



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Hamar

Tove Kristin Skaret

Masteroppgave

Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen, og på hvilken måte har dette påvirket lærernes praksis?

How has a school worked with the thematic boys in school, and how it affects the teachers practice?

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en oppgave som har tatt utgangspunkt i et prosjekt som er satt i gang for å forsøke å utjevne forskjeller mellom gutter og jenters prestasjoner i skolen.

Oppgaven ønsker å se på hvordan lærere ser på tematikken gutter i skolen og hvordan det påvirker deres praksis.

Informasjonsinnhenting av denne kasus-studien er gjort gjennom kvalitativ undersøkelse ved at tre lærere er blitt intervjuet og dokumenter knyttet til prosjektet er analysert opp mot informantenes svar. Teorien som er brukt for å belyse informantenes svar bygger på tidligere forskning av gutter og jenter i skolen, teori om motivasjon og forventning samt aktørperspektivet sett i lys av systemteori. Så lenge dette er et prosjekt som er iverksatt på skolen vil det være naturlig å se noe på hvordan prosjektet er blitt implementert.

På grunn av at det bare er tre informanter vil dette være en studie som ikke kan generaliseres, men det sier noe om hvordan mine informanter ser på gutter i skolen og hvordan deres praksis påvirkes av dette.

Funnene viser at mine informanter ser at det er en forskjell mellom gutter og jenter i skolen. Videre sier de at det ikke har endret deres praksis nevneverdi, hva som motiverer gutter og hvilke grep som skal til for å vekke deres interesse er ting som har opptatt dem hele tiden. Det prosjektet har resultert i for dem, er at de er blitt mer bevisst at det er en forskjell mellom gutter og jenter og at det er blitt tatt mer på alvor. De ser viktigheten av det de har gjort med tanke på de små grepene som skal til for å motivere guttene.

Abstract

How has a school worked with the thematic boys in school and how it affects the teachers practice?

This thesis is a task that has been based on a project initiated in an attempt to equalize differences between boys and girls' performances in school. The task attempts to emphasize how teachers understand the thematic; boys in school and how it affects their practice.

The information gathered to this case study is done through qualitative survey by interviewing three teachers, and the documents associated to this project are analysed up against the informers' answers. The theories used to illustrate the informers' answer are based on previous research of girls and boys in school, theory about motivation and expectations as well as the participants perspective in light of system theory. This project is initiated at school, it is therefore reasonable to look into how it has been implemented.

As long as there are only informers in this study, it will not be generalized, however it describes how my informers view boys in school and how that affects their practice.

The result of my study shows that my informers acknowledge there is a difference between boys and girls in school. Furthermore this has not changed their practice in any major way, however their concern how to motivate boys and do the right changes have constantly been present. For my informers this project has made them more aware of the differences between boys and girls and it has become an important matter to them. They clearly see the importance of little steps in order to motivate boys.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik, og til tider krevende. Det har vært interessant å fordype seg i teorien som er grunnlaget for denne oppgaven og høre hvordan mine informanter tenker om dette i sin praksis.

Jeg vil takke veilede Anne Kristoffersen Kostøl som har vært positiv, engasjert og veldig behjelpelig. Du har gitt meg konkrete arbeidsoppgaver til hvert møte og bidratt til at jeg har klart å holde motet oppe.

En stor takk til mine tre informanter som stilte opp og ga meg innsyn i sin hverdag gjennom ærlige svar på alt jeg ønsket å få svar på.

Jeg vil takke Ida, en god kollega som jeg har sittet sammen med og skrevet, som har oppmuntret og motivert meg til den videre jobbingen. Vil også takke to andre kollegaer som stilte velvillig opp på min pilot.

Vil videre takke tre snille og tålmodige barn Emilie, Helle og Iver som har ventet på mamma og samboer Geir som har stelt hjemme, slik at jeg til en hver tid kunne jobbe med oppgaven. Vil også takke mormor som har stilt opp som barnevakt. Uten dere hadde jeg aldri kommet i mål.

Tusen takk til alle sammen!

Gjøvik, den 14.05.15

Tove Kristin Skaret

NORSK SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD.....	4
1. INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Oppbygging av oppgaven	12
2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ GUTTER OG JENTER I SKOLEN	13
2.1 Kjønnforskjeller	13
2.2 Lærerens påvirkning på eleven.....	13
2.3 Betydning av struktur og ansvar hos eleven	16
2.4 Betydningen av lærerens relasjon til eleven	17
3. TEORI	19
3.1 Motivasjon og forventninger	19
3.2 Forventninger	26
3.3 Aktørperspektivet sett i lys av systemteori	27
3.4 Implementering.....	30
4. VITENSKAPLIG FORANKRING OG METODE.....	32
4.1 Kvalitative forskningsmetoder	32
4.2 Kasus-studie	34
4.3 Dokumentanalyse	40
4.4 Triangulering.....	43
4.5 Metodisk design.....	44
4.6 Reliabilitet, Validitet og etikk	45

5. ANALYSEDEL OG INNLEDENDE DRØFTING.....	50
5.1 Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes deltagelse i utviklingsprosjektet og deres forståelse av tematikken gutter i skolen?	51
5.2 Hva kjennetegner lærernes forståelse av gutter i skolen?	56
5.3 Hvordan har utviklingsarbeidets tematikk påvirket undervisningspraksisen til lærerne?	61
6. DRØFTING	65
6.1 Oppsummering.....	70
7. KONKLUSJON	72
8 BIBLIOGRAFI.....	73
9. VEDLEGG	79
VEDLEGG 1	79
VEDLEGG 2A.....	81
VEDLEGG 2B.....	83
VEDLEGG 3	85
VEDLEGG 4.....	87
VEDLEGG 5.....	90
VEDLEGG 6.....	91
Tabell 1.....	40
Tabell 2.....	42

1. Innledning

I dag vet en mye om kjønnsforskjeller i læringsutbytte og gutters situasjon i skolen, men man vet ikke så mye om hva som skjer innad på den enkelte skole. Hvilke pedagogiske metoder som påvirker jenter og gutters læringsutbytte vet man ikke så mye om annet enn at det er variasjoner mellom skoler og mellom klasser innad på skoler når en ser på gutter og jenters faglige prestasjoner (Aasen, 2014). Med denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan et utviklingsprosjekt har påvirket læreres undervisningspraksis. Jeg vil komme tilbake til prosjektet senere i dette kapitlet.

I Kunnskapsløftets generelle del står det:

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår. (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 2008:5).

Utdanningen skal møte eleven på hans/hennes premisser. Eleven skal tilegne seg ny lærdom hvor han/hun skal få prøvd sine evner ved å vekke sin nysgjerrighet. Eleven skal ha like gode muligheter til å kunne utvikle seg ved å arbeide med fagene i et inkluderende læringsmiljø. For at læring skal skje må eleven være motivert for å ta imot undervisning og være motivert for å gjøre en jobb selv. Det er viktig at både eleven og læreren er motivert for at det skal bli en vellykket læring. Dette kaller vi en dobbeltmotivering (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2008).

Det er viktig at skolen tilpasser undervisningen ikke bare til fag og stoff, men også til den enkelte elev og den enkelte klasse. I Kunnskapsløftet står det:

En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 2008:10).

Det er også viktig at skolen legger til grunn for at eleven kan utvikle seg til et selvstendig individ ved å arbeide med den sosiale kompetansen gjennom arbeid med fagene og ellers i samhandling med andre i konflikt- og problemløsning. Dette skal gi elevene selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse.

I følge kunnskapsløftet skal eleven oppmuntres til å lære og ved at eleven er motivert vil det skape nysgjerrighet og utholdenhet for arbeidet. Er eleven motivert og har erfaringer med å

mestre vil det også gjøre det enklere for eleven å takle motgang. Motivasjon og læring vil fremmes gjennom gode læringsstrategier, gitt av motiverte lærere.

Norske elever trives generelt godt i ungdomsskolen. De opplever at skoledagen er viktig både faglig og sosialt. De aller fleste legger ned en stor innsats i skolen, men det finnes også mange barn i norsk skole, som ikke får realisert sitt potensiale i forhold til læring og utvikling (Nordahl & Hausstätter, 2009, Kjærnsli & Roe, 2010). I de fleste klasser er det elever som mangler grunnleggende ferdigheter eller har problemer relatert til læring (Aasen, 2014). I Stortingsmelding 22 ”Motivasjon, mestring, muligheter -ungdomstrinnet” (2015) fremheves det at motivasjonen er dalende med alderen. Noen elever mister lærelysten, andre ser ikke noen verdi i temaene de skal lære på skolen, mens andre igjen ikke får utnyttet sitt potensiale. Alle disse kategoriene er sløsing av ressurser eller tapte muligheter både for individet og for samfunnet generelt. Det er viktig at eleven opplever at han/hun blir sett og at han/hun blir anerkjent for den eleven er. Dette vil bidra til at eleven opplever mestring og at han/hun utvikler en faglig selvtilit og selvrespekt som er nyttig for å få utnyttet sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2015). Forskning viser at 70 % av elevene som mottar spesialundervisning i grunnskolen er gutter (Nordahl & Hausstätter, 2009) og det er større frafall av gutter enn jenter i videregående (Aasen, 2011).

Det arbeides mye med forskjellige typer utviklingsarbeid på skoler i Norge. Eksempel på dette er: LP-modellen (Nordahl, 2012), Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015) og Ungdomstrinnet i utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015). På en skole, heretter kalt Blomsterbakken skole, har de arbeidet med et prosjekt hvor tematikken er gutter og jenter i skolen som startet høsten 2011. Heretter vil jeg omtale prosjektet som ”Kjønn i skolen”.

I denne studien vil jeg belyse hvordan mine informanter fra Blomsterbakken skole opplever arbeidet med tematikken gutter i skolen og hvordan dette påvirker deres praksis. Dette sett i lys av forskning som er gjort på motivasjon, forventning og fokus på aktørperspektivet i systemteori. Dette vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt kasus-studie. Det fordi jeg har tilgang til tre informanter, noe som er få til å kunne generalisere resultatet. Ved å intervju de tre informantene vil det kunne gi meg som forsker ett innblikk i hvordan de ser på denne tematikken, men det vil ikke kunne overføres til alle lærere verken på Blomsterbakken skole eller andre skoler. Kasus-studie brukes når forskeren skal forske på fenomener i det virkelige liv (Skogen, 2012). Jeg kommer nærmere inn på teori i forhold til kasus-studie i metodekapittelet. Jeg vil også benytte

dokumentanalyse av dokumenter som informantene har brukt i prosjektet, noe som også vil bli belyst i metodekapittelet.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg kom i kontakt med en skole, Blomsterbakken skole, som arbeidet med et utviklingsprosjekt hvor tematikken var gutter i skolen. Utviklingsprosjektet på Blomsterbakken skole omfatter en ungdomsskole og de tilhørende barneskolene. Prosjektet ble startet fordi ungdomsskolen har sett en forskjell i resultatene på standpunktkarakterer og eksamenskarakterer mellom gutter og jenter over en tid. Forskjellen kan, i gjennomsnitt, dreie seg om så mye som en halv karakter. Ved analyse viser det seg at Blomsterbakken skole har gode resultater på 8. trinn, men det får en nedadgående kurve mot 10. trinn (Aasen, 2014). Det er guttene som er overrepresentert på å skåre lavt på motivasjon og de oppgir at de ikke trives så godt på skolen. Forskningen peker på viktigheten av å klare å skape en indre motivasjon, det vil si en drivkraft i eleven som gjør at eleven vil jobbe med oppgaven på grunn av interesse eller nysgjerrighet (Manger, 2011). Ut i fra dette er det satt i gang et prosjekt som omfatter hele det 10 årige skoleløpet for å se om læringsresultatene kan bedres. Prosjektet som lærerne i denne studien deltar i, undersøker en todelt hensikt. På den ene siden er hensikten å heve kompetansen hos lærere og skoleledere slik at forskjellen mellom læringsresultatene hos gutter og jenter blir redusert, og på den andre siden vil kompetansehevingen gi verdifull kunnskap til forskningen om de faktorene i læringsmiljøet som kan bidra til at forskjellene i gutter og jenters læringsresultater minskes (Aasen, 2014). Målet for prosjektet på Blomsterbakken skole er:

Det skal utvikles en pedagogisk praksis og utvikles et læringsmiljø som gjør at forskjellen mellom gutters og jenters faglige og sosiale læringsutbytte blir redusert.

Det skal på et forskningsmessig grunnlag utvikles kunnskap om hvilke forhold i undervisningen og læringsmiljøet som bidrar til en likeverdig og tilpasset opplæring for gutter og jenter (Aasen, 2014:9)

Gjennomføringen av dette utviklingsarbeidet organiseres ved at det holdes foredrag og lærerne må sette seg inn i forskningsbasert litteratur. Ut i fra det de har lest skal de så forske på egen praksis ved å sette inn tiltak og strategier i et valgfritt tilfelle (Aasen, 2014). Når en periode er over skal lærergruppen levere en rapport til den ansvarlige høgskolen som de skal få veiledning på av en ekstern veileder. Lærergruppene er delt inn på tvers av trinn, noe

ledelsen har delt inn. I tråd med analysemodellens teorigrunnlag er det en gruppeleder på hver gruppe (Jahnsen & Nordahl, 2010). Jeg vil komme tilbake til lærergruppene og hvordan de jobber i disse gruppene i kapittelet om den pedagogiske analysemodellen.

Forskning viser at det er flere gutter enn jenter som kommer dårlig ut i skolen med tanke på læringsutbytte og sosial utvikling, noe som fortsetter i videregående og høyere utdanning. Jenter har større læringsutbytte, sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats enn det guttene har (Nordahl, 2007, Kvittingen, 2014). Jeg tok kontakt med Blomsterbakken skole for å høre om det var mulig å kunne gjøre noen undersøkelser der. Jeg snakket med rektor på telefon og fikk ja til å sende informasjon om oppgaven og tanker rundt den. Rektor tok dette opp med lærerne og det var tre stykker som sa seg villig til å la seg intervju.

Jeg ønsket å intervju dem med tanke på hvordan prosjektet hadde påvirket lærerne på skolen og spesielt informantene mine, med tanke på hvordan de har opplevd prosjektet, hva de har lært og hvordan prosjektet har påvirket lærernes praksis med tanke på guttenes læring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det ser ut til at skolen ikke er god nok til å tilpasse læringsmiljøet til det mangfoldet av elever som de har i dag. Det er også en del elever som viser en atferd som ikke er i samsvar med de forventninger som skolen har (Aasen, 2014). Det kan være elever med behov for litt ekstra tilpassing eller det kan være elever som ikke klarer å følge de reglene som skolen har.

Av de elevene som scorer dårlig i grunnskolen i dag ser vi at det er mange gutter, dette både i forhold til det faglige læringsutbytte og i forhold til den sosiale utviklingen (Nordahl, 2007). Denne kjønnsforskjellen fortsetter også i den videregående opplæringen og over i høyere utdanning. Det er en overvekt av jenter som tar høyere utdanning (Aasen, 2014). Skolefaglig har jenter et større læringsutbytte enn gutter i alle fag, sett bort i fra kroppsøving. Jentene vurderes også til å ha en langt bedre sosial kompetanse enn guttene, samtidig som de viser større motivasjon for skolearbeid og har bedre arbeidsinnsats enn guttene (Nordahl, 2007). Nyere forskning viser imidlertid at de guttene som ”dropper ut av” skolen kompenserer med at de kommer seg raskere i jobb enn de jentene som dropper ut av skolen gjør. Det viser seg også at de guttene som kommer seg gjennom videregående skole gjør en raskere karriere i arbeidslivet eller oppnår høyere lønn enn det jentene gjør. Det vil si at

jentenes gode karakterer ikke automatisk blir gjort om til høy lønn eller en karriere, og at guttenes svake resultater ikke nødvendigvis påvirker deres arbeidsliv (Nielsen, 2014). Det kan se ut til at elever med yrkeskompetanse innen håndverksfag eller industrifag som er et mannsdominert studie, begynner å arbeide i heltidsstillinger i den private sektor, mens de kvinne-dominerte studiene som helse- og omsorgsfag, begynner å arbeide i midlertidige deltidsstillinger i den offentlige sektoren (forskning.no, 2009). Her kan det vel være grunn til bekymring?

Denne studien skal undersøke lærerens forståelse av gutter i skolen. Det er en kasus-studie med tre informanter ved skolen som har drevet dette utviklingsprosjektet i skolen. Det er ikke ment at denne oppgaven skal være en evaluering av prosjektet, men prosjektet har vært rettet mot gutter og jenter i skolen og må derfor regnes som en viktig faktor i forhold til lærerens forståelse av gutter. Lærerne har arbeidet med utviklingsprosjektet i snart fire år og de har lagt ned mye arbeid.

Utgangspunktet for min problemstilling er at Blomsterbakken skole arbeider med utviklingsprosjektet i skolen. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

"Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen og på hvilken måte påvirker dette lærernes praksis?"

I problemstillingen bruker jeg tematikken gutter. Jeg ønsker å undersøke om utviklingsprosjektet har påvirket eller bevisstgjort måten lærerne tenker på gutter som elever. Jeg ønsker også å undersøke om utviklingsprosjektet har forandret lærernes praksis tilknyttet gutter. Når jeg stiller spørsmål i min problemstilling om på hvilken måte dette har påvirket deres praksis, vil det belyses ut i fra uttalelser som informantene mine har kommet med.

Ut i fra problemstillingen bestemte jeg meg for å se på følgende forskningsspørsmål for å få avgrenset oppgaven ennå mer.

Forskningsspørsmålene mine er:

- Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes deltagelse i utviklingsprosjektet og deres forståelse av gutter i skolen?
- Hva kjennetegner lærernes forståelse av gutter i skolen?

- Hvordan har lærernes forståelse av gutter i skolen påvirket deres undervisningspraksis?

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel to vil jeg gjøre rede for tidligere empiri om gutter og jenter og deres skolegang.

I kapittel tre vil jeg presentere teori og empiri om motivasjon og forventinger og deretter redegjøre for aktørperspektivet i lys av systemteori.

Kapittel fire er metodekapittelet for oppgaven. I dette tar jeg for meg metodene jeg har valgt for innsamling av data og min rolle som forsker. Kapittelet omhandler også den grunnleggende vitenskapelige forankringen som denne masteroppgaven kan sees i lys av, som validitet, reliabilitet og etikk.

Kapittel fem vil være analyse og innledende drøftinger, hvor jeg analyserer mine kvalitative funn ut i fra forskningsspørsmålene og begynner noe drøfting. Jeg vil også se på dokumenter som er blitt brukt i utviklingsprosjektet, noe som vil komme i en egen del.

Kapittel seks vil inneholde drøftinger av mine kvalitative funn ut i fra aktuell litteratur. Her vil jeg også se litt på resultater fra offentlige undersøkelser som elevundersøkelsen og eksamensresultater.

Kapittel syv vil inneholde tolkninger og konklusjon.

I gjennom hele oppgaven omtaler jeg elevene med eleven eller han/hun og læreren med læreren eller med han/hun. Dette gjør jeg fordi kjønn har en betydning både for elever og lærere. Jeg kommer ikke til å belyse betydning av lærerens kjønn i denne oppgaven.

Informantene har fått fiktive navn for å underbygge viktigheten av anonymisering. Den kvinnelige informanten har fått jentenavn og de mannlige informantene har fått guttenavn. Dette for at kjønn til informantene blir vist samtidig som anonymiteten er blitt bevart. Dette vil da være med å bygge opp under min reliabilitet.

2. Tidligere forskning på gutter og jenter i skolen

Her vil jeg komme inn på forskjellige aspekt ved forskning som er gjort på gutter og jenter i skolen

2.1 Kjønnsforskjeller

Kjønnsforskjeller er ikke noe unikt her i Norge, dette finner vi statistikk på i mange land og en vet også en del om hvorfor det er forskjeller mellom kjønnene når det gjelder å prestere faglig (Aasen, 2011).

Allerede i tidlig alder oppfatter barn kjønnsrollekarakteristikker som de internaliserer i sine oppfatninger. De utvikler dermed sin identitet før de begynner på skolen gjennom sosialiseringprosesser som domineres av denne kjønnsrollekarakteristikken. Når en skal studere sosialiseringen av kjønnsroller, er det flere forskjellige faktorer som kan påvirke. Det kan være hjem og familie, skole, fritidsaktiviteter og samfunnet forøvrig. Det er vanskelig å isolere en og en av disse faktorene for å se på hvilken betydning hver og en av dem har for kjønnsrollene. Forskning på kjønnsteorier legger vekt på at det biologiske kjønn og det sosiale kjønn ikke nødvendigvis er knyttet sammen. Individuer av samme biologisk kjønn kan være like forskjellige, som individer av forskjellige biologiske kjønn. Vi kan se på det slik at gutter er ikke gutter, for de kan være like forskjellig, som jenter og gutter kan være selv om de er av samme biologiske kjønn. Det er viktig å være oppmerksom på dette slik at en ikke generaliserer. Den gutten er slik, da må alle gutter være slik. (Elstad & Turmo, 2007). I denne oppgaven vil jeg se på de store linjene mellom gutter og jenter selv om det er forskjell innad i kjønnene også.

2.2 Lærerens påvirkning på eleven

Det er viktig at læreren ikke bruker for mye ytre motivasjon i læringsprosessen, da det vil hemme elevens indre motivasjon (Manger, 2011). Det kan fort bli at den ytre motivasjonen fordriver den indre motivasjonen som kanskje var noe tilstede i starten. Det vil si at får eleven mye ros og oppmuntring blir eleven avhengig av å få den rosen for å få gjort noe.

Det kan overskygge nysgjerrigheten som var tilstede i begynnelsen. Tanken er at eleven trolig får mindre ros fra læreren om skolearbeidet blir drevet av motivasjon. Arbeider eleven i utgangspunktet dårlig med oppgaven og får ros og oppmuntring fra læreren, vil denne rosen motiverer eleven til bedre innsats (Elstad & Turmo, 2007). Det medfører at skolearbeidet drives av ytre motivasjon. Jeg vil komme tilbake til forskjeller på den indre- og ytre motivasjonen i teorikapittelet om motivasjon.

Det kan se ut til at jentenes vilje til å prestere godt samtidig som de har en stor arbeidsinnsats gjør at de tilpasser seg dagens skole bedre enn det guttene gjør. Med andre ord ser det ut til at jentene har et større indre ønske om å lære. Guttene er avhengig av ytre struktur for å gjøre noe. Gutter kan karakteriseres ved at de vil være først og vise tydelig hva de mestrer. Motivasjonen for å gjøre noe er hos guttene, i større grad enn hos jentene, basert på utfordringer og oppgaver som har et konkurransepreg over seg. Guttene ønsker til en hver tid å være best, noe som også kan bidra til en stor frykt for å mislykkes. Det kan føre til at de lar være å prøve på utfordringen, som igjen kan føre til at de utvikler selvødeleggende strategier. Slik unngår de å gjøre noe de er redd for å mislykkes med. Disse strategiene kan da være å skape uro, oppføre seg som en klovn eller at de sikter for høyt eller lavt på oppgaven (Nordahl, 2007).

