

Thomas Nordahl, Gro Løken,
Hege Knudsmoen, Ann Margareth Aasen
og Anne-Karin Sunnevåg

Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 14 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 14–2011

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 978-82-7671-842-3

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller			
Forfattere: Thomas Nordahl, Gro Løken, Hege Knudsmoen, Ann Margareth Aasen og Anne-Karin Sunnevåg			
Nummer: 14	År: 2011	Sider: 97	ISBN: 978-82-7671-842-3 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Høyres stortingsgruppe			
Emneord: Kjønnsforskjeller, læringsmiljø, skoleprestasjoner			
Sammendrag: Det er gjennom de senere årene godt dokumentert at jenter gjør det langt bedre i skolen enn gutter. Dette gjelder både i forhold til skolefaglige prestasjoner, utvikling av sosiale ferdigheter og atferd på skole. Videre er det også slik at 7 av 10 elever som mottar spesialundervisning er gutter. Til en viss grad kan det hevdes at jenter er vinnere i dagens utdannings-system, og at det er en stor andel gutter som mislykkes og faller utenfor. I denne studien har vi ut fra et stort kvantitativt datamateriale, identifisert fire skoler med relativt små kjønnsforskjeller. I disse skolene gjør gutter det omtrent like bra og på noen områder bedre enn jentene. Det er dessuten generelt et godt læringsutbytte for alle elever i disse skolene. Både i lesing, skriving, matematikk og engelsk har guttene gode kunnskaper og ferdigheter, og guttene viser også en hensiktsmessig atferd og trives godt i disse skolene. I de utvalgte skolene med små kjønnsforskjeller har vi intervjuet både skoleledere, lærere og elever for å finne ut hva som kjennetegner skolene, læringsmiljøet og den undervisningen som foregår der. Ut fra dette har vi forsøkt å få en forståelse for og noen forklaringer på hvorfor guttene lykkes relativt bra i disse skolene. De primære og viktigste forklaringene vi har på de små kjønnsforskjellene vi finner her, er knyttet til at dette er skoler med en generelt god allmennpedagogikk. Det er en rekke fellestrekk ved den pedagogiske praksisen som gjennomføres i disse skolene og det er denne praksisen som gir gode resultater for både gutter og jenter. Dette er knyttet til både undervisningen og læringsmiljøet i skolene. Vi kan si at disse fire skolene er gode skoler med lærere som tar ansvar og framstår som tydelig voksne. Det er en støttende og positiv relasjon mellom elev og lærer, der elevene opplever anerkjennelse fra lærerne og det er god struktur på undervisningen. Dette er i samsvar med internasjonal pedagogisk forskning som viser at disse faktorene har en stor effekt på elevenes læringsutbytte.			



Vi finner relativt lite av den sterkt individualiserte undervisningen med stor vekt på ansvar for egen læring, arbeidsplansprinsipper og andre former for selvregulert læring. Det kan være slik at den sterkt individualiserte undervisningen gir gutter større problemer og utfordringer enn jenter, og at det lett kan bli store kjønnsforskjeller i skoler som vektlegger disse undervisningsprinsippene mye.

Det er relativt få gutteorienterte aktiviteter i disse skolene, og de er i beste fall kun en sekundær forklaring på guttenes positive resultater. I den grad skolene foretar en tilpasning til gutters behov skjer det ved å tilpasse noe av innholdet i skolen og fagene til gutters interesser og verdier.

Title: Schools with small gender differences			
Authors: Thomas Nordahl, Gro Løken, Hege Knudsmoen, Ann Margareth Aasen and Anne-Karin Sunnevåg			
Number: 14	Year: 2011	Pages: 97	ISBN: 978-82-7671-842-3 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Gender, educational outcome			
Summary: In recent years it has been well documented that girls' educational outcome are better in school than boys. This applies both in relation to academic achievement, development of social skills and their behavior at school. Furthermore, it is also results which tell that 7 of 10 pupils who receive special needs education are boys. To some extent it can be argued that the girls are winning in the system of education today, and that there are a large proportion of boys who fail and fall outside.			
In this study from a large quantitative data we identified four schools with relatively small gender differences. In these schools the boys educational outcome are about as well and in some respects better than the girls. Generally, it is also a good learning outcome for all pupils in these schools. Both in reading, writing, mathematics and English are the boys' success as a good knowledge and skills, and the boys also show appropriate behavior and are well being in these schools. In these schools with small gender differences, we interviewed school administrators, teachers and pupils to determine the characteristics of their schools, learning environment and the teaching that takes place there. From this we attempt to gain an understanding of and some explanations as to why the boys succeeded fairly well in these schools.			
The primary and most important statements we have on the small gender differences we find here is related to this schools as with a good educational system in general. There are a number of common features of the educational practices implemented in these schools and it is this practice that gives good results for both boys and girls. This is related to both teaching and learning environment in schools. We can say that these four schools are good schools with teachers who take responsibility and stand out as obviously adults. It is a supportive and positive relationship between pupils and teachers, pupils			

experience recognition from teachers and there is good structure in the instructions. This is in accordance with international educational research which explains that these factors have a major impact on pupils' outcome of learning.

We find relatively modest of the very individualized instruction which emphasis on the pupils' responsibility for learning, principle of work plan for learning outcome and other forms of self-regulated learning. It may be that the highly individualized instruction can mean more problems and challenges for boys, than girls, and that it can without doubt be larger gender differences in schools that emphasize such principle for instruction and teaching.

There are relatively few boys 'oriented activities in these schools, and they are at best only a secondary explanation for the boys' positive results. To the extent that schools make an adjustment to the boys needs it happen by adapting some of the content in the school subjects to boys' interests and values.

FORORD

Dette er en rapport om kjennetegn ved skoler der kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner er relativt små. Prosjektet er finansiert av Høyre sin Stortingsgruppe, og utarbeidet i perioden april til august 2011. Denne foreliggende rapporten er mer et utredningsarbeid enn en omfattende forskningsstudie omkring gutter og jenter i skolen. Grunnen til dette er å finne i den relativt kort tidsfristen, og de muligheter som da ligger i både å utvikle et grundig teoretisk fundament og et omfattende empirisk materialet. Som forskningsmiljø står vi imidlertid fullt ut inne for rapportens grunnlag og konklusjoner.

Vi vil få rette en takk til Høyre sin Stortingsgruppe som gjennom oppdraget har valgt å sette søkelys på et underfokuserert tema i norsk skole, nemlig det faktum at gutter gjør det relativt mye dårligere enn jenter i skolen. Videre vil vi få takke alle skoleledere, lærere og elever som velvillig har stilt opp og svart på våre spørsmål.

Hamar

15. august 2011

INNHOOLD

Forord	7
1. Innledning	13
1.1 Kjønnsforskjeller i skolen	13
1.2 Problemstilling	15
2. Evalueringsdesign og metode	16
2.1 Kvantitativ metode	16
2.1.1 Utvalg av skoler	17
2.1.2 Utvalg av informanter, gjennomføring og svarprosent	18
2.1.3 Måleinstrument i evalueringen	19
2.1.4 Statistiske analyser og presentasjon av resultater	21
2.2 Kvalitativ metode	22
2.2.1 Utvalg og gjennomføring	22
2.2.2 Operasjonalisering av intervjuguidene	23
2.2.3 Gjennomføring av intervjuene	23
2.2.4 Analyse og presentasjon av kvalitative resultater	24
2.3 Validitet og reliabilitet	24
2.4 Etske betraktninger	26
3. Status over kjønnsforskjeller i norsk skole	27
3.1 Kartlegging av forskjeller mellom jenter og gutters situasjon i skolen	27
3.1.1 Elevvurderinger	27
3.1.2 Lærervurderinger	29
3.1.3 Vanskegrupper og spesialundervisning	32
3.2 Drøfting	33

4. Resultater fra barneskolene	35	6. Avslutning og konklusjon	71
4.1 Resultater fra nasjonale prøver	35	6.1 Læringsmiljøet i skolene	72
4.2 Organisering	37	6.1.1 Forventinger til alle elever	72
4.2.1 Caseskole 1	37	6.1.2 Fellesskap mellom elevene	73
4.2.2 Caseskole 2	38	6.1.3 Anerkjennelse og positive relasjoner mellom lærer og elever	74
4.3 Skolekultur	39	6.1.4 Læreren som leder	75
4.3.1 Caseskole 1	40	6.2 Undervisning, lesing og skolekultur	77
4.3.2 Caseskole 2	41	6.2.1 Undervisning	77
4.4 Læringsmiljø	42	6.2.2 Vektlegging av lesing	79
4.4.1 Caseskole 1	42	6.2.3 En inkluderende skolekultur	80
4.4.2 Caseskole 2	44	6.2.4 Mannlige lærere	81
4.5 Undervisning	46	6.3 God allmennpedagogikk og sekundært noen spesifikke tiltak for gutter	81
4.5.1 Caseskole 1	47	6.4 Betydningen av guttefellesskapet i skolen	82
4.5.2 Caseskole 2	49	7. Referanser	85
5. Resultater fra 10. klasse	51	8. Vedlegg	88
5.1 Skolefaglige prestasjoner	51		
5.2 Organisering av tilbudet	54		
5.2.1 Tilbudets målsetting:	54		
5.2.2 Elevgrunnlag	55		
5.2.3 Ansatte	56		
5.2.4 Karaktergrunnlaget inn i 10. klasse	56		
5.3 Læringsmiljø	57		
5.3.1 Lærer som leder i klasserommet	57		
5.3.2 Relasjoner og anerkjennelse	58		
5.3.3 Sosial og faglig utvikling	61		
5.3.4 Motivasjon	63		
5.4 Undervisning	65		
5.4.1 Organisering av undervisning	65		
5.4.2 Undervisning	66		
5.5 Oppsummering	67		
5.5.1 Organisering	67		
5.5.2 Læringsmiljø	68		
5.5.3 Undervisning	69		

1. INNLEDNING

Et overordnet mål for opplæringen er at elevene skal få møte en skole der de får realisert sitt potensial for læring og utvikling. Der skal de lære de faglige kunnskapene og ferdighetene de har behov for i videre utdanning og arbeid, de skal få de rette utfordringer, blir anerkjent som mennesker, trives, møte lærere som de opplever liker dem og ha venner i skolen. De skal være inkludert i fellesskapet og ha en skolegang som foreldre og lærere ønsker at alle barn og unge skal oppleve.

Forskning viser imidlertid at mange barn og unge ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling (Nordahl 2009, Kjærnsli 2010). Skolen ser ikke ut til å være godt nok tilpasset det mangfoldet av elever som skal ha sin opplæring der. I de fleste skoler og klasser finnes det elever som har problemer med læring og som mangler grunnleggende ferdigheter i sentrale skolefag. Dessuten viser en relativt stor andel elever en atferd som ikke er i samsvar med de normer og forventinger som finnes i skolen.

1.1 Kjønnforskjeller i skolen

Det er særlig blant guttene at vi finner mange elever som kommer dårlig ut i skolen, både i forhold til faglig læringsutbytte og sosial utvikling (Nordahl 2008). Disse kjønnforskjellene fortsetter gjennom videregående opplæring, og det er nå også en klar overvekt av jenter i høyere utdanning. Det eksisterer imidlertid lite forskningsbasert kunnskap om hvorfor gutter ikke lykkes like godt som jenter i dagens utdanningssystem. Både forskningsmessig og praktisk er det behov for å finne frem til eventuelle kjennetegn ved skoler og undervisningspraksis som realiserer både gutters og jenters potensial for læring og utvikling.

Skolefaglig har jentene et bedre læringsutbytte enn guttene i alle fag bortsett fra kroppsøving. Videre vurderes også jentene til å ha en langt bedre sosial kompetanse, og de viser en bedre motivasjon og arbeidsinnsats. Forskning viser også at en er stor overvekt av gutter blant de elevene som har vansker og problemer i skolen. Omlag 50 000 elever mottar i dag spesialundervisning i grunnskolen, og over 70 prosent av dem er gutter (Nordahl og Haustätter 2009). Videre er ca. 3 av 4 elever som viser problematisk atferd gutter. Ut fra disse faktiske resultatene på elevenes utvikling og læring kan det se ut til at skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter.

Senere tids forskning viser at lærings- og atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner der problemene framkommer (Kjærnsli et al. 2010, Hattie 2009). I skolen kan slike faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrende, forhold mellom elev og læreren, undervisningen, klasseledelse og elevens trivsel. Dette innebærer at mange av utfordringene i skolen henger nært sammen med hva som foregår i det enkelte klasserom.

Det er ikke bare individuelle egenskaper ved den enkelte elev eller forhold i hjemmet som forklarer elevenes problemer i skolen. Et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblemer som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev, er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare problemet, og det er pedagogisk sett heller ikke hensiktsmessig. Problemer tilknyttet faglig og sosial læring framstår som et komplekst fenomen der en rekke faktorer i omgivelsene bidrar til å etablere og opprettholde de utfordringer elevene har i skolen.

Den pedagogiske utfordringen er at elevenes problemer i stor grad er situasjonsbestemte. De er knyttet til den enkelte skole og klasserom. Konsekvensen av dette er at kjønnsforskjeller i skolen ikke kan møtes med én bestemt strategi i skolen. Det finnes ikke en bestemt metode som kan forebygge og redusere gutter og/eller jenters problemer i skolen eller bedre deres læringsutbytte. Det er en rekke faktorer i undervisningssituasjonen

som påvirker elevenes læringsutbytte. Både forskningsmessig og praktisk er det behov for å finne fram til faktorer som eventuelt kunne bidra til å redusere forskjeller i gutter og jenters læringsutbytte.

1.2 Problemstilling

For praksisfeltet er det en utfordring at det i dag eksisterer lite kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til ulikheter i læringsutbytte for gutter og jenter. Dette har en klar sammenheng med at kjønnsforskjeller med vekt på gutters manglende prestasjoner i skolen ikke har hatt noe forskningsfokus. Det har i liten grad vært vilje til å finansiere kunnskapsutvikling med et fokus på gutters situasjon i skolen. Dette gjør det også svært vanskelig å iverksette tiltak som med stor grad av sannsynlighet kunne redusere kjønnsforskjellene.

På bakgrunn av det kunnskapsgrunnlaget som eksisterer i dag, formuleres følgende problemstillinger for dette prosjektet:

- Hvilke organisatoriske og innholdsmessige kjennetegn er det ved skoler der det er små forskjeller i gutter og jenter sitt læringsutbytte?
- Hva kjennetegner undervisningen og læringsmiljøet i klasser der kjønnsforskjellene er relativt små?

Disse problemstillingene innebærer at vi i dette arbeidet vil finne fram til skoler der det er relativt små kjønnsforskjeller, og hvor læringsutbyttet er rimelig bra for alle elevene. Ved å identifisere noen slike skoler og samtidig finne fram til hva som kjennetegner dem, håper vi å kunne identifisere noen faktorer som kan bidra til å redusere kjønnsforskjeller i skolen.

2. EVALUERINGSDESIGN OG METODE

For å kunne besvare problemstillingene i denne rapporten er det satt sammen et forskningsdesign av både kvantitative og kvalitative tilnæringer. Det todelte designet er forsøkt fremstilt i tabellen under:

Tabell 2.1: Oversikt over de kvalitative og kvantitative metodene i evalueringen.

	Kvantitativ metode	Kvalitativ metode
Identifisering av 4 skoler med små kjønnsforskjeller i elevenes læringsutbytte	X	
Kartlegging av forskjeller mellom jenter og gutters situasjon i skolen basert på elevvurderinger og lærervurderinger	X	
Kartlegging og analyse av fire skolers organisering, undervisning og læringsmiljø		X

2.1 Kvantitativ metode

De kvantitative analysene tar utgangspunkt i en omfattende kartleggingsundersøkelse i 45 grunnskoler fordelt over hele Norge gjennomførte høsten 2010. Denne kartleggingsundersøkelsen er første del av evalueringen av arbeidet med LP-modellen for de skolene som startet opp implementeringsarbeidet høsten 2010. Det er Lillegården Kompetansesenter som har ansvaret for implementeringen av LP-modellen, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har evalueringsansvaret. Kartleggingen retter seg både mot elever og lærere. Det er ca. 3200 elever med i undersøkelsen og deres kontaktlærere. På denne måten vil man gjennom kartleggingen få dekket både elev- og lærervurderinger.

De kvantitative tilnærmingene har hatt to formål i denne rapporten. For det første er det gjort kvantitative analyser for å identifisere skoler med små kjønnsforskjeller i elevenes læringsutbytte. Det andre formålet er å belyse hvordan jenter og gutter opplever sin skolehverdag knyttet til en rekke variabler innenfor læringsmiljøet og undervisningen. I samme kartleggingsundersøkelse har også kontaktlærerne vurdert hver enkelt elev innenfor sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, samt skolefaglige prestasjoner.

2.1.1 Utvalg av skoler

Ut i fra de 45 skolene som deltok i kartleggingsundersøkelsen knyttet til LP-modellen høsten 2010 var formålet å identifisere to barneskoler og en ungdomsskole med små kjønnsforskjeller. Til tross for at disse ble identifisert, var det vanskelig å få avtalt intervju med dem på tampen av skoleåret. Det resulterte i at vi kun fikk avtale med en av barneskolene i dette datamaterialet.

Den andre barneskolen det er gjennomført intervjuer på er det tatt kontakt på bakgrunn av skolens resultater i lesing på nasjonale prøver. Guttene på denne skolen har bedre resultater enn jentene i lesing.

For å ivareta ungdomsskoleperspektivet har vi valgt å hente data fra evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark. I norsk sammenheng ville dette tilsvare et frivillig 11. skoleår. I dette frivillige året i Danmark er kjønnsforskjellene små til tross for at kjønnsforskjellene gjennom hele grunnskolen i Danmark er omtrent like store som i Norge (Nordahl og Egelund 2009). Den kvantitative evalueringen i dette prosjektet er identisk med den kvantitative evalueringen av de 45 skolene i Norge, derfor vil både måleinstrumentene og de statistiske analysene være gjeldende for begge evalueringene.

2.1.2 Utvalg av informanter, gjennomføring og svarprosent

For å kunne kartlegge forskjeller mellom jenter og gutters situasjon i skolen basert på elevvurderinger og lærervurderinger, er utvalget hentet fra to kartleggingsundersøkelser knyttet til LP-modellen, en dansk og en norsk.

Utvalget i den norske kvantitative evalueringen består av elever fra 5.–10. klasse og deres kontaktlærere i 45 skoler representert gjennom 8 av landets fylker. Utvalget dekker både urbane og mer rurale strøk, samt at det er en blanding av små og store skoler. I den danske evalueringen består utvalget av elever og kontaktlærere i 9. og 10. klasse (tilsvarer 10. klasse og et eventuelt 11. skoleår i norsk kontekst)

Felles for alle skolene er at de enten selv har tatt kontakt for å få være med i LP-modellen, eller de er omfattet av et kommunalt vedtak. På den måten kan man si at disse utvalgte skolene ikke skiller seg nevneverdig fra andre skoler i Norge. Videre er det viktig å presisere at kartleggingen er skoleomfattende. Det vil si at det ikke er utvalgte klasser eller trinn som deltar i undersøkelsen, men at alle klasser på 5.–10. trinn er representert.

