsk Reggio Emilia Nettverk. (Udatert). Hentet fra <http://www.reggioemilia.no/om-reggio-emilia.html>
- NOU 2019:3. Oslo: *Nye sjanser-bedre læring-kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Retten til et godt psykososialt miljø.* Udir-2-2020. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/laringsmiljo/udir-2-2010-psykososialt-miljo/deli/3/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Fakta om barnehager 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/spesialpedagogisk-hjelp>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide (Rektor)

#### **Tema/spørsmål**

1. Bakgrunnen for navnet «Gutteskolen».
2. Konkrete tiltak for guttene.
3. Fritt skolevalg.
4. Skolens psykososiale miljø.
5. Tanker om hvordan skolen møter gutter versus jenter.
6. Læreplan og skolens egne individuelle planer og mål.
7. Elevundersøkelsen.
8. Prosjektet nettbrett.
9. Prosjektet «gården for alle».
10. Uteskole.
11. Skolens fysiske og materielle miljø ute og inne.
12. Økonomi.

#### **Andre spørsmål:**

1. Antall elever på hele skolen.
2. Antall ansatte (lærere/øvrige personal).
3. Oversikt over antall gutter og jenter.

## Vedlegg 2: Intervjuguide (Fokusgruppeintervju)

### Tema/Spørsmål til lærerne

#### Tema 1: Det psykososiale miljøet

1. Hvordan beskriver lærerne det psykososiale miljøet de ansatte på skolen?
2. Hvordan forstår og beskriver lærerne begrepet psykososialt miljø?
3. Hvilke faktorer er viktige for å skape et godt psykososialt klassemiljø?
4. Hvordan beskrives det psykososiale miljøet i den aktuelle klassen?
5. Hva forteller lærerne om påvirkningen gutter kan ha ovenfor det psykososiale klassemiljøet?

#### Tema 2: Interaksjon i klasserommet

1. Hvilke tanker/refleksjoner har lærerne om hvordan skolen møter gutter versus jenter?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne gjort seg om at forskning og statistikker viser at gutter trives mindre på skolen enn jenter?
3. Hvordan kan gutter påvirke læringsmiljøet?
4. Hvilke tanker har lærerne om statistikker som viser at gutter skårer lavere enn jenter på skoleprestasjoner?
5. Hvilke faktorer tenker lærerne er viktige for at guttene skal oppleve faglig og sosial mestring i skolen.

#### Tema 3: Pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger

1. Prosjekt nettbrett.
2. Fysiske miljøet inne.
3. Fysiske miljøet ute.
4. Uteskolen.
5. Prosjekt «Gården for alle».

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«*Det sosiomaterielle og psykososiale miljøets betydning for gutters opplevelse av mestring i skolen*».

#### **Bakgrunn og formål:**

Dette er et spørsmål til deg og din skole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å rette søkelyset mot guttenes opplevelse av mestring i skolen. Jeg er masterstudent i pedagogikk på Universitet i Tromsø- Norges arktiske universitet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og din skole.

Forskningsprosjektets målsetning vil være å rette søkelyset mot hvilke *tiltak* en kan gjøre for at guttene skal oppleve mestring i skolen. Det er gjennomført mye forskning på at det er flere gutter enn jenter som sliter i skolen og som etter hvert faller av og ikke fullfører videregående. Jeg ønsker å undersøke hva som kan gjøres for å motivere elevene, og hjelpe dem til å mestre tidlig i skoleløpet. Tidlig opplevelse av mestring skaper motivasjon for videre læring i et livslangt løp. Fokus vil derfor være en studie av småskoletrinnet (1.- 3. klasse). Ved å observere og intervjuere en skole som kaller seg "Gutteskole", som har fokus på tiltak for at guttene skal trives, ønsker jeg at denne studien kan bidra til inspirasjon for andre skoler.

#### **Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?**

Denne forskningen ønsker å bruke intervjuer og observasjoner på skolen som metode for å samle inn data til prosjektet.

- **Intervju av rektor:**

Det vil bli gjennomført intervju samtaler med rektor på skolen. Intervjuene vil finne sted på skolen. Tidsrammen vil avhenge av tema som blir tatt opp. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

- **Fokusgruppeintervju av lærere:**

Det vil bli gjennomført to til tre fokusgruppeintervju med lærerne på småskoletrinnet, som vil ta ca.1 time hver. Intervjuet vil finne sted på skolen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

#### **Observasjoner:**

Det er et ønske om å observere elever og lærere på skolen. Jeg ønsker å ta bilder av det fysiske miljøet inne og ute. Disse bildene vil bli brukt som hjelpemiddel i prosjektets drøftinger og resultater. Det vil

ikke bli tatt bilder av elevene og bildene vil ikke bli publisert. Observasjonsskjema og loggbok vil også bli brukt. Deltakere vil da bli anonymisert. Observasjonene vil foregå i skoletiden. Det er ønsket å observere så mye som mulig inne/ute ved undervisning og ute i elevens friminutter. Det er ikke ment å forstyrre undervisning.

**Observasjonene vil fokusere på:** Ulike pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger, skolens fysiske miljø (inne og ute) og skolens psykososiale miljø.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om deg/skolen vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student Hanne Bråthen og hennes veileder som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument.

Deltakerne/skolen vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.

Deltakerne/skolens anonymitet vil bli ivaretatt ved at navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på egen forskningsserver der egen navneliste vil være adskilt fra øvrige data.