Jentene som har ligget foran guttene i prestasjon fram til videregående, fortsetter å gjøre det på videregående. Guttene tar ikke igjen jentene lenger slik de gjorde før i tiden. Mye kan tyde på at jentenes motivasjon avtok på videregående siden de da begynte å tenke på familie og barn, noe som da var viktigere enn skole og utdanning. Nå ser det ut til at jentene har blitt mer opptatt av å få en utdanning og jobb før de stifter familie og får barn. Dette gjør at utdanning er viktig, også for jentene, og dermed opprettholder de motivasjonen gjennom hele utdanningsløpet (Nielsen, 2014). I følge statistisk sentralbyrå er det flere jenter enn gutter som fullfører videregående opplæring over en fem års periode fra 2008-2013. Det er en større andel av både jenter og gutter som fullfører studieforbereidende utdanning enn yrkesfaglig utdanning. (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2014). Doktorgradstipendiat Kristoffer Chelsom Vogt har studert statistikk over frafall i norsk videregående skole fra Reform-94 og er undrende til at kjønn gjøres til forklaring av frafallet. Han hevder at noe av forklaringen kan være hvordan yrkesopplæringen er organisert. Vogt har studert hva som kjennetegner studieretningene hvor frafallet er størst, istedenfor å studere elevene som faller fra. Han finner da at yrkesfagene som er den mest kjønnssegregerte delen av utdanningssystemet i

Norge har det største frafallet. Dette er en studie hvor elevene går to år på skole og to år i lære (forskning.no, 2009).

Det er viktig å understreke her at vi snakker om gjennomsnittstall. Det er gutter som gjør det bra og det er jenter som gjør det mindre bra slik at vi ikke kan generalisere her. Det er empirisk forskning som viser at det er flere måter å se dette på som for eksempel at det er en sammenheng mellom kjønn, sosial- og kulturell bakgrunn. Det kan være større variasjoner innenfor minoritetsspråklig bakgrunn og kjønn enn det er innenfor sosial bakgrunn og kjønn. Skal en se på forskjellene kan en altså ikke se på kjønn alene, da det er mange andre variabler som spiller inn. Det kan tyde på at det ikke er mye i undervisningen som en kan knytte opp mot hierarki, status og autonomi, de aspektene guttene ofte er opptatt av

Hattie (2009) hevder at klarer læreren å rose elevene og gi dem oppmerksomhet ved å belønne elevens prestasjoner er det et viktig middel for å få eleven til å lære. Det læreren gjør i forhold til eleven i klasserommet er viktig for elevens læring. Dette er viktigere enn hvor mange elever det er i klasserommet. Det som skaper gode betingelser for læring er at læreren er faglig flink, entusiastisk, at hun/han kan se eleven og bygge på den bakgrunnen eleven har fra før.

Ut i fra Hatties meta-analyse (2013b) hevder han at hvordan vi organiserer skolen og skolehverdagen har liten betydning for om læring skjer. Det som har stor betydning for læringsutbyttet er læreren. Tallene er hentet fra meta-analysen og viser de organiseringsprinsipper som har liten effekt, Det er aldersblanding (0,04), nivådeling (0,12), tilpasset opplæring (0,19), kjønn (0,12) og klassestørrelse (0,21). Her er effektstørrelsen satt i parentes og er effektstørrelser under 0.19 standardavvik har prinsippene liten effekt på læringsutbyttet. Vi ser da at det eneste som har noe effekt er klassestørrelse. Ser vi på lærerens virkning på elevens læringsutbytte vil vi derimot se andre effektstørrelser. Atferd i klasserommet (0,80), lærerens tydelighet (0,75), tilbakemeldinger/ feedback (0,73), relasjoner lærer-elev (0,72) og resiprok undervisning (0,74). Er effektstørrelser over 0,60 standardavvik er prinsippene av stor effekt og her ser vi at alle disse prinsippene har en effektstørrelse på 0,72 og oppover, noe som indikerer stor effekt (Hattie, 2013b).

I denne oppgaven vil jeg snakke om de store linjene selv om det er variasjoner innad i kjønn også.

2.3 Betydning av struktur og ansvar hos eleven

Forskning på 8. trinn viser at jenter er mer selvdisiplinerte enn gutter, noe som er viktig når lærerens operative kontroll blir mindre. Dette kan være om det brukes planer som kan gå over en uke, 14 dager eller en lengre periode hvor eleven selv, i stor grad, skal porsjonere ut arbeidet selv (Duckworth & Seligman, 2006). Slike arbeidsplaner er et dokument som beskriver læringsoppgaver og eventuelle innleveringer i en gitt periode. Arbeidsplaner gjør det mulig å differensiere uten og fysisk nivågruppere elevene. Arbeidsplaner kan differensieres i tempo, innhold, stoffmengde og vanskegrad. Disse planene legger til rette for at eleven selv kan planlegge når læringsvirksomheten skal skje. Eleven blir mer ansvarlig for at jobben blir gjort. Dette krever en stor grad av evne til å planlegge og organisere eget læringsarbeid. Her kan da eleven gjøre alt på en dag og det kan være varierende motivasjon for det. Jeg liker dette faget slik at jeg tar det først, eller jeg hater dette faget så det er greit å være ferdig med det. For gutter kan det bli slik at de velger å gjøre minst mulig og venter med å gjøre det til de siste dagene (Klette, 2007). Gjennom forskning viser det seg at høy grad av konsentrasjon og innsats sammen med selvdisiplin gir bedre karakterer skriver Duckworth & Seligman (2005). Det hevdes derfor at selvdisiplin kan ha større betydning enn intelligens. Den eleven som har god selvdisiplin ser at han/hun må jobbe og da kanskje mer enn eleven er pålagt. Den som øver og øver vil få til oppgaven, og da er det ikke nødvendigvis at intelligensen har så stor betydning hevder Duckworth & Seligman (2005). Jenter legger ned mer tid, arbeid og engasjement enn det guttene gjør. Guttene velger gjerne den raskeste og enkleste løsningen (Aasen, 2011). Noe av forklaringen på det kan være at skolen oppleves som mer feminin, slik at guttene føler at det å legge ned en stor jobb vil "true" deres maskulinitet. Det kan virke som at skolekulturen også har lettere for å akseptere at jentene er flinke på skolen og at det ikke er tøft eller mandig å være gutt og være flink på skolen (Aasen, 2011). Det viser seg at det er forskjeller mellom jenter og gutter når det kommer til hvordan de oppfatter at de lærer fagstoff, hvordan den indre motivasjonen deres er og hvilke forventninger de har når de skal prestere (Skaalvik & Skaalvik 2004). Skal eleven legge fram et gruppearbeid for klassen så sitter jentene lenge og forbereder seg og de gir ofte uttrykk for at det de skal gjøre ikke er bra nok, ikke vil bli bra nok eller at måten de kommer til å legge det fram på ikke vil være bra. Guttene derimot bruker kort tid på å forberede seg, det de har er greit nok og presentasjonen tar de den dagen de skal legge fram. De har en holdning som er mer at "ting ordner seg", mens jentenes holdning er mer at "dette kommer ikke til å bli bra nok" (Nielsen, 2014).

2.4 Betydningen av lærerens relasjon til eleven

Det kan være vanskelig med relasjoner, for når en opparbeider seg en relasjon kommer det også følelser inn i bildet. Det kan være mange uregjerlige følelser i en relasjon mellom en lærer og en elev. Dette snakkes det lite om, noe som allikevel kan få betydning for lærerens selvbylde. Det medfører at relasjonen mellom en lærer og en elev kan bli veldig sårbar. En lærer-elev relasjon kan man se på som en gjensidig avhengighetsrelasjon som på den ene siden kan gi vekst, men som også kan gi regresjon for begge parter. Lærere har sterke tanker om hvordan elevrelasjonen skal være og disse tankene gir lite rom for forskjellige følelser, noe som lett kan føre til at læreren føler seg mislykket. Det må være lov å snakke om dette og skulle en føle at det er vanskelig så kan en fortsatt være en god lærer. Ved et forskningsarbeid ved to ungdomsskoler skoleåret 2002/2003 sier flere lærere at det er veldig viktig å få til en god relasjon med eleven for å få gjort en god jobb (Ramvi, 2009).

Elever jobber hardere og bedre, de er mere positive i klasserommet og ellers i skolemiljøet om de har en god relasjon til læreren. Eleven opplever undervisningen som strukturert og er engasjerte motfor eleven som ikke har en god relasjon til læreren. Den gode relasjonen vil være preget av tillitt, nærhet, anerkjennelse, respekt og støtte. Det fremtredende for den dårlige relasjonen vil være høyt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill. Det er viktig med god relasjon til alle, men spesielt til den eleven som er utsatt for omsorgsvikt, lærevansker og psykiske vansker (Druguli, 2011).

I de klassene hvor eleven har et stort læringsutbytte har læringslederen en god struktur, er godt forberedt til undervisningen og har et variert opplegg. I disse undervisningstimene vil elevene ha et stort engasjement, noe som fører til stort læringsutbytte. I de undervisningstimene hvor læringslederen har utydelige regler, atferd og eleven har rom for å forhandle om det som skal gjøres, vil eleven ha et lavt engasjement og dette vil medføre lite læringsutbytte (Bakken & Danielsen, 2011).

Undersøkelsen viser også at jenter har bedre relasjon til sine lærere enn guttene har, relasjonskvaliteten er bedre hos de yngre elevene. Med relasjonskvalitet menes hvor god relasjonen mellom lærer og elev er. De kvinnelige lærerne har bedre relasjon til sine elever enn det de mannlige har. Det ble også funnet ut at sammenhengen mellom kjønn, alder og relasjonskvaliteten er ulik for kvinnelige og mannlige lærere. Både kvinnelige og mannlige lærere har bedre relasjoner til jenter enn gutter på småskolen. Dette forandrer seg på

mellomtrinnet. De kvinnelige lærerne har en relativ stabil relasjon til jentene fra småskolen til mellomtrinnet, mens kvaliteten på relasjonen til guttene synker. For de mannlige lærerne er det motsatt, der synker kvaliteten på relasjonen til jentene og relasjonen til guttene er stabil mellom småskolen og mellomtrinnet (Druguli, 2011)

Når vi så ser på relasjonen mellom lærer og elev er det mye forskning som viser at betydningen av relasjonskvaliteten har mye å si for hvordan eleven trives, lærer og fungerer i skolen. Er det en god relasjon vil det si at relasjonskvaliteten er god, noe som virker inn på elevens faglige nivå, i tillegg til sosialt og atferdsmessig. For at eleven skal ha et godt læringsutbytte og god utvikling er det viktig å ha en god relasjon til læreren. For at læreren skal få til dette er det viktig at læreren evner å kommunisere med eleven. Dette kan hjelpe læreren til å få mer innsikt i elevens tanker og følelser. Dette vil medføre at læreren får en bedre forståelse for eleven og kan opparbeide seg en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven (Nordahl, 2010).

Videre viser undersøkelsen at atferdsvansker og negativ kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev henger sammen. Slik at en negativ lærer-elev-relasjon vil være en opprettholdende faktor for atferdsvansker. Er det elever som har vansker med å tilegne seg kunnskap, kan det være hensiktsmessig å se på kvaliteten på relasjoner og om en kan gjøre noe med den (Druguli, 2011). Elever blir motivert av lærere som respekterer dem noe som fører til at eleven blir inspirert til å yte en innsats og dermed også trives bedre på skolen (Nordahl, 2010).

Det er et stort fokus på at gutter sliter på skolen. Dette kan muligens komme av dårlig relasjonskvalitet. Ved å ha fokus på relasjoner kan det fremme økt trivsel og læring noe som igjen kan gi utslag på elevens læringsutbytte, på sikt hevder Druguli (2011) og Nordahl (2010).

I Hattie (2009) sin meta-analyse kommer det fram at lærerens relasjon til eleven har stor innvirkning på elevens læringsutbytte. Den gjennomsnittlige effektstørrelsen på dette er 0.72, noe som indikerer stor effekt.

3. Teori

I dette kapitlet vil forskning på motivasjon og forventninger, aktørperspektivet sett i lys av systemteori og implementeringsteori bli belyst. Dette vil være teorier som er valgt ut i fra det jeg har lest om tidligere forskning på gutter og jenter i skolen. Det viser seg at motivasjon, forventninger og aktørperspektivet er viktige teorier som er gjentakende i forskning som er gjort på dette feltet. Implementeringsteorien vil jeg belyse fordi skolen hvor mine informanter arbeider, jobber med et utviklingsprosjekt og det vil derfor være naturlig å komme inn på implementeringen av prosjektet selv om det ikke vil være fokuset i denne oppgaven. Motivasjon, forventninger og aktørperspektivet sett i lys av systemteori vil være sentrale teorier i den videre oppgaven.

3.1 Motivasjon og forventninger

I dette kapitlet vil jeg se på motivasjon og forventninger som er viktige faktorer tilknyttet læring og trivsel i skolen. Dette vil jeg utdype mer nedenfor.

3.1.1 Motivasjon

En definisjon på motivasjon kan være:

”Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like” (Manger, 2011:14).

Som vi ser av sitatet er motivasjon viktig for at eleven ønsker å gjøre en oppgave og at det blir opprettholdt en intensitet til eleven er kommet i mål med oppgaven. Det er godt dokumentert at eleven har ulik oppfatning av motivasjon i forskjellige fag, det vil si at det som motiverer eleven i et fag ikke nødvendigvis motiverer han/hun i et annet fag. (Skaalvik & Skaalvik, 2004). En kan se noen forskjeller innen motivasjon i forhold til alder, skolefag eller tema innen et fag. Enkelte fag eller temaer er enklere å få eleven motivert i. Det er også forskjell på hvordan eleven motiveres i ulike alder (Elstda & Turmo, 2007).

Motivasjonsforskningen viser også at det er noe forskjell på hva gutter og jenter motiveres av. Det kan se ut som det er en tendens til at gutter motiveres i større grad av posisjon, status, kontroll og autonomi. Jenter derimot motiveres i større grad av det som er relatert til andre som støtte, tilpassning og konformitet (Nordahl et al., 2009).

Motivasjon er et komplisert emne og det er knyttet til noe en person må yte som for eksempel arbeidsinnsats. Når vi snakker om læringsutbytte og motivasjon for læring må det sees på som noe attraktivt. Det kan være at eleven kommer inn på den linjen den ønsker på videregående skole ved å gjøre det godt, eleven får status i gjengen, han/hun føler glede over å mestre noe eller eleven får ros av noen som betyr noe for han/hun (Nordahl et al., 2010).

Det er ikke bare elevens forutsetning og den sosiale bakgrunnen som er avgjørende for elevens læringsutbytte. Elevens motivasjon og hvor godt læreren kjenner til elevens motivasjon er også en viktig faktor for et godt læringsutbytte (Manger, 2011). Føles det vanskelig for eleven å mestre vil det være vanskelig å finne motivasjon til å gjøre en innsats. Dette viser seg ofte å gjelde guttene. Denne eleven behøver ikke være umotivert, men det kan føles for vanskelig å realisere handlingen for å få et godt læringsutbytte. En motivert elev vil trives med arbeidet uavhengig av emner og det gir et godt utgangspunkt for læring (Nordahl et al., 2010)

For at vi skal forstå læring må vi ha kjennskap til elevens motivasjon, dette fordi det er en veldig stor drivkraft i elevens læring. Her er det viktig spesielt for guttene at læreren kjenner til hva det er som motiverer eleven. Selv om motivasjon er en stor del av læringen er det viktig å være klar over at selv om motivasjonen skulle øke, er det ikke dermed sagt at læring vil skje. Dette fordi det er flere andre faktorer som spiller inne. Om læreren anstrenger seg for å øke elevens motivasjon vil han/hun automatisk forebygge atferdsproblemer. Dette fordi eleven som er interessert i å lære sjeldent driver med andre ting, som kan medføre atferdsproblemer (Manger, 2011).

Det skal mye mindre anstrengelse til av læreren for å demotivere en elev enn å motivere han/hun. Det er derfor meget viktig å finne ut hva det er som gjør en elev lite motivert. Bli en oppgaven for vanskelig eller for lett kan det være nok til at eleven mister motivasjonen (Hattie, 2009). Mennesker som er motiverte jobber selv om de er ferdig med det de skal, de er målrettet og utholdende, slik er det med eleven også. Er eleven motivert for noe fortsetter han/hun selv om han/hun ikke må og eleven tar gjerne opp igjen tråden på fritiden (Marzano & Pickering, 2011). Eleven trives med det han/hun holder på med og det skaper en god forutsetning for at læring skal skje (Manger, 2011). Dette kan illustreres ved to eksempler. En elev som jobber prosessorientert i norsk skal skrive to utkast til en tekst. Eleven får gode tilbakemeldinger på førsteutkastet og kompetansemålene er nådd, men eleven er motivert og målrettet og vil forbedre førsteutkastet enda mer. For gutter vil dette være en positiv måte å

arbeide på, for her vil han/hun få konkret tilbakemelding som vil skape en motivasjon for å jobbe videre med oppgaven. En annen elev oppnår toppkarakterer i et fag, men ønsker større utfordringer slik at eleven jobber med kompetansemål for trinnet over. Dette er ikke noe eleven må, for eleven kan fortsette å jobbe med trinnets oppgaver uten å måtte anstrenge seg nevneverdig og fortsatt få toppkarakterer. Drivet og motivasjonen til eleven er så stor at han/hun ønsker å få nye utfordringer å bryne seg på.

Læringsledelse vektlegger relasjoner mellom lærer og elev og det å etablere et godt læringsmiljø for eleven er veldig sentralt (Rørnes, s.a.). En god leder er en leder som har kontroll og kan gi varme til eleven, det vil si at en leder bør være autoritativ. Mister lederen kontrollen og bare beholder varmen, vil lederen bli mer kamerat og da vil han/hun bli den ettergivende. Skulle både kontrollen og varmen utebli, vil lederen framstå som en forsømmende leder. Er det en leder som har full kontroll, men ikke noe varme for eleven vil denne lederen bli autoritær. (Nordahl, 2013).

Noe som kan være med å motivere eleven er en autoritativ lærer. Det er en lærer som hele tiden vil være i forkant, proaktiv, av hendelsen. Hun/han vil være støttende, ha god kontroll og samtidig etablere og opprettholde gode relasjoner (Manger, 2011). Motsatsen til en autoritativ lærer er den autoritære læreren eller den ettergivende læreren. Den autoritære læreren er den som ikke klarer å etablere gode relasjoner til eleven, viser lite varme og interesse for eleven og for å holde ro og orden blir posisjonen til læreren vist ved makt. Dette påvirker eleven på en negativ måte. Den ettergivende læreren har mye varme, men liten kontroll over eleven og sliter med å korrigere atferden til eleven (Manger, 2011).

Et positivt læringsmiljø er et inkluderende, trygt og vennlig miljø. I dette miljøet er det tillatt og feile og det er en arbeidsro som inneholder en rekke aktiviteter som læreren har ansvaret for. Den aktiviteten som er, er en lærende aktivitet hvor motivasjon er helt avgjørende. For å klare å motivere eleven er struktur helt essensielt. Hun/han skal organisere og strukturere undervisningen slik at eleven får et best mulig læringsutbytte. Undervisningen må være godt planlagt slik at undervisningen kommer raskt i gang. Det må være klare og eksplisitte mål. Eleven må få ta del i valg av aktiviteter og struktur slik at han/hun føler at han/hun får ansvar. Undervisningen er planlagt ut i fra forkunnskaper og innledes ved en kort repetisjon. Dette vil være faktorer som øker muligheten for økt læringsutbytte. Lærere som framstår som en klar og eksplisitt leder, vil øke læringen hos eleven. Dette vil ikke stå i motsetning til elevsentrerte aktiviteter (Nordenbo et al., 2008, Hattie, 2013). Den læreren som klarer dette

har konkrete mål for økten, uttrykker klare forventninger til eleven i forhold til arbeidsinnsats og arbeidsro samtidig som hun/han er flink til å håndheve regler og anerkjenner eleven og hans/hennes innsats. Dette viser forskning at gutter profiterer på. En god leder skal kunne faget sitt, ha gode relasjoner til eleven og kunne lede en gruppe, da vil læring skje (Nordahl, 2012). Den relasjonelle kompetansen til læreren omfatter at lærere skal støtte eleven med elevstøttende atferd. Hun/han skal vise toleranse ovenfor elevens egne initiativer både innenfor undervisning, selvtillit og motivasjon. Ved at læreren er dominerende i sin atferd vil det føre til at elevens motivasjon blir lavere og det vil svekke elevens selvtillit. Det er viktig at læreren ikke regulerer atferden til eleven ut i fra sin klasseromsledelse. Det har større betydning for guttene enn for jentene at læreren ikke gjør det. Reglene i klasserommet er også viktig og da at de blir håndhevet ved positive oppfordringer i stede for straff. Dette vil kunne medføre at eleven utvikler en større selvregulerende atferd (Nordenbo et al., 2008).

Innen motivasjonspsykologi snakker en om indre- og ytre motivasjon (Manger, 2011), og pliktfølelse (Dobson et al., 2009).

Indre motivasjon

Indre motivasjon handler om den kognitive eller emosjonelle prosessen som foregår i den enkelte eleven. Denne typen motivasjon handler om egeninnsatsen til eleven (Nordahl et al., 2010). Når eleven fasineres av en oppgave som gjør at eleven har en egenmotivasjon for å få til oppgaven, snakker vi om indre motivasjon (Manger, 2011). Denne motivasjonen er formålsløs, på den måten at oppgaven utføres for oppgavens skyld (Elstad & Turmo, 2007). Det er ingen ting utenfor som får eleven til å jobbe med en oppgave. Det er et ønske om å få det til, eller eleven er nysgjerrig på om han/hun vil klare det, noe som gjør at eleven jobber med oppgaven. Det er hans/hennes egen interesse eller entusiasme som får eleven til å ta initiativ til å lære (Manger, 2011). Den indre motivasjonen fører til utvikling av den kognitive prosessen hos eleven (Nordahl et al., 2010).