Gjennomføring og svarprosent

Ved gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsen måtte alle elever under 16 år få samtykke fra sine foresatte for å delta. Alle elever under 16 år med samtykke og de elevene over 16 år som frivillig ønsket å delta i undersøkelsen, samt deres kontaktlærere fikk et eget brukernavn som ga tilgang til spørreskjemaene i en elektronisk nettportal, der spørsmålene kunne besvares i fred og ro. Det er ikke mulig å spore noen av resultatene tilbake til enkeltindivider. Tabellen nedenfor viser utvalget av elever og kontaktlærere i den norske undersøkelsen 2010, samt svarprosent.

Tabell 2.2: Utvalg og svarprosent i den norske kvantitative undersøkelsen.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2010	Elever	3441	3163	91,02 %
T1 - 2010	Kontaktlærere	3441	3098	90,03 %

Tabell 2.3: Utvalg og svarprosent i den danske kvantitative undersøkelsen.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2009	Elever og kontaktlærere 10. kl	1239	1140	92,0 %
T1 - 2009	Elever og kontaktlærere 9. kl	4290	3910	91,1 %

2.1.3 Måleinstrument i evalueringen

Den norske og den danske kartleggingsundersøkelsen er identiske. Alle måleinstrumentene som er anvendt i undersøkelsene er godt utprøvd i både nasjonale og internasjonale undersøkelser. De to påfølgende tabellene viser hvordan læringsmiljø, undervisning og skolefaglige prestasjoner er operasjonalisert.

Tabell 2.4: Måleinstrumenter for variabler i spørreskjemaet rettet mot elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde	Antall spm
Syn på skolen	Elevskjema – «Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984) Ogden (1995) Rutter et al. (1979)	8
Atferd på skolen	Elevskjema – «Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995)	25
Relasjoner mellom elev og lærer	Elevskjema – «Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974) Eccles (1989)	15
Elev-elev relasjoner	Elevskjema – «Klassa og klassekameratene mine»	Elev	Moos & Trickett (1974)	17
Undervisningsinnhold og arbeidsmåter	Elevskjema – «Undervisningen»	Elever	Goodlad (1984) Eccles et al. (1991) Nordahl (2000)	15

Elevskjemaet inneholder til sammen 80 spørsmål.

Tabell 2.5: Måleinstrumenter for variabler i spørreskjemaet rettet mot kontaktlærerne.

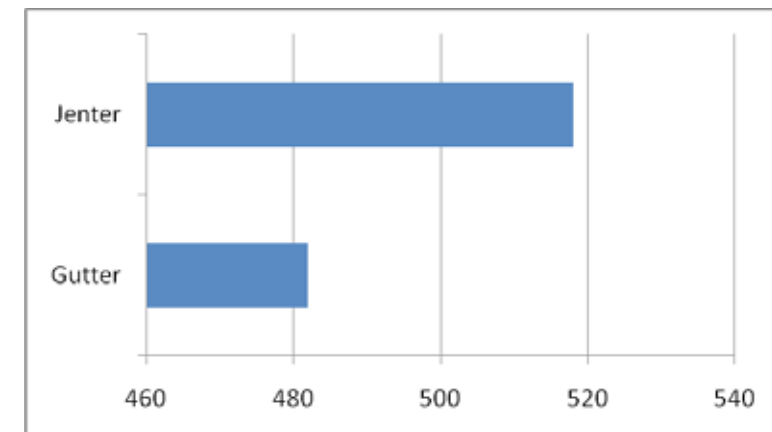
Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde	Antall spm
Sosial kompetanse	Kontaktlærerskjema – «Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)	30
Skolefaglig kompetanse	Kontaktlærerskjema – Læringsutbytte	Kontaktlærer	Ogden (2004) Nordahl (2005) Hattie (2009)	3
Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærerskjema	Kontaktlærer	Nordahl (2005) Manger (2010)	4

Kontaktlærerskjemaet inneholder til sammen 37 spørsmål knyttet til en vurdering av hver enkelt elev.

2.1.4 Statistiske analyser og presentasjon av resultater

I denne evalueringen er det foretatt frekvensanalyser, faktor- og reliabilitetsanalyser, samt variansanalyser. Gjennom presentasjonen av resultatene fra kartleggingsundersøkelsene er hovedfokus på variansanalyser, der vi sammenlikner resultatene for jenter og gutter opp mot det samlede resultatet for alle skolene, uavhengig av kjønn. I variansanalyser er den relative størrelsen på gruppeforskjellene vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom gutter og jenter er angitt i standardavvik.

Selve framstillingen av resultater i en 500 poengskala kan ses i figuren under:



Figur 2.1: Eksempel på resultater gjengitt i en 500-poengskala.

Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde av likheter og forskjeller mellom jenter og gutter, både vurdert av elever og lærere. Gjennomsnittet for alle elever er her 500 poeng. I dette eksemplet viser resultatene at guttene skårer under gjennomsnittet, mens jentene skårer over. De faktiske skårene er her at gutter skårer 482 poeng

og jenter 518 poeng. Dette er en forskjell på 36 poeng som utgjør 0,36 standardavvik, og som er en markant forskjell mellom to elevgrupper i skolen.

2.2 Kvalitativ metode

For å kunne kartlegge og analysere hvilke organisatoriske og innholdsmessige kjennetegn det er ved skoler der det er små forskjeller i gutter og jenters læringsutbytte, samt hva som kjennetegner undervisningen og læringsmiljøet her, er det samlet kvalitative data gjennom intervjuer av rektor, lærere og elever.

2.2.1 Utvalg og gjennomføring

Gjennom kvantitative analyser ble det identifisert og valgt 4 skoler, to norske og to danske skoler med små kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Tabellen nedenfor gir en oversikt over utvalget av informanter i den kvalitative undersøkelsen.

Tabell 2.6: Oversikt over informanter i den kvalitative undersøkelsen.

Informanter	Antall
Skoleledere (rektor)	4
Lærere	36
Elever – jenter	21
Elever – gutter	19

De kvalitative undersøkelsene ble gjennomført i juni 2011 i de to norske skolene og i oktober 2010 i de to danske skolene. I de to norske skolene ble det foretatt intervju av rektor, en lærergruppe med ca. 6 lærere og 4 intervjuer av to og to elever fordelt etter kjønn. Når det gjelder utvalget av lærere ble det ikke satt andre kriterier enn ønsket om at både småskoletrinnet og mellomtrinnet var representert. I forhold til elevintervjuene er det intervjuet elever på 6. trinn. I de danske skolene ble det foretatt intervju av skoleleder, gruppe intervju av lærere og gruppeintervju av

elever. Det var opp til skolene selv å velge ut informantene på bakgrunn av at informantene ikke måtte føle seg utilpass i en intervjusituasjon og at de måtte ha noe å formidle.

2.2.2 Operasjonalisering av intervjuguidene

Hovedområdene i intervjuguidene er utviklet med mål om å kunne finne frem til noen kjennetegn ved skoler som har små kjønnsforskjeller i elevenes skoleprestasjoner.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over de temaer eller områder som intervjuguidene har dekket.

Tabell 2.7: Temaer dekket i intervjuguidene.

Tema	Rektor	Lærergrupper	Elever
Bakgrunnsvariabler	X	X	X
Skolekultur	X	X	
Organisering	X	X	X
Læringsmiljø	X	X	X
Undervisning	X	X	X
Relasjoner		X	X
Kjønn			X
Sosial og skolefaglig utvikling		X	X

2.2.3 Gjennomføring av intervjuene

På alle intervjuene har det vært to forskere til stede, der den ene har ledet intervjuet, mens den andre har skrevet referat. Etter tillatelse fra informantene er det også gjort opptak med bruk av diktafon for å sikre forståelse.

Intervjuene ble gjennomført som halvstrukturerte intervjuer, der spørsmålene i intervjuguidene var ledende, men at det var mulighet for forskerne å stille oppklarende eller utdypende spørsmål. Det var også mulig for informantene å snakke om og utdype enkelte temaer. Dette førte til at intervjuene mer kan betraktes som samtaler mellom forsker og informanter. Intervjuguiden har sikret at alle informantene har snakket om det samme temaet (Kvale 1997). Informantene hadde ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd av intervjuet.

2.2.4 Analyse og presentasjon av kvalitative resultater

Presentasjonen av de kvalitative dataene struktureres etter hovedkategoriene i intervjuguiden; organisering, skolekultur, læringsmiljø og undervisning. I alle intervjuene er det brukt diktafon, og lydopptakene er delvis transkribert. Det vil si at de sitatene som er satt i anførselstegn i presentasjonen av det kvalitative datamaterialet, er direkte sitater.

2.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvor gyldige forskningsresultatene er eller sagt på en annen måte i hvilken grad man har undersøkt det som var ment å undersøke. Validitetsbegrepet deles ofte i tre. Indre validitet er knyttet til relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen. Hvor godt operasjonaliseringen er gjennomført handler om begrepsvaliditet, mens i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres til andre sammenhenger, er et spørsmål om ytre validitet (Kvale 2002).

I denne evalueringen er det benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode for å besvare forskerspørsmålene. Metodetriangulering er et sentralt aspekt med hensyn til validitetsspørsmålet (Guba og Lincoln 1985).

Validiteten i undersøkelsen avhenger bl.a. av at det blir gjort et grundig arbeid med intervjuguiden i forkant, slik at disse tilpasses målet med undersøkelsen (Lund 2002). Et av forarbeidende er knyttet til

begrepsoperasjonaliseringen. Om begreper er gyldige eller ikke, har en sammenheng med hva de skal være gyldige i forhold til. I denne studien har begrepene vært styrt av problemstillingene.

Når det gjelder begrepsvaliditet i den kvalitative studien opplevde forskerne å få bedre data gjennom elevintervjuene enn gjennom intervjuene med lærerne. Svakheten i lærerguiden er kanskje at den er for rettet mot kjønn i stedet for å være mer rettet mot allmennpedagogiske spørsmål. Spørsmålene kan påvirke det informantene sier og ikke sier (Hammersley og Atkinsen 2004). Kanskje var det slik at lærerne i sin tilrettelegging for læring ikke hadde tenkt kjønns spesifikt, men mer allment, og derfor vil det være vanskelig å besvare kjønns spesifikke spørsmål. Spørsmål kan også virke truende for informanten. Eksempelvis at lærerne følte at forskerne skulle kontrollere om de gjorde jobben sin godt nok, om de hadde gode nok pedagogiske begrunnelser eller lignende. I slike tilfeller kan svarene som avgis ha liten verdi.

For å sikre kvaliteten på empirien fra intervjuene var det alltid to forskere tilstede under gjennomføringen av intervjuene, i tillegg til at man tok opp intervjuet på lydbånd. Dette for å styrke validiteten i undersøkelsen både gjennom å sikre forståelse og for å kunne diskutere intervjusituasjonen. På denne måten kan man også i stor grad sette fokus på kritisk bevissthet både rundt samtalen i intervjuene og over egne tolkninger. I denne rapporten er det ytterligere to forskere som har deltatt i diskusjoner, utvikling av intervjuguider og skriftlig arbeid utover de to forskerne som gjennomførte den kvalitative studien.

Begrepet ytre validitet anvendes gjerne i sammenheng med vurdering av generaliserbarhet ved evalueringer (Kleven 2002). Det kvantitative materialet de fire skolene er valgt ut fra kan betraktes som representativt. Det er liten grunn til å tro at skolene i det kvantitative materialet skiller seg nevneverdig fra snittet av de skoleslag de representerer. Men den kvalitative studien er knyttet til et utvalg på kun fire skoler med små kjønnsforskjeller, og disse skolene er ikke representative for alle grunnskoler i Norge. Men det er mulig å generalisere kunnskap fra disse fire skolene som case ved å vurdere sammenfallende funn mellom skolene og om det finnes støtte for funnene i andre forskningsarbeider.

De kvantitative forskningsresultatene som har god reliabilitet og ser ut til å være lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det har blitt foretatt reliabilitetsanalyser på alle faktorer i det kvantitative datamaterialet, for å kunne vurdere reliabilitetsverdiene. Reliabilitetsverdiene finnes i vedlegg 4 i rapporten.

2.4 Etske betraktninger

I forhold til den etiske siden ved en undersøkelse, vil man måtte ta vurderinger gjennom hele forskningsprosessen. Kvale (1997) viser til tre etiske regler for forskning som gjelder mennesker. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Det informerte samtykke er forsøkt ivaretatt gjennom at man både i de kvalitative og de kvantitative studiene har gitt informasjon til informantene om formålet med undersøkelsen, hvordan den skal gjennomføres og at deltakelsen er frivillig. Videre er det kommunisert skriftlig ved kvantitative studier og muntlig ved kvalitative studier om informantens mulighet til fritt å kunne trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse.

Konfidensialitet innebærer at personlige data som kan avsløre personers identitet ikke offentliggjøres, derfor er informantene blitt informert om kravet til anonymisering og oppbevaring av datamaterialet. Både den kvantitative og den kvalitative evalueringen er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD). For å ivareta anonymiteten vil det ikke fremkomme hvor skolene er hentet fra, og informantene vil kun omtales på bakgrunn av tittel eller elevkjønn. I presentasjonen av de kvantitative resultatene vil det kun være fokus på forskjeller mellom gutter og jenter som gruppe.

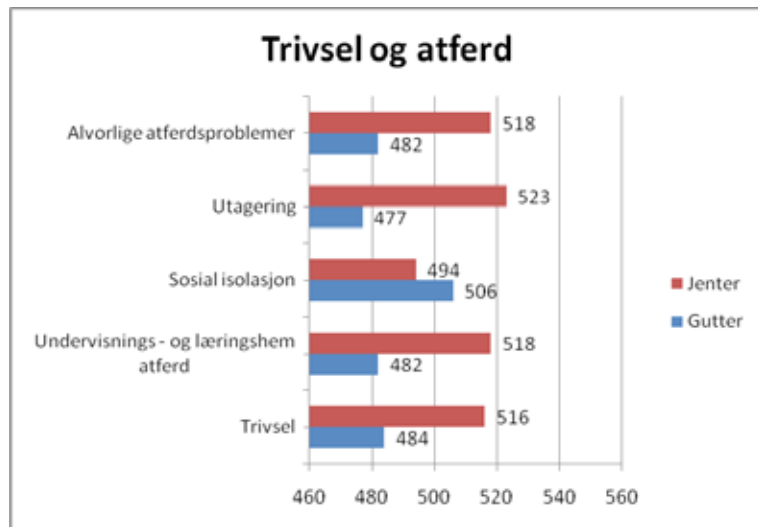
3. STATUS OVER KJØNNSFORSKJELLER I NORSK SKOLE

I dette kapitlet presenteres kort hvordan gutter og jenter skårer på ulike områder i skolen. Dette gjelder både i forhold til læringsmiljø, undervisningen og elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Videre er det også foretatt en drøfting av de kjønnsforskjeller som eksisterer i skolen.

3.1 Kartlegging av forskjeller mellom jenter og gutters situasjon i skolen

3.1.1 Elevvurderinger

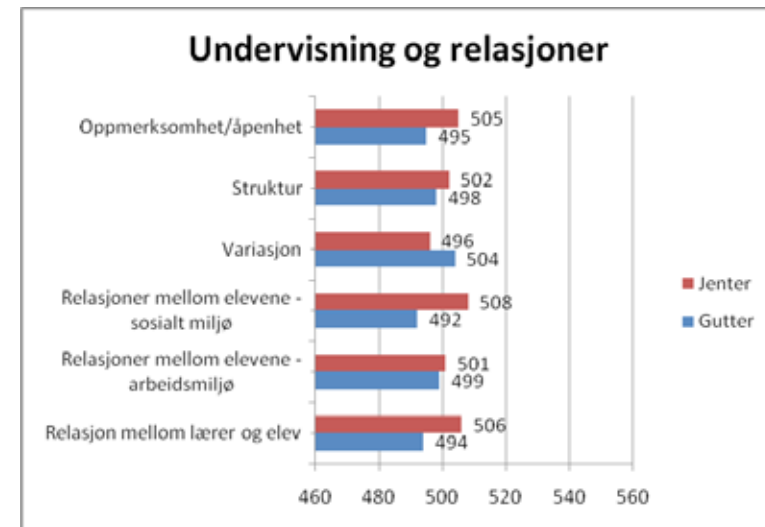
Alle gutter og jenter i dette materialet har svart på nøyaktig de samme spørsmålene om hvordan de opplever sin situasjon i skolen i form av trivsel, relasjoner til medelever, relasjon til lærer, opplevelse av undervisning og den atferd de viser på skolen. I figurene nedenfor vises forskjeller mellom gutter og jenters vurderinger av sin situasjon i skolen på en 500-poengsskala.



Figur 3.1: Jenter og gutters opplevelse av egen trivsel og atferd, elevvurdert.

Vi ser at det også er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter på deres egne vurderinger av situasjonen i skolen. Innen de fleste områder går også disse forskjellene i favør av jentene. Jentene opplever at trives noe bedre i skolen, at de har bedre relasjon eller forhold til lærerne sine og de gir uttrykk for at de viser en bedre atferd enn guttene. Dette stemmer i noen grad med at klasselærerne vurderer jentene til å ha best sosial kompetanse og til å vise en bedre arbeidsinnsats og motivasjon. Men lærerne vurderer jentene langt mer positivt enn det vi finner i forholdet mellom gutter og jenter når elevene vurderer seg selv.

Guttene opplever imidlertid at de er noe mindre sosialt isolert i skolen knyttet til det å være alene og engstelig.

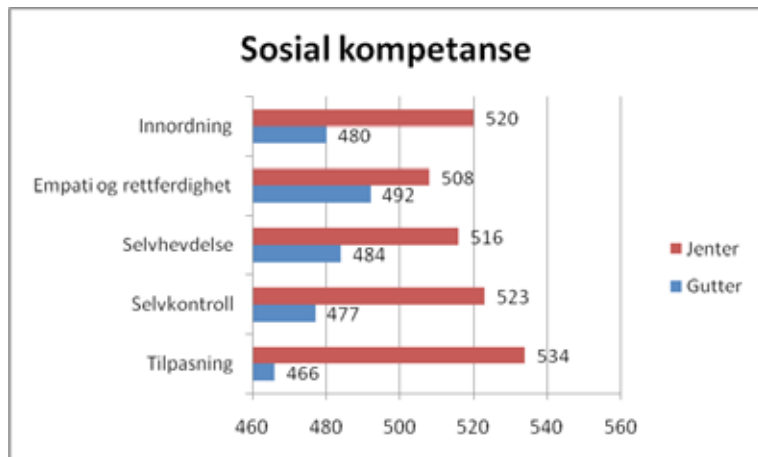


Figur 3.2: Jenter og gutters opplevelse av undervisning og relasjoner, elevvurdert.

Når det gjelder relasjoner mellom elevene er det små kjønnsforskjeller siden guttene er signifikant bedre på den ene faktoren, mens jentene skårer bedre enn guttene på de andre faktorene. Dette er i liten grad i samsvar med lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse der jentene blir vurdert langt mer positivt enn guttene. Lav sosial kompetanse vil ha sammenheng med utfordringer tilknyttet å etablere og opprettholde relasjoner, men det ser ikke ut til at guttene opplever det slik.