Klassetrinn og lærernes/øvrige personal sin funksjon (f.eks «rektor», «inspektør», «kontaktlærer») og beskrivelser av skolens fysiske og pedagogiske plattform kan bli skrevet ned, da dette kan ha betydning for analysen/drøftinger i prosjektet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes *mai 2020*. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil opptak, transkribering og logg/observasjonsskjema bli slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har også rett til følgende:

- å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven

- å klage til Datatilsynet

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor og sender til meg via e-post eller post.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hanne Bråthen, Student, ([hbr073@post.uit.no](mailto:hbr073@post.uit.no))- 95840088

Vidar Vambheim, Veileder/prosjektleder ([vidar.vambheim@uit.no](mailto:vidar.vambheim@uit.no))- 77 64 52 49

Joakim Bakkevold, Personvernombud UiT ([personverombud@uit.no](mailto:personverombud@uit.no))- 776 46 32/97691578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Vidar Vambheim

Hanne Bråthen

(Prosjektansvarlig/veileder)

(Student pedagogikk)

## Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: *Det sosiomaterielle og psykososiale miljøets betydning for gutters opplevelse av mestring i skolen*, og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom intervju og observasjoner i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

---

Navn (blokkbokstaver)

---

Dato

Signatur



## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (foreldre og foresatte)

### **Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt**

*«Det sosiomaterielle og psykososiale miljøets betydning for gutters opplevelse av mestring i skolen».*

#### **Bakgrunn og formål:**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt ved «Gutteskolen» om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å rette søkelyset mot guttenes opplevelse av mestring i skolen. Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø -Norges arktiske universitet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Det er gjennomført mye forskning på at det er flere gutter enn jenter som sliter i skolen og som etter hvert faller av og ikke fullfører videregående. Jeg ønsker å undersøke hva som kan gjøres for å motivere elevene, og hjelpe dem til å mestre tidlig i skoleløpet. Tidlig opplevelse av mestring skaper motivasjon for videre læring i et livslangt løp. Fokus vil derfor være en feltstudie av småskoletrinnet (1.- 3.klasse). Ved å observere/intervjue en skole som kaller seg "gutteskole" og som har fokus på tiltak for at guttene skal trives, ønsker jeg at denne studien kan bidra til inspirasjon for andre skoler.

#### **Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?**

Det vil bli gjennomført observasjoner av elevene og uformelle samtaler. Observasjonene vil fokusere på: Ulike pedagogiske og organisatoriske tilrettelegginger, skolens fysiske miljø (ute og inne) og skolens psykososiale miljø.

Jeg ønsker å ta bilder av det fysiske miljøet inne og ute. Disse bildene vil bli brukt som hjelpemiddel i prosjektets drøftinger og resultater. Det vil ikke bli tatt bilder av elevene og bildene vil ikke bli publisert. Observasjonsskjema og loggbok vil bli brukt som hjelpemiddel under observasjonene. Deltakere vil da bli anonymisert. Observasjonene vil foregå i skoletiden. Det er ønsket å observere så mye som mulig inne/ute ved undervisning og ute ved elevens friminutt. Det er ikke ment å forstyrre undervisning.

Det kan på et tidspunkt senere i undersøkelsen være interessant å gjennomføre intervjusamtaler med enkelte foresatte som har ønsket sitt barn til nettopp denne skolen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om elevene/skolen vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student Hanne Bråthen og hennes veileder som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument.

Deltakerne/skolen vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.

Deltakerne/skolens anonymitet vil bli ivaretatt ved at navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på egen forskningsserver der egen navneliste vil være adskilt fra øvrige data.

Klassetrinn og lærernes/øvrige personal sin funksjon (f.eks «rektor», «inspektør», «kontaktlærer») og beskrivelser av skolens fysiske miljø og pedagogiske plattform kan bli skrevet ned, da dette kan ha betydning for drøftinger og resultater i prosjektet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes *mai 2020*. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil opptak, transkribering og logg/observasjonsskjema bli slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn skal delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har også rett til følgende:

- å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven
- å klage til Datatilsynet

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor og sender til meg via e-post eller post.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hanne Bråthen, Student, ([hbr073@post.uit.no](mailto:hbr073@post.uit.no))- 95840088

Vidar Vambheim, Veileder/prosjektleder ([vidar.vambheim@uit.no](mailto:vidar.vambheim@uit.no))- 777 64 52 49

Joakim Bakkevold, Personvernombud UiT ([personverombud@uit.no](mailto:personverombud@uit.no))- 776 46 32/97691578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Vidar Vambheim  
(Prosjektansvarlig/ veileder)

Hanne Bråthen  
(Student)

## Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: *Det sosiomaterielle og psykososiale miljøets betydning for gutters opplevelse av mestring i skolen*. Jeg gir mitt samtykke til at mitt barn kan delta gjennom uformelle samtaler og observasjoner i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

---

Navn (blokkbokstaver)

---

Dato

Signatur

## Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD

5.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Kvalitativ case-studie: Det sosiomaterielle og psykososiale miljøets betydning for gutters opplevelse av mestring i skolen.

#### **Referansenummer**

161182

#### **Registrert**

30.09.2019 av Hanne Kristin Bråthen - hbr073@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Nils vidar Vambheim, vidar.vambheim@uit.no, tlf: 77645249

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Hanne Bråthen, hanne\_braathen@hotmail.com/hbr073@post.uit.no, tlf: 95840088

#### **Prosjektperiode**

07.10.2019 - 01.06.2021

#### **Status**

21.05.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **21.05.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 19.05.2020.

Vi har nå registrert 01.06.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.05.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J. B. Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **23.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foreldre/foresatte vil samtykke for utvalg 1 (elever 5-9 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen tilknyttet utvalg 1 (elever 5-9 år) vil være foreldres/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen tilknyttet utvalg 2, 3 og 4 (lærere, rektor og foresatte) vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

Deler av utvalget i prosjektet er barn og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