Ytre motivasjon

Ytre motivasjonen handler om ytre betingelser som ro, karakterer eller positive tilbakemeldinger som kan øke statusen. Det vil si at denne typen motivasjon handler om læringsaktivitetens verdi. (Nordahl et al., 2010). Den ytre motivasjonen har med en forventning av at eleven skal få gode karakterer eller gode tilbakemeldinger på det han/hun

gjør i form av ros. Aktiviteten er instrumentell for å nå et selvvalgt mål eller et mål satt av andre (Elstad & Turmo, 2007). Det er den ytre tilbakemeldingen som skaper motivasjonen eller sagt på en annen måte, det er de ytre forholdene som skaper motivasjonen hos eleven (Manger, 2011). Om eleven bare føler den ytre motivasjonen for en oppgave vil dette føre til grunnleggende læring og ikke en dypere forståelse (Nordahl et al., 2010).

Arbeidsplaner er et eksempel på at den ytre motivasjonen kan være større enn den indre motivasjonen. Her vil eleven bli fort ferdig med det han/hun skal gjøre i stede for å tenke på læringsutbytte (Klette, 2007).

Pliktfølelse

Dette er den tredje typen motivasjon og her gjøres oppgaven fordi det er forventet at det skal bli gjort. Eleven har her utviklet en sterk "pliktfølelse" som gjør at oppgaven blir gjort. Det er ikke fordi det forventes å oppnå noe eller fordi eleven er så interessert, men oppgaven blir utført i ren plikt (Dobson et al., 2009).

En oppgave som i utgangspunktet er drevet av ytre motivasjon, en tidsfrist, kan gå over til indre motivasjon om eleven ser at dette mestrer han/hun og ønsker å fortsette med oppgaven (Smith, 2007). Jo sterkere motivasjon eleven har, jo større er arbeidsinnsatsen og det er større sjanse for et godt læringsutbytte (Nordahl et al., 2010).

Vi kan ikke si at eleven enten har en indre eller en ytre motivasjon, men det er gjerne en både - og motivasjon. Eleven kan ha en stor indre motivasjon, men fortsatt være lite motivert fordi den ytre motivasjonen mangler. Dette kan da være relasjonsbetinget, det vil si at relasjonen til læreren ikke er bra, noe som fører til at den ytre motivasjonen blir fraværende (Manger, 2011). Elever som trives på skolen og har en god relasjon til sin lærer, har en sterkere motivasjon og større arbeidsinnsats enn elever som ikke triver på skolen eller har en dårligere relasjon til sin lærer. Dette viser at det er ytre faktorer som kan ha betydning for elevens motivasjon. Har undervisningen god struktur og fravær av støy og uro vil det øke motivasjonen hos eleven. Er den gode strukturen fraværende og det er uro og støy, vil det kunne føre til en negativ motivasjon (Nordahl et al., 2010). Den indre motivasjonen er ofte et resultat av den ytre motivasjonen, men det kan noen ganger føre til at den indre motivasjonen blir svekket selv om gleden ved å lære i utgangspunktet er der. Om en elev har et driv om å lære fra sin indre motivasjon, men resultatene og mestringsfølelsen uteblir kan det svekke elevens indre motivasjon. I naturfag ser en at jenter er mer læringsfokuset, mens

guttene er mere fokusert på evnene sine. (Elstad & Turmo, 2007). Ut i fra dette skal en være litt forsiktig med å overdrive den ytre motivasjonen, om oppgavene er belønning god nok. Det er ikke slik at en skal slutte å gi belønning, men det er viktig at belønningen gis slik at det en ønsker å fremme av motivasjon blir understreket. Et eksempel: ønsker læreren å gi belønning på atferden som gir økt læring, er det viktig at belønningen som blir gitt, signaliserer hvilke atferd som er ønskelig. Belønningen kan ikke bare bli gitt for å kontrollere atferden. (Manger, 2011).

Måten den ytre motivasjonen gis til eleven må være på en slik måte at han/hun føler at det har noe med eleven å gjøre og ikke bare noe han/hun kan begrunne med omgivelsene. Opplever eleven at rosen har noe med han/hun som mennesker å gjøre vil det føre til en større indre motivasjon. Kan det eleven får feedback på relateres til elevens evner eller arbeidsinnsats, vil det fører til mestringsfølelse og kan føre til en større indre motivasjon. En annen måte å styrke motivasjonen på er at læreren setter seg godt inn i hva eleven liker å gjøre og har interesse for (Manger, 2011). Elever vil møte skolen med forskjellige sosio-kulturelle forutsetninger, det vil si erfaringer, kunnskaper og tankemåter og i hvilken grad læreren klarer å motivere eleven vil avgjøre hvor flink læreren er til å ta utgangspunkt i det utgangspunktet eleven kommer med (Nordahl et al., 2010). Klarer læreren dette vil det føre til en indre motivasjon for eleven i kombinasjon med lærerens engasjement og kunnskap. Det er derfor viktig med en balanse mellom den indre- og ytre motivasjonen. Er ikke eleven vant til å arbeide slik læreren forventer at han/hun skal gjøre, er det lurt å starte med litt ytre motivasjon som ros og anerkjennelse slik at eleven føler mestring. Deretter vil den indre motivasjonen kunne ta over slik at eleven føler interesse og nysgjerrighet for å lære (Manger, 2011).

Vi kan dele motivasjon inn i to kategorier, den ene er mestringsorientert og den andre er prestasjonsorientert. Den eleven som er mestringsorientert har et ønske om å øke sin kompetanse og eleven tenker annerledes enn den eleven som er prestasjonsorienterte. Han/hun ønsker å prestere for å få en positiv tilbakemelding på sin egen kompetanse. Den mestringsorienterte eleven vil være opptatt av hva han/hun kan gjøre for å øke sin kompetanse og er lite redd for å mislykkes, mens den prestasjonsorienterte eleven vil bli frustrert over at hans/hennes forventinger ikke stemmer overens med elevens forventinger til egen prestasjon (Nordahl et al., 2010).

3.1.2 *Motivasjonsteorier*

Det er mange teorier om motivasjon og her vil jeg nevne noen av dem. Disse teoriene vil vise at det er viktig med variert undervisning for å opprettholde motivasjonen hos eleven (Manger, 2011, Haug, 2010). I Danmark er det gjort en undersøkelse av lærere og elever på 122 skoler. Målet var å finne styrker og svakheter i den danske grunnskolen i lys av å øke den faglige kompetansen og at eleven skulle gjennomføre videregående opplæring. Denne undersøkelsen viser at det er viktig å nyansere variasjonen i undervisningen, for variasjon i seg selv har ikke så stor betydning. Variasjon skaper motivasjon hos eleven så lenge læreren klarer å opprettholde strukturen og har en god relasjon til eleven (Nordahl et al., 2010).

De modellene som blir belyst under er rendyrkede modeller, noe de i virkeligheten ikke nødvendigvis er.

Atferdspsykologisk tilnærming

Atferdspsykologiske prinsipper brukes i klasserommet både ubevisst og bevisst. Det vil si at læreren belønner ønsket atferd ved anerkjennelse og ros. Det som også lett skjer er at de gir oppmerksomhet på uønsket atferd ved tilsnakk, men så er det lett å glemme å gi anerkjennelse når eleven utfører den ønskede atferden (Manger, 2011).

Det atferdsteoretikere (behaviorister) mente, eksempel Skinner, var at eleven lærte at hans/hennes handlinger fikk konsekvenser. Her er forsterkninger viktig, det vil si at etter en handling får eleven en positiv forstrekning som vil øke sannsynligheten for at handlingen vil gjentas (Manger, 2011).

Humanistiske tilnærminger

Humanistiske prinsipper er å forsterke den indre motivasjonen hos eleven, altså det motsatte av atferdsteoretikerne (Manger, 2011). Denne teorien mener at alle har medfødte behov, for eksempel Maslows behovshierarki, som styrer motivasjon og atferd. De mest grunnleggende behovene er å overleve, så kommer de fysiologiske behovene og tilslutt kommer de estetiske og kognitive behovene. De behovene som har størst betydning for motivasjon, når de grunnleggende behovene er tilfredstilt, er de fysiologiske behovene som trygghet, kjærlighet, anerkjennelse og selvaktualisering (Manger, 2011).

I følge denne teorien er det viktig at de mest grunnleggende behovene er tilfredstilt, før motivasjonen for å realisere seg selv og sitt faglige potensial kommer til uttrykk (Manger, 2011).

Kognitive tilnærminger

Kognitiv tilnærming sier noe om hvordan vi tolker det som skjer, noe som kan ha stor innvirkning på motivasjonen. I sosiale situasjoner er eleven hele tiden opptatt av å finne årsaker til hvorfor ting blir som det blir. Man kan si at han/hun hele tiden er på leting etter en fortolkningsteori/attribueringsteori. Dette forteller noe om årsaken til egne eller andres handlinger og hvordan det påvirker motivasjonen og prestasjonen (Manger, 2011). Eleven prøver hele tiden å forklare handlinger som suksess eller nederlag (Nordahl et al., 2010). Forklaringene kan være av en ytre karakter hvor omgivelsene er årsaken, eller det kan være av indre karakter, det vil si at eleven årsaksforklarer seg selv. Her er det viktig at eleven får en positiv opplevelse, noe som kan påvirke motivasjonen i en positiv retning. Motsatt vil en negativ opplevelse ha en negativ påvirkning på motivasjonen (Manger, 2011).

Sosial-kognitiv tilnærminger

Denne tilnærmingen, med teoretikere som Bandura, mener at læring skjer i samspill med individet, miljø og oppførsel. Individet påvirker seg selv og det påvirkes av omgivelsene. Her spiller forventninger en stor rolle for hvordan individet utvikler seg. De forventningene eleven har til en oppgave er ikke hvor godt eleven presterer, men om eleven klarer det som kreves. Det har ingenting å si om eleven vurderer seg som flink eller mindre flink, men om oppgaven kan løses (Manger, 2011, Nordahl et al., 2010). Hvis eleven forventer å mestre, vil det være en større mulighet for at eleven faktisk klarer å løse oppgaven. Det er viktig at eleven er i et læringsmiljø der han/hun lærer å mestre krevende oppgaver, og hvor han/hun kontinuerlig vil få tilbakemeldinger fra medelever og lærere. I et læringsmiljø hvor eleven har høy motivasjon og høye forventninger til å mestre vil det være med på å utvikle et positivt læringsmiljø. Der eleven har lave forventninger om å mestre, fører det til lav motivasjon og et negativt læringsmiljø (Manger, 2011). Balansen mellom forventningene om å lykkes og verdien av å lykkes viser at motivasjonen er en kombinasjon av ytre- og indre motivasjon (Nordahl et al., 2010).

3.2 Forventninger

Med forventninger menes at læreren skal vise klart og tydelig hvilke innsats og deltagelse eleven skal legge ned i læringsarbeidet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2008). Dersom læreren viser at hun/han har høye forventninger til eleven vil det ha effekt på

prestasjonene (Hattie, 2013b). Det er viktig at forventningene er eksplisitte slik at eleven forstår hva det innebærer når læreren uttrykker sine forventninger, ”jeg tror du klarer dette” (Marzano & Pickering, 2011) De forventningene som uttrykkes til arbeidsinnsats og atferd må være så tydelige at eleven forstår hva læreren mener. Det er også viktig at de forventningene blir fulgt opp med tilbakemeldinger og vurdering for læring. Er læreren bevisst sine egne forventninger til eleven vil arbeidet med elevens læring bli mer målrettet.

For å være en god lærer må man erkjenne sitt ansvar og ta ansvar for det som foregår innenfor læringsarenaen. De lærerne som står fram som tydelige ledere og som har en god relasjon til sine elever, oppfattes ofte som gode lærere. De vil hele tiden gi uttrykk for at de liker og anerkjenner eleven, noe eleven også vil legge merke til. Anerkjennelse er et generelt behov og forskning viser at anerkjennelse er svært viktig for eleven. Det er med på å bygge opp selvtillit, selvverd og selvrespekt hos eleven. Blir eleven møtt med anerkjennelse vil han/hun kunne utvikle frihet, selvstendighet og autonomi (Marzano & Pickering, 2011). Med dette vil eleven bli motivert, og læreren vil skape forutsigbarhet og holde orden i klasserommet. Det er viktig at læreren stiller krav og viser tydelig hvilke forventninger hun/han har til eleven (Nordahl, 2012).

Om en lærer har lave forventninger til en elev kan dette være en tilleggsbyrde for den som sliter på skolen. Samtidig som læreren signaliserer at hun/han har forventninger til eleven, er det viktig at de er realistiske (Manger, 2011). Har eleven høy forventning om å mestre en oppgave, vil dette være med på å styrke den indre motivasjonen (Marzano & Pickering, 2011.).

3.3 Aktørperspektivet sett i lys av systemteori

Alle elever bør møte en skole hvor det er et hensiktsmessig skolemiljø med en differensiert undervisning, uavhengig av elevens potensiale eller utvikling innenfor læring. Det er ikke alle elever som har et tilfredsstillende læringsutbytte i skolen, denne utfordringen ligger ikke bare hos eleven, men også for lærerne som skal takle disse utfordringene (Nordahl, 2011). Det er i dag dokumentert at disse utfordringene henger sammen med mer enn bare eleven, også faktorer som er i miljøet eleven befinner seg i (Hattie, 2009). Disse kontekstuelle faktorene eller sagt på en annen måte, samspillet rundt eleven kan påvirke elevens læringsmiljø og læringsutbytte i både positiv og negativ retning (Nordahl, 2011).

For at læreren skal klare å gjøre noe med elevens forutsetning for læring eller atferdsproblematikk, må hun/han se på alle de kontekstuelle faktorene eleven befinner seg i. Elevens individuelle forutsetninger er det lite læreren kan gjøre noe med. Eleven må sees i et system som hele tiden er i interaksjon til andre systemer. Disse systemene kan være ganske komplekse og det kan være vanskelig å finne ut hva som kan være grunnen til utfordringene. Da er det viktig å kunne analysere situasjonen eleven befinner seg i for å kunne komme fram til en god pedagogisk praksis som kan gjøre situasjonen bedre for eleven og klasselederen (Nordahl, 2011).

Innen ulike empiriske vitenskaper brukes systemteori som en felles betegnelse på tenkemåter hvor begrepene system og modell brukes. Systemteori vektlegger at alle elever er i interaksjon med ulike sosiale systemer til en hver tid, både på skolen og i fritiden. Felles for denne tenkemåten er at alle ser på individet som en aktør i et samspill med andre, hvor individet blir påvirket av ”de andre”, og ”de andre” blir påvirket av individet. I denne interaksjonen er det ingen årsak – virkning, fordi det er så mange faktorer som påvirker interaksjonen (Nordahl, 2011).

Blomsterbakken skole som jobbet med utviklingsprosjektet, jobbet systematisk med analysemodellen som jeg vil skrive litt om i denne delen. Dette er en modell som er utarbeidet av Nordahl. I denne oppgaven vil det bli lagt vekt på systemperspektivene kontekst-, aktør- og individperspektivene (se vedlegg nr. 5) som analysemodellen er forankret i. Hovedvekten vil være på aktørperspektivet. Analysemodellen og perspektivene vil det bli redegjort for senere i kapittelet.

3.3.1 Pedagogisk analysemodell

Den pedagogiske analysemodellen er utarbeidet på bakgrunn av den kjennskapen man har til sammenhengen mellom omgivelser og eleven for å årsaksforklare elevens handling. Analysemodellen kan derfor være et hjelpemiddel til å sette en utfordring i et system, slik at læreren kan komme fram til tiltak eller metoder som kan være hensiktsmessige for å bedre læringsmiljøet (Nordahl, 2011). Ved at læreren definerer en utfordring kan analysemodellen brukes til å finne årsaker til at en hendelse oppstår og se om læreren kan sette inn tiltak som kan være med å gjøre hendelsen mindre utfordrende eller at hendelsen opphever.

Under arbeid med analysemodellen er det viktig å jobbe systematisk. Dette kan gjøres ved at lærere settes sammen i diskusjonsgrupper på tvers av etablerte samarbeidskonstellasjoner.

Etablerte team kan ofte ha en felles forståelse av årsakene til et problem (Jahnsen & Nordahl, 2010). Læreren starter med å formulere en problemstilling og en målformulering på utfordringen. Gruppen skal så innhente informasjon for å belyse utfordringen, før analyse og refleksjon skal skje. Dette ved å se på de opprettholdene faktorene rundt utfordringen. Det er da viktig å se på interaksjonen mellom eleven og omgivelsene, altså det kontekstuelle-, aktør- og individperspektivet. Disse perspektivene vil bli belyst senere i kapittelet. Læreren kan så sette inn tiltak og strategier som kan bidra til at utfordringen blir mindre eller borte. Tiltakene må gå på at læreren forandrer sin praksis, de skal være med å forandre omgivelsene i større grad. Tiltakene som settes inn bør være forskningsbasert og i minst mulig grad erfaringsbasert. Etter en utprøvsperiode må tiltakene evalueres og eventuelt revideres (Nordahl, 2011).

3.3.2 Det kontekstuelle perspektivet

Kontekst vil si at man ser på omgivelsene og den sosiale sammenhengen som eleven er en aktør av. I skolen kan dette være undervisning, læringsledelse, relasjoner, regler og det fysiske miljøet. Det kontekstuelle perspektivet ser utfordringen i lys av disse betingelsene. Vi må hele tiden ha med oss at vi handler ut i fra noe, det være seg omgivelsene eller andre betingelser. Ved å påvirke elevens handlinger må læreren forandre noe i konteksten (Nordahl, 2011).

3.3.3 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet ser individet i en kontekst. Det er hele tiden en interaksjon mellom eleven og omgivelsene eleven befinner seg i (Nordahl, 2010). Alle mennesker tar selvstendige valg ut i fra sine forutsetninger. Det er ikke bare det kontekstuelle perspektivet, den genetiske forutsetningen eller oppvekstmiljøet som spiller inn (Nordahl, 2010). Alle valg eleven tar, tas ut i fra erfaringer og meninger han/hun har, noe som hele tiden ligger til grunn for hans/hennes valg. Eleven er aktører i sitt eget liv, det er derfor viktig å forsøke å få en forståelse av hvordan eleven tenker når eleven handler (Nordahl, 2011). Eleven oppfatter stort sett situasjoner annerledes enn man gjør som lærer. Det kommer av at han/hun har sine subjektive oppfatninger og skal læreren klare å påvirke læringsstrategier, læringsinnsats og atferd, er det viktig at læreren kjenner til elevens oppfatninger og verdier. Læreren må ha en forståelse av eleven for at læreren skal kunne nå målene som er satt for elevens opplæring av faglige, sosiale og personlige mål (Nordahl, 2010). Når eleven tar et valg gjøres det ikke bare ut i fra sine egne oppfatninger og verdier, men omgivelsene og situasjonen som eleven er i.

Han/hun tar valg ut i fra mål eller ønsker om å oppnå noe. Disse handlingene er rettet framover mot noe eleven ønsker å oppnå (Nordahl, 2006).

3.3.4 Individperspektivet

Individperspektivet ser på elevens forutsetninger og egenskaper. Det er egenskaper som eleven selv ikke kan styre over. Eksempler på dette kan være intelligens, temperament, angst, depresjon, familieforhold eller diagnoser. Når en skal analysere utfordringer er det viktig at læreren legger vekt på de forholdene som kan endres. Familieforhold og diagnoser er eksempler på faktorer som ikke lar seg endre av lærer (Nordahl, 2011).

3.4 Implementering

Denne undersøkelsen foretas på en skole som arbeider med prosjektet ”Kjønn i skolen”. Gjennom intervjuene har informantene snakket om implementeringen av prosjektet. Det vil derfor i dette kapitlet kort redegjøres for begrepet implementering, da denne undersøkelsens hovedfokus er endringsarbeidet på en skole hvor tematikken er gutter i skolen.

Implementering er en målrettet måte å iverksette planer eller tiltak på (Ogden, 2012). Det holder ikke bare med en god kvalitet på prosjektet, modeller som skal brukes og strategier som en ønsker å gjennomføre (Nordahl, 2005). Implementering kan sees på som en tredelt modell hvor hovedelementene er intervensjon, endringsagenter og kontekst. Intervensjon vil si det som skal iverksettes, endringsagenter er de som skal sørge for at overføringen fra forskning til praksis blir vellykket og konteksten er miljøet endringen skal skje (Ogden, 2012). Det vil si at implementering består av flere faser og for at det skal bli en vellykket implementering er det viktig å ha fokus på hva som skal implementeres, i hvilken kontekst det skal implementeres, hvem skal gjøre det og hvordan det skal gjøres. Implementering er en praktisk måte å iverksette og gjennomføre praksisendringer på. Det er en måte å overføre forskning til praksis. Det skjer på en aktiv og forpliktende måte (Ogden, 2012).

3.4.1 Innovasjonsprosessen

Innovasjon kan beskrives som innføringen av noe helt nytt eller en eksisterende modell som er blitt betydelig forbedret. For at noe skal kunne kalles en innovasjon må det være en metode som er blitt implementert (OECD, 2005).

Vi kan også se på innovasjonsprosessen med tre faser; initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2001)

Initiering er innovasjonsprosessens første fase. Dette er den fasen som leder fram mot beslutningen om at modellen skal settes i gang. Den beste måten å igangsette et utviklingsarbeid på er at ledelse og de ansatte er enig i at det er et behov for endring (Fullan, 2001). Den andre fasen er implementering som defineres som:

"Implementations consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change" (Fullan, 2001).

Ut i fra definisjonen er det i denne fasen modellen skal settes ut i praksis. Det er her viktig at det blir lagt til rette for et systematisk arbeid over tid. I denne fasen er det veldig viktig at alle fra skoleeier til kolleger er lojale mot prosessen. Her må organisasjonen også tenke på hvordan nytilsatte skal læres opp (Nordahl, 2005). Den tredje og siste fasen er institusjonalisering. Det vil si at implementeringen sees på som en prosess som går over en lengre tid og at skolen må ta seg tid til å evaluere slik at de som jobber med prosjektet ser hva de har fått til og hva det må jobbes mere med (Sunnevåg, s.a.).

4. Vitenskaplig forankring og metode

I dette kapittelet vil jeg belyse mine metodevalg og den vitenskaplige forankringen, samt reliabilitet, validitet og etikk.

Hammersley og Atkinson (2010) snakker om at vitenskapsteori handler om å gi svar på hva de vitenskaplige arbeidsmåtene er, kan og bør være. Hvordan en skal komme fram til svar på det man undersøker eller hvordan en klarer å tilegne seg kunnskapen om et fenomen forskeren ønsker å undersøke. Det finnes ingen entydig svar på hvordan man skal gjøre dette. Ved og bare ha fokus på den kvantitative metoden kan man gå glipp av viktige nyanser. Den kvalitative forskeren ønsker å ha fokus på menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Dette medfører at forskeren kan få en bedre forståelse av deltagerens perspektiv (Postholm, 2005). Ut i fra dette kan vi si at både kvalitativ og kvantitativ forskning kan gi nyttig kunnskap. I denne masteroppgaven er det imidlertid kvalitative metoder som er anvendt, og for å forsøke å gi svar på problemstillingen har jeg valgt å studere en kasus.