3.1.2 Lærervurderinger

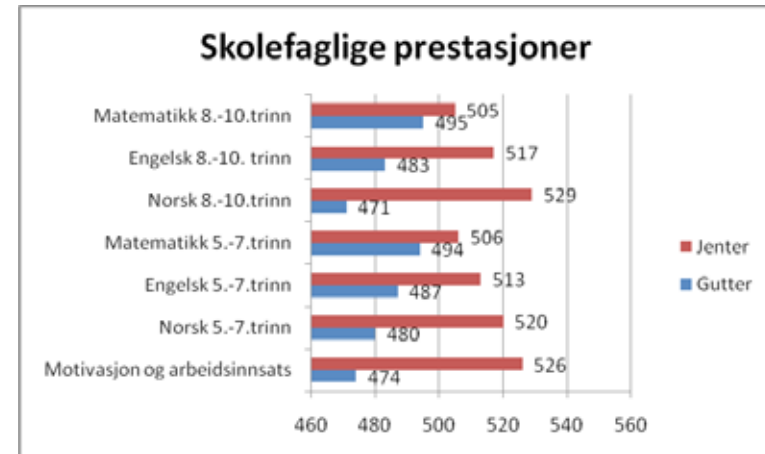
I denne kartleggingsundersøkelsen har både kontaktlærerne vurdert hver enkelt elev, og elevene har vurdert seg selv innen en rekke vesentlige områder i forhold til læringsutbytte, undervisningen og skolens læringsmiljø. I tidligere undersøkelser er det påvist at lærerne vurderer det til å være større forskjeller mellom gutter og jenter enn de forskjellene elevene opplever selv.



Figur 3.3: Lærernes vurdering av jenter og gutters sosiale kompetanse.

Denne tabellen viser at klasselærerne vurderer jenter til å prestere og skåre bedre enn gutter innen alle områder der de har vurdert elevene. Forskjellene uttrykt i standardavvik må også betraktes som betydelige mellom to elevgrupper som i utgangspunktet er like på alle bakgrunnsvariabler med unntak av kjønn. De største kjønnsforskjellene finner vi innenfor lærernes vurdering av elevenes sosial kompetanse der lærerne på sumskårenivå vurderer jenter til å skåre 0,73 standardavvik bedre enn gutter.

Det er særlig i forhold til tilpasning til skolens normer og grad av innordning at guttene vurderes til å vise lavere kompetanse enn jentene. Det er viktig å understreke at guttene her viser dårligere ferdigheter tilknyttet tilpasning og innordning. Flere av disse guttene kan i andre sammenhenger som for eksempel på et på et fotballag vise stor grad av tilpasning og innordning. De skolekontekstuelle betingelsene kan derfor se ut til å ramme noen gutter sterkere enn jenter, og dette kan bidra til at gutter har større problemer med å tilpasse seg skolen enn de har med andre sosiale kontekster (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).



Figur 3.4: Lærernes vurdering av jenter og gutters skolefaglige prestasjoner.

Det er også signifikante forskjeller til fordel for jenter i forhold til skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats. Jentene har et bedre læringsutbytte i skolen enn gutter, og det gjelder innen både norsk, matematikk og engelsk. Det vil si at jenter skårer bedre enn gutter i alle sentrale skolefag. Forskjellen mellom gutter og jenter er imidlertid klart mindre enn i forhold til kjønnsforskjellene innen sosial kompetanse.

Forskjellen på et halvt standardavvik innen motivasjon og arbeidsinnsats viser at guttene arbeider mindre i skolen, noe som også vil føre til at de lærer mindre og står i fare for å komme stadig lengre etter jenter i utvikling. Det er her viktig å understreke at motivasjon og arbeidsinnsats ikke nødvendigvis er en genetisk egenskap, men i større grad handlinger som uttrykkes i en interaksjon med omgivelsene (Manger 2009). Ut fra en slik tilnærming bør det være mulig å legge til rette organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen slik at guttene viser bedre arbeidsinnsats.

Innen de aller fleste områder er det også større standardavvik i lærernes vurderinger av guttene enn av jentene. Det betyr at variasjonen hos guttene er større, noe som vil innebære at det er flere gutter enn jenter som skårer svært dårlig innen både sosial og faglig kompetanse.

3.1.3 Vanskegrupper og spesialundervisning

I kartleggingsundersøkelsene har kontaktlærerne krysset av for om den enkelte elev har en eller annen form for vanske. Den prosentvise fordeling av gutter og jenter innen de ulike vanskegruppene er gjengitt i tabellen nedenfor:

Tabell 3.1: Vanskegrupper og spesialundervisning.

Vanskegruppe	Gutter	Jenter
Hørselsvansker	48 %	52 %
Synsvansker	52 %	48 %
ADHD	73 %	27 %
Atferdsproblem (ikke diagnose)	78 %	22 %
Dysleksi og dyskalkuli	57 %	43 %

Tabellen viser at gutter er sterkt overrepresentert innen de vanskegruppene som ikke kan knyttes spesifikt til en somatisk tilstand som synsvansker og hørselsvansker. Det er langt flere gutter enn jenter som viser problematisk atferd, er urolige og har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker. Det vil si at i bruk av vanskebetegnelser og diagnoser som er basert i hovedsak på observasjon og spørreskjema har vi en klar overvekt av gutter. Disse tallene er i samsvar med at 70 % av de elevene som mottar spesialundervisning er gutter.

Det betyr at det er en relativt stor gruppe av gutter som har det svært problematisk i skolen og som har et dårlig læringsutbytte. De vil gå ut av grunnskolen med dårlige forutsetninger til å klare videregående opplæring og kunne komme seg inn i arbeidslivet. Disse videre guttene har en langt stor sannsynlighet enn andre for utvikling av rusproblemer og kriminalitet (Nordahl m. fl. 2005).

3.2 Drøfting

Dette empiriske materialet viser at det er store og systematiske forskjeller mellom gutter og jenters situasjon og læringsutbytte i skolen. På alle sentrale mål på elevenes læring, sosiale utvikling og trivsel skårer jenter signifikant bedre enn gutter. Videre er gutter klart overrepresentert blant de elever som har læringsproblemer og/eller viser en problematisk atferd. I dag opprettholdes også jentenes suksess i skolen gjennom videregående opplæring og høyere utdanning. Dette er bra for jenter og det er viktig at jenter fortsetter å lykkes i skolen.

Dokumentasjonen knyttet til at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen er helt entydig. Utfordringen består i å kunne forklare hvorfor det er slik. En mulig forklaring ligger i å vurdere mulige sammenhenger mellom organisering, innhold og arbeidsmåter i skolen og guttenes resultater og motiver. Motivasjonsforskningen viser at gutter og jenter har noe ulik selvforståelse, motiver for handling og sosialt tilknytningsmønster. Gutters motiver ser ut til å være mest knyttet til posisjoner, status, og autonomi, mens jenter motiveres sterkere av tilknytning, støtte og konformitet. Jenter ser videre ut til å ha et sterkere ønske om å mestre for sin egen skyld mens gutter i større grad primært vil vise fram det de mestrer. Dette innebærer også at gutter ser ut til å ha behov for en sterkere ytre struktur for å lære og senere kunne bli selvstendige (McClellan 2004).

Om det eksisterer sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og guttenes resultater, kan det på den ene siden hevdes at opplæringen i skolen bør endres og på den annen side at guttene må endre seg og ta et større ansvar. Det er i flere sammenhenger påpekt at guttene må sosialiseres på en annen måte og endre sin påfallende umodne væremåte om de skal lykkes bedre i skolen (Bredesen 2004, Pedersen 1997). Men om det skal være guttenes eget ansvar å forstå hva de driver med og selv gjøre noe med det, nærmer vi oss et antipedagogisk standpunkt. Da abdiserer vi som voksne enten vi er lærere eller ikke. Spørsmålet bør heller være om vi kan gjøre opplæringen og oppdragelsen i og utenfor skolen bedre. Kan vi legge til rette forholdene i skolen slik at gutter lærer mer og utvikler seg bedre enn det nå ser ut til?

Et fokus på opplæringen i skolen som en mulig forklaring på guttenes problemer vil mange hevde er en typisk maskulin eksternalisering. Når gutter ikke lykkes må det være omgivelsene det er noe feil med. Men satt inn i en pedagogisk sammenheng handler det ikke om å eksternalisere. Opplæring og oppdragelse handler om en bevisst påvirkning som voksne har ansvar for. Nå gutter ikke lykkes i skolen bør vi voksne kunne stille spørsmål tilknyttet den opplæring og oppdragelse vi bedriver. En påpeking av mulige sammenhenger mellom pedagogikken i skolen og gutters resultater er heller ikke et uttrykk for at gutter er underlagt de kontekstuelle betingelsene i skolen. Gutter er som jenter aktører i skolen og handler ut fra hva som er meningsfullt og rasjonelt for dem i de situasjonene de er i.

Det kan også se ut til at vi implisitt aksepterer at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen. Dette kan muligens knyttes til at vi har forventninger til gutter som bråkete, urolige og dominerende. Det vil si at det lett foretas sosiale konstruksjoner av gutter som gjør at vi forklarer og aksepterer situasjonen (Solvang 1999). Samtidig vil det lett eksistere forventninger til jenter som samarbeidsorienterte, arbeidsomme og skoleflinke. Det kan tenkes at jentenes og dermed den feminines dominans i skolen er så forankret i vår underbevissthet at vi ikke lenger legger merke til den (Bourdieu 1999).

Enhver opplæring eller dannelsingsprosess innebærer muligheten for utvidelse og berikelse, men også muligheten for innsnevring og utarming av det som kunne vært mulig (Mollenhauer 1996). Det kan se ut til at mange gutter i skolen ikke får realisert det som kunne vært mulig i forhold til læring og utvikling, og at dette kan knyttes til hvordan skolen drives og hva som verdsettes der.

4. RESULTATER FRA BARNESKOLENE

4.1 Resultater fra nasjonale prøver

Tabellen under gir en oversikt over kjønnsforskjeller i de to norske barneskolenes resultater i engelsk, lesing og regning for 5. trinn på nasjonale prøver, skoleårene 2007/2008, 2009/2010 og 2010/2011.

Tabell 4.1: Oversikt over resultater på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning.

	Nasjonalt snitt		Caseskole 1		Caseskole 2	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
2007–2008						
Engelsk	2,0	2,0	2,1	2,0	2,0	2,1
Lesing	1,9	2,0	2,3	2,2	2,3	2,2
Regning	2,0	2,0	2,1	2,0	2,5	2,2
2009–2010						
Engelsk	2,0	2,0	2,4	2,2	1,9	1,7
Lesing	1,9	2,0	2,4	2,2	1,9	1,9
Regning	2,1	1,9	2,3	2,5	1,8	1,4
2010–2011						
Engelsk	2,0	2,0	1,9	2,0	2,0	2,1
Lesing	2,0	2,1	2,3	2,1	2,1	2,1
Regning	2,0	1,9	1,9	2,0	2,1	2,1

Tabellen viser at begge caseskolene generelt oppnår bedre resultater eller er på lik linje med det nasjonale snittet. Videre finner man små forskjeller i resultatene mellom jenter og gutter på begge caseskolene. Samlet har

guttene noe bedre snitt enn jentene på 10 av 18 områder, på 2 områder skårer de likt, mens jentene har noe bedre resultater enn guttene på 6 områder. Resultatene viser også det er i caseskole 1 at guttene har flest områder med best resultater, og at det er variasjoner mellom kullene.

Både caseskole 1 og 2 ligger over det nasjonale snittet på alle områder i 2007–2008. Forskjellene mellom jenter og gutter er også små, men i guttenes favør på alle de tre områdene i caseskole 2, og på to av områdene i caseskole 1.

I skoleåret 2009–2010 har caseskole 1 resultater over nasjonalt snitt, mens caseskole 2 ligger litt under. Guttene i caseskole 1 ser ut til å ha bedre leseferdigheter og resultater i engelsk enn jentene. I caseskole 2 oppnår guttene noe bedre resultater enn jentene i engelsk og regning, mens det ikke er noen kjønnsforskjeller i lesing.

Resultatene fra fjorårets 5. klassekull viser at guttene i caseskole 1 har et noe bedre snitt enn jentene i regning, mens jentene i caseskole 2 oppnår noe bedre snitt enn guttene på alle områder.

På bakgrunn av de to problemstillingene for denne evalueringen er det i intervjuene særlig vektlagt spørsmål knyttet til forhold ved organisering av skolens virksomhet, skolekultur, læringsmiljø og undervisning med ulike spørsmål om kjennetegn ved kjønnsdimensjonen og hvordan skolen arbeider for å utjevne kjønnsforskjeller i skolen (vedlegg 3 intervjuguider).

I det følgende kapittelet vil resultatene av de kvalitative dataene bli presentert som noen funn og sitater fra våre informanter, før de settes inn og sammenstilles med de kvantitative dataene i våre konkluderende betraktninger i kapittel 6.

4.2 Organisering

De to caseskolene som inngikk i vårt utvalg hadde få eller ingen elever etter vedtak om grunnleggende norsk, mens det var fattet vedtak om spesialundervisning i ulikt omfang. Skolene vektla at spesialundervisningen i hovedsak skulle organiseres innenfor klassens ramme, mens de ikke kunne gi noen bestemte kjønnsmessige vurderinger om organisering av spesialundervisningen. Imidlertid presiserte noen av våre informanter, at flere gutter enn jenter blir henvist og det fattes vedtak om spesialundervisning. Videre presiserte de at kjønnsindikatoren ikke var styrende for differensieringstiltak og vedtak om spesialundervisning, snarere elevenes læringsutbytte og prestasjonsnivå. Klassesammensetning er av mer avgjørende betydning enn kjønnsdimensjonen, påpekte lærerne ved caseskole 1.

4.2.1 Caseskole 1

Caseskole 1 er en fulldelt barneskole med om lag 30 lærere, med 21 kvinner og 9 menn. I tillegg er det en del menn som er assistenter. Skolen har i overkant av 370 elever, der omlag 10 elever mottar spesialundervisning. Skolen har åpen planløsning, slik at undervisningen foregår i landskap, ikke i klasserom. Elevene er organisert i storgrupper på trinnet og består som regel av tre basisgrupper. Elevene deles inn i ulike grupper ut i fra behov. Et lærerteam er ansvarlig for all undervisning på trinnet. Informantenes sitater under bekrefter denne organiseringen;

Gutt: Det er stor skole lissom, det er skog og lekeplass og masse stativer og sånn... Alle klasserommene er veldig åpne.

Jente: Jeg synes det er nesten som et hjem, for jeg er veldig mye på skolen. Det er veldig gøy, og lærerne er veldig hyggelige.

Rektor: Vi organiserer storklassen og deler inn i ulike grupper. Det innebærer at elevene forholder seg til ulike grupper og er ikke prisgitt en lærer, en time, en klasse. Jeg tror faktisk det kan ha noe å si.

4.2.2 Caseskole 2

Caseskole 2 er en fulldelt barneskole med 130 elever. Skolen har totalt 11 lærere hvor fem av disse er menn. I tillegg er det fire assistenter og SFO-leder. Skolen har tradisjonelle klasserom. Over 10 % av skolens elever har individuell opplæringsplan. Skolen har satset bevisst på mannlige lærere og har organisert teamene slik at det skal være både mannlige og kvinnelige lærere på alle trinn.

Rektor: Vi tenker det at kvinner og menn er jo forskjellige og det er gutter og jenter også. Så vi tenker at vi får til en kjønnsbalanse i undervisningen og. Når vi legger timeplan prøver vi å fordele at alle klassene har både menn og damer.

Ledelsen legger opp til tett samarbeid mellom lærere og assistenter. Det betyr at ledelsen har lagt til rette for at lærerkollegiet møtes ukentlig for å drøfte innhold og organisering av skolehverdagen, og det kan være avgjørende for å etablere læringsfellesskap også blant lærerkollegiet. Det er viktig at assistenten har oversikt over hva som skal skje inne i klassen til enhver tid for å sikre elevenes helhetlige opplæringstilbud, også for de elevene som mottar spesialundervisning.

På caseskole 1 vektlegges fellesskap som en viktig del av organisering av både lærerkollegiet og elevgruppene, på samme måte som caseskole 2 vektlegger samarbeid mellom lærerne, assistenter og samværet med elevene i situasjonene ovenfor. Caseskole 1 har også samlingsstund med alle elevene hver morgen, og slike strukturer skaper også fellesskap i skolen. Slike tiltak kan bidra til å skape et verdifellesskap mellom lærer og elev, som styrker følelsen av tilhørighet i skolen og dermed fører til økt motivasjon og innsats (jf. Bakken og Danielsen 2011:29). Når det gjelder organisering

av lærerkollegiet har caseskole 2 satset systematisk på rekruttering av mannlige lærere, mens caseskole 1 også har en relativ høy andel mannlige lærere sammenlignet med andre skoler på barnetrinnet.

4.3 Skolekultur

Skolekultur handler blant annet om holdninger, verdier og grunnleggende oppfatninger om læring, elev- og lærerrolle, samt kjønnsroller blant lærere og skoleledere som er våre informanter. En av de to rektorene omtaler seg selv som kulturbygger når vi snakker om skolekultur. Den andre rektoren sier at de systematisk har arbeidet for å ha flere mannlige lærere i kollegiet og at det er en viktig indikator for å arbeide med feminine og maskuline kulturer i skolen. Vi kjenner imidlertid forskning som fremhever at andelen mannlige lærere ikke har betydning for arbeidet med kjønnskulturer i skolen (Francis m. fl. 2008). Blant våre informanter kommer det imidlertid frem at lærernes kjønn er av betydning, også for elevene.

Det å utjevne kjønnsforskjeller ble tematisert i intervjuene, men ble ikke besvart av våre informanter. De påpekte at de ikke kunne besvare spørsmålene eller ikke ville snakke om det. En lærer i lærergruppeintervjuet påpekte spørsmålene om forskjeller mellom gutter og jenter, som at «jeg er ikke sikker på hva du mener med kjønnsmonstre». En rektor preserte det som at strategiene handler om «det vi tror på pedagogisk», der det primære ikke har vært å utjevne kjønnsforskjeller. Elevene omtaler relasjonen mellom gutter og jenter som mer viktig i 5. klasse, enn hva de opplevde i barnehagen. Vi tror det handler mer om kjønn, snarere enn at skolen konstruerer kjønnsforskjeller. Blant annet antyder Aasebø (2010) at samspill i skolemiljøet gjør den enkelte elev og kjønn til noe mer enn egenskaper ved individene. Kompliserte samspillprosesser, både mellom grupper av samme kjønn og mellom kjønn, bidrar til at kjønnsrelasjonene blir mangfoldige i skolen (Aasebø 2010: 380).

Når det gjelder skolekulturen, hvor de voksne har en sentral rolle, vektlegger lærerkollegiet at det er ledelsens oppgave å sette sammen team som fungerer. Skolelederne og lærerkollegiet er opptatt av den allmenne

pedagogikken, særlig når det gjelder organisering av klassen og gjennomføring av undervisningen, som vi vil komme tilbake til i kap. 4.4. Når det gjelder skolemiljøet fremheves anvendelse av uteområdene ved skolene, prosjektarbeid og anvendelse av konkrete i det generelle læringsarbeidet i skolen for å nå flere elever. Når det gjelder skolekulturen handlet intervjuene med elevene særlig om at det var greit å være flink på skolen, samt hvordan man arbeidet sammen i læringsarbeidet.

4.3.1 Caseskole 1

Når vi spør lærerne ved caseskole 1 om hvorfor nettopp denne skolen har små kjønnsforskjeller når det gjelder læringsresultater blant gutter og jenter, svarer de som følger;

Lærer: Inkluderende, lite utskifting og mange har valgt seg hit fordi det er en åpen skole. Vi gir fellesopplevelser gjennom samlingsstund på morgenen og arbeider forebyggende.