4.1 Kvalitative forskningsmetoder

Det er tre måter å drive kvalitativ forskning i følge Yin (2013). Om du vil studere visse miljøer i det virkelige livet og prøve å fange den kontekstuelle rikdommen i menneskers liv, er det å være tilstede i miljøet et godt alternativ. Dette kaller Postholm (2010) for naturalistiske studier. De to andre måtene er å intervju personer eller å lese dokumenter for så å analysere dem (Yin, 2013).

I min oppgave ønsket jeg å forstå et fenomen, hvordan de tre lærerne forstår tematikken gutter i skolen og hva det har gjort med dem. Jeg vil også undersøke sammenhenger mellom lærernes deltakelse i utviklingsprosjektet og deres forståelse av gutter, alt ut i fra deltakerens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har ut i fra dette hatt en fenomenologisk tilnærming til dette studiet. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. Den ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Sartre og Merlau-Ponty. Denne tilnærmingen ble så videreutviklet til å omfatte menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009:45). Denne

studien representerer fenomenologien i et ikke-filosofisk perspektiv, altså det å forstå og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette har blitt utbredt i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). Fenomenologiske studier er også en utforskning av en prosess eller en hverdagsaktivitet som pågår, men som er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Hensikten er å fange opp forskningsdeltakerens perspektiv, og deres erfaring i en spesiell kontekst. Måten å få tak i disse erfaringene er å snakke med informantene (Postholm, 2010). Intervju er dermed den vanligste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved en fenomenologisk studie.

Både intervju og dokumentanalyse er forskningsmetoder som jeg har valgt for min oppgave. Jeg har valgt semistrukturert intervju i mine tre intervjuer, da jeg vurderer denne intervjuformen som mest egnet i dette tilfelle. Ut i fra min problemstilling ønsker jeg å vite mer om hvilke erfaringer mine informanter har fått rundt tematikken gutter i skolen og prøve å forstå det ut i fra det informantene har erfart og opplevd under deres utviklingsarbeid. Et semistrukturert intervju vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet. I mine intervju laget jeg en intervjuguide som jeg hadde med, men det var store rom for å stille oppfølgingsspørsmål når informantene mine ga svar. Dette ville gjøre det lettere for meg å ta tak i det som eventuelt skulle være uklart i intervjusituasjonen eller om det skulle være ting som jeg ikke hadde tenkt på som kunne være av interesse for meg og min forskning. Dette stilte også informantene friere til å fortelle om ting som dem var opptatt av i prosjektet av både positive og negative opplevelser. Uansett hvilken intervjuform en forsker velger, er det alltid viktig å være bevisst på egen forforståelse¹ og andre forhold som kan påvirke intervjuet.

Dokumentanalysen er en viktig forlengelse av intervjuene for meg. Dette fordi utviklingsprosjektet som lærerne arbeider med bygger på flere dokumenter som de tar utgangspunkt i før hver modul. En modul er en arbeidsperiode hvor de arbeider med et tema. Dette er dokumenter som er ferdig utarbeidet av Høgskolen som er ansvarlig for det pedagogiske innholdet i utviklingsprosjektet. Det er viktig for meg å kunne analysere disse dokumentene og eventuelt andre dokumenter som mine informanter anvender i prosjektet.

¹ Forforståelse: Den bakgrunnen man har som intervjuer er av stor betydning for hvordan man reagerer, både på spørsmålene og på samspillet. (Ekholm og Fransson, 1984).

4.2 Kasus-studie

En kasus-studie defineres som: *"Det som særpreger case-studien, er at fokus for analysen rettes mot en eller flere enheter som representerer studiens "case(s)"* (Thagaard, 2002:47), eller sagt på en annen måte *"en kasusstudie er definert som utforskning av et "bundet system", et system som både er tids- og stedbundet"* (Postholm, 2005:50). Kasus-studier brukes ofte som en forskningstilnærming når forskningsspørsmålene starter med hvordan eller hvorfor. Det vil si når forskeren studerer fenomener i det virkelige liv som en kan karakteriserer som her-og-nå situasjoner hvor forskeren ikke kan kontrollere eller manipulere variablene (Skogen, 2012). Slik som når jeg skal undersøker en skolen som jobber med tematikken gutter i skolen og gjennom intervju av mine informanter finne ut hvordan de har opplevd prosjektet og om det har gjort noe med dem. En slik studie gir en klar og detaljert beskrivelse av hva forskeren har studert i sin kontekst, det vil si å studere det kasus som er i fokus for forskerens forskerblikk. I en kasusstudie kan en bruke ulike strategier for å samle inn data. Det er viktig at forskeren er bevisst kvaliteten på materialet som forskeren samler inn (Postholm, 2005). Jeg har i min datainnsamling brukt intervju av tre informanter og analyse av dokumenter de har brukt i sitt utviklingsarbeid. I tillegg har jeg sett på elevundersøkelsen for å se hva eleven selv svarer når de får spørsmål om motivasjon og relasjoner til læreren.

4.2.1 Intervju

Det er et mangfold av metoder som finnes for å innhente informasjon. Jeg har i min studie valgt intervju. Å gjennomføre et intervju handler det ikke bare om å stille gode spørsmål, en må også kunne skape en situasjon der hvor informanten ønsker å svare på spørsmålene og der intervjueren kan lytte til hva som blir sagt. Det vil si at både informanten og intervjueren er deltagende personer. Det er et samspill der intervjuer og informant sammen arbeider fram informasjonen (Ekholm & Fransson, 1984).

Intervjuet er en serie faser hvor intervjueren stiller spørsmål og informanten svarer. De er vekselvis sender og mottaker. Intervjueren er sender når han stiller spørsmål og mottaker når informanten svarer. Informantens reaksjon på spørsmålet sier noe om informantens innstilling til intervjuet og til intervjueren som person (Ekholm & Fransson, 1984).

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å ta utgangspunkt i en problemstilling, men det er også veldig viktig for intervjueren å få en så god kontakt med informanten som mulig.

Dette kalles også en forskningssamtale hvor intervjueren har et ønske om å forstå verden gjennom informantens øyne (Johansen, 2012). Her kommer forskningsintervjuet inn. Den bygger på den daglige samtalen og er en profesjonell samtale. Samtalen har en struktur og et mål. Det er ikke en samtale mellom likestilte personer, for det er en forsker som definerer og kontrollerer situasjonen. Intervjueren presenterer temaet og følger kritisk opp svarene på spørsmålene (Kvale, 1997).

Når informanten hører gjør han seg en del tolkninger ut i fra sine erfaringer og sin oppfatning av situasjonen. Det er ut i fra denne tolkningen at informanten svarer. Det er derfor viktig at intervjueren er sikker på at informanten vet hva det blir spurt etter og at informanten har forstått det intervjueren er ute etter (Ekholm og Fransson, 1984).

Som tidligere nevnt så bringes kunnskap fram i møtet mellom to personer gjennom en samtale. Den personlige kontakten og den stadig nye innsikten en får i et annet menneske gjennom samtale er veldig engasjerende (Kvale, 1997). Et intervju er et spesielt samspill mellom personer hvor kunnskap utvikles i et bestemt tema, men det blir ikke et personlig forhold mellom dem (Kvale, 1997).

Ved å stille spørsmål kan vi få tilgang til allerede innhentet og bearbeidet informasjon. Hvilke form for intervju som er best i informasjonsinnhenting bestemmes ut i fra hva som skal innhentes. Det kan være mange faktorer som spiller inn. Tilgangen på tid og penger, kravene til pålitelighet, kjennskap til temaet og forholdene som skal studeres avgjør ofte hvilken form en velger (Ekholm & Fransson, 1984). I følge Johnsen (2012) kan vi dele intervju inn i tre former, strukturert-, semistrukturert- og ustrukturerte intervju, avhengig av deres struktur.

Strukturert intervju

I et strukturert intervju er det en rekke lukkede spørsmål med ja-nei svar eller svaralternativene er avgrenset til noen få. Her blir det ikke stilt noen oppfølgingsspørsmål for å gå mere i dybden. Eksempel på dette kan være telefonintervju (Johansen, 2012).

Kvale (1997) beskriver intervju som to metaforer, den ene som "malmløter" som jeg oversetter heretter med gruvearbeider og "resenären" med den reisende. Gruvearbeideren er da metaforen for det strukturerte intervjuet som Johansen (2012) snakker om, fordi gruvearbeideren leter etter verdifullt metall som han kan ta med seg fram i dagen. Det kan sammenlignes med at noen leter etter fakta som kan kvantifisere mengden

metall/informasjon (eks telefonintervju), mens andre leter etter det fysiske beviset - metallklumpen. Begge former gir mening (Kvale, 1997). I det strukturerte intervjuet har ikke relasjonen så stor betydning, fordi informanten forventes å svare på helt konkrete spørsmål med få svaralternativer (Johansen, 2012).

Semistrukturert intervju

I det semistrukturerte intervjuet har en utarbeidet en intervjuguide med en del gjennomtenkte spørsmål som intervjueren stiller informanten. Det vil så bli stilt oppfølgingsspørsmål om det er noe intervjueren vil gå mere i dybden på. Her vil intervjueren få en del standarddata og ved at intervjueren stiller oppfølgingsspørsmål vil informanten gi mere dybdeopplysninger. Det krever at intervjueren følger nøye med og gir informantene positive tilbakemeldinger slik at informantene føler at informasjonen han/hun gir er av betydning. Det vil kunne medføre at informanten ønsker å dele sin informasjon med intervjueren. Semistrukturert intervju kan være intervju med en og en eller gruppeintervju. Gruppeintervju er en intervjuform som krever mer av intervjueren når det gjelder struktur og dynamikk (Johansen, 2012).

Ustrukturert intervju

Den tredje formen er ustrukturert intervju hvor spørsmålene blir stilt der og da slik at en leder informanten til å gi den ønskede informasjonen. Dette kan være av følsom karakter slik at det er viktig å være sensitiv ovenfor informantens følelser og sinnsstemning (Johansen, 2012). I den andre metaforen som Kvale (1997) beskriver blir intervjueren sammenlignet med en reisende som på sin vei fanger opp kunnskap som skal fortelles når han kommer hjem. Den reisende beveger seg rundt i landskapet og innleder samtaler med dem han møter. Intervjueren eller den reisende kan også oppsøke spesielle plasser eller emner ved å følge spesielle metoder. De mulige betydningene av de opprinnelige historiene blir tolket og skapt igjen gjennom den reisende som blir overbevisende gjennom sin estetiske form. Det den reisende opplever fører ikke nødvendigvis bare til ny kunnskap, men også til at den reisende utvikler seg. Både forskeren, her den reisende, og informantene kan utvikle ny kunnskap. (Kvale, 1997). Dette kan sammenlignes med det ustrukturerte intervjuet (Johansen 2012).

Forhold som kan påvirke intervjuet.

Om en intervjuer forsker på et felt intervjueren har inngående kjennskap til kan det lett oppstå solidaritetsproblemer.

"Slike forhold kan føre til en nokså omfattende forforståelse hos forskeren som igjen kan føre til vansker med å ta informantens perspektiv." (Johansen, 2012).

Da er det viktig at forskeren tar hensyn til sin forforståelse når data skal tolkes. En forsker vil alltid være farget av sin sosiale og kulturelle bakgrunn, noe som vil prege hans tolkning (Den nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Popper viser til at observasjoner vi gjør knyttes til de forventningene vi har og dette sammen med de kunnskapene vi har fra før, danner vi oss en forventningshorisont. Dette begrepet til Popper ligner på begrepet forforståelse (Gilje & Grimen, 1993).

Det er viktig å være bevisst på at intervjuerens tolkning av informantens svar er avhengig av konteksten, forståelsen og forforståelsen. Konteksten forstås forskjellig av de forskjellige individene alt etter hvilken forforståelse de har (Johansen, 2012). Det er derfor viktig at intervjueren er klar over forskjellene i stede for å prøve å utligne dem (Ekholm og Fransson, 1984).

Når en intervjuer personer vil det være subjektive svar som blir gitt. Dette kan føre til motsigelser i dataene som blir innhentet, noe som kan være en styrke i stede for en svakhet ved metoden. Det kan være en styrke ved at en ser mange personers oppfattelse av et tema som kan gi et bilde av flere sider ved samme sak (Kvale 1997).

Skal svarene komme i en rapport vil det kunne være viktig at informanten får muligheten til å se svarene i sin helhet. På den måten kan informanten få oversikt og eventuelt komme med kommentarer på det som er skrevet. Det kan være at det er dukket opp noen misforståelser når intervjuet er blitt transkribert (Ekholm og Fransson, 1984). Det er viktig at informantene kjenner seg igjen i den tolkningen som intervjueren har gjort når intervjuet er blitt transkribert. Det er viktig for å kunne skape en troverdig studie. Om forskeren velger å la informantene se informasjonen forskeren har fått bare etter transkribering eller om forskeren ønsker å gjøre det gjennom hele prosessen varierer. Dette kalles member-checking (Postholm, 2010). I min studie har jeg gitt mine informanter innsyn i transkriberingen ved at jeg har sendt det transkriberte intervjuet på mail, slik at de kunne komme med tilbakemeldinger om det skulle være noen misforståelser. Jeg fikk ikke noe tilbakemelding fra mine informanter, dermed tolker jeg det som at min transkribering var oppfattet slik informantene hadde ment det.

Forskerens ansvar i intervjuet

Det er forskeren sitt ansvar å skape en så god relasjon at informanten ønsker å fortelle så mye som mulig om opplevelser og følelser om et tema. Det er derfor viktig at forskeren klarer å balansere mellom kognitiv kunnskapssøken og den menneskelige interaksjonens etiske karakter. Det må oppmuntres til et personlig uttrykk samtidig som intervjuet ikke glir over til å bli en terapeutisk situasjon (Kvale, 1997).

Det er veldig viktig for resultatet at forskeren har forberedt seg godt. Forskeren må ha skaffet seg forkunnskaper, forberedt nøkkelspørsmål, formulert et klart mål med intervjuet og kjenne til ulike teknikker for intervju. En bør også ha tenkt på hvordan intervjuet skal analyseres og rapporteres før en gjennomfører intervjuet (Kvale, 1997).

Før jeg startet med min innsamling av data hadde jeg lest dokumenter og forskningsbasert litteratur på området. Jeg hadde lest meg opp på intervju og de formene for intervju som var, slik at jeg kunne velge den typen intervju som jeg trodde ville gi meg mest i forhold til min oppgave og det jeg ønsket å undersøke.

De ytre betingelsen for intervjuet er viktig. Det bør være rolig og fritt for forstyrrelser. Det bør ikke være mulig at det ringer telefoner eller noen som står utenfor og kan se på hva som skjer. Det er viktig at ikke intervjuet skjer på arbeidsplassen til forskeren, for da kan han føle seg så "hjemme" og helt glemme at det er en fremmed plass for informanten. Informanten trenger alltid litt tid til å bli "husvarm" slik at det er greit og ikke starte rett på med en gang. Det er greit å la informanten få litt tid. Det er av betydning at det ikke er noe tidspress under intervjuet. Det er derfor lurt å styre unna pauser til informanten, for de er forbeholdt hvile, og et intervju kan være krevende arbeid (Ekholm & Fransson, 1984).

Mennesker kan vite mer enn de kan si. Hvorfor det er slik er ikke så enkelt å si, men vi vet det er slik. Vi kan jo kjenne igjen et ansikt blant veldig mange mennesker, men det er ikke så enkelt å forklare det unike individet. Det er også mange dagligdagse og tekniske gjøremål som er av en slik karakter at vi ikke kan kommunisere det. Det at vi kan forklare ved å kjenne igjen trekk eller karakteristikk kalles fysiognomi (Polanyi, 2000). Disse tingene er viktig å huske på når en intervjuer (Kvale 1997). I en undervisningssituasjon kan det være vanskelig å forklare hvorfor en ting fungerer i en sammenheng, mens den i neste ikke fungerer. For mine informanter kan det være vanskelig i intervjusammenheng å beskrive hva

det er de gjør som fungerer for guttene og hvorfor. Når jeg konkret stiller spørsmål om *"Har det endret din praksis? Hvordan"* kan det være vanskelig å forklare.

Det er viktig å gi en ramme for intervjuet. Fortell informanten om målet med intervjuet og gi en kort orientering om bakgrunnen før og etter intervjuet. Forklar hvorfor du tar opp intervjuet og spør om den du intervjuer har noen spørsmål før du starter. De første minuttene er viktig for om det blir skapt en god relasjon, om informanten tør å snakke fritt. Hele intervjuet kan med fordel avrundes med en liten tilbakemelding fra forskeren om hva forskeren har fått ut av intervjuet. Avslutt gjerne med "nå har jeg ingen flere spørsmål, har du noe mer å tilføye?" (Kvale, 1997).

Før intervjuene hadde jeg laget meg en intervjuguide med rom for oppfølgingsspørsmål og rom for at informantene mine skulle kunne fortelle om det de var opptatt av i utviklingsprosjektet om kjønn i skolen. Jeg hadde på forhånd lest meg opp på litteraturen og informasjonen rundt prosjektet og jeg hadde prøvd å se for meg hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille. Jeg hadde øvd meg gjennom å gjennomføre to piloter. Pilotene mine ble litt andreledes enn det intervjuene skulle være, fordi det var kolleger jeg kjørte piloten på. I pilotene var jeg opptatt av å være interessert i det de snakket om, stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var naturlig og å gi informantene mine god tid til å tenke seg om i intervjuet. Om det er stille litt, er ikke det nødvendigvis ødeleggende for intervjuet. Når jeg så kom til intervjusituasjonen var jeg opptatt av å prøve å skape en god relasjon slik at informantene mine følte de hadde en viss tillitt til meg. Dette håpet jeg kunne skape en intervjusituasjon som ville gjøre at de ville fortelle meg mest mulig i intervjuet. Jeg presiserte også at alt som de sa ville bli anonymisert og lydopptak skulle slettes da oppgaven levers. Jeg var nøyte med å informere om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen om de følte for det.

Ut i fra at jeg er lærer selv kjenner jeg godt til terminologien som informantene mine bruker. Dette kan være en fordel i intervjusettingen, for jeg vil ha en forståelse for hva de snakker om. Dette kan også være en ulempe, fordi jeg kjenner så godt terminologien slik at jeg kan legge mine tolkninger i det de sier i stede for å stille oppfølgingsspørsmål om det er noe jeg er litt usikker på. Det er derfor viktig at jeg er bevisst min rolle for å ivareta reliabiliteten i prosjektet.

Jeg fremstiller mitt metodiske design i to tabeller.

Tabell 1. Intervju.

Informanter/ Tidsbruk	Metode	Forsknings spørsmål	Områder som undersøkes	Skole
Anders/ 40 min Per/ 50 min Tonje/ 70 min	Intervju	Hvilke sammenheng er det mellom lærerens deltagelse i utviklingsprosjektet og hennes/hans forståelse av gutter i skolen	Innhold i utviklingsarbeidet Implementering	Blomsterbakken skole
		Hva kjennetegner lærerens forståelse av gutter i skolen	Læringsledelse Aktør-/Individ-/Kontekstperspektiv Motivasjon	
		Hvordan har lærerens forståelse av gutter i skolen påvirket hennes/hans undervisningspraksis	Innhold Arbeidsoppgaver	

Denne tabellen viser at jeg har intervjuet tre informanter, hvilke tematiske områder som undersøkes og lengden på intervjuene. Jeg har også vist hvilke forskers spørsmål som settes i sammenheng med de tematiske områdene. Det er fiktive navn på informantene mine for å ivareta deres anonymitet i likhet med at skolen de jobber ved også har fått et fiktivt navn, Blomsterbakken.

4.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse har en lang tradisjon innen den kvalitative forskningen. Dokumentanalyse vil si å analysere tekster som ikke er laget i forskerens formål. Ordet dokument kan brukes om alle kilder som er skrevet som forskeren vil bruke i sin analyse. Det kan være alt fra

offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og årsrapporter til private skriv som dagbøker og brev (Thagaard, 2009).

Når en analyserer dokumenter er forskeren ikke den observatøren som samler inn informasjon, men bruker dokumenter som er ferdig laget. Det kildematerialet som en ønsker å studere nærmere er allerede bearbeidet i rapporter. Her vil en da være veldig avhengig av hvilke kilder som er tilgjengelig. Det er ikke sikkert at det finnes kilder som gir et svar på det som forskeren egentlig ønsker å se nærmere på, men i mange tilfeller er de kildene som finnes mer enn tilstrekkelig nok. Det er viktig å gjøre en grundig undersøkelse på hva som finnes av dokumenter før en begynner på en omfattende og tidkrevende datainnsamling (Holme & Solvang, 1996). Når en begynner å se på dokumenter er alle dokumenter tidshistoriske dokumenter som gjenspeiler den forståelsen og kunnskapen som rådet på tidspunktet dokumentet ble laget. Dette blir viktig når en skal tolke dokumentet, for forskeren må sette seg inn i tiden dokumentet er skrevet (Holme & Solvang, 1996).

Før en skal tolke dokumentet er det også veldig viktig at en gjør rede for hvilke dokumenter en skal tolke. Du som forsker må ta stilling til om dokumentet du skal analyserer er konfidensielt eller offentlig. De offentlige dokumentene er dokumenter som alle kan få tak i. De konfidensielle dokumentene er dokumenter som bare er tilgjengelig for personer som dokumentet angår. Her må du som forsker få tillatelse til å få tilgang til de dokumentene. Forskeren må også se på om det er et personlig eller institusjonelt dokument. Er det et institusjonelt dokument er dokumentet laget av en institusjon og er det personlig er det laget av en person som ikke er knyttet til noen form for institusjon. Om dokumentet ditt er førstehånds- eller andrehåndskilde vil si om det er skrevet av personen som har undersøkt innholdet i dokumentet eller som det er blitt referert til en annen person som har skrevet det ned. Om dokumenter er framtid- eller fortidsrettet er også viktig å ta stilling til. Det vil si om de bare ser på det som har vært eller om det "løfter blikket" og ser framover. Det vil vise seg at mange av disse kan være filtrert inn i hverandre, men det har betydning for tolkningen hvilke dokument det er (Holme & Solvang, 1996).

De dokumentene jeg skal tolke er førstehåndsdokumenter laget av den ansvarlige forskningsinstitusjonen. Dokumentene er institusjonelle, fordi det er en institusjon som har laget og arkivert dokumentene i deres system. Alle dokumentene jeg har analysert er skriftlige. Jeg har fått noen dokumenter av informantene som også er førstehåndsdokumenter, institusjonelle og skriftlige, som jeg skal analysere. Se nærmere

beskrivelse av dokumentene i tabell 2. Disse dokumentene vil bli belyst i forhold til eventuell påvirkning av praksis som følge av prosjektet informanten har vært en del av siden oppstarten i 2011.

Tabell 2. Dokumentanalyse.

Dokumenter	Tema/ Innhold	Metode
Prosjektttekster	Gutter i skolen, tekst til arbeid med pedagogisk analyse knyttet til utfordringer i egen praksis	Dokumentanalyse
	Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller	Dokumentanalyse
	Ledelse av læring - støttende relasjoner	Dokumentanalyse
	Ledelse av læring – etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner	Dokumentanalyse
	Lesing i alle fag	Dokumentanalyse
	Lesemotivasjon	Dokumentanalyse
Prosjektplan	Oversikt over skoleåret 2012-2013 og skoleåret 2013-2014	Dokumentanalyse
Støtteskjema som følger prosjekttekstene	Systemteori	Dokumentanalyse
	Analysemodell	Dokumentanalyse
	Mal for arbeid med analysemodellen	Dokumentanalyse
	Arbeid i lærergrupper, oppgaver til lærerne	Dokumentanalyse
Temaplan for 5-6 uker	Oversikt over faginnhold i alle fag	Dokumentanalyse
Elevundersøkelse	Motivasjon, relasjon og læringsledelse	Dokumentanalyse

Denne tabellen viser hvilke dokumenter som er analysert i studien min. Her er det analysert fagtekster som lærerne har fått og arbeidet med i grupper. Tekstene består av forskningsbasert kunnskap. Videre er det analysert skjema som er brukt i lærernes utvikling av egen praksis. Disse skjemaene er tillegg til fagtekstene, og knyttes til lærernes arbeid med

egen praksis. Jeg har også undersøkt temaplaner som informantene mine har laget som de bruker i egen undervisning. Til slutt har jeg analysert tall fra elevundersøkelsen.

4.4 Triangulering

Alvesson & Sköldberg (2008) skriver at et annet ord for mixed methodes er triangulering. Triangulering går ut på å bruke flere metoder for sikrere å kunne bestemme et bestemt fenomen. Da er tanken at man ringer inn («homing inn») det man vil forske på (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det kritikerne sier er at dette i realiteten blir mer «homing out». Det vil si at resultatet blir mer sprikende, for ulike metoder fanger ulike aspekt og derfor vil det være vanskelig å samle det til et entydig resultat (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Det er flere måter å drive triangulering på (Hammersley & Atkinson, 2010). Det kan være å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Det kan være datatriangulering, som da er å sammenligne data som er relatert til samme fenomen, men som kommer fra ulike faser i et arbeid (Hammersley & Atkinson, 2010), eller det kan være forskertriangulering som innebærer å involvere flere ulike forskere som har ulike roller i feltet (Røyknes, 2008).

Forskeren kan også triangulere mellom ulike teknikker som observasjon, intervju og spørreskjema. Forskerne samler inn data gjennom forskjellige teknikker og sammenligner dem. Dette kan bidra til at forskeren får inn forskjellige svar gjennom de ulike teknikkene. På den ene siden vil ulike svar kunne svekke validiteten, eksempelvis kan forskeren gjennom observasjon ha gjort sine tolkninger som avviker fra svarene som fremkommer via bruk av spørreskjema. På den annen side gir det forskeren mulighet til å granske sine eventuelle fortolkninger og ettergå seg selv som instrument. Forskeren kan også få et bilde av en komplisert situasjon gjennom ulike data for eksempel i et intervju hvor informantene sier noe, men ved observasjon ser forskeren at informantene gjør noe annet (Hammersley & Atkinson, 2010). Ved å benytte seg av flere datakilder kan forskeren få tilstrekkelig informasjon slik at resultatet kan bli tykke, detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet. I samfunnsforskning er det fare for at uoppdagede feil sniker seg inn om en bare baserer seg på ett eneste datum. Det kan føre til at hele analysen blir feil. Ser en at flere typer data kan føre til samme konklusjon eller som utfyller hverandre, kan forskeren ha større tillit til

resultatet sitt. Vi må fortsatt ta høyde for at ulike data har ulike feilkilder som kan peke i ulike retninger (Røyknes, 2008).

Jeg har i min studie valgt å bruke dokumentanalyse og intervju. Selv om det bare er to metoder jeg bruker har jeg valgt å definere det som triangulering.

4.5 Metodisk design

I min oppgave bestemte jeg meg for at jeg skulle gjøre intervju med lærere på en skole. Jeg valgte Blomsterbakken ungdomsskole fordi jeg vet at de har jobbet noen år med et prosjekt hvor tematikken er gutter i skolen.

Jeg meldte prosjektet mitt inn for Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS for å få godkjent datainnsamlingen min. Når jeg fikk tilbake godkjenningen (vedlegg 1) tok jeg kontaktet med rektor ved skolen via telefon. Jeg la fram tankene mine om oppgaven og hørte om det var mulig å gjøre informasjonsinnhenting min der. Han ga tillatelse til det, men ønsket informasjonen på mail slik at han kunne forhøre seg med lærerne om det var noen som var interessert i å hjelpe meg (vedlegg 2a) Det er ønskelig med tre lærere som vil la seg intervju. De ble tilfeldig plukket ut av rektor og det ble to lærere på 8. trinn og en på 9. trinn. De ble så kontaktet pr. mail med et informasjonsskriv (vedlegg 2b). Intervjutidspunkt og sted ble avtalt med informantene og tilpasset til når det passet for dem. Hvert intervju hadde en tidsramme på 45-60 min.

I intervjuet (vedlegg 3) med mine informanter ønsker jeg å få et bilde av sammenhengen mellom lærernes deltagelse i utviklingsprosjektet og om tematikken gutter i skolen har gjort noe med deres undervisningspraksis. Det var derfor viktig å få deres oppfatninger av hvordan utviklingsprosjektet er blitt implementert² og også hvordan prosjektet har påvirket skolekulturen. Med skolekultur menes her lærerens undervisningsformer, miljøet både i klassen og på skolen og hvordan skolen blir ledet (Caspersen, 2011). Det var viktig å høre

² Implementering fokuserer på hvordan planer, tiltak eller programmer omsetter i det praktiske arbeidet. Det vil innebære at det må gjøres ting i tillegg til det som allerede blir gjort og andre ting enn det man har gjort til nå (Larsen, m.fl, 2015).

om arbeidet med prosjektet har gjort en forskjell for mine informanter eller for skolen som helhet, både med tanke på hvordan de ser på tematikken gutter i skolen og om det har gjort noe med deres undervisningspraksis. Når intervjuet fant sted fikk jeg mine informanter til å skrive under på en samtykkeerklæring hvor det sto litt om prosjektet og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet om de følte det (vedlegg 4).

Dokumentene som er analysert, er dokumenter som informantene mine har brukt i sitt prosjekt. Mine intensjoner var å knytte dokumentenes innhold opp mot informantenes utsagn. Videre har jeg analysert informantenes egne undervisningsplaner. Jeg har også valgt å bruke elevundersøkelsen for å få et bilde av hva elevene svarer på spørsmål om motivasjon, relasjon og læringsledelse (Utdanningsdirektoratet, 2010- 2014). Dette for å se om jeg kan finne noen som støtter det mine informanter sier om dette. Dette vil jeg komme tilbake til i analyse og drøftingsdelen min.

4.6 Reliabilitet, Validitet og etikk

En viktig del av det vitenskaplige arbeidet, uansett hvilke metode en velger, er å tolke dataene som er samlet inn ut i fra problemstillingen (Den nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Prosessen fra forskeren samler inn data til analyse og tolkninger er komplisert, og bør være transparent slik at leseren kan følge den. Det er viktig at du som forsker dokumenterer og beskriver dine metoder slik at andre kan forstå dem. Alle data må være tilgjengelig slik at andre skal kunne etterprøve din forskning (Yin, 2013). På den måten vil forskningen framstå både som pålitelig og troverdig.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et annet ord for pålitelighet (Kleven, 2002). Det uttrykker om resultatene er nøyaktige nok (Grenness, 2001). Det å være bevisst reliabiliteten vil si å minske de tilfeldige feilene som kan komme inn ved målinger. Vi kan stille oss spørsmål som; Er dette sant og kan vi stole på dette (Kleven, 2002)?

Om en undersøkelse får tilnærmet de samme svarene om det blir undersøkt flere ganger, kan vi si at undersøkelsen er reliabil (Grenness, 2001).

Forskerens engasjement i den kvalitative forskningen kan svekke funnene som blir gjort. Forskeren kan ofte være tett oppe i situasjonen og har forskeren kjennskap til konteksten/ forskerfeltet kan dette medføre at forskeren har fordommer for det som kommer fram. Dette vil da kunne svekke reliabiliteten. På den andre siden kan det også være en ressurs at forskeren har kjennskap til forskerfeltet (Tjora, 2012).

For min egen del så har jeg kjennskap til konteksten som jeg forsker i. Jeg er lærer selv og kjenner til arbeidet i skolen og erfaring med nye prosjekter som skal implementeres. Det er derfor viktig at jeg er bevisst mine holdninger slik at mine fordommer ikke blir blandet inn i arbeidet med å tolke informantene mine. Skulle jeg gjøre det vil dette svekke reliabiliteten av oppgaven min. Ved å ha en bevisst holdning til mine fordommer overfor mine informanter vil det gjøre at jeg har en så objektiv holdning som mulig, noe som vil styrke min reliabilitet.

Når jeg intervjuer mine informanter vil begge parter påvirkes. Det er viktig at jeg finner en balanse hvor jeg ikke er for langt unna slik at forståelsen uteblir, og ikke for nært slik at jeg kan miste objektiviteten (Hammersely & Atkinson, 2010). I en kvantitativ undersøkelse er det viktig å reflektere over alle nivåene i forskningen; metode, teori, utvalg, analyse og eventuelle bakgrunnskunnskap for å styrke reliabiliteten (Tjora, 2012). Dette har jeg prøvd å gjøre ved å sette meg inn i relevant teori både om temaet mitt og om prosjektet på Blomsterbakken skole. Jeg har prøvd å skape en god relasjon til mine informanter slik at de kunne føle en tillitt, slik at de ønsket å svare så ærlig som mulig på mine spørsmål. Utvalget ble valgt ut av rektor på skolen, noe som gjør at jeg ikke har kjennskap til verken informantene eller skolen på forhånd. Dette vil også være med på å styrke reliabiliteten til min oppgave.

Vet transkriberingen av intervjuene har jeg valgt å transkribere på bokmål. Dialekten som informantene mine har er tilnærmet lik dialekten jeg selv har, slik at det vil være greit å oversette ord og uttrykk de bruker. Skulle det være noen ord og uttrykk som vil være viktig for sammenhengen for å få fram det de ønsker å formidle, vil jeg beholde de uttrykkene.

4.6.2 Validitet

Når vi ser på validiteten (gyldigheten) i en vid forstand, ser vi på om studiet undersøke det den har tenkt å undersøke og om forskeren faktisk gjøre det forskeren sier at han skal gjøre. Det finnes mange begrep om validitet, så det er viktig å være bevisst på hvilket materiale en har og hvordan materialet skal validitetsvurderes. Vi kan dele validitet inn i begrepsvaliditet,

indre- og ytre validitet. (Nordahl, 2005). I en snever forstand kan validitetsbegrepet begrenses til å gjelde målinger (Kvale, 1997). I min kasus-studie vil vi se på validiteten i en vid forstand, fordi studien hører til den hermeneutiske forskningstradisjonen. Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr fortolkningskunst (Gilje & Grimen, 1993).

Begrepsvaliditet

Dette handler om å drøfte de teoretiske begrepene som skal undersøkes og om de er operasjonalisert på en tilfredstillende måte (Nordahl, 2005). Er det samsvar mellom teoretiske begrep og målinger som er gjort i studiet, kan det tyde på at det er en god begrepsvaliditet (Kleven, 2002).

Skal vi se på om et begrep er gyldig eller ikke, må vi se på hva de er gyldige i forhold til. I min undersøkelse skulle begrepene være gyldig i forhold til min problemstilling. Dette kalles innholdsvaliditet som er et aspekt i begrepsvaliditeten (Kleven, 2002). Begrepsvaliditeten kan vurderes gjennom rasjonale vurderinger og empiriske data. I de rasjonale vurderingene ser en på om de faktorene som blir registrert gjennom målinger er representative for begrepet. I de empiriske dataene ser en på om det operasjonaliserte begrepet reagerer slik det forventes ut fra teori (Kleven, 2002). I min undersøkelse er begrepene operasjonalisert ut i fra problemstillingen min og den teorien som er knyttet til det. I forhold til de rasjonale vurderingene kan vi for eksempel se om de spørsmålene jeg stiller om struktur og motivasjon er representative for det som legges i begrepene struktur og motivasjon.

Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvor vidt vi kan generalisere de funnene vi har gjort. Dette handler om utvalget er representativt i forhold til populasjonen (Alvesson & Skjöldberg, 2008, Nordahl, 2005). Kleven (2002) bruker ordet gyldighetsområder for å definere ytre validitet. Skal vi kunne vurdere om en kvalitativ undersøkelse er generaliserbar finnes det flere typer generaliseringer (Kvale, 1997). I den analytiske generaliseringen er det leseren selv som vurderer om undersøkelsen kan generaliseres, ved at bevisene blir spesifisert og argumentene eksplisitte. Dette innebærer at gyldighetsområdet kan utvides og resultatene overføres til andre grupper eller personer (Kleven, 2002).

I min forskning kan jeg ikke generalisere resultatene fordi jeg intervjuet bare tre lærere, noe som er for lite til at det kan representere populasjonen i sin helhet. Har jeg som forsker vært

flink til å ivareta alle stadier i undersøkelsen og forskerspørsmålene besvart, vil det kunne være med å avgjøre graden av innsikt i problemstillingen min.

Triangulering er en form for validitetskontroll. Det vil si at en samler inn data som er relatert til samme forskningsområde, men som kommer fra ulike faser i arbeidet (Kvale, 1997). Min forskning baserer seg på intervju og dokumentanalyse, slik at min forskning oppfyller kravet til triangulering.

4.6.3 Etikk

Det er viktig at de etiske retningslinjene er fulgt når datamaterialet skal behandles, men som vist over er det viktig å være bevisst både reliabiliteten og validiteten som forsker også. Som forsker skal du ta både forskeren og leseren på alvor og da er det viktig å gjøre undersøkelsen gjennomslutlig. Kvale (1997) skriver at det er viktig at forskeren er uavhengig i forskersituasjonen. Jeg hadde ingen tilknytning til Blomsterbakken skole og jeg hadde ingen kjennskap til prosjektet annet enn at jeg hadde lest prosjektbeskrivelsen før jeg gjennomførte min undersøkelse.

Kvale (1997) viser til tre etiske regler når en forsker på mennesker; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Ved det informerte samtykke informerte jeg informantene mine om målsettingen med prosjektet, en grov skisse av prosjektplanen, at informantene hadde rett til å trekke seg når de måtte ønske uten at det ville få noen konsekvenser for dem og at deltagelsen var frivillig. Før jeg gikk i gang med å innhente informasjon søkte jeg NSD om lov i forhold til personvernet. Når jeg fikk godkjenning gikk jeg i gang med intervjuene mine. Det er blitt tatt opp lydopptak av intervjuene hvor informantene underskrev samtykkeerklæring før intervjuene ble tapet.

Konfidensialiteten innebærer at personlige data er lagret på ekstern hard-disk som er innelåst og alt vil bli slettet når oppgaven er publisert. Navn, skole og annet som kan avsløre informantens identitet er endret for å ivareta konfidensialiteten ved forskningen.

Transkriberingen av intervjuene blir anonymisert og når transkriberingen er gjort vil informantene få se igjennom intervjuet slik at eventuelle misforståelser blir rettet opp. Skal det opplyses noe som kan spore forskningen tilbake til informantene må samtykke fra dem gis deg som forsker, noe som ikke var nødvendig i denne oppgaven.

Det ble opplyst i informasjonsskrivet og før intervjuene startet at data fra intervjuene og dokumenter ikke skulle kunne spores tilbake til informantene. Alt ville bli anonymisert og slettet når oppgaven blir publisert. Skolen har fått fiktivt navn Blomsterbakken og informantene har fått navnene Anders, Per og Tonje. Sitater som vil bli brukt vil være korrekt gjengitt, men de vil være oversatt til bokmål med hensyn til anonymiteten.

5. Analysedel og innledende drøfting

I denne analysedelen vil jeg gruppere mine funn når jeg analyserer intervjuene ut i fra mine forskningsspørsmål. Dette for å få en mer systematisk oppbygging av dette kapitlet.

Ut i fra problemstillingen min; *”Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen og på hvilken måte påvirker dette lærernes praksis?”* har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål.

- Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes deltagelse i utviklingsprosjektet og deres forståelse av tematikken gutter i skolen?
- Hva kjennetegner lærernes forståelse av gutter i skolen?
- Hvordan har utviklingsprosjektets tematikk påvirket undervisningspraksisen til lærerne?

I denne oppgaven er det ikke brukt noen standard analysemetode. Jeg ser på helheten av intervjuene og deretter dokumentene. Jeg kommer først til å gruppere mine funn fra intervjuene ut i fra forskerspørsmålene. Deretter vil jeg analysere dokumentene som er brukt i prosjektet og dokumentene jeg har fått av informantene ut i fra disse områdene. Dette for å se om innholdet i dokumentene samsvarer med det informanter sier. Dette vil i noen grad bli knyttet opp mot teori og drøftet i dette kapitlet. Sitatene jeg bruker vil stå i kursiv og vil være ordrett gjengitt, men oversatt til bokmål.

Det vil bli gjort for å holde tak i den røde tråden i oppgaven fram mot neste kapittel som vil være drøfting av mine funn i intervjuene og dokumentene.

Et overordnet mål for å starte utviklingsprosjektet ved Blomsterbakken skole var at de hadde undersøkt standpunktkarakterer og eksamenskarakterer og der lå guttene i gjennomsnitt inntil en halv karakter under jentene, noe mine informanter nevner. Denne kjønnsforskjellen er ikke unik i Norge og en vet en del om hvorfor det er forskjeller mellom prestasjonene mellom gutter og jenter (Aasen, 2011). Guttene er opptatt av hierarki, status og autonomi og de velger ofte de enkleste løsningene. Flere forskjeller blir belyst i teorikapitlet.

5.1 Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes deltagelse i utviklingsprosjektet og deres forståelse av tematikken gutter i skolen?

I dette underkapittelet vil det bli belyst hvilke temaer informantene sier de har jobbet med og hvordan de oppfatter implementeringen av prosjektet. Videre vil de aktuelle dokumentene bli analysert.

5.1.1 Innhold i utviklingsarbeidet

I denne delen av kapittelet vil jeg se på hva informantene sier om utviklingsarbeidet og hva som står skrevet i dokumentene.

Hva sier mine informanter om utviklingsarbeidet i intervjuene?

Tonje sier om analysemodellen:

Vi hadde blitt kurset i hvordan vi skulle bruke analysemodellen. Den begynner å sitte i ryggmargen nå. Hvordan vi skal formulere problemstilling, målformulering, finne opprettholdende faktorer og velge ut tiltak synes jeg går ganske systematisk nå.

De samme oppfatningene har Per og Anders også. De bekrefter at det er en modell/verktøy de har hatt nytte av.

Per sier:

La oss si at jeg har en konkret gutt i klassen som sliter på en eller annen måte, vi har da brukt mer tid på å finne ut hva det er som er problemet og finne de opprettholdende faktorene. Det kan være mange ting som spiller inn og vi prøver å avdekke alle sammen og fokusere på det vi kan gjøre noe med. Det har vært et verdifullt verktøy, for du ser at en sak har flere sider og at du må fokusere på det du kan gjøre noe med.

Anders sier:

Analysemodellen har vi oppe titt og ofte. Vi prøver å forstå eleven ute å legge egenskaper [individperspektiv] på som at den er lat eller helt håpløs, nå prøver vi å finne ut hvilke situasjoner [oppretholdende faktorer] en kan gjøre noe med istedenfor.

Analysemodellen er en modell som skal hjelpe lærerne til å fokusere på faktorene i læringsmiljøet, hvor det er mulig å sette inn pedagogiske tiltak (Nordahl, 2011, Nordahl, 2005). De brukte det første året på å implemetere denne modellen, noe Tonjes sitat viser at har vært bra: Tonje sier: "...den begynner å sitte i ryggmargen nå."

Andre tema de har jobbet med er læringsledelse hvor forventninger, feedback og struktur trekkes fram som faktorer som er viktige for guttene (Nordahl, 2010, Marzano & Pickering, 2011). Har undervisningen en klar struktur med klare forventinger til eleven, vil eleven få oppmerksomhet på prestasjonen om forventningene blir innfridd. Dette vil føre til læring. Dette er det skrevet om i teorikapitlet. Informantene nevner at struktur, anerkjennelse og tilbakemelding er viktig for eleven. Relasjon er noe informantene ikke var så opptatt av å snakke om i intervjuet før de fikk spørsmål om det. Da nevner alle tre viktigheten av en god relasjon til eleven uten å utdype det nevneverdig.

Hva viser dokumentene om utviklingsarbeidet?

I følge prosjektplanen som er et offentlig, framtidsrettet dokument kommer det klart frem hvilke tema som det skal jobbes med. Det kommer også tydelig fram i hvilken tidsperiode ting skal arbeides med og hvem som er ansvarlig. Det vil være lærerne, Høgskolen eller ledelsen ved skolen. Jeg har fått tilgang på to prosjektplaner, skoleåret 2011-2012 og 2012-2013. Begge disse planene er tydelige og enkle å orientere seg i.

Prosjektplan 2011-2012

Høsten 2011 skulle de arbeide med analyseprinsipper. Det ble startet med en fagdag med ekstern foreleser. Deretter fikk de delt ut modultekster hvor det var forskningsbasert litteratur og støtteskjema som følger prosjekttekstene. I disse dokumentene var det en mal for analysemodellen som helt tydelig viste hvordan modellen skulle brukes trinn for trinn, og mal for referat av møtene. De fikk også en mal som skulle brukes ved veiledning. Veiledningen ble foretatt av en ekstern veileder som var tilknyttet Høgskolen. Målet med analyseprinsippene var å finne opprettholdende faktorer som informantene refererer til i intervjuene. Malen for analysemodellen viser hvordan det systematisk skal arbeides med modellen, noe som er viktig for resultatene (Nordahl, 2005, Nordahl, 2011).