Rektor: Det er ikke slik at vi kan sette fingeren på noe og si, vi gjør det, vi gjør ikke det. Det er nok grunnleggende holdninger... Jeg pleier å si at en av mine viktigste oppgaver er å være kulturbygger, bl.a. om åpenheten og fellesskap... Vi har delt i gutte- og jente grupper av og til, og det tror jeg ikke de har noe vondt av.

Elevene påpekte som følger om mannlige og kvinnelige lærere;

Jente: Vi har en mannlig og fem kvinnelige lærere.

Gutt: Den mannlige læreren driver både med matte og engelsk, så det er han som tar styringa. Resten er bare hjelpere på en måte.

Gutt: Han er egentlig bare hovedlærer i matte, men han hjelper til i de andre fagene.

4.3.2 Caseskole 2

Caseskole 2 påpeker også at i sosial og skolefaglig læring vektlegges leken, samtidig som det er rettet fokus på flere innganger til skolefagene. Flere av lærerne snakket også om en skolekultur der det er lov å være flink, og hvordan skolen ønsker å drive de flinke elevene fram. På spørsmål om hvorfor akkurat denne skolen har små kjønnsforskjeller vektlegger lærergruppen rekrutteringspolitikken ved skolen. Videre hadde de for fem år siden hatt et spesielt fokus på hvordan lærere forholdt seg til gutter og jenter, der det viste seg at lærere ga mer oppmerksomhet til guttene. Skolen hadde arbeidet systematisk for å motvirke dette.

Rektor: Det vi i hvert fall ser er at kjønnsforskjellene har blitt mindre nå enn hva de var for fem år siden. Samtidig har vi hatt perioder med rene jente- og guttegrupper blant annet i gym for å gjøre jentene tøffere.

På caseskole 2 kommuniserer de voksne mer om kjønnsmønstre ved skolen enn hva som kommer frem i intervjuene på caseskole 1. På begge skolene involverer rektor seg i det pedagogiske utviklingsarbeidet, og det ser ut til å være gode samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiet. Det blir påpekt en skolekultur der man samarbeider om planlegging og gjennomføring av undervisningen. De anvender ulike innganger til læringsaktiviteter, som kan ha betydning for guttenes gode skolefaglige prestasjoner. Foruten at skoleleder spiller en nøkkelrolle for helheten i utviklingsarbeidet, blir det å sikre en inkluderende skolekultur som ikke forfordeler bestemte elevgrupper, framhevet som strategisk viktig (jf. Warrington og Younger 2006, Bakken og Danielsen 2011:39). Et annet felleselement er at begge skolene praktiserer rene jente og guttegrupper innimellom. De eksemplifiserte med å skape fellesskap blant kjønnsgruppene, som det å dra på tur sammen. Våre informanter presiserte imidlertid at de ikke anvendte slike grupperinger som fast organisering av undervisningen.

4.4 Læringsmiljø

Læringsmiljøet er av stor betydning for elevers skolefaglige prestasjoner. Det største potensialet for å utvikle barn og unges læring i skolen ligger nettopp i læringsmiljøet i skolen og i klassen (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Rektorene fremhever særlig læringsmiljøarbeidet med at alle elever og lærer trives på skolen. En av våre informantskoler har blitt tildelt en trivselspris av kommunen. Når vi fokuserer på den sosiale læringen når det gjelder læringsmiljøet, vektlegger våre voksne informanter tiltak for å motvirke mobbing, arbeidet med trivsel og relasjoner. Videre påpekes kommunens og skolens regler og handlingsplan for sosial læring.

4.4.1 Caseskole 1

Ved caseskole 1 har man utarbeidet en felles forskrift for ordensreglement, mens skolens elevråd har utviklet en trivselsplakat som gjelder for skolen. En lærer påpeker at «Vi har en sosial læreplan der gutter og jenter ikke er et tema, det er aldri noe jeg har tenkt over. Vi forventer at både gutter og jenter følger reglene.» Rektoren påpekte videre at de har mange lærere ute i friminuttet som et sosialt forebyggende tiltak. Spørsmålene til elevene gikk på hvordan de hadde det på skolen, i friminuttene og inne i klasserommet.

Jente: Det er de som bråker for å tulle da, for å få oppmerksomhet og det er ganske tullete. Det er ikke så mange som liker dem da... Også er det noen som bare sitter i sine egne tanker, også sier læreren navnet og da ser alle på henne, og da får hun oppmerksomhet, men det er ikke bra oppmerksomhet det.

Gutt: De sitter og snakker når vi for eksempel sitter i lyttekrok. Så må læreren avbryte dem og hvis det har skjedd ti ganger i en time, da blir jo det fem minutter. Senere påpeker den samme gutten; Det er litt forskjell på guttene og jentene

i lyttekroken. Det er en sånn vegg i lyttekroken der jentene kan sitte. Det har jentene lov til, men det har ikke guttene lov til.

Jente: Det med oppmerksomhet er litt forskjelling. Noen ganger er jentene mer frempå enn guttene, mens andre ganger er guttene mer frampå.

I alt læringsmiljøarbeid står klassemiljøet sterkt. Vi spurte elevene om relasjonene i klassemiljøet, og de svarer som følger;

Jente: Klassemiljøet er ganske fint, fordi vi har sånt åpent landskap. Ved hvert bord sitter fire personer og det er blandet... Da det blir tilfeldig trukket hvem man sitter sammen med hver måned... Det er veldig forskjellig noen ganger er det blandet, andre ganger blir det er rent gutte- eller jentebord.

Jente: Klassemiljøet kan være litt forskjellig. Noen ganger er vi ganske bråkete og andre ganger er vi veldig stille... Det kommer an på fag. Når vi leser for eksempel er det ganske stille.

Elevene vektlegger det tverrfaglige arbeidet hvor man kan arbeide med grunnleggende ferdigheter på tvers av fagene. Caseskole 1 er en åpen skole, og tilhørighet til en klasse kan være problematisk, men det omtales ikke av elevene. De vektlegger snarere at det som skal skje i klassen ikke er entydig, men at noen læringsoppgaver er mer spennende og utfordrende enn andre.

Når det gjelder læringsmiljøet spør vi elevene om det er greit for begge kjønn å være flinke på skolen, snarere enn om det er forskjeller mellom gutter og jenter på skolen;

Jente: Det er lov å være flink i klassen; Det er ikke sånn at man sier du er skikkelig flink, du er skikkelig dum altså, du er skikkelig nerd. Det er lissom ikke sånn.

Jente: *Lærerne nevner ikke det sånn høyt, nå er du kjempegod... Det er egentlig helt greit.*

Gutt: *Ingen får mye mer oppmerksomhet, jo kanskje noen jenter. Fordi de er flinkere enn oss.*

Rektor: *Vi bruker uteområdet mye, vi har en lavo og det skaper situasjoner der de ikke bare er sammen med elevene sine i klasserommet. Jeg har lærere som ikke går av veien for å dra på tur... Mitt inntrykk er at lærerne liker å gjøre ting sammen med elevene og da bygger du relasjoner.*

Når det gjelder caseskole 1 er det en skole hvor lærere blir over tid. De har liten utskiftning av lærere. Lærerne vet hva de skal jobbe etter, og det er god søkning til lærerstillingene ved skolen.

4.4.2 Caseskole 2

Det virker som denne skolen har hatt en bevisst politikk i forhold til kjønn. I noen sammenhenger blandes jenter og gutter med tanke på å arbeide best mulig sammen. I andre sammenhenger er det en bevisst deling for å få fram jentene eller guttene, samtidig som det ikke skal være noen forskjell.

Rektor: *I andre klasse har det vært litt tøft miljø fra starten, til tross for at de er så små. Det læreren sier er at etter at guttene og jentene begynte å leke sammen i friminuttene dempet det guttene i timene også. Jentene tar dem litt i skole i hvordan de skal oppføre seg. Vi ser at hvis vi klarer å legge opp til lek der guttene og jentene er sammen så har det virkning på arbeidsro inne i timene rett og slett.*

Rektor: *Vi har delt i rene jente og guttegrupper i kunst og håndverk, i noen perioder i løpet av året.*

Lærer: *Jeg tenker at det er veldig blandet. Jenter og gutter kan være med på det samme.*

Jente: *Læreren gjør av og til forskjell på jenter og gutter, men ikke hele tida.*

Når det gjelder oppmerksomhet virker det som om det varierer hvem elevene oppfatter får mest oppmerksomhet av gutter og jenter og på hvilket grunnlag.

Jente: *Jentene får mer oppmerksomhet enn guttene. Lærerne er litt strengere med guttene og mer utålmodige.*

Jente: *De fleste gutter liker musikk og gym, de er ikke så tålmodige til å sitte i ro liksom.*

Jente: *Lærerne behandler oss ikke forskjellig. Hvis jentene gjør det samme så får de lik behandling. Men det er flest gutter som er urolige da.*

Gutt: *Jeg tror ikke en kan gjøre skolen så mye bedre. Den er jo litt stressende, og det må den jo nesten være.*

Noen av jentene påpeker at det er guttene som bråker og er urolige. Lærerne sier også noe om den uroen som noen gutter har;

Lærer: *Mange gutter er høyrøstet og hevder sin plass. De synes bedre enn jentene.*

Lærer: *Jeg synes flere jenter enn gutter er mer æreskjære når det gjelder skole. De gjør et grundigere arbeid. Gutta er mer flyktige, de har en helt annen motivasjon. Gjør akkurat det de skal, men ikke noe mer. Men det gjelder ikke alle.*

Skolen jobber med regler og mobbeproblematikk hvert år. De har også ansatt en miljøterapeut som skal være et bindeledd mellom skole og barnevern.

Lærer: *Det med regler tas opp hvert år, de lager noe sjøl, Verdien er at de har funnet på det sjøl. En må jobbe med det over en periode. For det er slik at noen lukker ørene når en skal jobbe med regler. Det er viktig med deltagelse.*

Lærer: *Det er jo felles regler utenfor klasserommet da. Vi prøver å håndheve dette så godt vi klarer. Det er en utfordring å være samkjørte.*

Lærer: *Vi har god nytte av miljøterapeuten der elevene trenger hjelp for å ta kontakt med andre. De kan få hjelp til å mestre de sosiale spillereglene. Det er mye jobb for å få det sosiale til å bli bra.*

Skoleleder ved caseskole 1 sier at skolen hvert år utarbeider kompetanse- og læringsmål for trinnene. De sosiale målene knytter seg særlig til den generelle lærerplanen, mens de faglige målene knytter seg til grunnleggende ferdigheter, og kan handle om organisering og gjennomføring av undervisningen. Ved caseskole 2 snakker de om de grepene de tar i forhold til kjønn, samtidig som de vektlegger at alle skal ha samme muligheter og behandles likt ved skolen. Det jobbes hvert år i forhold til regler og mobbeproblematikk, og ledelsen er aktive pådrivere for endringsarbeidet ved denne skolen. Ellers legges det stor vekt på det sosiale fellesskapet og relasjonen til jevnaldrende på begge skolene, og den effekten det har på læring i klasserommet.

4.5 Undervisning

Spørsmålene om læringsmiljøet handlet om noen sider ved skolekulturen, mens spørsmålene om undervisning særlig handlet om kjønnsforskjeller når det gjaldt mestring, motivasjon og læring. Lærerne vektlegger at begge skolene gir elevene god tid for å innrette seg som elev og til læring når elevene begynner på skolen. Nivådifferensiering vektlegges også når det gjelder undervisning. Variasjoner som ulike tverrfaglige tilnæringer til innholdet, som for eksempel uteskole, gjør at man tilrettelegger for

flere innganger til undervisningsinnholdet i skolen. Kartlegging, tester og prøver er en motsats til denne argumentasjonen om å ha god tid for læring og er lærernes hovedbekymring i samtalene.

4.5.1 Caseskole 1

Vi spurte elevene om hva en god lærer var og om hvem de betegnet som gode lærere, uten at de skulle nevne navn. På caseskole 1 vektla elevene følgende når de skulle beskrive den gode læreren;

Gutt: *En god lærer er de som er litt snille, og selv om de er snille hører vi på dem. Om vi ikke gjør det første gang de sier ifra, gjør vi det neste gang de sier ifra.*

Jente: *En god lærer må være snill... De kan være litt strenge, men de er her for å hjelpe oss. Hjelpe elevene så godt en kan, hjelpe elevene med det de synes er vanskelig og prøve å forstå seg på elevene og de må være ganske snille, men de må også være litt strenge da, sånn at de vet at elevene faktisk gjør sånn de sier.*

I caseskole 1 har de hatt gutter som har lest bedre, og jenter som har regnet bedre, enn hva de nasjonale og kommunale statistikkene har visst, og noen av læringsstrategiene knytter seg særlig til undervisning. Lærergruppen uttalte det som at;

Guttene har masse kunnskap, men hvis vi vil presse på det blir det en negativ opplevelse... Vi vet om gutter som har mistet interessen. Vi har ingen forventninger til elevene, det er opp til meg å se hvilke forventninger vi har. Hvor kommer forventningene fra? Som at gutter er urolige og at jenter sitter stille i klasserommet?

Når det gjelder det skolefaglige arbeidet vektlegger elevene ikke noen markante skiller;

Jente: *Det er ikke så voldsomt skille i klassen vår tror jeg. Lærerne gjør ikke noe for å få det til å skilles heller tror jeg.*

Jente: *Guttene er veldig flink i sånne fag der man ikke trenger å sitte helt stille.*

Gutt: *Matte er det viktigste faget. Matte trenger man til alle jobber i hele verden nesten.*

Jente: *Det er gutter som er flinke på skolen og det er jenter som ikke er så flinke også. Det er litt variert.*

Lærer: *Matte uten bok, vi ser fag og de ser lek... der er det ikke noen kjønnsforskjeller i de fagene de skal tenke på. De ser leken...*

Rektor: *Vi ble oppmerksom på dette med utjevning av kjønnsforskjeller når det gjelder lesing. Det jeg tror vi gjør er at vi ikke stresser elevene. Vi lar guttene komme i 2 klasse. Videre har vi ikke noe norskark på godt og vondt, så de leser bøker. Guttene får lov til å lese faktabøker, de velger... Bakgrunnen vår for å gjøre dette er ikke å utjevne kjønnsforskjeller, men at vi tror det er riktig.*

En av elevene påpekte dette med lesing i forholdet mellom gutter og jenter;

Jente: *Guttene finner seg ofte krim eller noen sånne spennende bøker.*

Disse refleksjonene handler imidlertid om kjønn; om gutter og jenter som liker ulike oppgaver og temaer.

4.5.2 Caseskole 2

Skolen bruker ofte uteområdet og nærområdet i undervisningen. Lærerne og rektor mente at dette var bra for de urolige guttene. Jentene gjorde det de fikk beskjed om uansett, men undervisningen som passet for guttene kunne også gi gevinst for jentene.

Rektor: *Lærerne er flinke til å bruke nærmiljøet og være mye ute. Mange lærere er gode på det, men det er en som er primus motor. Noen ganger er jenter og gutter delt på tur. Lærerne er flinke til å bruke fagene ute og ikke bare sitte i klasserommet. Det tror jeg har noe å si for de urolige guttene våre. Der ser jeg at de mannlige lærerne er flinkere enn de kvinnelige lærerne.*

Lærer: *Jeg underviser ei spes.ped.gruppe. Jeg er mest opp-tatt av å få med meg guttene, fordi det er enklest å få med seg jentene. Guttene trenger mer konkretiseringsmateriell og modeller som fenger. Jeg legger meg litt i selen for å få til noe som fenger dem.*

Lærer: *Learning by doing, – det virker som om det er bankers. Det er en metode som både jente- og guttegrupper kan ha nytte av.*

Lærerne og rektor fortalte at skolen har fokus på lesing og differensiering generelt.

Rektor: *Vi har hatt mye fokus på lesing nå. Og litteratur beregnet for gutter. Og også mer utfordrende oppgaver også til de flinke.*

Rektor: *Hvis unger ikke har lyst til å lære så må vi finne ut hva de er interessert i og finne tekster så de skjønner at dette her er det lurt å kunne.*

Lærer: *I forhold til differensiering har vi forskjellige ukeplaner og forskjellige lærebøker.*

Elevene framhever også de praktiske fagene som særlig morsomme å holde på med. Her ser det ikke ut til å være noen særlig forskjell, selv om flere av jentene i tillegg nevner de mer teoretiske fagene. De trekker fram både enkeltfag og læringsaktiviteter.

Gutt: *En god skoletime er en time der vi gjør noe artig, drive med kjemiske eksperimenter og teste ut hypoteser.*

Gutt: *Engelsken i det siste har vært artig. Vi har klipt og limt for å lage scrap book. Gymmen er også artig. Da springer vi i joggeløyper rundt omkring.*

Jente: *Kunst og håndverk er bra for vi gjør så mye forskjellig. Jeg har lyst til å bli flink i matte og engelsk, det er viktigst når jeg blir stor.*

Lærer: *Elevene er opptatt av å få tilbakemeldinger underveis. Det er ingen forskjell på hvordan jeg gjør det i forhold til jenter og gutter. Det er mer personavhengig. Det er mer at noen må ha det sånn og noen må ha det sånn. Det er ikke basert på kjønn, men på individ.*

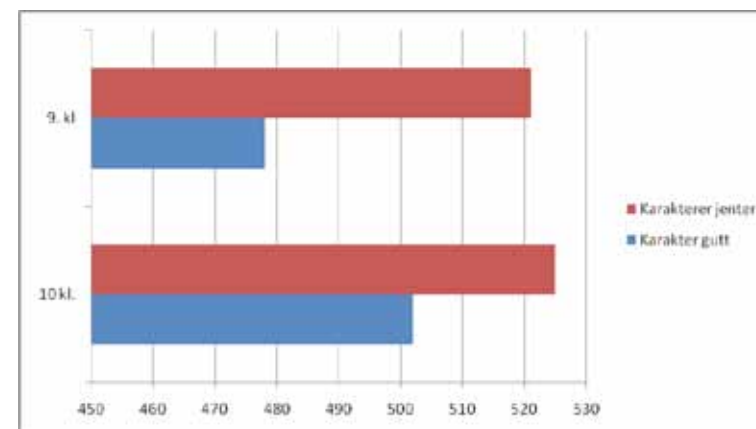
Både caseskole 1 og 2 har fokusert på lesing for gutter og har skaffet seg litteratur som er godt egnet i forhold til de interesser gutter og jenter har. Elevene påpeker at lærerne ikke har fokus på deres fritidsinteresser, men fokuset ligger på skolefag. Caseskole 1 er særlig opptatt av tidsaspektet i forbindelse med leseopplæring og stresser ikke denne opplæringen unødvendig. De planlegger ikke undervisningen ut fra lærebøker, men fra læreplanen og ut fra seg selv som pedagog, påpeker rektor. Begge skolene er opptatt av at en praktisk tilnærming til faget gir gode resultater for guttene, og at dette også er bra for jentene. Begge skolene er opptatt av differensiering og at elevene må få oppgaver de kan strekke seg etter. Elevene er tydelige på at den gode læreren er flink, hyggelig og tydelig.

5. RESULTATER FRA 10. KLASSE

5.1 Skolefaglige prestasjoner

For å kunne presentere kjønnsforskjeller i caseskole 3 og 4, er det tatt utgangspunkt i terminkarakterene til 10. klassingene i fagene dansk, engelsk og matematikk.