I tillegg til dette ble det delt ut dokumenter med forskningsbasert litteratur som lærerne skulle sette seg inn i og jobbe med på lærergruppene. Dette er forskning som er gjort rundt temaet gutter, noe som vil være med på å skape en bevissthet rundt tematikken gutter i skolen.

Vår 2012 var temaet i følge prosjektplanen ”Forståelse av gutters situasjon i skolen.” De fikk deler av en rapport, ”Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller”, som bygger på

faktorer som kan være av interesse om en ønsker å redusere kjønnsforskjeller. Fagteksten skulle leses, og de fikk oppgaver som skulle arbeides med på lærergruppene. Fagtekstene med oppgavene er et konkret framtidsrettet dokument som sier hva som skal gjøres til hvilke tid. Her er ikke tidsrommet bestemt annet enn at tiden skal brukes sett ut i fra når det er lærergrupper. Det ble gitt spesifikke oppgaver ut i fra hvordan de jobbet med analysemodellen. Oppgaven skulle så leveres som et grunnlag for veiledning som var tidfestet med måneder i prosjektplanen. Dette gjør at lærerne ikke kunne disponere sin tid slik de ønsket, noe informantene også påpeker. Som de sier ”...det blir litt stress. Det blir litt overfladisk for vi må skynde oss å bli ferdig så vi får levert en rapport...”

Prosjektplan 2012-2013

Prosjektplanen for 2012-2013 var bygget opp på samme måte som prosjektplanen for skoleåret 2011-2012. Temaene dette skoleåret var ”Ledelse av læring”. Høsten ble startet med en fagdag, som året før med ekstern foreleser. Temaet på høsten skulle omfatte ”Støttende relasjoner”. Tidsperioden var definert ut i fra måneder og veiledningen var fastsatt til november. Til da skulle utvikling av egen praksis være gjennomført. Våren skulle brukes til ”Etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner”. Dette halvåret var tidsaspektet også basert på måneder. Det var ikke satt av noe tid til veiledning.

Innholdet i dokumentene vil belyses nærmere i kapittel 4.2.

Jeg har ikke fått noen prosjektplan for skoleårene 2013-2014 og 2014-2015, men informantene kan fortelle at lesing er et tema de jobber med innværende skoleår 2014-2015. De forteller at fokuset er å øke leseglede hos eleven, det å få eleven til å lese uten at det nødvendigvis er fordi de må gjøre det. Fagtekster og begrepsinnlæring har vært et annet fokusområde. De har da jobbet med en begrepsordbok hvor eleven skriver inn begreper de ikke forstår og får dem forklart av en lærer. Dette sier informantene har vært vellykket, spesielt for minoritetsspråklige. Det har også kommet guttene til gode. Dette vil medføre at fagtekstene vil bli enklere å lese. Begrepene er jobbet med på forhånd, både i form at begrepsordboken og begrepsinnlæringen av læreren.

5.1.2 Implementeringen av prosjektet

I dette underkapittelet vil jeg se på hvordan informantene beskriver implementeringen og hva dokumentene viser om det.

Hva sier informantene om implementeringen?

Alle tre informantene er enig om at informasjonen som blir gitt før skolestart hvert år er bra. Alle skolene som er tilknyttet prosjektet samles til en felles planleggingsøkt. De får en innføring av nytt tema av eksterne forelesere fra høgskolen som er ansvarlig for utviklingsprosjektet.

...da har vi alltid hatt en slik felles start i kinoen, har pleid å være en som foreleser om det emnet som er valgt ut for inneværende skoleår. (Anders)

Vi fikk vel ganske tydelige rammer og opplegg derifra [prosjektansvarlig]. Vi fikk en del tekster med bakgrunnsinformasjon som vi skulle lese som viser at det finnes forskning på at gutter skårer dårligere enn jenter. (Per)

Vi fikk informasjon, vi var på et foredrag hvor de [prosjektansvarlige] informerte om prosjektet og snakket litt om progresjonen i det, litt om arbeidsmetodene og hvordan vi skulle jobbe. (Tonje)

Skolen er organisert i lærergrupper på tvers av trinn, som ledelsen har delt inn. I tråd med analysemodellens teorigrunnlag er det en gruppeleder på hver gruppe (Jahnsen & Nordahl, 2010). I tillegg er det på Blomsterbakken skole en lærer med veiledningspedagogikk på hver gruppe. Den organiseringen er informantene positive til og de påpeker at de har veldig mange gode diskusjoner på gruppene noe sitatet viser: ”Vi har hatt mange gode diskusjoner på gruppene rundt forskjellen på gutter og jenter og hva som kan være grunnen til det” (Tonje).

Det mine informanter trekker fram som utfordringen med hele prosjektet, er tiden. Det har blitt for liten tid til at de føler de har kommet fram til noe resultat. Som Per sier når jeg spør hvordan de har jobbet med prosjektet:

Vi fikk noen få måneder til å finne ut hva vi hadde lyst til å teste ut, iverksette det og prøve å komme med noen resultater. Det som er gjengs for mange er at tidsspennet blir kort. Når du skal prøve ut noe i praksis trenger du mye lenger tid. Opplevelsen av at en har fått utrettet noe er fraværende.... Vi har fått prøvd ut mange forskjellige ting som vi ikke har fått forsket noe på eller analysert på noen slags måte.”

Det blir litt overfladisk i mine øyne. Vi må skynde oss å bli ferdig så vi får levert en rapport og så starte på et nytt tema. (Anders)

Informantene har en forståelse av at kollegiet er lojalt mot prosjektet, men om det er lystbetont hele tiden setter de spørsmålsteget ved. Informasjonen om helheten av prosjektet

har vært litt diffust, sier Tonje. Årsaken til dette kommer av at de bytter tema så ofte, og at veiledningen som gruppene skal ha av ekstern veileder har vært av blandet kvalitet. Noen har byttet veileder ofte og andre har opplevd at veilederen har kommet uforberedt. Dette skaper ikke den seriøsiteten et forskningsprosjekt bør ha, og noe av eierskapet forsvinner. Tonje sier videre at ”det er mange som føler at hvorfor skal vi sitte med det her.”

De savner mer tid til å få jobbe med temaene, slik at de kan få en grundig evaluering av det som er jobbet med. Det er blitt prøvd mange ulike ting, men de kan ikke vise til at det er gjort en målbar forskjell. Det som er prøvd har de ikke fått til å sette seg i kollegiet. Informantene sier at det er mange av kollegaene som føler at arbeidet de gjør ikke blir godt nok på grunn av for kort tid.

Etter at Blomsterbakken skole hadde jobbet med prosjektet ca ett år ble det publisert en evalueringsrapport. I følg informantene var det foretatt en spørreundersøkelse. Det var plukket ut et tilfeldig utvalg elever til å svare på spørreskjemaet. Resultatene var som Per sier: ”...heller negative enn positive, så det hadde ikke hatt noen virkning det vi hadde holdt på med. Da gikk nok luften ut av ballongen og de [lærerne] mistet litt eierskapet.”

Disse resultatene var overraskende for mange av lærerne, for de satt med en følelse av at det hadde gjort noe med eleven han/hun hadde jobbet med.

Dette er et interessant funn for her viser resultatene noe annet enn informantene oppfatter. Informantene mener at det har gjort en forskjell, selv om det ikke er målbare forskjeller. De har blitt mer bevisst at guttene blir motivert av praktiske oppgaver, og om det skulle være et snev av konkurranse over oppgaven, så vil det forstreke guttenes motivasjon. Dette er erfaringer som informantene gjør seg for eksempel i en oppgave hvor de skal bøye streke verb i engelsk eller slå opp i en ordbok. Denne oppgaven legges opp som en konkurranse hvor alt foregår på tid. I følge informantene viser elevundersøkelsen at eleven ønsker praktiske oppgaver

Hva viser dokumentene om implementeringen?

Prosjektplanen som er et framtidsrettet dokument sier helt klart når og hvor lang tid det skal jobbes med hva. Prosjektet startet høsten 2011 hvor alle involverte parter i prosjektet møttes til en felles dag med informasjon av høgskolen som er ansvarlig. Det første halve året skulle det jobbes med modul 1, analyseprinsipper og analysemodellen (Nordahl, 2011). Det er

skriftliggjort når det skal være arbeid med modulen, når det skal leveres besvarelse på oppgave og når det skal være veiledning. Det andre halvåret startet de med modul 2, teksthfte med tittel "Gutter i skolen." Temaet er forståelse av gutter i skolen med oppgaver som skulle gjennomføres ved hjelp av analysemodellen. Lærerne skulle levere referat for så å få veiledning. Som det står i teoridelen er det viktig at det blir lagt til rette for et systematisk arbeid over tid (Fullan, 2001). Det ser vi av prosjektplanen at det gjøres, for den viser at det skal jobbes med analysemodellen hele året. Informantene forteller at de jobber systematisk på lærergrupper som ledelsen har delt dem inn i.

5.1.3 Oppsummering

Ut i fra det informantene sier i intervjuet så har de arbeidet mye med analysemodellen. De har forsket på egen praksis ved å finne problemstillinger og opprettholdende faktorer på utfordringer de har, for så å sette inn pedagogiske tiltak der det er hensiktsmessig. Dette er en modell, eller verktøy som informantene kaller det, som de har hatt og har stor nytte av. Ved systematisk bruk av modellen vil det påvirke læringsmiljøet og læringskulturen. Andre tema de har jobbet med er læringsledelse, hvor de trekker frem forventninger, feedback og struktur som viktige faktorer for guttene. Lesing er noe de arbeider med inneværende skoleår, et tema som har vært gjennomgående for hele året. Her trekkes fagtekster og begrepsinnlæring frem som faktorer de har arbeidet med. Dette sier informanten er positivt for gutter som ofte kan velge enkleste utvei om noe blir vanskelig. Dokumentene er også tydelige på når ting skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hvem som skal gjøre det. Det blir gitt konkrete oppgaver som lærerne skal gjennomføre, noe informantene syntes var bra. De bemerker at tiden blir for kort på mye av det de skal gjøre, de får ikke gjort ting grundig nok til at de kommer fram til noe resultat.

5.2 Hva kjennetegner lærernes forståelse av gutter i skolen?

I denne delen vil læringsledelse, aktør-, individ- og kontekstperspektivet og motivasjon og forventninger bli belyst ut i fra intervjuene og dokumentene. Dette er tema som er gjennomgående i lærernes fagtekster og tema som jeg har hovedfokus på i min teoridel. Læringsledelse trekkes fram som viktig for en undervisningssituasjon med tydelig ledelse og klar struktur. Aktør-, individ- og kontekstperspektiv er alle viktige faktorer i analysemodellen som mine informanter har arbeidet mye med. Motivasjon og forventninger

er andre viktige faktorer som kommer inn under læringsledelse og som informantene snakker ofte om. Jeg vil også kommentere hva elevundersøkelsen sier om disse faktorene.

Hva sier informantene om læringsledelse?

Det alle informantene trekker fram i forhold til forståelsen av gutter er at de har alle blitt mer bevisst på egen praksis og hva som er positivt for guttene. Dette kommer av veldig mange gode diskusjoner på lærergruppene. Som Anders sier:

Jeg tror det har vært mange gode diskusjoner, mange gode tanker, det har gått opp mange lys om at sånn burde jeg gjøre det, sånn burde jeg taklet det og sånn burde jeg legge til rette for det.

Struktur og tydelige forventninger er faktorer informantene trekker fram som viktig. Som Per sier:

...mange jenter har mer orden i sekkene sine enn guttene og guttene må ofte ha mer veiledning om hvor det er lurt å begynne, hva skal jeg gjøre på leksehjelp osv.

Guttene trenger å få strukturert det som skal gjøres, slik at de kanskje kan være litt i forkant med ting. Dette klarer jentene i større grad uten hjelp av læreren. I en undervisningssituasjon er det viktig med struktur, både når det undervises, når det skiftes aktivitet og når det jobbes med oppgaver. Det er viktig at du som lærer signaliserer klare forventninger til eleven om hva som skal gjøres (Hattie, 2013, Marzano & Pickering, 2011).

Relasjon er også en ting som informantene snakker noe om. Som Tonje sier:

...han [eleven] ville ikke være der så han gadd ikke.... han jobbet jeg bevisst med for å skape en god relasjon til slik at han syntes det var gøy å være der. Nå får han bare fem og seks.

Dette viser viktigheten av gode relasjoner, noe som påvirker læringsutbytte. En av de andre informantene oppsøkte guttene på en fritidsaktivitet. Informanten følte at hun/han fikk igjen for det på skolen. Guttene ble mer positive, for læreren var jo opptatt av hva de gjorde på fritiden. Alle informantene påpeker viktigheten av dette, men først etter at jeg har stilt spørsmål om hvordan de ser på viktigheten av relasjoner.

Hva viser dokumentene og elevundersøkelsen om læringsledelse?

De tekstene som er blitt delt ut bygger på forskningsbasert litteratur som sier noe om gutter og jenter i skolen. De bygger på forskning som er gjort på skoler som har små kjønnsforskjeller og ser det opp mot hva som fungerer for guttene. Dette vil skape en større forståelse for hva som fungerer for gutter og jenter i skolen. I dette dokumentet står det ikke

noen oppgaver til drøfting og refleksjon. Informantene har fått to tekstdokumenter som går på læringsledelse hvor det ene omhandler relasjoner og det andre om struktur, regler og rutiner. Til begge disse dokumentene er det innleveringsoppgaver som de får veiledning på. Veiledning har jeg skrevet om på side 9 hvor jeg har skrevet om gjennomføringen av utviklingsprosjektet.

Når vi ser på elevundersøkelsen fra perioden 2014-2015 (Utdanningsdirektoratet, 2013-2015) og hva elevene ved Blomsterbakken skole sier om relasjoner til læreren, så svarer både jentene og guttene at de har god relasjon til læreren, eller som det står i elevundersøkelsen; støtte fra læreren. Begge kjønn opplever at læreren bryr seg, har tro på at de kan gjøre det bra på skolen, behandler dem med respekt og de får hjelp når de trenger det og da blir de forklart slik at de forstår. Jentene sier det er viktigere at de jobber godt med skolearbeidet enn det guttene gjør, noe forskning også viser (Elstad & Turmo, 2007). Sammenligner vi resultatene på Blomsterbakken skole med de nasjonale resultatene skårer Blomsterbakken skole bedre med tanke på relasjon og læringsledelse.

Hva sier informantene om perspektiver innefor systemperspektivet?

Per sier:

Det vi har gjort oss som erfaringer er at vi tar det store spriket på alvor, vi ser at det er en forskjell mellom jente- og gutteprestasjonene. Vi prøver å ha større fokus på å finne de bakenforliggende årsakene til dette.

Informantene snakker om at det er forskjell i modenheten til jenter og gutter. Jentene tekker seg mer de voksne, guttene er opptatt av å få vist hva de kan og er det en oppgave de ikke klarer, slår det inn noen forsvarsmekanismer som prøver å dekke over at de ikke får til (Nordahl, 2007). Alle informantene sier at de forstår at det ikke er vond vilje fra guttenes side, men når ting blir for utfordrende ønsker de å vise det de kan, istedenfor det de ikke får til. Her viser informantene mine at de ser eleven i en kontekst, eleven er en aktør og det er et samspill som påvirker situasjonen (Hattie, 2009, Nordahl, 2011).

Hva viser dokumentene om perspektivene innenfor systemperspektivet?

Informantene har fått en figur av systemperspektivet (vedlegg 5) med aktør- individ- og det kontekstuelle perspektivet og beskrevet hva som menes med de forskjellige perspektivene. Disse perspektivene er forklart i teorikapittelet 3.3.1. Hvor godt disse perspektivbegrepene er operasjonalisert kan jeg ikke se ut i fra dokumentene. Det eneste som vises er en forklaring

på figuren. Det er ingen fagtekster som beskriver disse begrepene som jeg har fått tilgang til. Noen av oppgavene lærerne skal arbeide med krever at de bruker analysemodellen og da også systemperspektivene. De skal bruke analysemodellen i egen praksis knyttet til guttene.

Hva sier informantene om motivasjon

Informantene ser at mange av jentene har en større motivasjon for å gjøre det godt på skolen. De er flinkere til å se lengre fram i tid, de ser at ting som ikke blir gjort kan få konsekvenser senere i livet. Litteraturen viser også at jentene har en større indre motivasjon til å gjøre skolearbeid enn guttene. Guttene er veldig avhengig av tilbakemeldinger, den ytre motivasjonen er større hos guttene (Elstad & Turmo, 2007, Nordahl et al., 2010). Som Tonje sier: ”Guttene er mer sugne på kjappe tilbakemeldinger, er dette bra eller? Jentene tåler å sitte lenger uten å få den; så flink du har vært.” Hun sier videre; ”Guttene trenger litt tempo, det må skje noe.”

Informantene kommer ofte tilbake til alternative aktiviteter til oppgavearbeid i lærebøkene. Det er noe som motiverer guttene, det at de kan få bruke seg litt. De får vist at de er flinke til noe gjennom blant annet posisjon og status (Nordahl, 2009). Som lærer selv opplever jeg at det er viktig å la guttene få vist seg fram litt. Det at de får gjøre noe som viser at de mestrer, gjør at de blir mer engasjerte og ”går mer opp i” oppgaven. Det kan se ut til at mine informanter har erfart at gutter blir mer motiverte av oppgaver som er litt fysiske og at det er noe de bevisst gjøre mer av. Informantene sier videre at slike oppgaver ikke må foregå ute, det holder med en praktisk oppgave ved pulten eller i klasserommet.

Hva viser dokumentene og elevundersøkelsen om motivasjon?

I følge mine informanter arbeider de med lesing hele skoleåret 2014-2015. Dokumentet lesemotivasjon er en fagtekst som handler om motivasjon og hvordan lærerne kan hjelpe eleven til å bli interessert i lesing og hvordan eleven skal motiveres for å lese. I slutten av dokumentet er det gitt noen spørsmål til diskusjon og refleksjon som handler om hvordan lærerne oppfattet elevens leseglede og hva lærerne kan gjøre for å motivere for lesing. Et av spørsmålene som lærerne skal ta stilling til er ”Hvilke leselystprosjekter har vi vært i gjennom på vår skole, og hva har fungert godt og mindre godt med disse?” I dokumentet ”Skoler med liten eller små kjønnsforskjeller” som ble arbeidet med våren 2012, handler også om motivasjon. Som det står i dokumentet:

Disse lærerne [som kan lede klassen på en hensiktsmessig måte] fremstår som tydelige voksne som samtidig er interessert i og har et nært forhold til elevene.... Disse læreren motiverer elevene til arbeidsinnsats, opprettholder ro og forutsigbarhet i undervisningen....

Ser vi på hva elevundersøkelsen sier (Utdanningsdirektoratet, 2013-2015) ved Blomsterbakken skolen om motivasjon så er jentene noe mer motivert enn guttene. Dette viser også teorien om motivasjon at jentene har en større indre motivasjon, mens guttene trenger mer ytre motivasjon (Manger, 2011). Guttene svarer at de er noe mindre interessert i å lære, de liker litt mindre skolearbeid og de gleder seg ikke like mye til å gå på skolen som jentene gjør. Samtidig så viser undersøkelsen at elevene ved Blomsterbakken skole er mer motivert enn elevene er nasjonalt.

5.2.1 Oppsummering

Læringsledelse, motivasjon og systemperspektivet er viktige faktorer i informantene sin forståelse av gutter i skolen. Når de snakker om læringsledelse snakker de mye om viktigheten av en tydelig leder med god struktur for undervisningen og en klasseleder som viser anerkjennelse, gir dem ros og klarer å se eleven. Ved å variere undervisningsopplegget samtidig som de beholder roen og strukturen klarer læreren å imøtekomme guttenes behov. Dette vil motivere eleven til å arbeide i faget. Informantene snakker om nytten av å kunne se eleven som en aktør i en kontekst. Ved å forstå konteksten eleven er i og hvilke faktorer som påvirker eleven, vil læreren kunne sette inn pedagogiske tiltak som vil kunne bedre læringsutbytte til eleven. Dokumentene som lærerne har brukt i dette arbeidet viser stor betydning av læringsledelse og motivasjon som informantene mine nevner.

Ut i fra elevundersøkelsen fra perioden 2013-2015 ser vi at elevene ved Blomsterbakken skolen skårer bedre enn landssnittet både på motivasjon, relasjon og læringsledelse. Guttene skårer litt lavere enn jentene på motivasjon og det å jobbe med skolearbeid, noe som stemmer med det informantene sier også.

5.3 Hvordan har utviklingsarbeidets tematikk påvirket undervisningspraksisen til lærerne?

I denne delen vil jeg se nærmere på informantenes utsagn om innhold og arbeidsoppgaver i undervisningen. Jeg vil også se nærmere på innholdet i dokumentene når det gjelder tekst rettet mot undervisningen.

Hva sier informantene om innholdet i undervisningspraksisen?

Per sier:

...vi alle er litt obs når vi planlegger undervisningen. En kan tenke seg disse standar "jenteoppgavene" hvor en skal forske på noen, sette seg inn i noe for så å svare på noe større. Guttene er ikke alltid der. ...guttene har kanskje behov for noen andre typer oppgaver.

På bakgrunn av prosjektet er det satt i gang et samarbeid med barneskolene i større grad enn tidligere, for å se om det er noe barneskolene kan bidra med for å utligne forskjellene mellom gutter og jenter på ungdomsskolen. Lærerne på barne- og ungdomsskolene har blant annet begynt å se på nasjonale prøver, for å se hva eleven kan når han/hun kommer på ungdomsskolen og hva barneskolene kan ha større fokus på før eleven kommer til ungdomsskolen. Det er også satt i gang møter mellom lærere på barneskolen og ungdomsskolen hvor det diskuteres hva eleven skal kunne når han/hun går ut 10. trinn. De ser også hva ungdomsskolen setter pris på at eleven kan i fagene matematikk, norsk og engelsk når han/hun kommer fra barneskolen. Ledelsen ved barneskolene og ungdomsskolen har også møter.

Blomsterbakken skole har prøvd å finne tiltak som skal utligne kjønnsforskjellene, men som Per sier: "Ja det har liksom vært greia at vi har prøvd å plukke ut et sånn satsningsområde, men vi har ikke kommet fram til noen felles løsning på det store problemet".