I figurene nedenfor har vi sammenlignet elevenes karakterer fra niende klasse med de karakterene elevene har fått til jul i tiende klasse. Vi kan kalle dette en netto karakterutvikling der vi ikke tar hensyn til at pensum har endret seg. I den grafiske framstillingen nedenfor har vi skilt mellom gutter og jenter. Utgangspunktet for 500 poeng er her karakterer fra grunnskolen inn i det 10. skoleår for alle elever som starter.



Figur 5.1: Karakterutvikling og kjønn.

Vi ser generelt at karakterene blir bedre den første høsten i det frivillige 10. skoleåret. I gjennomsnitt så forbedres karakterene for alle elever med 0,17 standardavvik (17 poeng) i snitt for fagene dansk, matematikk og engelsk på et halvt år. Om denne utviklingen fortsetter så vil forbedringen være på 0,34 standardavvik (34 poeng) i løpet av hele skoleåret, og det er et klart løft i læringsutbyttet. Dette må sees på som klart positivt, særlig når vi vet at det er et eget pensum og en egen eksamen for 10. klasse. Det er derfor grunn til å hevde at elevene klart øker sitt skolefaglige kunnskapsnivå i løpet av det 10. skoleåret, og at de gjennom dette blir bedre forberedt på å møte de faglige kravene i videre utdanningsløp.

Den grafiske framstillingen viser videre at gutter ser ut til å forbedre seg mer enn jenter når vi måler dette i karakterer. Selv om forbedringen er mindre hos jenter så betyr det også at de har en positiv kunnskapsutvikling fordi de svakt forbedrer karakterene selv om kravene blir høyere. I forhold til guttene må dette betraktes som svært positivt. Gutter kommer klart dårligere ut i dansk grunnskole enn jenter, noe som vi også finner i Norge (Nordahl et al. 2010). Dette kan indikere at innholdet, organiseringen, møte med disse lærerne og denne undervisningen er særlig nyttig for gutter. Videre kan det bidra til at en del gutter som ellers kunne ha falt ut av utdanningssystemet gjennom dette skoleår, vil øke sin sannsynlighet til å få en kompetansegivende utdanning.

Det er stor spredning i det faglige nivå blant elevene når de starter opp i 10. klasse. Lærerne opplever dette som en utfordring, men ikke som et problem. En av intensjonene i 10. klasse er å legge til rette undervisningen mer individuelt og med utgangspunkt i elevens utdanningsplan. Det medfører at undervisningen blir differensiert på en slik måte at elevene arbeider med oppgaver ut fra det faglige nivået de er på, men innenfor rammene av fellesskapet i klassen. Variasjon i arbeidsmåter blir gjort med utgangspunkt i hva som gir best læring for elevene. De kvantitative resultatene viser at elever i 10. klasser hever karakterene i løpet av dette året.

Fra den ene enden av skalaen til den andre. I samme klasse kan vi ha noen som løser matteoppgaver på videregående nivå og noen som bokstavelig talt ikke kan regne. De

blomstrer som mennesker derfor får de gode karakterer i dansk. Mye skjer faglig fordi de får selvtillit i en situasjon som de tar med seg til en annen.

Elevene viser til at de får bedre hjelp i 10. klasse. De sier at fagene blir presentert på en annen måte som gjør det enklere å forstå. Elevene føler at de får hjelp på sitt nivå og får oppgaver som de mestrer og lærer noe av. Noen sier at de får tettet noen faglige hull fra 7. 8. og 9. klasse. Kunnskapen de ikke fikk enten fordi de hadde stort fravær eller fordi undervisningen ikke var tilpasset deres nivå. Her har lærerne mer tid til dem;

Så kom jeg hit og det går utrolig mye bedre. Jeg får høyere karakterer og det får jeg fordi jeg får ordentlig hjelp, det fikk jeg ikke før.

Caseskole 3 er elever og lærere ved to danske skoler knyttet til tilbudet om ett frivillig 10. skoleår. De kvalitative dataene er hentet via gruppeintervju av lærere og elever ved disse to skolene. De kvantitative dataene er hentet fra kartleggingsundersøkelser som er gjennomført i forbindelse med implementeringen av LP-modellen i Danmark og dekker således alle elever i 10. klasse som er med i det arbeidet.

Hovedhensikten med å vise til det danske 10. klassetilbudet i denne sammenhengen, er at de har meget gode resultater på en rekke variabler knyttet til læring og utvikling uten at det ligger et bevisst kjønnsaspekt til grunn for arbeidet deres, snarere generelle pedagogiske prinsipper. Målet er således å vise til skoler som kjennetegnes med gode resultater faglig, sosialt og personlig for både gutter og jenter.

I de følgende avsnitt vil resultater fra både de kvantitative undersøkelsene og de kvalitative intervjuene bli presentert med utgangspunkt i hovedkategoriene *organisering, læringsmiljø og undervisning* slik de er satt opp i forhold til de to norske skolene som er med i denne evalueringen. Under hver av hovedkategoriene vil det bli presentert resultater innenfor

en rekke variabler som til sammen gir et bilde på hva disse skolene vektlegger i arbeidet med læring og utvikling, og som kan tenkes å ligge til grunn for de resultatene de har.

5.2 Organisering av tilbudet

I det følgende avsnitt vil det bli fokusert på målsetting med tilbudet, elevgrunnlaget, de ansatte og karaktergrunnlaget som elevene kommer til 10. klasse med ved oppstart. 10. klasse er stort sett organisert på samme måte over hele Danmark og målsetting, elevgrunnlag og ansatte er i høy grad det samme.

5.2.1 Tilbudets målsetting:

Det frivillige 10. klasse tilbudet skal utvikle elevens kompetanse innenfor tre viktige områder: faglig kompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse. Dette målet skal fremmes ved at eleven skal møte et attraktivt og fleksibelt læringsmiljø og ungdomsmiljø, som skaper rammer for faglig fordypelse samt kreative og idrettslige utfordringer. Elevene skal møtes med en grunnleggende anerkjennelse med mulighet for å skape grobunn for personlig utvikling innenfor fellesskapets rammer. De skal også få en aktiv og målrettet veiledning i alt arbeid. Eleven må derfor selv delta aktivt i undervisningen og skolens øvrige liv, utvise ansvarlighet i samvær med andre og være åpen og imøtekommende.

Denne målsettingen var i aller høyeste grad synlig i den daglige skolehverdagen. I målsettingen ligger det ikke implisitt et spesielt fokus på kjønn, men derimot et meget sterkt fokus på utvikling av hele mennesket personlig, sosialt og faglig samt et sterkt fokus på generelle pedagogiske prinsipper for læring og utvikling. Som det kan leses på en av skolens hjemmesider: «*du skal ikke kun blive til noget, men i lige så høj grad blive nogen*».

5.2.2 Elevgrunnlag

Ca. 50 % av danske elever velger et frivillig 10. skoleår etter endt folkeskole (grunnskole). Mange elever begrunner dette valget ut fra at de er usikre på hvilken ungdomsutdanning de skal ta, noen ønsker å få tilbake motivasjon gjennom et slikt frivillig tilbud for i hele tatt å starte på ungdomsutdannelsen. Andre igjen velger dette året for å forbedre karakterene slik at de kommer inn på det de ønsker. Dette viser til en meget stor variasjon i elevgrunnlaget.

Elevgrunnlaget fordelt på kjønn endres for hvert år, men skoleåret 2010–2011 var fordelingen ca. 50–50 på de to skolene som er med i dette utvalget. Ca. 10 % av elevmassen er fremmedspråklig. Elevene er fordelt på klasser ut fra valgt linje og således er det i noen klasser skjevt fordelt på kjønn. De ligger på ca. 25 elever i hver klasse.

Det som spesielt kjennetegner elever som søker det frivillige 10. skoleår er at ca. 70–80 % av elevene som starter har ikke hatt et tilfredsstillende skoleforløp gjennom folkeskolen på ulike måter. I intervjuene kommer dette fram som følger;

Her kommer de som uskrevne blad, men de har jo noe med seg i bagasjen. De mangler noen suksesser, og mange har dårlige opplevelser fra skolen. De mangler en tro på seg selv.

Lærere som har arbeidet i flere år med 10. klasse, forteller at de ser mønstre som går igjen med elever fra ulike folkeskoler ut fra hvilke skoleopplevelser elevene kommer til 10. klasse med. De bruker mye av oppstarten på skoleåret til å «*få brutt et negativt mønster*». Derfor brukes de første 14 dagene av skoleåret til ulike sosiale aktiviteter for å etablere fellesskapet som er en av grunnbjelkene ved dette tilbudet. Både lærere og elever ga uttrykk for hvor viktig en slik start er i forhold til å bli kjent med medelever og skolen. Aktivitetene er ikke direkte rettet mot spesifikt jenter eller gutter, men mot fellesskapet som skal etableres for alle.

5.2.3 Ansatte

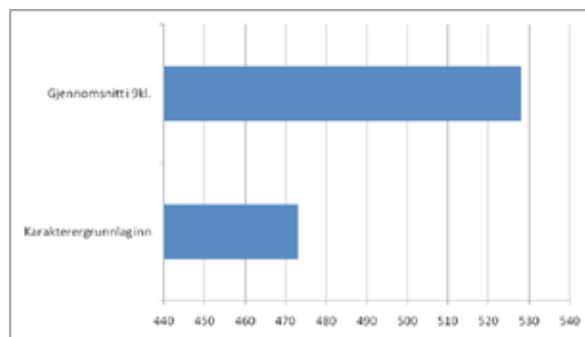
10. klasse tilbudet har lærere med vanlig utdanning og med en normal lærertetthet som ellers i grunnskolen. De er fysisk lagt utenfor det lokale grunnskoletilbudet og består bare av elever i 10. klasse og ingen andre. Mange av lærerne hadde arbeidet ved tilbudet i flere år og svarer som følger på spørsmålet «*hvorfor har de har valgt å arbeide med 10. klasse?*»:

Fordi vi er genuint opptatt av å jobbe med bare 16-åringer.

Lærerne er også organisert i team. Hver klasse har sitt faste sett av lærere som sammen deler på og samarbeider om alt vedrørende elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. Det å arbeide i team og ut fra prinsippet om samarbeidslæring knyttet til elevenes arbeid er et bevisst valg som arbeidsform i 10. klasse. Det kan oppleves utfordrende for lærere, men som de sier: «*da arbeider du ikke i 10. klasse, men på et annet trinn*».

5.2.4 Karaktergrunnlaget inn i 10. klasse

Nedenfor er det en framstilling av gjennomsnittskarakterene i de tre fagene dansk, matematikk og engelsk fra de kvantitative kartleggingsundersøkelsene til elever som er tatt inn i 10. klasses tilbudet sett i forhold til snittet av alle elever som går ut av 9. klasse.



Figur 5.2: Gjennomsnittskarakterer.

Denne framstillingen viser at gjennomsnittseleven som starter opp på 10. trinn har 55 poeng (0,55 standardavvik) dårligere karakterer i dansk, matematikk og engelsk enn snittet av alle elevene på 9. trinn. Dette må betraktes som en ganske stor forskjell og viser at elevene på 10. trinn har klart dårligere forutsetninger for læring enn øvrige ungdom i det samme årskullet, men samtidig er det stor variasjon mellom 10. klasseelevene. Det innebærer at det også er elever med gode skolefaglige prestasjoner som starter i 10. klasse. Selv om dette tallmaterialet viser det faglige utgangspunktet som elevene kommer til skolen med og situasjonene ovenfor viser til ulike begrunnelse fra elevene for hvorfor de har valgt dette tilbudet, så vil resultatene fra de neste to kategoriene, *læringsmiljø og undervisning* som kommer i det følgende, vise at skolene evner å kompensere for dette på en meget god og allmenn pedagogisk måte til det beste for alle elevene ved skolene.

5.3 Læringsmiljø

Under dette avsnittet vil det fokuseres på faktorene lærer som leder, relasjoner og anerkjennelse, faglig og sosial utvikling og motivasjon. Dette er alle faktorer som vi kaller generelle pedagogiske prinsipper som bidrar til å utvikle alle elevers faglige og sosiale læringsutbytte og som ser ut til å bidra til at skolene her viser til små kjønnsforskjeller.

5.3.1 Lærer som leder i klasserommet

Lærerne var veldig bevisste på sin rolle som klasseledere og fremsto som tydelige og forutsigbare i undervisningssituasjonen.

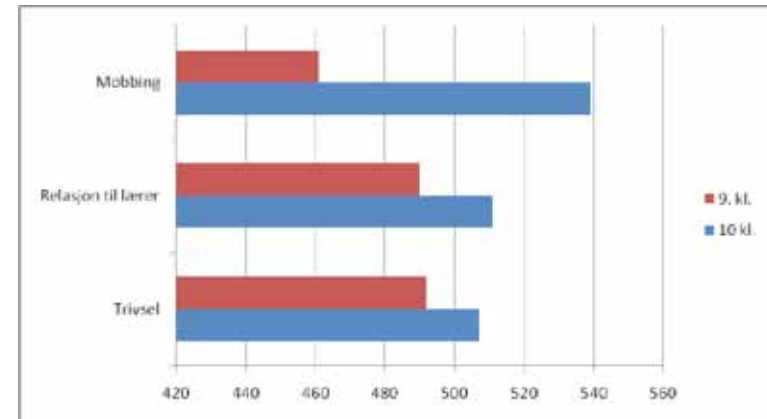
Vi kan konsentrere oss fullt og helt om denne aldersgruppen og de utfordringer som de har. Vi kan fokusere på den enkelte elev fordi vi er her hele tiden. Vi skal ikke ha andre klasser i andre årganger og det gir oss etter hvert en unik kunnskap om denne ungdomsgruppen.

De var klare på hva som var målet med timen, de hadde en tydelig struktur på undervisningen og varierte arbeidsformene med utgangspunkt i elevenes læring. Det å få kunnskap og erfaring i å arbeide med bare 16-åringer opplevde de som en styrke i deres yrke. Dette var lærere som både kunne briljere i faget sitt, men som også så hver enkel elevs behov både faglig og sosialt. En mattelærer viser til at i starten av året underviser han både på femte klasse nivå og videregående nivå samtidig. Det å differensiere undervisningen, gjøre den forutsigbar og samtidig fremstå som en trygg og tydelig voksen er avgjørende faktorer i alle elevers læring og utvikling.

5.3.2 Relasjoner og anerkjennelse

Relasjonen mellom elev og lærer fra de kvantitative kartleggingsundersøkelsene, er vurdert ved at elevene har tatt stilling til 15 utsagn om sine relasjoner til klasselæreren. Utsagnene er her knyttet til tema som læreren liker meg, jeg har god kontakt med læreren, når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren og læreren bryr seg om hvordan jeg har det. Videre er det også utsagn knyttet til at læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene, læreren behandler noen elever bedre enn andre, læreren bruker liten tid på å snakke med meg, læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre og læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen.

Elevenes trivsel i skolen kan betegnes som det syn elevene har på egen skolegang. Betegnelsen syn på skole er brukt fordi det både knytter seg til elevenes forhold og innstilling til skole samt hvordan de trives i skolen. De åtte spørsmålene til elevene dreier seg om hva elevene synes om undervisningen i skolen, skolens betydning og den sosiale trivselen og i dette ett spørsmål om mobbing. Mobbing er nedenfor skilt ut som et eget område. Også her blir resultatene fra 10. klasse sammenlignet med snittet av 9. klasse:



Figur 5.3: Mobbing, relasjoner og trivsel.

Den grafiske framstillingen viser her en særlig positiv utvikling i forhold til mobbing. Også her betyr høy skåre liten forekomst. Forskjellen er her 0,78 standardavvik som uttrykker en betydelig reduksjon i opplevd mobbing fra 9. til 10. klasse. Denne reduksjonen er viktig å framheve fordi dette da er elever som gjennom 10. klasses tilbud kanskje kan utvikle en sterkere og mer positiv identitet. Dette vil sannsynligvis være viktig for elevenes videre mulighet til å lykkes i utdanning. Mobbing viser generelt en relativt sterk sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet i ulike skoler. Skoler med et hensiktsmessig læringsmiljø har som regel klart mindre mobbing enn læringsmiljøer preget av utrygghet, konflikter og motsetninger (Roland 2007). Dette indikerer derfor at det i 10. klasses tilbud er et inkluderende læringsmiljø preget av relativt positive sosiale relasjoner. Dette kommer også til uttrykk ved at elevene trives noe bedre i 10. klasse enn de gjorde i 9. klasse.

Elevenes relasjon til læreren kan også betraktes som en viktig del av læringsmiljøet. Her har det vært en positiv utvikling på 0,24 standardavvik som er større enn det som kan betraktes som tilfeldig. Elever i 10. klasse opplever et bedre forhold til sine lærere enn det den samme gruppe av elever har i 9. klasse. Dette er positivt, særlig tatt i betraktning av at elevene i 10. klasse bare har hatt disse lærerne i litt over tre måneder. Elevene vurderer sin relasjon til lærerne som bedre på spørsmål knyttet til

skolefag og arbeidsinnsats enn til de mer personlige forholdene. Flertallet av elevene er enig i at læreren gjør alt for å hjelpe dem til å lære mest mulig, mens noe færre elever uttrykker at de ikke kan snakke med læreren når de har problemer. Elevene opplever derfor lærerne som at de er noe mer engasjert i skolefaglige prestasjoner og innsats enn i elevenes mer personlige og sosiale situasjon.

Anerkjennelse

For at det pedagogiske arbeidet skal kunne lykkes i en hver skole fordrer det blant annet at lærere etablerer en positiv relasjon til elevene. Nordenbo (2008) hevder at det er tre faktorer som er av avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte; *lærerens relasjonskompetanse, lederkompetanse og fag/fagdidaktisk kompetanse*. En lærer kan ikke utelate en av disse faktorene, da vil ikke læringsutbytte bli realisert. Det er heller ikke uten grunn at det er relasjonskompetansen som kommer først, uten at den er etablert vil en ikke ha mulighet til å fungere som en tydelig og forutsigbar leder i et klasserom eller kunne utøve faget. Anerkjennelse betyr bekreftelse og handler om å gi bekreftelse til den andres opplevelse av verden (Linder 2010). Lærerne i 10. klasse var veldig bevisst dette.

Det er viktig å se hver enkelt og å bekrefte dem. Man må være anerkjennende og kunne bruke for eksempel guttenes energi til noe positivt.

Den anerkjennende tilgangen til elever kommer til uttrykk ved at lærerne i stor grad ser den enkelte elev, prater og lytter til dem, opptrer rolig i situasjoner med høy temperatur og håndterer konflikter på en god måte. Lærerne byr på seg selv og fremstår som trygge og tydelige voksne.

Jeg har noen forventninger og krav. Det er viktig å være bestemt, men kjærlig. Det er viktig å vise at det er jeg som bestemmer, men en må ha en åpenhet.