På Blomsterbakken skole har de også i forbindelse med utviklingsprosjektet lært å jobbe etter analysemodellen. Om det skulle oppstå en utfordring, her trekker informantene inn en gutt, søker de etter opprettholdende faktorer rundt eleven for å finne ut hvilke strategier lærerne kan anvende for å løse utfordringen eller bedre situasjonen. Det behøver ikke alltid være en vrang elev. Når lærerne har funnet de opprettholdende faktorene er det viktig at lærerne har fokus på det hun/han kan gjøre noe med. Dette er alle informantene enig om at

har vært et nyttig verktøy å lære seg. Det har gjort dem mer oppmerksom på at en sak har mange sider og at det er viktig å fokusere på det som du som lærer kan gjøre noe med.

Anders snakker om arbeidet som er gjort med begreper og at skolen har tatt et langt steg der. De har fått inn på timeplanen en økt som heter "LÆSA" hvor det jobbes med lesestrategier og læringsstrategier. I tillegg til dette så nevner Tonje en begrepsordbok. Det er en bok hvor eleven skriver inn begreper som eleven ikke kan og forklaringen til ordet. Det har medført at de minoritetspråklige elevene lettere kan klare leksene sine, for de forstår det de leser. Dette har også kommet guttene til gode.

Det jobbes også etter temaplaner som går over 5-6 uker. I denne planen står det da alt som skal gjøres de ukene. Dette er planer som inneholder alle fag. Eleven må selv orientere seg i planen med å finne ut hvor er jeg, hva skal jeg og hvordan skal jeg komme dit? Etter at de begynte å jobbe med prosjektet har disse planene blitt mer strukturert. Dette skal jeg komme mer inn på i analysen av dokumentene.

Hva sier informantene om arbeidsoppgavene i undervisningspraksisen?

Per ser ikke at det har skjedd det helt store i sin egen praksis, for Per føler at han hele tiden har hatt en praksis som er inkluderende og at han prøver å se alle. Det som Per har blitt mer bevisst på er å prøve å legge opp til aktiviteter som kan virke litt mer spennende for guttene, og prøve å justere litt når de skal ha muntlig deltagelse. Det ved at det ikke bare blir stilt lukkede spørsmål med såkalte fasitsvar. Når det skal skrives tekster er det en stor utfordring, for guttene er ikke så motivert for å skrive, og dette er en utfordring som han ikke har funnet noen nøkkel til ennå.

Når jeg snakker om undervisningspraksisen med Tonje sier hun: "Det er viktig med tydelig oppstart, hva skal vi gjøre nå, forventninger, hva skal du ha gjort i løpet av timen, og avslutning med repetisjon av det som er gjort."

Dette er hvordan en god læringsleder jobber med sin undervisning. Det å være bevisst på strukturen i timen (Hattie, 2013), sier alle mine informanter er viktig. To av informantene nevner at de tror ikke at undervisningspraksisen deres har forandret seg veldig, men de har blitt mer bevisst på at det de gjorde før har en betydning. Den tredje informanten sier at forståelsen er den samme og at praksisen har endret seg noe. Det ved at læreren er blitt mer bevisst at gutter trenger praktiske oppgaver (Aasen, 2011).

For å tydeliggjøre dette vil jeg vise til praktiske eksempler fra mine informanter om hvordan de imøtekommer guttene. Guttene er generelt mer opptatt av konkurranse og å vise det de kan (Elstad & Turmo, 2007, Nordahl, 2007). Lærerne har derfor laget et matematikkopplegg hvor de går ut og gjennomfører en fartskontroll. Før eleven går ut har eleven fått en påstand som er som følger: *”Blå biler kjører fortere enn biler med andre farger og Toyota kjører fortere enn andre bilmerker.”* Det er fordi læreren kjører en blå Toyota. Dette blir guttene trigget av og det er lettere for dem å komme i mål med oppgaven. Når eleven har fått målt må han/hun inn å regne på resultatene slik at eleven kan bevise eller avkrefte påstanden.

Dette er en praktisk oppgave som eleven må gjøre ute. Det kan også gjøres noe praktisk ved pulten, som å ha konkurranse i å slå opp i en ordbok eller bøye sterke verb i engelsk. Dette kan gjøres på grupper og det kan arbeides på tid.

Tonje trekker fram fedrene. ”Tilstedeværende foreldre og kanskje spesielt fedre som er tydelig for sine sønner, det har mye å si.” Per snakker om at det er veldig lett at det er mor som tar seg av oppfølging på skolen og at det er far som er med på fritidsaktiviteter. Dette har Blomsterbakken skole prøvd å gjøre noe med, ved at de oppfordrer fedre til å komme mer på banen. Det er ikke gjort noe forskning på dette fra skolen sin side, men de opplever at det er flere fedre som er med på foreldremøter og samtaler nå enn før. Skolen kan allikevel ikke se noen virkning av det i forhold til guttene.

Hva viser dokumentene om innhold i undervisningspraksisen?

Jeg har fått to temaplaner som blir brukt på Blomsterbakken skole. Disse to dokumentene er framtidsrettet, det vil si at de ser framover. De viser hva som skal være gjort i løpet av de neste 5-6 ukene. Det ene dokumentet er fra skoleåret 2012-2013. Her har de en framside med informasjon og en innholdsfortegnelse som forteller hva dokumentet inneholder. Videre er det delt opp etter fag og hvert fag er igjen delt opp i uker. Alt som skal gjøres i løpet av perioden står der, både innhold og oppgaver. Det står ingen ting om hvordan undervisningen skal gjennomføres i planen. Med en så omfattende plan kan det være vanskelig å orientere seg i sidene og ukene for eleven.

I det andre dokumentet fra skoleåret 2014-2015 inneholder den samme informasjonen som den fra 2012-2013, men her er organiseringen noe annerledes. Det er en forside, en side med informasjon fra lærerne og en innholdsfortegnelse. Disse sidene er like som den andre planen, men resten er organisert etter uker isteden for fag. Dette gir en klarere oversikt over

hva som skal gjøres i de forskjellige ukene og en klarere struktur. Dette vil sannsynligvis være en fordel for gutter som lever veldig i nuet og har problemer med å planlegge (Klette, 2007).

Den forskningsbaserte fagteksten de har fått som går på dette tema er ”Lesing i alle fag.” Dette dokumentet gir informasjon om hvordan eleven skal forstå en fagtekst, prinsipper for god leseundervisning, vurdering av leseferdigheter og lesing for elever med norsk som andrespråk. Refleksjonsoppgavene i dette dokumentet handler om utfordringer eleven har når han/hun skal lese fagtekster, hvordan legge til rette for god utvikling av ordforrådet for minoritetsspråklige elever og hvordan klasser med minoritetsspråklige elever skal arbeide med fagtekster.

5.3.1 Oppsummering

Informantene snakker om at de har blitt mer bevisst guttene i sin undervisningspraksis og hva det er de trenger. De retter dette veldig mot mer praktiske oppgaver. Videre sier de at de har innført LÆSA-økter som er timeplanlagt. Det er en halvtime i uka hvor de arbeider med lesestrategier og læringsstrategier. I disse øktene jobber de også med å motivere eleven til å lese ved at de kan presentere en bok ved å lese i den eller høre på lydbok. De har fått innført begrepsordbok hvor eleven skriver inn ord som han/hun ikke forstår og forklaringen på den. Det har informantene erfart har vært veldig positivt, spesielt i arbeidet med fagtekster. De poengterer at dette ikke bare har hjulpet minoritetsspråklige elever, men også guttene. Temaplanene de arbeider etter har de disponert litt annerledes etter at de begynte med prosjektet, det vil si at de ha strukturer dem litt annerledes for at det skal være enklere å orientere seg i dem. Istedenfor å være organisert etter fag er de nå blitt organisert etter uker, noe som sannsynligvis kommer guttene til gode. Analysemodellen har vært et viktig verktøy, for det har gjort dem mer bevisst at en sak har mange sider og at det blir viktig å fokusere på det læreren kan gjøre noe med.

Fagtekstene som kan relateres til innhold i undervisningen er ”Lesing i alle fag” som handler om hvordan jobbe med fagtekster og hvordan legge til rette for minoritetsspråklige. Mine informanter peker på at guttene også kan dra nytte av de tiltakene som blir satt inn i forhold til minoritetsspråklige elever.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine hovedfunn, for så å drøfte det i lys av teori. Problemstillingen som er:

”Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen og på hvilken måte påvirker dette lærernes praksis?”

Utgangspunktet vil være forskningsspørsmålene og områdene som er undersøkt. Dokumentene vil bli kommentert før oppsummeringen i dette kapitlet.

Mine hovedfunn er

- Utgangspunktet for utviklingsprosjektet var eksamensresultater og standpunkt karakterer til elevene, men lærerne kan ikke se at utviklingsprosjektet har gjort en målbar forskjell.
- Lærerne ser at det er en forskjell mellom gutter og jenter i undervisningssituasjonen.
- Lærerne har fått noen gode verktøy som letter arbeidet i utfordrende situasjoner.
- Lærerne mener de er blitt mer bevisst guttenes behov i skolen.

Resultater på eksamen de siste fire årene

Utgangspunktet for at skolen startet med prosjektet var at guttene hadde i gjennomsnitt inntil en halv karakter dårligere resultat i standpunkt karakter og eksamens karakter enn det jentene hadde. Jeg har hentet resultater av eksamens karakterene for jenter og gutter ved Blomsterbakken skole de fire siste årene i både skriftlig og muntlig norsk, engelsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2010- 2014). Det viser at gutter skårer under jentene på de fleste eksamenene ca 0,5 karakter i snitt. På to av eksamenene er forskjellen helt opp i 1,0 og 1,1 karakter forskjell, det er i sidemål skoleår 2013/2014 og i hovedmål skoleåret 2012/2013. Det er også to eksamener guttene skårer bedre enn jentene, det er i skriftlig engelsk skoleåret 2010/2011 og skriftlig matematikk skoleåret 2011/2012. De skårer 0,3 karakter bedre i begge fagene. Muntlig matematikk skoleår 2013/2014 skårer de likt både guttene og jentene (Utdanningsdirektoratet, 2010- 2014). Det at jentene gjør det bedre enn guttene viser også forskning (Nordahl, 2007). Ut i fra dette kan det se ut til at utviklingsprosjektet ikke har gjort noen målbar forskjell, noe informantene er inne på. De sier imidlertid at flere lærere føler at arbeidet har gjort en forskjell, men kanskje ikke på

eksamensresultatene. I følge mine informanter ble det også foretatt en evaluering av høgskolen som er ansvarlig for utviklingsprosjektet etter ett år. Dette viste ingen endring, snarere en tilbakegang. Spørsmålet blir jo her hva er det som måles, er det bare karakterer som kan gi en indikasjon på om utviklingsprosjektet har gjort en forskjell? Vil det være mulig å måle om det er gjort en forskjell på andre måter som ved motivasjon, opplevelser og om det har gjort noe med læreren? Informantene er inne på det som ikke kommer fram av tallene, men som i dette prosjektet er interessant. Hva har det gjort med forståelsen av gutter i skolen for mine informanter? Informantene snakker om at det kan være vanskelig å måle om det er gjort noen forskjell. Samtidig erfarer mange at å endre praksis ofte tar tid, og at det må jobbes systematisk og lenge før resultater i skolen blir målbare.

Hvordan ser informantene på undervisningspraksisen sin, og har utviklingsprosjektet påvirket deres praksis?

Undervisningspraksisen til informantene er rettet mot at det skal være variasjon. De ser at det er en forskjell mellom gutter og jenter, og at den blir tatt på alvor. Gutter trigges av påstander eller av oppgaver som har et konkurransepreg. Dette er informantene mer bevisste på og de prøver og i møtekomme guttene med mer praktiske oppgaver. Samtidig er informantene opptatt av at det skal være oppgaver som guttene får til, slik at de ikke føler de mislykkes. Det er viktig i forhold til den kognitive tilnærmingen innen motivasjonsteorier som sier noe om hvordan vi tolker det som skjer (Manger, 2011). Eleven ser hele tiden etter årsaker som forklarer hvorfor noe blir som det blir, det gjør han/hun uansett om resultatet er suksess eller nederlag (Nordahl et al., 2010). Om eleven tror oppgaven er for vanskelig vil motivasjonen for å prøve utebli. Det er ikke bare den ytre motivasjonen som guttene er så avhengig av, med raske tilbakemeldinger, den indre motivasjonen kan påvirkes når han/hun får en praktisk oppgave (Manger, 2011, Nordahl et al., 2010).

Informantene ser at det er en forskjell mellom gutter og jenter når de arbeider. Jentene klarer i større grad å jobbe med en oppgave over tid, selv om oppgaven kan virke vanskelig. Dette mener læreren kommer av at jentene er mer framtidsrettet og ser at det kan få konsekvenser om oppgaven ikke blir gjort. Vi kan si at jentene jobber ut i fra sin indre motivasjon, som sier at mennesker gjør ting fordi de selv ønsker og har en drivkraft for det (Manger, 2011), eller de gjør det av pliktfølelse, hvor det blir gjort fordi jentene føler en plikt (Dobson et al., 2009). Guttene har et større behov for rask feedback og anerkjennelse (Marzano & Pickering, 2011) på det de gjør. Det er et behov for ytre motivasjon for at guttene skal få

gjort oppgaven. Innen motivasjonsteorien er dette en humanistisk tilnærming om man skal skille motivasjonsteoriene helt. Som nevnt i teorikapittelet er det ikke helt enkelt å skille teoriene i det virkelige liv. I denne tilnærmingen er det anerkjennelse, trygghet og selvaktualisering som er viktig for at eleven skal være motivert for oppgaven (Manger, 2011). Dette klarer lærerne å skape gjennom oppgaven med fartsmålingen i matematikk. Der satte læreren ut en påstand som eleven skulle undersøke og bevise. Dette trigget guttene for her kom det både inn et element som de skulle bevise (praktisk) og samtidig litt konkurranse (Aasen, 2011). Eleven har en forventning om at han/hun kan klare oppgaven, noe som motiverer han/hun til å prøve (Manger, 2011, Nordahl et al., 2010). Stemmer det at bilen læreren kjører, kjører raskere enn andre. Her ser vi at den sosial-kognitive tilnærmingen (Manger, 2011) kan brukes inn mot denne oppgaven. Den tilnærmingen sier at læring skjer i samspill mellom individ og miljø. Har eleven forventning om å mestre, vil det motivere eleven til å prøve. I denne oppgaven trigges eleven til å prøve, noe som medfører motivasjon. Som informanten sier er det ikke store grep som behøver å tas for at det skal øke motivasjonen til guttene og det kan skape et større læringsutbytte.

Som forskning viser (Aasen, 2011, Nordahl, 2007) kommer gutter dårligere ut på skolen enn jenter gjør, men forskningen sier lite om hvordan det arbeides på den enkelte skole. Blomsterbakken skole jobber med et utviklingsprosjekt som arbeider med å sette større fokus på hvordan det jobbes med denne tematikken. Hvilke tiltak kan settes inn for å utjevne disse forskjellene?

Bakken og Danielsen (2011) hevder at mye avhenger av læreren når det er snakk om elevens læringsutbytte. Der hvor læreren er godt forberedt, har god struktur og variert opplegg er læringsutbytte stort. Her vil også elevengasjementet bli stort, som igjen vil føre til stort læringsutbytte. I de tilfellene hvor elevengasjementet er lavt er i de tilfeller hvor læreren har utydelige regler og atferd og eleven kan forhandle (Bakken & Danielsen, 2011). Dette er også faktorer som mine informanter peker på viktigheten av.

Informantene sier at de ikke har gjort store forandringer i sin undervisningspraksis, men de har blitt mer bevisst sin praksis. Det har de blitt gjennom gode diskusjoner på gruppene både gjennom dokumenter med ulike tema de har jobbet med og den forskningen de har hatt i egen praksis. Her nevner de læringsledelse, motivasjon, anerkjennelse og feedback. Det de ikke nevner, før jeg stiller dem spørsmål om det er relasjoner. I følge teori om læringsledelse (Hattie, 2013a, Nordahl, 2012) er relasjoner viktig. Det bekrefter informantene også når de

får spørsmålet. Nevner informantene mine ikke noe om relasjon fordi de ser på det som en selvfølge, og at de selv mener at de gjør det? I den forbindelse ville det være interessant å vite om informantene har hatt en evaluering av egen praksis, som da vil bekrefte eller avkrefte om de arbeider med relasjon slik de sier de gjør.

De sier alle at praktiske oppgaver både ute og inne i klasserommet, er noe som fanger guttenes interesse. Blir det lagt opp til at det blir noe konkurranse også, er guttene engasjerte (Aasen, 2011). Dette er med på å motivere guttene (Elstad & Turmo, 2007).

Forskning hvor det er sett på studieretningen der frafallet er størst og ikke prøver å årsaksforklare frafallet med ene og alene kjønn, viser at yrkesfaglig studieretning har det største frafallet (Forskning.no, 2009). Det er ved den studieretningen det er flest gutter som går. Vogt mener at noe av problemet til frafallet er ikke eleven i seg selv, men mangel på praksisplasser. Etter to år på yrkesfaglig studieretning skal eleven ha to års praksis, og mye av frafallet skjer mellom det andre og tredje året hevder Vogt. Den eleven som ikke får praksisplass blir gående og vente på en praksisplass og da kan det virke som at mange faller fra (forskning.no, 2009).

Analysemodellen som verktøy satt inn i systemperspektivet

Analysemodellen som verktøy har vært veldig positivt for informantene. Analysemodellen er et verktøy hvor lærere med en utfordring må tenke gjennom alle opprettholdende faktorene innenfor utfordringen. Det vil si at læreren må ta hensyn til alle perspektivene i utfordringen. Det er viktig å løfte blikket bort fra individperspektivet og over på kontekstperspektivet og aktørperspektivet. Disse perspektivene omhandler miljøet eleven er i og elevens virkelighetsoppfatning og mestringsstrategier. Alle disse områdene påvirker eleven og det er viktig for læreren å være bevisst hvilke faktorer hun/han kan gjøre noe med og hvilke hun/han ikke kan gjøre noe med (Nordahl, 2011). I følge informantene har de blitt flinke til å jobbe med de faktorene de kan gjøre noe med. Ved å systematisk jobbe med modellen vil dette kunne medføre bedre læringsmiljø og læringsutbytte til eleven. Ved å jobbe på denne måten vil noen av de atferdspsykologiske tilnærmingene (Manger, 2011) som man ikke ønsker i klasserommet, det vil si oppmerksomhet på uønsket atferd, kunne bli mindre.

Ved at lærerne jobber så systematisk med denne analysemodellen vil det kunne gjøre noe med måten undervisningen blir strukturert på. Her er vi da inne på hvordan læreren leder klassen. Det å ha en klar struktur for økten med en tydelig oppstart og avslutning er av stor

betydning (Nordahl, 2012). Det å skape gode relasjoner til eleven har stor betydning for læringsutbytte til eleven. Eleven må føle at læreren bryr seg og at han blir annerkjent for det han gjør (Druguli, 2011, Hattie, 2013). En av informantene gjorde et forsøk når informanten oppsøkte guttene på fritidsaktivitet, Det følte læreren at hun/han fikk mye igjen for på skolen. Læreren viste at hun/han brydde seg om eleven og det eleven drev med, noe som bygger gode relasjoner. En annen ting som er viktig å være bevisst på, er å gi eleven klare forventinger (Marzano & Pickering, 2011). Informantene forteller at det å være tydelig, med helt klare forventinger til hva eleven skal prestere over en tidsperiode, er viktig. Dette er viktig for guttene som kan ha litt problemer med å strukturere seg og se hva som skal gjøres (Klette, 2007). Slik sett har arbeidet med analysemodellen både påvirket lærernes syn på gutter og deres undervisningspraksis til en viss grad.

Dokumentene sett i lys av forskningsområdene

Dokumentene som informantene har fått i forbindelse med prosjektet, viser informantene gjennom intervju at de har satt seg inn i og tatt i bruk innholdet i fagtekstene. Alle tre informantene refererer til analysemodellen (Nordahl, 2011) og at de jobber med den i de fleste utfordringer de har. De har brukt skjemaene over modellen og malen for arbeid med analysemodellen når de har jobbet med utfordringer. De påpeker behovet for å finne de opprettholdende faktorene sett i lys av systemperspektivet, slik at de kan sette inn pedagogiske tiltak der det er hensiktsmessig. Dette fører til systematisk arbeid over tid, noe som igjen bidrar til at ting blir sittende ”i ryggmargen” som Tonje sier. Dette støttes også av teori om implementering, hvor det går fram at endring av praksis må bli en del av den daglige praksisen (Fullan, 2001).

Fagtekstene som informantene har fått bygger på forskning som er gjort. De er brukt som utgangspunkt for videre arbeid. Informantene viser at de har arbeidet med fagtekstene for de refererer til tema som er behandlet i tekstene. De snakker mye om lesing og betydningen av lesing. I dokumentene ”Gutter i skolen”, ”Lesemotivasjon” og ”Lesing i alle fag” står det om viktigheten av å velge riktige tekster til gutter, hvordan motivere elever til å lese og hvordan leseopplæringen skal være. Dette er noe informantene jobber med innværende skoleår. De viser til at biblioteket skal bygges om og fokuset er på å få kunnskapen ut i hele kollegiet, slik at alle lærerne kan være med å motivere til lesing. Relasjonen til eleven blir også nevnt i dokumentene ”Ledelse av læring- støttende relasjoner og etablering og opprettholdelse av struktur, regler og rutiner”. Dette legger informantene stor vekt på i sin undervisningspraksis

sier de når de får spørsmål om relasjoner. De ser at det er av stor betydning å ha en god relasjon med tydelige forventninger og annerkjennelse av eleven. Det er læreren som skal være lederen og ha tydelige mål og struktur på undervisningen. Dette profilerer begge kjønn på.

I dokumentene er det gitt refleksonsoppgaver, noe som har bidratt til at informantene mine har jobbet bra med dokumentene.

Jeg ser av dokumentene informantene mine har arbeidet med at de har tatt utgangspunkt i mye av den litteraturen jeg har lagt til grunn for min oppgave. Dette medfører at mine funn samsvarer med litteraturen jeg har brukt i denne oppgaven. Det viser at informantene mine har jobbet godt med litteraturen de har fått før de har begynt å forske i sin egen praksis, noe som kan sies å være positivt for oppgaven. Det som kan være negativt er at oppgaven får belyst bare en type litteratur og det viser ikke den store bredden som finnes.

6.1 Oppsummering

Utgangspunktet for at prosjektet ble satt i gang var at Blomsterbakken skole hadde sett på eksamensresultater og standpunktkarakterer og sett at guttene hadde i gjennomsnitt en halv karakter dårligere resultat enn jentene. Eksamensresultater fra de fire siste årene viser at guttene ligger under jentene i gjennomsnitt og på enkelte resultater så mye som 1,1 karakter under (Utdanningsdirektoratet, 2010- 2014). Informantene er inne på dette ved at de stiller spørsmålsteget ved om det er mulig å måle resultater på prosjektet på så kort tid. De føler at prosjektet har gjort en forskjell på deres elever, selv om det ikke vises på resultatene. Dette er noe mange erfarer, skal en kunne måle en forandring i skolen må en jobbe systematisk over tid, og det er kanskje noe av nøkkelen her, tid.

Analysemodellen er et verktøy som informantene er positive til. Det er en modell hvor man finner opprettholdende faktorer til en utfordring. Det belyser sakens mange sider og det kan settes inn pedagogiske tiltak inn mot de faktorene som læreren kan gjøre noe med. Ved systematisk å jobbe med denne modellen vil læreren bli mer bevisst sin rolle som læringsleder, noe som vil påvirke strukturen i undervisningen og relasjonen til eleven.

Forskning viser at guttene kommer dårligere ut enn jentene (Aasen, 2011, Nordahl, 2007), men det er lite forskning som sier noe om hva hver enkelt skole gjør. Blomsterbakken skole

har startet et utviklingsprosjekt som retter fokuset mot hvordan det jobbes med tematikken gutter i skolen. Informantene sier at de ser at det er en forskjell mellom jenter og gutter, og at de ved enkle grep kan øke motivasjonen til guttene. De er blitt mer bevisst det at guttene trenger variasjon og de trigges av påstander de skal bevise og undervisningsopplegg som er preget av konkurranse. Dette underbygges av forskningen som sier at en læringsleder skal være godt forberedt, ha god struktur og variert opplegg. Det vil føre til elevengasjement og elevens læringsutbytte vil være stort (Bakken & Danielsen, 2011). De sier samtidig at deres undervisningspraksis ikke er blitt endret nevneverdig, for å være godt forberedt til time, ha god struktur og variert opplegg er noe de har sett på som viktig hele tiden.

Dokumentene som informantene har fått i forbindelse med utviklingsprosjektet har de arbeidet godt med. De henviser til temaene som fagtekstene omhandler i intervjuene. Grunnen til at de har jobbet godt med fagtekstene, kan være fordi det i flere av dokumentene er det gitt oppgaver som skal leveres eller spørsmål som skal drøftes og reflekteres over.

Et interessant funn er at informantene sier at de ikke har endret praksisen sin nevneverdig siden oppstarten av prosjektet. Struktur, tydelig ledelse, godt forberedt til undervisning og variert opplegg er faktorer de hele tiden har sett på som viktig. Etter første år har det ikke blitt målt en bedring i resultater blant elevene. Kan noe av grunnen til at resultatene ikke er kommet, være fordi informantene ved prosjektstart allerede mente at de hadde de kvalitetene nevnt ovenfor? Det kan hende at lærerne burde ført en høyere grad av evaluering av egen praksis underveis i prosjektet. Er informantene godt forberedt til undervisningen, er de tydelige ledere og har de god struktur? De viser til varierte opplegg, men er det nok til å kunne gjøre en forskjell?

7. Konklusjon

I dette kapittelet ser jeg på mine funn og drøftninger som er gjort i analyse- og drøftningskapittelet og trekker en konklusjon på problemstillingen min.

Alle informantene sier at de hele tiden har hatt fokus på læringsledelse hvor relasjoner, struktur, anerkjennelse og forventninger er viktig. De har sett at guttene motiveres i større grad av konkurranse og praktiske oppgaver. Det at gutter motiveres av konkurranse og praktiske oppgaver underbygges av Bakken og Danielsen (2011). Eleven har størst engasjement i de undervisningstimene der læringslederen har struktur og variert opplegg. Dette er elementer de har hatt fokus på før prosjektet startet også. De sier at deres undervisningspraksis ikke har endret seg nevneverdig etter prosjektet, men de har blitt bevisst behovet for variasjon i undervisningen. Forskning viser at utøver en lærer god læringsledelse, vil det kunne gi økt læringsutbytte (Hattie, 2013a, Hattie, 2013b).

Informantene sier at de har hatt stor nytte av analysemodellen i sin praksis. Det er et verktøy de bruker kontinuerlig og de er mer bevisst det å finne opprettholdende faktorer i sin egen pedagogiske praksis som igjen kan føre til endringer som kan imøtekomme guttene sine behov i undervisningen. Ved å jobbe systematisk etter denne modellen vil det bidra til å øke læringsutbytte og bedre læringsmiljøet (Nordahl, 2011).

Samlet sett viser analysen av dokumentene og informantenes svar at de faglige modultekstene og arbeidet med dem har påvirket lærernes forståelse av tematikken gutter i skolen og undervisningspraksisen. Informantene sier at deres praksis ikke har endret seg nevneverdig. Det de imidlertid sier er at deres bevissthet har blitt tydeligere for hva gutter trenger i undervisningssituasjonen. Guttene trenger oppgaver som er varierte og som trigger dem. Det er med på å øke deres indre motivasjon. Informantene er også bevisst på at gutter trenger struktur, klare forventninger og tilbakemeldinger på det de gjør i større grad enn jentene. De tiltakene som blir satt inn for å imøtekomme guttene kommer også jentene til gode. Som Anders sier: *”Det har aldri vært meningen at vi skal gjøre ting ulikt for de forskjellige kjønnene.”*

Ut i fra denne kasus-studien kan ikke resultatene generaliseres, men jeg ser at det kunne vært interessant å forske mer på lærerens forståelse rundt tematikken gutter i skolen og hvordan den påvirker deres praksis for å få en ennå bredere forståelse. Dette spesielt med tanke på hva som faktisk gjøres. Hva er det som skjer inne i klasserommet?

8 Bibliografi

- Aasen, A. M. (2011). Gutters opplevelse av sin skolesituasjon- noe skolen kan påvirke? *Paideia*, ss. 26-37.
- Aasen, A. M. & Vigmostad, I. (2014). *Elevenes stemmer*. Høgskolen i Hedmark.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Kvalitativ forskning*. Hentet Mars 2015 fra etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/8-Fortolkning-og-analyse/>
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Druguli, M. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, ss. 26-32.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Disipline Outdoes IQ Predicting Academic Preformance in Adolescents. *Psychological Science*, ss. 939-944.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-Disipline gives girls the edge: Gender in self-dicipline, grades and achivement test scores. *Journal of Educational Psycology*, ss. 198-208.
- Ekholm, M. & Fransson, A. (1984). *Praktisk intervjuteknik*. Stockholm: Norstedt.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2007). Kjønnforskjeller i motivasjon, læringsstrategier og selvregulering i naturfag. *NorDiNa*, ss. 57-75.

forskning.no. (2009). *Ikke fordi de er gutter*. Hentet fra KILDEN Informasjonssenter for kjønnsforskning: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-skole-og-utdanning/2009/02/ikke-fordi-de-er-gutter>

Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk, grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademiske.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. (2013a). *Synlig læring- for læreren*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.

Hattie, J. (2013b). *Synlig læring*. Oslo: Gyldendal Damm akademiske.

Haug, P. (2010). *Gode arbeidsmåter. Bedre skole*.

Holme, I. & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.

Jahnsen, H. & Norland, T. (2010). *Innovasjonshftet. Hvordan drive utviklingsarbeid med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.

Johansen, G. (2012). Intervju. I K. & Fuglseth, *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 118-131). Oslo: Cappelen akademiske.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2008). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.

Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2007, 2). *Bruk av arbeidsplaner i skolen- et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? Norsk pedagogisk tidsskrift*.

-
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *St.Melding nr. 22 (2010-11): Motivasjon, mestring, muligheter-ungdomstrinnet*. Hentet fra Motivasjon, mestring, muligheter-ungdomstrinnet: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Strategi for ungdomstrinnet*. Hentet fra Motivasjon og mestring for bedre læring: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Los Angeles, California: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvittingen, I. (2014). *forskning.no*. Hentet fra Flinke piker, skoletapergutter: <http://forskning.no/2014/08/og-test>
- Larsen, T. M. (2015). *Prinsipper og strategier for implementering*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_implementering.pdf?epslanguage=no
- Manger, T. (2011). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Gyldendal akademiske.
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2011). *The highly engaged classroom*. Marzano Research Laboratory.
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klasse- kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen, *Forskjeller i klassen, nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (ss. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Haustätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring-NOVA.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2007). *Jenter og gutter i skolen*. Hentet mars 2015 fra forebygging.no: <http://www.forebygging.no/Artikler/2007-1998/Jenter-og-gutter-i-skolen1/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2011). *Pedagogisk analyse, beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer; en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M. & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer- Danske elevers motivasjon, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. University College Nordjylland.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikei, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole- Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU. Aarhus Universitet.
- OECD. (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition*. Paris: OECD Publishing.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Polyani, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

-
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramvi, E. (2009). Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole*, ss. 8-13.
- Rørnes, K. O. (u.d.). *Læreren som leder*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf
- Røyknes, K. (2008). Metodetriangulering: et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien Forskning* 3(4), ss. 224-226.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2008-2013*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19>
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. *Sex Roles* 3(4), ss. 241-252.
- Skogen, K. (2012). Case-forskning. I K. & Fugleth, *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 52-64). Oslo: Cappelen akademiske.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 100-105.
- Sunnevåg, A.-K. (u.d.). Kunnskap om implementering- en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen. I T. & Nordahl, *Skolen og elevene forutsetninger; om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (ss. 145-158). Oplandske Bokforlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2010- 2014). *Læringsresultater, eksamenskarakterer*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet, Skoleporten:
<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=975292762&vurderingsomrade=11&skoletype=0&skoletypemenuid=0&underomrade=21&fordeling=4#rapport>

Utdanningsdirektoratet. (2013-2015). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet, Skoleporten:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=975292762&vurderingsomrade=6&skoletype=0&skoletypemenuid=0&underomrade=48&fordeling=4#rapport>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Hentet fra Nasjonal satsning på vurdering for læring 2010-2014, sluttrapport pulje 1:

http://www.udir.no/PageFiles/35141/UDIR_VFL_Sluttrapport%20pulje%201.pdf

Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start til mål*. Lund: Studentlitteratur.

9. Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Anne Kristoffersen Kostøl
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 22.12.2014

Vår ref: 40873 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40873</i>	<i>Gutter i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Kristoffersen Kostøl</i>
<i>Student</i>	<i>Tove Kristin Skaret</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorene / District Offices

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40873

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Utvalget består av noen som har taushetsplikt (lærere), intervjuguide må utformes slik at respondentene kan uttale seg om de ulike temaene uten hinder av taushetsplikt. I tillegg er det ryddig å minne deltakerne om at de ved eventuell omtale av elever må utelate indirekte personidentifiserende opplysninger (som institusjon, tidspunkt, spesielle diagnoser/hendelser osv.), i tillegg til navn. I studentprosjekter må veileder ta et særskilt ansvar for at studenten ikke behandler taushetsbelagte opplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2a

Tove Kristin Skaret

Brahusveien 4

2816 Gjøvik

Gjøvik 31.10.14

Blomsterbakken Ungdomsskole

Forespørsel om datainnsamling til min masteroppgave hvor temaet er

Kjønn i skolen og hvordan lærere imøtekommer gutters behov.

Tusen takk for en hyggelig samtale og for velvilje for at jeg kan få gjøre min datainnsamling ved deres skole. Intervjuene vil finne sted før jul eller en av de to første ukene på ny året. Håper å komme i kontakt med tre lærere som vil la seg intervju slik at vi kan gjøre noen avtaler. Jeg vil med dette brevet skriftliggjøre denne avtalen med Blomsterbakken ungdomsskole og senere de tre lærerne som vil la seg intervju.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer siden 2000. Jeg har vært fire år i Finnmark, nærmere bestemt Båtsfjord kommune hvor jeg underviste fra 5.- 8. trinn. Har etter det vært ansatt i Vestre Toten kommune og jobbet ved Reinsvoll ungdomsskole på alle tre trinnene.

Jeg begynte å studere Master i tilpasset opplæring høsten 2012 og er nå kommet fram til masteroppgaven som jeg håper å fullføre mai 2015.

Veileder:

Anne Kristoffersen Kostøl ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar er veileder for masteroppgaven. Tema, problemstilling og metode er drøftet med veileder og hun støtter tankene mine rundt oppgaven.

Hovedfokuset i forskningsarbeidet:

Jeg vil intervju tre lærere med fokus på hvordan prosjektet "Kjønn i skolen" er blitt gjennomført og hvilke forandringer dette har ført til.

Hensikten med forskningen:

Hensikten med forskningen er å få en innsikt i hvordan prosjektet har hatt innvirkning på lærernes syn på gutter i undervisningssammenheng og om holdningen til gutter har forandret seg gjennom prosjektet. Er det grep som kan gjøres for at guttene skal få en skolehverdag som gjør at det er færre av dem som dropper ut når de kommer på videregående skole, noe forskning viser at de gjør.

Dette er et tema som opptar meg som lærer på ungdomstrinnet, og jeg er interessert i å finne ut hvordan vi kan legge til rette for at flere gutter klarer å gjennomføre videregående skole på normert tid.

Alle data vil bli levert informantene når de er bearbeidet for gjennomlesing og kommentering. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Skulle informantene ønske å trekke seg, kan han/hun gjøre det når som helst i prosessen.

Jeg håper at disse opplysningene vil komme til nytte ved skolen når dere skal vurdere om dere vil ta meg imot for datainnsamling til min masteroppgave.

Jeg håper på et hyggelig og verdifullt samarbeid.

Veileder Anne Kristoffersen Kostøl har lest og godkjent overstående søknad.

Vennlig hilsen

Tove Kristin Skaret

Vedlegg 2b

Mail til informantene

Hei!

Tusen takk for at dere vil la dere intervju slik at jeg får samlet inn informasjon til min masteroppgave.

Som dere forhåpentlig vis har blitt fortalt skal jeg skrive om Kjønn i skolen. Jeg vet dere har jobbet med et prosjekt om kjønn i skolen og at det ikke har gitt dere noen klare resultater. Jeg ønsker å se på hvordan prosjektet har påvirket læreres med tanke på tematikken gutter i skolen og om det har forandret deres praksis.

Har dere lagt noe spesielt til rette for gutter og har noe dokumentasjon på det hadde det vært fint om jeg kunne fått se på det. Det kan også være om dere har tatt noen grep i deres praksis. Alt av ting dere mener dere har gjort for å legge til rette for gutter vil være av interesse.

Har dere noe som jeg kan få se på kan dere maile det til meg eller jeg kan få det når jeg skal intervju dere.

Når vil det passe for dere å la dere intervju og hvor?

Hvert intervju vil vare i 45 min - 1 time. Om dere vil at jeg skal komme til dere, om dere skal komme til meg eller om vi skal ta det på biblioteket, kan dere få være med å si noe om.

Jeg jobber på Reinsvoll ungdomsskole og vi har møterom vi kan bruke her. Jeg kan også komme til dere om dere har et egnet rom vi kan bruke. Om ikke er det sikkert rom vi kan låne på bibliotekene.

Vi tilpasser det som passer best for dere.

Vi kan gjøre intervjuene på forskjellige dager eller på samme dag. Vi gjør det som passer best for dere.

Jeg ser det kan bli travelt før jul, så en av de to første ukene på nyåret hadde vært fint om vi kunne fått det til.

Minner også om at dere vil få se alt av informasjon jeg kommer til å bruke, slik at dere kan kommentere om det skulle være noe jeg har oppfattet feil. Vi kommer til å skrive under begge to på en avtale hvor det også står at dere kan trekke dere når som helst i prosessen uavhengig av grunn.

Håper på et godt samarbeid og nok en gang tusen takk for at dere lar dere intervju.

Hilsen

Tove Kristin

Vedlegg 3

Intervjuguide

Om implementering av utviklingsarbeidet

1. Hva var grunnen til at dere som skole ønsket å starte et prosjekt med tema gutter og jenter i skolen?
2. Hvem bestemte at dere skulle delta, og fikk dere god informasjon på forhånd?
3. Hvordan har dere jobbet med prosjektet "Kjønn i skolen"?
 - Beskriv kort hva slags aktiviteter det har vært i prosjektet (gruppemøter, fagdager, moduler, annet...? Hvor ofte har dere møttes?)
 - Har dere jobbet systematisk i prosjektperioden?
 - Har de fleste vært lojale og gjort det de skulle, evt hvorfor ikke?
4. Kan du beskrive kulturen blant kollegene med tanke på fordeling av kjønn og hvordan det påvirker kulturen?
5. Har dere nådd målet i prosjektet? Hvorfor, hvorfor ikke. Gi konkrete eksempler.
6. Er det blitt endringer i skolekulturen som følge av prosjektet? (Hvordan, gi eksempler)
 - Legger dere opp til tiltak som er spesielt rettet mot utjevning av kjønnsforskjeller når dere har teammøter og andre felles møter i kollegiet/avdelingen? (Gi eksempler f.eks motivasjon, struktur, læringsledelse, innhold, vurdering).
 - Omtaler dere gutter og jenter på andre måter enn tidligere? Gi eksempler

Om grunnleggende forståelse tilknyttet kjønn og hvorfor dette påvirker lærernes pedagogiske praksis i skolen

7. Hvordan vil du beskrive din forståelse av gutter og jenter i skolen?
 - Opplever du at det er forskjell mellom kjønnene når det gjelder motivasjon, interesse for skolearbeid, arbeidsinnsats, behov for struktur og tilbakemelding, annet?
8. Har din forståelse av gutter blitt forandret gjennom arbeidet med prosjektet, og evt hvordan?
9. Hva tror du er årsaken til at du har endret forståelse/ evt ikke endret forståelse?

10. Har din praksis endret seg? Hvordan?

11. Hvordan planlegger og gjennomfører dere undervisningen for å tilpasse den til guttene i skolen?

- Hvordan motiverer du guttene til å jobbe med skolearbeid? Har du konkrete eksempler på det?
- Hvordan strukturerer du arbeidet for å tilpasse det til guttenes behov?
- Er det andre faktorer du legger vekt på for å tilpasse undervisningen til guttene? (Relasjon, struktur, lekser, feedback.....annet)

12. Har du undersøkt hva gutter mener er god kvalitet for dem når det gjelder undervisning og læringsaktiviteter? I så fall, hva sier de?

13. Har du undersøkt hva foreldrene mener? I så fall, hva mener de?

14. Annet:

- Er det noe jeg ikke har spurt om som du vil tilføye?

Vedlegg 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Kjønn i skolen"

Bakgrunn og formål

Som lærer på ungdomstrinnet er jeg veldig opptatt av hvordan vi imøtekommer gutter og legger et grunnlag som gjør at flere fullfører videregående skole. Forskning viser at det er hovedvekt av gutter som får spesialundervisning og som ikke klarer å fullføre videregående på normert tid. I den sammenheng ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling i min masteroppgave:

"Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen og på hvilken måte påvirker dette lærernes praksis?"

Jeg studerer Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar.

Utvalget av informanter er plukket ut av rektor på skolen som jeg har kontaktet.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Datainnsamlingen vil skje ved intervju og dokumentanalyse av arbeidsplaner og undervisningsopplegg. Opplysningene som innhentes vil omhandle hvordan implementeringen av prosjektet som handler om gutter og jenter i skolen har blitt gjort og hvordan det har påvirket lærernes syn. Dataene vil bli registrert ved hjelp av lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det vil være meg og min veileder Anne Kostøl som vil ha tilgang på opplysningene. Dataene vil bli lagret på en bærbar pc som har passord og vil være innelåst. Det vil også bli oppbevart notater på minnepenn og ekstern hard disk samt på den bærbare pc'en. Oppgaven skal publiseres, men all informasjon vil bli anonymisert, slik at det vil ikke være mulig for deltagerne å kunne identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.15. Når oppgaven er publisert vil alle data være anonymisert. Alle data som er lagret vil bli slettet eller makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Tove Kristin Skaret, tlf _____ eller veileder Anne Kristoffersen Kostøl ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning SePU.

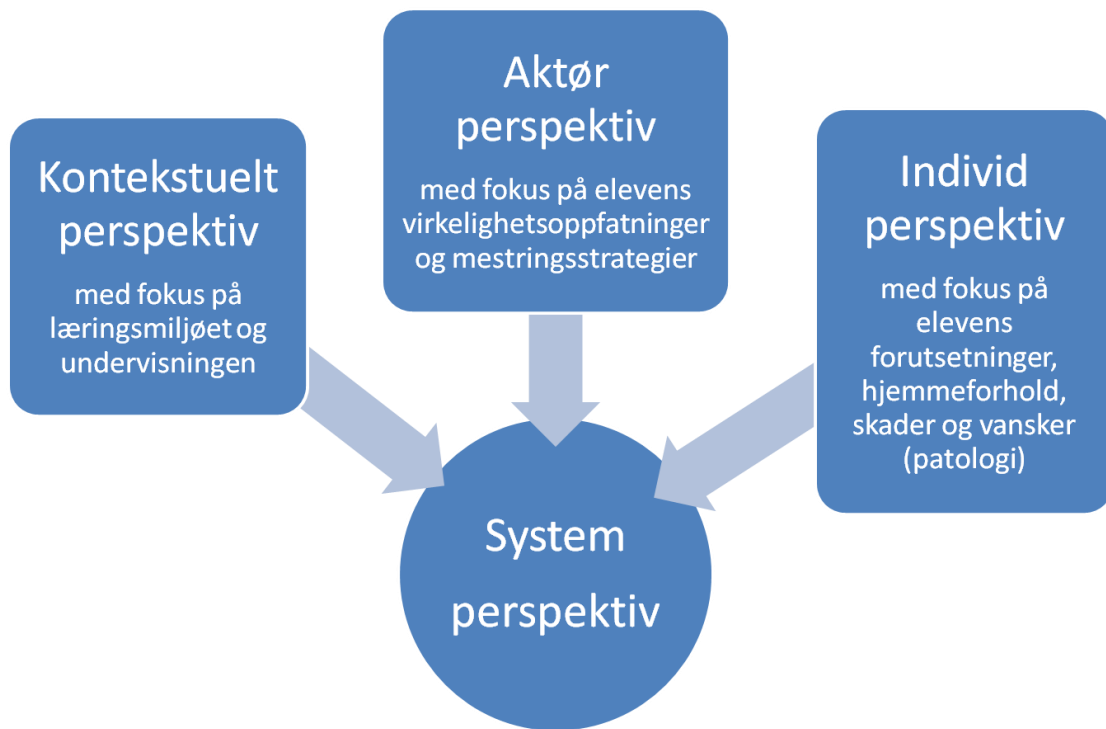
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5



Vedlegg 6