Elevene sier de har et godt forhold til lærerne sine. Lærerne oppleves som tydelige og har klare forventninger til dem. Elevene føler at de blir behandlet som unge voksne og blir tatt på alvor. Det vitner om en

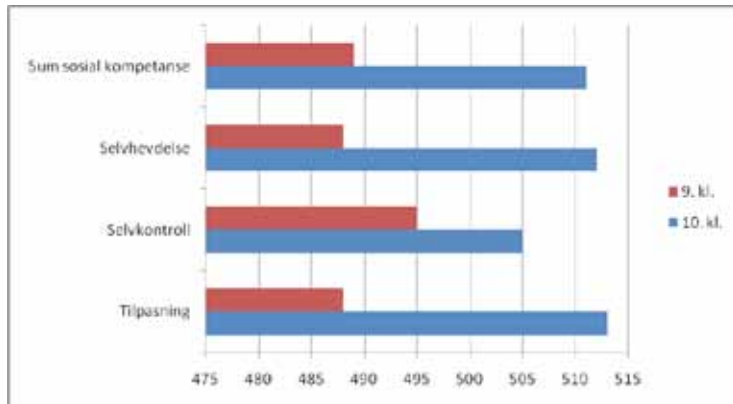
gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandre. Elevene føler at de har nære og jevnlig samtaler med kontaktlærer og at de kan ta opp de problemene de har, enten det er på skolen eller hjemme. Flere av elevene sier at de tror at det gode forholdet til lærerne kan skyldes at disse lærerne bare har denne aldersgruppen og kan konsentrere seg om dem. De slipper å ta med seg utfordringer fra andre trinn inn i arbeidet med 10. klasse og det opplever elevene som positivt. Lærerne snakker til dem som om de nesten er voksne. Elevene føler at de får være med å bestemme og at de får ansvar og tar ansvar.

Jeg synes lærerne forsøker å lære oss å kjenne og å se hvem vi er og hvem vi er sammen med. Hvordan vi kan lære best bruker de også mye tid på.

Elevene har funnet mange nye venner og det er et godt sosialt miljø ved skolene. En snakket om et «*kanonsamhold*» i klassen og at alle snakker med alle. Det er ingen som blir sittende alene hvis de ikke vil. Skolen «*rister*» elevene sammen ved å jobbe intenst med relasjoner de første ukene, der en må forholde seg til nye hele tiden.

5.3.3 Sosial og faglig utvikling

Sosial og faglig utvikling er viktige målområde i både dansk og norsk skole. Elevene skal gjennom sin skolegang utvikle en sosial kompetanse som forbereder dem på å kunne samarbeide med og tilpasse seg andre, de skal utvikle en viss selvkontroll samt en hensiktsmessig sosial selvheldelse og empati. Figuren under viser resultatet fra de to kartleggingsundersøkelsene innenfor sosial kompetanse og igjen sammenlignes 10. klasse med 9. klasse:



Figur 5.4: Sosial kompetanse.

Figuren viser at det er en positiv utvikling i elevenes sosiale kompetanse fra 9. klasse til jul i 10. klasse. Dette gjelder både tydelig sumskåren på sosial kompetanse der det er en endring på 0,23 standardavvik (23 poeng). Dette er lærervurderinger, og lærerne vurderer derfor elevene på 10. klasse til å ha en bedre sosial kompetanse enn den samme elevgruppen hadde på 9. trinn. Denne utviklingen skiller seg fra den vi finner ellers i grunnskolen for sosial kompetanse. Fra 5. til 10. klasse i Norge og 4. til 9. klasse i Danmark er den en klar nedgang i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse. Lærerne på de lavere trinnene i grunnskolen vurderer elevene til relativt sett å ha en høyere sosial kompetanse, enn det lærerne på de høyeste klassetrinnene vurderer.

Når vi ser på de underliggende faktorene, er det særlig tilpasning/samarbeid og selvhverdelse det er en positiv utvikling innenfor. Elevene oppleves av lærerne til å ha en bedre tilpasnings- og samarbeidsevne. Videre vurderes de også mer positivt innenfor selvhverdelse knyttet til å ta mer aktive sosiale initiativ og kunne reagere egnet på gruppepress.

Arbeidet med å etablere gode sosiale fellesskap samtidig som de arbeidet med elevene på det personlige planet er det de bruker mest tid på. De har et sterkt fokus på elevenes styrker, det de kan, samtidig som de tar

fatt i de utfordringene elevene også har faglig, sosialt og personlig. Det å skape sterke klassefelleskap er et fundament for arbeidet på det personlige plan. Det å høre til og bety noe er avgjørende viktig.

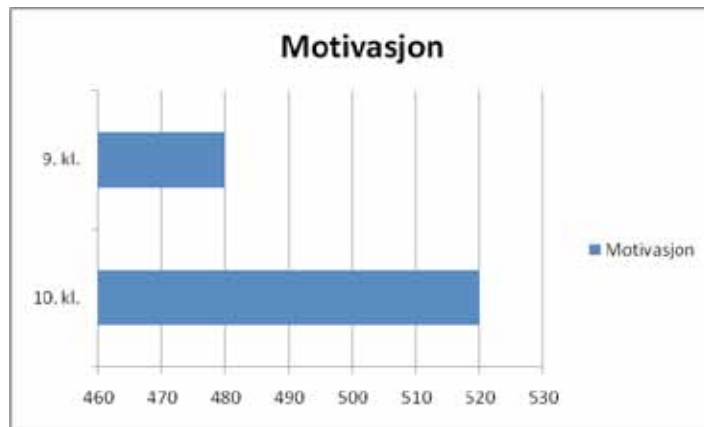
Elevene skal arbeide mye sammen, lære av hverandre og på denne måten bidra til å utvikle ansvar, anerkjennelse og respekt. Vi jobber med hele mennesket.

Lærerne opplever også at elevene både får og tar nye roller når de starter i 10. klasse. De får en ny mulighet. Dette gir også elevene selv uttrykk for, men noen elever trenger imidlertid hjelp til å bryte gamle mønstre og få tro på at de er noen og kan noe. Som en lærer sier;

De blir overrasket av å bli tatt på alvor, at de blir lyttet til og faktisk sett av lærere.

5.3.4 Motivasjon

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats i både det faglige arbeidet og den mer sosiale og personlige utviklingen er relativt avgjørende for den utvikling og det læringsutbytte elevene får (Nordahl m. fl. 2010). Elever som arbeider systematisk med skolefagene og egen sosiale og personlige utvikling har langt større sannsynlighet for å realisere sitt potensial for læring enn de elevene som i mindre grad arbeider systematisk og over tid. Figuren under viser resultater fra de kvantitative kartleggingsundersøkelsene:



Figur 5.5: Motivasjon.

Denne framstillingen viser at elevene på 10. trinn har en motivasjon og arbeidsinnsats på skolen som er 40 poeng høyere enn tilsvarende elevgruppe i 9. klasse. Dette må betraktes som en relativt stor forskjell, og som dermed bør bidra til at elevenes kunnskaper og ferdigheter i de sentrale fagene dansk, matematikk og engelsk også blir bedre. Om denne forbedringen eller utviklingen i elevenes motivasjon kan forklares ut fra elevenes egen modning og innstilling eller ut fra undervisningen og læringsmiljøet i det 10. skoleår er vanskelig å si. Forskning om motivasjon indikerer klart at både innhold, arbeidsmåter og organisering av undervisningen samt ulike betingelser i læringsmiljøet, har en klar sammenheng med elevenes motivasjon (Brooks 2005, Klette 2007, Ulvik, 2009). Det er derfor grunn til å tro at elevenes forbedrede motivasjon og arbeidsinnsats har en sammenheng med og kan forklares av en rekke faktorer i 10. klasses tilbudet. Dette bekreftes også i intervjuene av både elevene og lærerne. Lærerne opplever etter kort tid en relativt høyere grad av motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene. Motivasjon og arbeidsinnsats er relativt avgjørende for den utvikling og det læringsutbytte elevene får (Nordahl m. fl. 2010). Dette kan nok i stor grad henge sammen med hvordan 10. klasse er organisert, at lærerne er genuint opptatt av elevgruppen, lærernes relasjon til elevene, arbeidet med fellesskapet osv.

5.4 Undervisning

I dette avsnittet vil resultater knyttet til faktoren undervisning bli nærmere presentert. Dette er også faktorer som ser ut til å henge godt sammen med elevenes læringsutbytte.

5.4.1 Organisering av undervisning

Undervisningen omfatter en obligatorisk del i fagene dansk, matematikk og engelsk som alle elever uansett linjevalg skal ha og gå opp til eksamen i. Elevene har videre en valgfri del hvor de velger fag eller linjer ut fra egne ønsker og interesser. De kan velge blant linjer som idrett, samfunnsfag, kristendom/religion, naturfag, metall/motorverksted, byggeverksted, teknologiverksted, serviceverksted, produktutvikling og formgivning, iverksetter, sunnhet og sosiale forhold, teknologi og kommunikasjon. Skolene har enten valgt å starte med obligatoriske undervisningen de første timene hver dag og deretter den valgfrie undervisningen, eller har to hele teoretiske dager og tre dager med linjefag. Elevgrunnlaget viser en stor variasjon med hensyn til faglig, sosial og personlig læring og utvikling, og det krever at lærerne i stor grad evner å ta i bruk ulike metoder. Generelt sett legges det opp til varierte arbeidsmåter som individuelt arbeid, gruppe og prosjektarbeid, pc og smartboards, kooperativ learning og hvor denne samarbeidslæringen er helt sentral.

Elevene opplever stor variasjon i arbeidsmetoder. De liker balansen mellom teori og praktisk læring gjennom turer og opplevelser. Skolen praktiserer ulike arbeidsmetoder blant annet samarbeidslæring og det avspeiler seg i elevenes utsagn. De er vant til å jobbe sammen og de synes at det fungerer bra.

En som kanskje er litt bedre sitter sammen med en som kanskje ikke er så god, så sitter de og hjelper hverandre. Slik er det i hvert fall i vår klasse. De flinke lærer også mye fordi de må forklare hvordan de skal gjøre det.

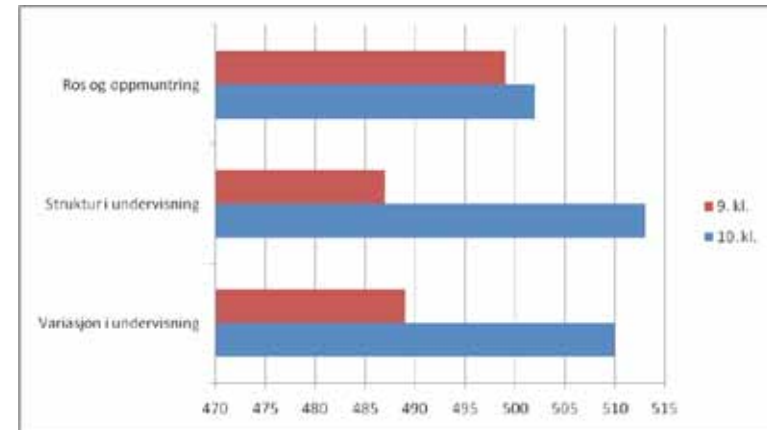
10. klasse er i stor grad lagt opp i en kombinasjon av praktiske og teoretiske fag/linjer og undervisningen er nært knyttet opp til praksis. Lærerne forteller her at;

Elevene kan få lov til å velge noe som interesserer dem og dyrke det, samtidig som de kan forbedre noen kunnskapsfag. Det blir en annen måte å gå på skole på. Mange henter energien fra linjefagene til å mestre de andre fagene.

Det at skolehverdagen har en kombinasjon av teori og praksis gir elevene muligheter for å få en annen skoleerfaring enn de kanskje tidligere har hatt. De elever som har utfordringer i forhold til motivasjon for skolearbeid og viser lav arbeidsinnsats i de teoretiske fagene, viser større grad av motivasjon og arbeidsinnsats når de har denne kombinasjonene hevder lærerne.

5.4.2 Undervisning

Undervisningen er kartlagt gjennom de to kartleggingsundersøkelsene der elevene har tatt stilling til 15 utsagn relatert til undervisningsmessige forhold. Her er det en faktor knyttet til *variasjon i arbeidsmåter* og *innhold i undervisningen*. Høy grad av variasjon i innhold og arbeidsmåter vil innebære en svært variert og elevaktiviserende undervisning. En lav grad av variasjon vil her være stor bruk av formidlende og lærerstyrt undervisning med mindre grad av elevsentrering. Den andre faktoren er kalt *struktur i undervisningen*. Undervisning som viser høy grad av struktur, vil være preget av at undervisningen kan starte med en gang timene begynner, at elevene er punktlig og at mesteparten av tiden i timene brukes til undervisning og ikke til å holde ro og orden. Faktoren *ros og oppmuntring* er knyttet til en vurdering av lærernes bruk av ros i undervisningen, og til en vurdering av om undervisningen er slik at elevene spør lærerne når det er noe de ikke forstår.



Figur 5.6: Undervisning.

Innenfor undervisning er det også positive forskjeller i favør av 10. klasse når vi sammenligner med den samme elevgruppen i 9. klasse. Men forskjellene er her mindre enn innenfor andre vurderingsområder. Det er en viss tendens til at elevene opplever både mer struktur og mer variasjon i undervisningen. Vi kan si at en forutsetning for variasjon er at lærerne har god struktur og er tydelige som voksenpersoner. Dette ser ut til å gjøre seg mer gjeldende i 10. klasse enn på 9. klassetrinn i grunnskolen. Det er en svak men ikke signifikant forskjell i lærernes bruk av ros og oppmuntring i undervisningen. Ut fra at relasjonen mellom elev og lærer er bedre skulle en forvente at lærerne brukte mer ros og oppmuntring, men slik vurderer ikke elevene det. Forbedringen av relasjonen til lærerne handler nok derfor mer om det direkte og personlige møte mellom elev og lærere i 10. klasse.

5.5 Oppsummering

5.5.1 Organisering

10. klasses tilbudet er frivillig, men utover det kjennetegnes tilbudet av den store variasjonen i elevgrunnlaget. Variasjonen mellom elevene må betraktes som en viktig faktor i forhold til hvordan 10. klasses tilbudet

fungerer. Den sikrer at relativt sett svake elever har noen sterke elever å strekke seg etter, og variasjonen gir god mulighet for samarbeidslæring, noe flere av 10. klassetilbudene benytter seg av. Videre gir variasjonen mellom elevene også gode muligheter for at alle skal kunne få etablert nye vennskap. Det vektlegges også av lærerne at det er viktig å ha en heterogen elevgruppe, for du da lettere vil ha noen elever å spille på. Lærerne gir også uttrykk for at denne variasjonen ikke oppleves som et problem, men som en utfordring i arbeidet med å legge til rette for læring og utvikling hos alle elever.

De ansatte viste til et sterkt ønske om å jobbe både med 16 åringer samt i et slikt skoleslag som dette, og at det kanskje i seg selv var litt spesielt. Alle lærerintervjuene gjenspeilet et høyt pedagogisk refleksjonsnivå. Dette var kjennetegnet ved relevante faglige begrunnelser for ulike valg i undervisningen og reflekterte praktiske tilnærminger til ulike elever og elevgrupper. Dessuten hadde alle lærere uavhengig av faglige bakgrunn et felles pedagogisk språk. Det var vanskelig for oss som intervjuere å forstå hvilket fag den enkelte lærer underviste i. Dette felles pedagogiske språk kombinert med høy pedagogisk bevissthet ga sannsynligvis også gode forutsetninger for et nært samarbeid mellom lærere. Disse lærerne har ikke en annen utdanning eller høyere lønn enn andre lærere i dansk folkeskole, men de har et sterkt fokus på å bidra i både den faglige, sosiale og personlige utviklingen til både gutter og jenter ved skolen.

5.5.2 Læringsmiljø

Elevene opplever tilbudet som «fedt». Ingen av elevene kunne peke på noe de mente var utilfredsstillende eller kunne si at de var misfornøyde med noe. Særlig framhevet de at det er trygt, fritt for mobbing og at en blir respektert for den en er. Flere av elevenes uttalelser viste til en følelse av å bli sett og anerkjent av både lærere og medelever. Elevene opplever å møte lærere som ser dem, som tar dem på alvor som «*nesten voksne*», som har tid og ønsker å hjelpe til i de prosesser eleven går gjennom. Både elevene og lærerne uttrykker at det er en gjennomgående anerkjennende tilgang til elevene. Elevene opplever å bli sett og respektert som individuelle 16-åringer. Lærerne uttrykker at de legger stor vekt på å

kommunisere med elevene og de viser grunnleggende respekt for elevene. Den enkelte elev verdsettes og anerkjennes ut fra sine forutsetninger og sin bakgrunn. Tilknyttet samværet mellom elever og mellom elever og lærere er stikkordene; tillit og respekt. Det er ikke alle lærere som passer til å undervise her, så flere av lærerne, du må være geniunt opptatt av denne aldergruppen. De får ansvar og de tar ansvar både i forhold til seg selv og sine medelever.

Et framtrædende kjennetegn ved det frivillige 10. skoleåret var fellesskapsorienteringen. Lærerne vektla sterkt at elevene skulle delta aktivt i et både faglig og sosialt felleskap, og all undervisning var organisert slik at elevene i hovedsak var i de samme klassene. Tanken var at fellesskap etableres best når elever er mye sammen. Det er viktig å understreke at også det faglige fellesskapet ble vektlagt, til tross for stor faglig variasjon mellom elevene. Denne fellesskapsfølelsen ga elevene også sterkt uttrykk for. De var veldig fornøyd med å ha fått nye venner og de la vekt på at alle skulle delta sammen og ikke holdes utenfor. Arbeidet med fellesskaper har resultert i «kanonsamhold» i klassene og som en av elevene sa i intervjuet; «*det er for første gang kjedelig å være syk*».

5.5.3 Undervisning

Lærerne formidler at de legger stor vekt på å differensiere undervisningen til elevens ulike forutsetninger. Dette gjelder i alle fag. Men samtidig formidler lærerne også at dette ikke gjelder organisatorisk differensiering. Det foregår svært lite organisatorisk differensiering ut fra elevenes faglige nivå. Lærerne arbeider i inkluderende og heterogene elevgrupper som de differensierer undervisningen innenfor. Undervisningen har også en tydelig struktur med tydelig oppstart av timer, klare målsettinger og strukturert gjennomføring. Denne type struktur i undervisningen er sannsynligvis nødvendig for å kunne ha en innholdsmessig differensiering av undervisningen (Nordahl m. fl. 2010).

Eleven opplever en undervisning som variert og differensiert slik at de har mulighet for å mestre og som igjen gir en høyere grad av motivasjon. De opplever at de lærer mer og timene blir brukt bedre enn tidligere,

og det igjen resulterer i at de på relativt kort tid har fått tett faglige hull. Elevene er med og planlegger deler av innholdet i undervisningen og gjennom sin egen utdanningsplan faktisk opplever reell elevmedvirkning. Det sterke fokuset på samarbeidslæring er sterkt knyttet til den personlige utviklingen innenfor rammen av fellesskapet. «Du må bli noen før du blir noe» og det skjer i et faglig og sosialt fellesskap.

Selv om dette året er frivillig, stilles det krav til elevene både sosialt og faglig. De møter lærere som har tydelige forventninger til dem og som sier at «her er det rom for alle, men ikke alt». Uakseptabel atferd blir det tatt tak i, men på en måte som gjør at elevene klarer å endre gamle negative mønstre.

6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Denne evalueringen av fire skoler med små kjønnsforskjeller har framskaffet en rekke fellestrekk mellom skolene som bør være av interesse om vi ønsker å redusere kjønnsforskjellene i skolene. Problemstillingene for denne evalueringen var formulert på følgende måte:

- Hvilke organisatoriske og innholdsmessige kjennetegn er det ved skoler der det er små forskjeller i gutter og jenter sitt læringsutbytte?
- Hva kjennetegner undervisningen og læringsmiljøet i klasser der kjønnsforskjellene er relativt små?

I denne avsluttende drøftingen vil vi gi svar på dette gjennom å identifisere noen avgjørende faktorer i skolene. Videre vil vi også forsøke å frambringe noen forklaringsmodeller som kan gi forståelse for hvorfor gutter gjør det nesten like bra som jentene i disse skolene.

Generelt kan vi si at disse skolene ikke bevisst prioriterer eller legger mye til rette for guttene. Kjønnsdimensjonen framstår som sekundær i kulturene og den pedagogiske praksis. I skolene vektlegges det fellesskap, anerkjennelse, variasjon, tydelig ledelse og lignende. På mange måter er kjernen i disse skolene en type allmennpedagogikk som er i samsvar med de faktorene som har effekt på læring (Hattie 2009). Det ser ut til at særlig gutter profiterer på en slik praksis. Skolene tilrettelegger ut fra pedagogiske utfordringer, snarere enn at man organiserer skolen ut fra kjønnsdimensjoner.

6.1 Læringsmiljøet i skolene

I disse skolene ser læringsmiljøet ut til å ha flere felleskrekk som stimulerer gutter i en positiv retning. Vi kan generelt si at det er læringsmiljøer som støtter og premierer læring, og at læringstrykket framstår tydelig.

6.1.1 Forventinger til alle elever

I disse fire skolene ser det ut til å eksistere sterke og eksplisitte forventningene til både jenter og gutter. Dette gjelder både i forhold til læringsutbytte i fag, arbeidsinnsats i timene og atferd på skolen. Disse forventningene er tydelig formidlet av lærerne, og elevene viser gjennom intervjuene at de har forstått det. Gutter ser ut til å ha behov for eksplisitt uttrykte forventninger fra lærerne om de helt skal forstå hva lærerne ønsker. Det kan virke som jentene er flinkere til å dekode lærerne og slik levere det lærerne implisitt ber om. Derfor kan det være slik at gutter profiterer mye på klart uttrykte forventninger og samtidig er det lite grunn til å tro at jentene taper på det.

Når elevene blir møtt med tydelige og realistiske forventninger ser det ut til at de også responderer positivt på dette. Forventinger om læring og atferd skaper en standard som elevene skal strekke seg etter, og forventningene vil slik danne et positivt læringstrykk i skolene. Indirekte i forventningene ligger det også en bevisstgjøring om hva skole faktisk dreier seg om.

I all undervisning er det nødvendig å gi elever noen former for beskjeder, instruksjoner og forventninger. Dette kan være knyttet til hvilke mål det er for læringen, hva elevene skal arbeide med, hva undervisningen skal omhandle denne timen, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, hvilken arbeidsinnsats som forventes, eller hvilken atferd elevene forventes å vise. Læreren har et ansvar for at elevene oppfatter og tar til seg hva som er hensikten med de ulike undervisningsøktene. Denne type forventninger, beskjeder og instruksjoner er det en fordel at lærere uavhengig av fag gir til elever kollektivt. Det er tidsbesparende og frigjør tid til læring. Forutsigbarhet i forventninger og beskjeder ser også ut til å skape

trygghet hos elevene ved at læreren da fremstår med autoritet. I disse skolene med små kjønnsforskjeller ser det ut til at lærerne er bevisst på å utnytte de muligheter som ligger i å uttrykke forventninger kollektivt slik at alle elever får høre det samme.

6.1.2 Fellesskap mellom elevene

I alle skolene framstår fellesskapet som viktig for både elevene og lærerne, og det arbeides bevisst for å etablere og opprettholde gode fellesskap. Det kan se ut til at gutter profiterer sterkt på å være i faglig og sosialt fellesskap. For fellesskap er ikke bare sosialt, det er også tilknyttet fagene og undervisningen i skolen. Fellesskapet skaper klare rammer og strukturer som gjør det noe lettere for gutter å tilpasse seg. Noe av det samme kan sees i lagidretter som for eksempel fotball der gutter tilpasser seg og ikke minst yter noe innen for et fellesskap med tydelige rammer og regler. Til en viss grad kan det se ut til at disse skolene skaper en elevkultur som støtter læring, også blant guttene, og det viser forskning at har en betydelig effekt på læringsutbyttet (Hattie 2009).

Identitet og relasjoner formes, posisjoneres, vedlikeholdes og utvikles i fellesskap i skolegården, i skoletimene og inngår i dannelsen til elev i skolen (Aasebø 2010: 374). De voksne fremhever betydningen av å se elever som hele mennesker, ikke utelukkende som kjønn. Lærere som evner å utvikle elevenes selvbilde og identitet på positive måter, som gir elevene positive tilbakemeldinger og som får elever til å føle ansvar for fellesskap og egen utvikling (Bakken og Danielsen 2011: 51).

Fellesskapet skapes gjennom helt spesifikke tiltak i disse skolene, som vektlegging av sammenholdt undervisning og stabil organisering av elevene. Disse skolene med små kjønnsforskjeller kjennetegnes ved sterke kollektiv og relativt lite vektlegging av individualisert undervisning.

Det kan se ut til at den individualiserte undervisningen står relativt sterkt i dagens skole, og at det går på bekostning av mer kollektive tilnæringer i undervisningen (Haug 2010). Dette kommer til uttrykk ved at arbeidsplansprinsipper anvendes i stor grad gjennom individualiserte ukeplaner

og stor bruk av arbeidstimer på skolen. Det vil si at elevene sitter store deler av undervisningstiden og arbeider alene med oppgaveløsning, mens oppfølgingen fra lærerne er relativt svak. Troen på elevenes evne til å ta ansvar for egen læring ser ut til å være svært stor blant mange lærere og skoleledere, og dette ser det ut til at særlig gutter taper på. Elevene må i relativt stor grad arbeide alene, være selvregulerte i sin læring, og i begrenset grad oppleve støtte fra medelever og lærere. Haug (2010) viser at elevene i gjennomsnitt sitter 61 % av undervisningstiden og arbeider alene med oppgaver. I et land som Singapore, som er på nivå med Finland i PISA-undersøkelsen, så sitter elevene i gjennomsnitt kun 18 % av tiden og arbeider med individuell oppgaveløsning. I Singapore brukes om lag 60 % av undervisningstiden til hel klasse orienterte arbeidsmåter som formidling, dialog, tilbakemelding og repetisjon (Gopinathan 2011).

Den individualiserte undervisningen har også som konsekvens at det iverksettes organisatorisk nivåddifferensiering som mestringsgrupper ut fra faglig nivå, aldersblanding og mer varig nivådeling i fag som matematikk, norsk og engelsk (Nordahl 2009). Dette finner vi lite av i disse skolene med små kjønnsforskjeller. Det kan se ut til at guttene trenger den tryggheten som ligger i å delta i et stabilt fellesskap de fleste av timene i løpet av en uke.

Hattie (2009) dokumenterer i sine omfattende metaanalyser at individualisert undervisning som ansvar for egen læring og nivåddifferensiering ikke har effekt på elevenes læringsutbytte. Sett i forhold til både sammenholdt undervisning i heterogene klasser og anvendelse av samarbeidslæring kommer individualisert undervisning klart dårligst ut. Denne forskningen understreker også klart at lærere som styrer elevfellesskap på en tydelig måte har det beste læringsutbyttet. Det vil si at både gutter og jenter profiterer på fellesskap og sammenholdt undervisning.

6.1.3 Anerkjennelse og positive relasjoner mellom lærer og elever

Lærerne i skolene formidler tydelig at de arbeider med å etablere og opprettholde positive relasjoner til både gutter og jenter. Et viktig virkemiddel i dette er anerkjennelse. Det innebærer respekt for elevene, interesse

for dem som mennesker, samtaler og positive tilbakemeldinger når det er på sin plass. Guttene ser klart ut til å dra nytte av dette, og guttene er kanskje for lite anerkjent i mange skoler.

På klasseromsnivå er det et fellestrekk at studiene framhever betydningen av å etablere gode og tillitsfulle relasjoner mellom lærere og elever preget av høye forventninger til hva elevene kan lære. Samtidig som læreren evner å være en tydelig leder i klasserommet og at det er en struktur og forutsigbarhet i undervisningsopplegget (jf. Bakken og Danielsen 2011:61). Vi har ikke funnet at bestemte kjønnede posisjoner blir marginalisert i disse klasserommene når vi intervjuer elevene. Forhandlinger om elevposisjon handler om å tilpasse seg klasserommets orden eller ta initiativ til lek i skolegården, snarere enn at kjønn er en dominerende faktor (jf. Aasebø 2010: 372).

6.1.4 Læreren som leder

Lærerne framstår som tydelige voksne i disse skolene med små kjønnsforskjeller og de er utvilsomt ledere i klasserommet. Det er lærerne som leder elevfellesskapet og undervisningen. Denne ledelsen skaper forutsigbarhet og innebærer blant annet klare beskjeder til elevene om hva som skal foregå. Denne formen for tydelig klasseledelse fra lærerne ser det ut til at guttene trenger, og de responderer med relativt god arbeidsinnsats, en hensiktsmessig atferd og et godt læringsutbytte i skolefagene.

Disse funnene stemmer godt med forskning omkring hva det er ved læreren som gir elevene et godt sosialt og faglig læringsutbytte (Nordenbo 2008, Hattie 2009). Det er lærere som kan lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte som gir elevene et godt læringsutbytte. Disse lærerne framstår som tydelige voksne som samtidig er interessert i og har et nært og godt forhold til elevene. Elevene til disse lærerne opplever å bli likt og anerkjent. Disse lærerne motiverer elevene til arbeidsinnsats, opprettholder ro og forutsigbarhet i undervisningen, er engasjert og støttende for elevene og det er for elevene ingen tvil om hvem som har ansvar eller bestemmer.

Professor John Hattie har gjennom boken «Visible Learning» gjennomført den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i verden noensinne. Hans konklusjon er at læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring. Lærere som forstår dette, reflekterer over det, evaluerer sin egen virksomhet og elevenes resultater. De tar konsekvenser av dette i sin undervisning og bidrar til et godt læringsutbytte hos elevene. Det vil si at lærere som forstår sin lederposisjon og samtidig tar ansvar som tilhører ledelsen framstår som dyktige lærere.

Ut fra dette kan vi si at en av de mest avgjørende ferdighetene til en lærer er evnen til å lede elevgrupper og undervisningsforløp. Læreren vil alltid ha hovedansvaret for å påvirke elevenes læringsprosesser eller å styre elevene inn i læringsarbeid. I de aller fleste undervisningssituasjoner vil lærere også stå ovenfor flere elever samtidig. Som del av ansvaret for å påvirke flere elevers læring blir evnen til å lede avgjørende. Elevene må lytte til læreren, ha respekt for læreren, ha tro på læreren og ikke minst like læreren om arbeidsinnsats og læringsutbyttet skal bli tilfredsstillende. Det vil si at læreren må framstå som en tydelig voksenperson som tar ansvar for undervisning, læring og atferd i klasserommet. Denne type lærere ser gutter ut til i særlig grad til å trenge ut fra funnene i dette studiet.

Relatert til undervisningen i konkrete fag i skolen vil ledelse blant annet skje ved at læreren setter konkrete læringsmål, stiller krav og har forventinger om både arbeidsinnsats, læringsutbytte, oppmuntrer elevene og velger oppgaver og aktiviteter som kan realisere målene for undervisningen. Læreren vil gjennom en entydig ledelse av undervisningsforløp åpne lærestoffet for elevene, og gjennom dette gjøre det mulig for elevene og åpne seg for lærerstoffet (Klafki 1997). Vi kan si at evne til å lede er en forutsetning for at læreren skal få brukt sine fagkunnskaper i undervisningen. Det hjelper ikke særlig mye å være god i et fag om ikke elevene følger med eller tar i mot beskjeder. Det er i stor grad gjennom lærerens ledelse at elevene får tilgang til lærestoffet.

6.2 Undervisning, lesing og skolekultur

Undervisning i ulike skolefag er selvsagt viktig for hvilket læringsutbytte elevene får i skolen, og både gutter og jenters læringsutbytte er avhengig av kvaliteten på denne. I disse skolene med små kjønnsforskjeller ser det ut til at noen bestemte undervisningsprinsipper er sterkt framtrepende. Videre framstår lesing som avgjørende viktig. Lesing er en grunnleggende ferdighet i alle skolefag, og en sterk prioritering av lesing gir gode resultater for gutter. Samlet vil både undervisningen og vektlegging av lesing være både et resultat av og et bidrag til en hensiktsmessig skolekultur i den enkelte skolen. Denne skolekulturen vil også uttrykke implisitte kjønnsdimensjoner.

6.2.1 Undervisning

Når det gjelder ønsker om variasjoner i undervisningen er det noen forskjeller mellom gutter og jenter. Guttene uttrykker at de vil ha mer varierte tilnærminger til innholdet, enn det jentene vektlegger. Men det er ikke uttrykt noen ønsker om mer variasjon i organisering og arbeidsmåter. Organiseringen av undervisningen i disse skolene bygger på felleskapstenkningen, og det er ingen organisatorisk nivåddifferensiering. Dette har sammenheng med at fellesskapet står sterkt. Det er dessuten begrenset med individualisert undervisning i form av ansvar for egen læring, arbeidsplansprinsipper og lignende. Denne stabiliteten i arbeidsmåter og organisering av undervisning skaper en struktur som ser ut til å passe gutter godt. Vi kan si at disse skolene med små kjønnsforskjeller i liten grad prioriterer selvregulert læring som et undervisningsprinsipp. Skolene framstår mer som om at det er lærerne som regulerer og styrer undervisningen og slik også påvirker elevenes læring.

I selvregulert læring skal eleven i stor grad styre sine egne læringsprosesser for på denne måten å kunne delta aktivt i sin egen læring. Utfordringen er at dette krever en relativt sterk indre motivasjon fordi dette også impliserer at elevene selv i noen grad skal kunne velge hva de skal arbeide med og hvordan. I de senere årene har det blitt anvendt stadig mer selvregulert og individualisert undervisning ved bruk av for

eksempel arbeidsplansprinsippet, ansvar for egen læring og mye individuelt arbeid med oppgaver i timene (Haug 2009). Når elevene arbeider mye alene vil det nødvendigvis også innebære at læreren må gis fra seg noe kontroll og muligheter for å påvirke elevenes læringsarbeid. Denne formen for individualisert undervisning ser guttene ut til å tape på

En omfattende bruk av individualisert undervisning gjennom selvregulert læring krever god indre motivasjon, kunnskap om strategier for å løse ulike oppgaver og en god refleksjon over hva man driver med (Schunk og Zimmerman 2008). Elever som skal få et godt læringsutbytte gjennom selvregulert læring trenger å være autonome, selvdrevet og læringsorientert uten ytre påtrykk. Det er en rekke gutter i skolen som ikke har disse egenskapene. Forskning om selvregulert læring og individualisert undervisning viser at det kan være problematisk for mange elever og lærere å realisere gode læringsprosesser gjennom denne formen for undervisning. Nedenfor er det satt opp noen konklusjoner fra ulike evalueringstudier av individualisert undervisning:

- Mange elevers og læreres fokus ved selvstendige arbeider rettes mot å bli ferdig med aktivitetene. Dermed blir fokuset på selve læringsprosessene både lite presist og lite fokusert (Klette og Lie 2006). For mange elever vil det viktigste være å bli ferdig med arbeidet. Hva de har lært blir lite vesentlig.
- Veiledningen fra lærer blir ofte resultatorientert med lite fokus på strategier og refleksjon hos eleven. Veiledningen ser ofte ut til å bidra lite i forhold til elevens autonomi og utvikling av læringsstrategier (Østerlind 2005). Den individualiserte undervisningen vil slik ikke fremme selvregulert læring og dermed heller ikke noen sterkere indre motivasjon
- Observasjoner viser at ved mye individualisert arbeid blir lærerens veiledning mer kontrollerende på atferd enn støttende i forhold til læring og autonomi (Olausson 2009). Læreren får problemer med å styre elevenes aktiviteter fordi den indre motivasjonen hos mange elever ikke er sterk nok til å opprettholde læringsaktivitet.

- Elever uten støtte vil lett bli værende i sin egen sosiokulturelle bakgrunn. Dette vil kunne bidra til en sosial, kulturell og kjønnsbetinget reproduksjon i skolen. I dette ligger det at for eksempel gutter med en lav skolemotivasjon trenger et ytre påtrykk for å kunne få nye erfaringer.

Det er relativt godt dokumentert at individualisert undervisning og selvregulert læring ikke har noen effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie 2009). Undervisningsprinsippet skaper dessuten problemer for lærerens ledelse ved at læreren må gi fra seg en del muligheter for kontroll og innflytelse på elevenes læringsarbeid. Dette kan ramme gutter med lav skolemotivasjon fordi disse guttene lett vil kunne bruke undervisningstiden til andre ting enn læringsaktiviteter. Videre vil det være svært utfordrende med en individualisert undervisning om lærere ønsker å etablere sterke elevfelleskap. Elevenes muligheter for aktiv deltakelse i faglige og sosiale felleskap reduseres gjennom individualisert undervisning (Dale 2008).

6.2.2 Vektlegging av lesing

Vektlegging av lesing framstår som sentralt i de to barneskolene med små kjønnsforskjeller. Det prioriteres sterk at gutter skal tilegne seg like gode leseferdigheter som jenter, og det uttrykkes også klare forventninger om dette. Lesing er en av de mest avgjørende ferdighetene i utdannings-systemet, og denne ferdigheten må tilegnes tidlig i skoleløpet. Hvis ikke vil konsekvensen være at elevene henger etter i mange skolefag, og at de heller ikke får realisert det potensial de har for læring.

I den ene av barneskolene tar de hensyn til guttene ved blant annet å vente litt med lesing det første skoleåret. De har erfart at mange gutter er lite klare for skole når de kommer i første klasse. Disse guttene som noen vil betrakte som umodne, trenger å tilpasse seg skolens rutiner og regler før de kan starte med grunnleggende læring i lesing. Når guttene så har lært seg de grunnleggende ferdighetene i det å være en elev kan de konsentrere seg mer om læring og da med et sterkt fokus på lesing.

Videre legges det vekt på å finne lesestoff som engasjerer gutter. Gutter og jenter har ulike interesser og preferanser, noe som avspeiles i hva de blir satt til å lese. Det finnes mye annet lesestoff enn tradisjonelle barnebøker og her brukes dette aktivt for gutter. Gutter har interesser i mange retninger, og om lesestoffet gjenspeiler dette så økes sannsynligheten for at det skjer aktiv lesing hos guttene. Når guttene leser så forbedres leseferdighetene i forhold til både lesehastighet og leseforståelse.

6.2.3 En inkluderende skolekultur

For å oppnå en slik inkluderende skolekultur argumenterer Warrington & Younger (2006) med at skolen må bestrebe seg på en pedagogikk som legger vekt på 1) elevenes erfaringer både i og utenfor skolekonteksten, 2) et støttende klasseromsmiljø, 3) å utvikle elevenes bevissthet rundt egne læringsprosesser, 4) å ta i bruk ulike strategier for å utvide elevenes personlige utvikling (som for eksempel drama og IKT) og 5) at elevene møtes med høye og realistiske forventninger og følges opp med aktiviteter hvor innsats og resultater blir jevnlig vurdert. Slike tiltak kan befeste et godt opplæringstilbud, slik at kjønnsforskjeller har best forutsetninger for å reduseres, fremhever de (Bakken og Danielsen 2011:39).

Et av de sentrale funnene som ble trukket fram i Rutter m. fl. (1979) sin studie av skoler i indre London på 1970-tallet, var at en god skolekultur er avhengig av hvor godt lærerstaben og ledelsen fungerer sammen. Flere andre studier har også påpekt viktigheten av at de ansatte trekker i samme retning, og at de overordnede målene og verdiene som den enkelte skole er tuftet på er delt på en grunnleggende måte. Dette er særlig viktig fordi skolene kan stå overfor målsettinger som kan være utfordrende å nå, samtidig som ulike mål og verdier dels kan stå i konflikt til hverandre (Bakken og Danielsen 2011). Slike tidlige skoleeffektivitetsstudier påpekte at skoler som oppnådde best resultater for elevene sine var de som hadde et fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, og hvor det var utviklet en prestasjonsorientert skolekultur hvor lærere og ledelse hadde høye forventninger til hva elevene kunne oppnå av faglige resultater (Bakken og Danielsen 2011).

På skolenivå er det mye som tyder på at en tydelig ledelse som er involvert i pedagogiske spørsmål er viktig for å utvikle en skolekultur som bidrar til at en kommer inn i gode sirkler som virker selvforsterkende på gode læringsprosesser. I våre kvalitative data intervjuer vi slike skoleledere, de vektlegger arbeidet med den generelle pedagogikken, fremfor et systematisk arbeid for å utjevne kjønnsforskjeller.

6.2.4 Mannlige lærere

En av barneskolene i materialet har satset helt bevisst på å ansette mannlige lærere og der er 40 % av lærerne nå menn. I to av de andre skolene var det også relativt mange mannlige lærere uten at det hadde vært en bevisst ansettelsesstrategi. Denne relativt store andelen av mannlige lærere kan være en forklaring på de små kjønnsforskjellene i den ene barneskolen. Det kan se ut til at gutter etablerer seg som en gruppe eller et fellesskap på en annen måte når det er mange menn til stede. Men det kreves også at disse mennene har et relativt bevisst forhold til hva det innebærer å være gutt.

Når det blir en relativt stor andel av mannlige lærere i skolen vil en mer maskulin kultur kunne etableres, og verdier og interesser som ligger i en mannskultur vil lettere bli en del av skolen. Utfordringen ligger i at det er en lite hensiktsmessig strategi for alle skoler å satse på å ansette mannlige lærere fordi det uansett vil bli mange skoler som har få menn. Den pedagogiske konsekvensen bør i sterkere grad være at det i skoler diskuteres åpent hvordan gutters verdier, interesser og væremåter kan møtes i skolen, og i dette ikke minst hvordan kvinnelige lærere kan videreutvikle sin egen praksis i forhold til gutter.

6.3 God allmennpedagogikk og sekundært noen spesifikke tiltak for gutter

Når vi har gjennomgått og drøftet disse funnene er det for oss påfallende hvor mange av kjennetegnene ved skolen som kan karakteriseres som gode allmennpedagogiske tiltak. Flere av de faktorene som er

nevnt tidligere som klasseledelse, relasjoner, anerkjennelse, elevfelleskap, lesing og tydelige forventinger er det godt dokumentert at fremmer læring hos alle elever (Hattie 2009). Det vil si at jenter nok også tjener på denne type undervisning. Men det ser særlig ut til at guttene har god nytte av denne type allmenne pedagogiske praksis. Vi kan si at det primære i disse skolene med små kjønnsforskjeller er en undervisning og et læringsmiljø som forskning viser at gir elevene et godt læringsutbytte.

Når mange skoler i Norge har store forskjeller i læringsutbytte mellom gutter og jenter, kan det ha sammenheng med at mange skoler ikke nødvendigvis driver en forskningsbasert undervisning (Nordahl og Dobson 2009). Mange skoler har en pedagogisk praksis med en sterk vektlegging av selvregulert læring der undervisningen er relativt sterkt individualisert. Dette er en pedagogisk praksis som det kan se ut til at gutter har større problemer med å mestre enn jenter.

Det eksisterer i disse skolene også noen spesifikke gutteorienterte aktiviteter og tilnærmingene, men disse må betraktes som sekundære. Det er i to av skolene lagt vekt på å ha noe aktivitetstilbud som ivaretar gutters interesser. Videre har det ved en skole også vært en strategi å ansette mannlige lærere. Men ut over dette er det få spesifikke tiltak tilknyttet å ta spesifikt hensyn til gutters behov. I intervjuer av skoleledere og lærere er det også påfallende hvor lite pedagogisk praksis de kan si er rettet spesielt inn mot gutter. Det snakkes mer om hva som er god undervisning.

6.4 Betydningen av guttefelleskapet i skolen

Det å være gutt ser ut til å konstitueres seg på helt bestemte måter i disse skolene med små kjønnsforskjeller. Det å være gutt er ikke bare en biologisk betinget egenskap ved enkeltindivider, det innebærer også tilhørighet i et fellesskap. Gutt kan også forstås som en spesifikk gruppetilhørighet eller deltagelse i spesifikke guttefelleskap. Gutter deltar i bestemte sosiale fellesskap, og hvilke verdier og interesser som dominerer eller er rådende i guttefelleskapene i skolen vil være relativt avgjørende for hva gutter lærer og hvilken motivasjon de har forskolearbeid.

Fellesskapet eller gruppen gutter ser ut til å konstituere eller etablere seg forskjellig i ulike skoler og ulike klasser. Det vil si at gutter i en klasse med en bestemt pedagogisk praksis kan framstå som annerledes enn gutter i en klasse med en annen pedagogisk praksis. Relatert til faglig og sosial læring i skolen ser det ut til at gutter er tjent med noen bestemte kontekstuelle betingelser som slik kan fremme en guttekultur som støtter læring. Det vil si at de kjennetegnene vi har påpekt gjennom den vektleggingen vi ser av klasseledelse, forventinger, relasjoner, fellesskap og anerkjennelse er faktorer som kan være gunstig for hvordan guttefelleskap utvikler seg i skolen. Det ser ut til at en klar struktur og tydelige voksne som samtidig anerkjenner elevene gir gode betingelser for gutters læring og kan støtte opp om et guttefelleskap der det også er sosialt attraktivt å utføre skolearbeid og ha et relativt godt læringsutbytte.

Om skolen klarer å stimulere til utvikling av hensiktsmessige guttefelleskap ser det ut til at flere gutter presterer bra i skolen, og ikke minst at færre gutter framstår som problematiske. I mange skoler framstår en del gutter som problematiske ved at de blant annet viser problematisk atferd, lav motivasjon og dårlig læringsutbytte. Dette gjenspeiles også i spesialundervisningen der 70 % av elevene er gutter.

Det bør diskuteres om kvinnelige lærere gjennom lærerutdanning og erfaringer i læreryrket lett kan utvikle en noe manglende forståelse for gutters væremåte. I lærerutdanningen er ikke gutter et sentralt tema, og lærerstudentene forberedes lite på hva som kan være en undervisning som fremmer gutters læringsutbytte. I hvilken grad gutters interesser, verdier og væremåter er et tema på den enkelte skole, vil nok også variere i stor grad. Dermed kan gutter og gutteproblematikk lett bli noe den enkelte kvinnelig lærer selv må forholde seg til, og det kan føre til at det blir foretatt valg som ikke er forskningsbaserte eller bygger på en faglig refleksjon omkring gutter.

Derfor bør gutters situasjon og læringsutbytte diskuteres inngående på hver enkelt skole. Dette kan for eksempel motvirke at kvinnelige lærere kan føle seg noe uttrygge eller oppleve ubehag når gutter konkurrerer og

posisjonerer seg. Gutter har ofte en mer utagerende væremåte enn jenter, og denne atferden kan være noe ubehagelig selv om den for gutter er relativt normal.

7. REFERANSER

- Aasebø, T. S. (2010): Kjønn og skoletrøbbel. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (5), s. 371–383.
- Bakken, A. og Danielsen, K. (2011): *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Oslo: NOVA rapport 10/2011.
- Brookover, W., C. Beady, et al. (1979): *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools can make a Difference*. New York: Praeger.
- Brooks (2005): *Learning Motivation in International Primary Schools: The Voices of Children*. Stockholm: Stockholm University.
- Eccles, J. C. (1989): *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Edmonds, R. (1979): Effective schools for the urban poor. I *Educational Leadership* 37(1), s. 15–24.
- Francisa, B. Skeltonb, C. Carringtonc, B. Hutchingsd, M. Readad, B. og Halle, I. (2008): A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. I *Research Papers in Education* 23(1), s. 21–36.
- Goodlad, J. I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.

- Gresham, F. M & Elliott, S. N (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Hammersley, M. og Atkinson, P (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2007.
- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendahl.
- Linder, A. (2010): *Det ved vi om – Pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974): *The classroom Environment Scale*. California: Consulting psychology Press.
- Nordahl, T (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00.
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Kostøl, A. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, sociale kompetencer og skolefaglig læringsudbytte*. Aalborg: University College Nordjylland.
- Nordahl, T., Sunnevåg A.-K., og Løken, G. (2011). «Det er fedt»: *evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark*. Høgskolens rapportserie 2011:2.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo I: Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M., B. Maughan, et al. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet: Open books.
- Ulvik, M (2009): *Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2009.
- Warrington, M. og M. Younger (2006): *Raising Boys' Achievement in Primary Schools. Towards a Holistic Approach*. Maidenhead: Open University Press.

8. VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide for rektor	89
Vedlegg 2 Intervjuguide for lærere	91
Vedlegg 3 Elevguide	93
Vedlegg 4 Intervjuguiden i den danske evalueringen	95

Vedlegg 1 Intervjuguide for rektor

Bakgrunnsvariabler

- Hvor mange elever er det på denne skolen?
- Hvor mange lærere er det på denne skolen?
 - Antall kvinner
 - Antall menn
- Hvordan vil du beskrive skolen og elevsammensettingen?
- Hvor stor andel av elevene mottar spesialundervisning?
 - Fordeling mellom jenter og gutter
- Hvor stor andel av elevene følger læreplanen i grunnleggende norsk?
 - Fordeling mellom gutter og jenter

Skolekultur

- Hvordan vil dere beskrive skolekulturen på denne skolen?
- Opplever du noen bestemte kjønnsmønstre ved denne skolen (feminine og maskuline verdier)?
 - Blant lærere
 - Blant elever
- Vi har indikasjoner på at gutter gjør det bedre enn jenter på noen områder hos dere.
 - Kan dere utdype dette?
 - Hvordan vil dere forklare dette?
- Har skoleledelsen iverksatt noen tiltak knyttet til utjevning av kjønnsforskjeller?

Organisering

- Hvordan organiserer skolen spesialundervisningen?
- Hvordan organiserer skolen grunnleggende norsk?
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom kontaktlærer og andre faglærere/assistenter når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?
- Differensieres undervisningen generelt for alle elever eller enkelte elever. Forskjeller mellom trinnene?
- Hvilke faktorer er det som styrer differensieringen (diagnoser, nivå, kjønn)?

Læringsmiljø

Regler og konsekvenser

- Har dere felles regler på skolen?
- Legger dere vekt på at lærerne har lik praksis knyttet til regler og konsekvenser?
- Er det noen forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder å overholde reglene?
- Hvilke positive og negative konsekvenser benyttes i regelhåndhevelse (forskjell gutter og jenter)?

Sosial kompetanse og relasjoner

- Hvordan vil dere beskrive elevenes sosiale miljø på skolen?
 - Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan opplever dere mobbing på skolen?
 - Hvem mobber og hvem blir mobbet (jenter og gutter)?
- Hvilke konkrete tiltak er iverksatt for å styrke elevenes sosiale kompetanse (forskjell jenter og gutter)?
- Hvordan jobber dere med å styrke relasjonen mellom lærer og elev, knyttet både til jenter og gutter?

Undervisning

- Har skoleledelsen lagt noen føringer for hvordan lærerne skal arbeide for å redusere forskjellen mellom jenter og gutters skolefaglige prestasjoner?
- Har skolen iverksatt enkelte strategier for hvordan lærerne skal arbeide for å redusere forskjellen mellom jenter og gutters skolefaglige prestasjoner?

Vedlegg 2 Intervjuguide for lærere

Bakgrunnsvariabler

- Hvilke trinn underviser dere mest på?
- Hvordan vil dere beskrive skolen og elevsammensetningen?

Skolekultur

- Hvordan vil dere beskrive skolekulturen på denne skolen?
- Opplever dere noen bestemte kjønns mønstre ved denne skolen (feminine og maskuline verdier)?
 - Blant lærere
 - Blant elever
- Vi har indikasjoner på at gutter gjør det bedre enn jenter på noen områder hos dere.
 - Kan dere utdype dette?
 - Hvordan vil dere forklare dette?
- Har skoleledelsen iverksatt noen tiltak knyttet til utjevning av kjønnsforskjeller?

Organisering

- Hvordan organiserer dere spesialundervisningen?
- Hvordan organiserer dere grunnleggende norsk?
- Hvordan opplever dere samarbeidet mellom kontaktlærer og andre faglærere/assistenter når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?
- Differensieres undervisningen generelt for alle elever eller enkelte elever. Forskjeller mellom trinnene?
- Hvilke faktorer er det som styrer differensieringen (diagnoser, nivå, kjønn)?

Læringsmiljø

Regler og konsekvenser

- Har dere felles regler på skolen?
- Legger dere vekt på at lærerne har lik praksis knyttet til regler og konsekvenser?
- Er det noen forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder å overholde reglene?

- Hvilke positive og negative konsekvenser benyttes overfor elevene (forskjell mellom gutter og jenter)?

Sosial kompetanse og relasjoner

- Hvordan vil dere beskrive elevenes sosiale miljø på skolen?
 - Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan opplever dere mobbing på skolen?
 - Hvem mobber og hvem blir mobbet (jenter og gutter)?
- Hvordan arbeider dere for å fremme sosiale kompetanse hos elevene? Knyttet spesifikt til jenter el. gutter? Oppfølging: Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan jobber dere med relasjonen mellom lærer og elev, knyttet både til jenter og gutter?

Undervisning

- Opplever dere noen bestemte kjønnsmonstre når det gjelder skolearbeid?
- Hvordan møter dere dette i undervisningen?
- Har dere noen tanker om hvilke arbeidsmåter i undervisningen som jenter motiveres best av?
- Har dere noen tanker om hvilke arbeidsmåter i undervisningen som gutter motiveres best av?
- Er det arbeidsmåter dere opplever at guttene mestrer dårlig?
- Er det arbeidsmåter dere opplever at jentene mestrer dårlig?
- Har dere noen tanker om hvilke arbeidsmåter både jenter og gutter har et godt læringsutbytte av?
- Hvordan arbeider dere for å tilfredsstille både jenter og gutters behov knyttet til områder som:
 - Tilbakemelding
 - Motivasjon
 - Arbeidsmåter

Vedlegg 3 Elevguide

Bakgrunnsfaktorer

- Hva er dine hovedinteresser?
 - På skolen?
 - På fritiden?
- Er læreren din interessert i disse (får du snakke om, skrive om dem, osv)?
- Hva synes du om å gå på skolen (oppfølging: hvorfor)?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
- Hvem er du mest sammen med på (evt. oppfølgingsspørsmål variabel gutter og jenter)
 - På fritiden?
 - På skolen?

Relasjoner

- Hvordan opplever du lærerne på skolen?
- Synes du at det er noen forskjell mellom mannlige og kvinnelige lærere?
- Hvordan mener du en god lærer skal være?
- Hvordan er klassemiljøet på skolen?
 - Arbeider jenter og gutter i klassen din sammen med skolearbeid?
 - Er jenter og gutter i klassen din sammen i friminuttene?
- Hvem syns du får mest oppmerksomhet i klasserommet?

Kjønn

- Er det gutter eller jenter som er flinke på skolen? Hvorfor?
- Hva syns du om gutter som er flinke på skolen?
- Hva syns du om jenter som er flinke på skolen?
- Gjør noen lærere forskjell på gutter og jenter i skolen? På hvilken måte?

Sosial og skolefaglig utvikling

- Er det noen aktiviteter som bare jenter eller bare gutter holder på med i skolen?
 - Hvorfor tror dere det er slik?
- Hvilke skolefag liker du? Hvorfor?
- Hva er det beste med skolen? Hvorfor?
- Hva er det viktigste for deg for å være flink til i skolen? Hvorfor?
- Hva er en god skoletime for deg? Hvorfor?
- Når hadde du en slik time sist?
- Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?
- Blir du sliten eller stresset av skolearbeid?
- Hvilke arbeidsmåter liker du best (fellesundervisning, oppgaver, gruppeoppgaver)? Hvorfor?
- Når trives du best på skolen? Hvorfor?
- Hva har du lyst til å jobbe med når du er ferdig i skolen?

Vedlegg 4

Intervjuguider i den danske evalueringen

Lærerguide:

Område	
Hvilke elever velger 10. klasse	Hvem er de? Hvorfor er de her? Hvor søker de? Hvilke planer har elevene videre i utdanning og arbeid?
Innhold i undervisningen	Fag/aktiviteter Praksis/teori
Arbeidsmåter	Prosjekter Fellesundervisning Individualisering Organisering
Sosial/personlig utvikling og faglig læringsutbytte	Fellesskap Selvoppfatning/identitet Hvordan er elevenes atferd og er den problematisk? Motivasjon og arbeidsinnsats sett i forhold til andre trinn? Hvordan er læringsutbyttet?
Hvilke erfaringer lærere har:	Lykkes dere? Hvorfor lykkes dere? Har tilbudet relevans og betydning? Hvorfor?

Elevguide:

Område	
Begrunnelse for valg	Hvorfor har dere valgt 10. klasse?
Relasjoner	Hvordan opplever dere lærerne her? Hvordan er elevmiljøet? Har du fått nye venner? Forsterket vennskap?
Innhold og arbeidsmåter i undervisningen	Hva skiller dette tilbudet fra folkeskolen?
Sosial/personlig utvikling og faglig læringsutbytte	Faglig, sosialt personlig Har du blitt tryggere på deg selv om hva du vil i livet? Har du fått mer lyst til å gå videre med skolegang/ utdanning? Vet du hva du vil videre i utdanning og yrke?
Elevenes erfaringer med tilbudet	Vil du anbefale andre å gå her? Hva synes du er særlig bra/godt?

Reliabilitetsverdier

Faktorer	Alpha T1	Antall spørsmål
Trivsel	655	8
Atferd 1, Undervisnings- og læringshemmende	825	13
Atferd 2, Sosial isolasjon	521	5
Atferd 3, Utagering	676	4
Atferd 4, Alvorlige atferdsproblemer	757	4
Relasjon Lærer–elev	875	15
Relasjon Elev–elev 1	680	6
Relasjon Elev–elev 2	763	11
Undervisning 1, Variasjon	639	6
Undervisning 2, Struktur	683	6
Undervisning 3, Oppmerk/åpenhet	737	3
Sosial kompetanse 1, Tilpasning til skolens normer	944	9
Sosial kompetanse 2, Selvkontroll	909	6
Sosial kompetanse 3, Selvhevdelse	904	8
Sosial kompetanse 4, Empati/rettferdighet	814	4
Sosial kompetanse 5, Innordning	785	3
Motivasjon og arbeidsinnsats	918	4
Skolefaglige prestasjoner	918	3