

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Hilde Kjendalen

Masteroppgave – dybde 45 studiepoeng

**Det er fælt å si det, men det er jo et rangsystem på skolen der
stille jenter blir dytta tilbake.**

Om stille jenters karriereutvikling i klasserommet.

It is difficult to admit, but there is a ranking system in school where quiet girls are pushed back; concerning the career development of quiet girls in the classroom.



Hentet fra <https://pixabay.com/photos/girl-sea-pier-woman-quiet-calm-2398334/>

Master i karriereveiledning

15.september 2019



Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Det du tror om meg,
slik du er mot meg,
hvordan du ser på meg,
hva du gjør mot meg,
... slik blir jeg.
(M. Jennes)

Problemstilling: Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever stille jenter samspillet med medelever og lærere?

Hva lærer de om seg selv?

Hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling?

Sammendrag

Denne masteroppgaven forsøker å svare på følgende problemstilling: Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet?

To studiespesialiserende klasser og deres kontaktlærere er informantene. Materialet bygger på elevtekster fra 41 elever, flertrinns fokusgruppesamtaler med to jentegrupper og kontaktlærer, i tillegg til individuelle intervjuer med tre jenter og to lærere. Mine funn viser at det å være stille i klasserommet i mange tilfeller handler om utrygghet. Denne utryggheten er ikke ønsket av noen. Det er faglige og sosiale forventninger til å mestre å si noe. Det gir negative konsekvenser ikke å si noe, både faglig og menneskelig. Man får mindre oppmerksomhet og anerkjennelse. Ordvalg og måten ordene blir sagt på har stor betydning for de stille; både ord fra lærere og medelever. Det er et rangsystem på skolen som bygger på kulhet, kjønn og grad av pratsomhet. Fenomenet og menneskene; de stille; får lite oppmerksomhet. Både elever og lærere respekterer dette rangsystemet, de fleste ubevisst. Det er ønskelig fra alles side å få en utvikling faglig og sosialt for alle elever, også for de stille. Både stille og snakkende elever erfarer at lærere som har forståelse, tar hensyn, samtaler, motiverer, bryr seg, er orientert, jobber med problemet og skaper et trygt miljø bidrar til læring og positiv utvikling for stille jenter. Lærere som gnir det godt inn, henger deg ut, utfordrer skikkelig, liksom er sjefen, tror de er morsomme og kule, er uforutsigbare og ikke lar stille elever få oppleve mestring; bidrar til minst læring og utvikling; stille jenter trekker seg tilbake. Å få en ønsket utvikling handler om å bygge det sosiale og relasjoner; bevisstgjøring, gi elever håp og være et forbilde.

Mine funn fra materialet ser jeg i forhold til tidligere forskning og teori om stille jenter, karriereutvikling og skolen som utviklingsarena. Karriereteorier forteller at lærende erfaringer påvirker hvilken tro vi opplever i forhold til egen mestring. Egen mestringstro påvirker igjen forventede karriereresultater og våre karrierehandlinger. Tidligere forskning viser at skolens ansatte i stor grad viderefremmer en tradisjonell kjønns sosialisering. Kvinner utvikler karriere mer i relasjoner enn menn gjør. Dersom lærende erfaringer fra samspillet og relasjonene i klasserommet er negative, er det derfor grunnlag for å forvente negativ påvirkning på karriereutviklingen for stille jenter. Hvis stille jenter opplever positive lærende erfaringer gjennom samspillet i klasserommet, er det grunn til å forvente positiv karriereutvikling. I dette forskningsprosjektet er de krenkende samspillserfaringene mer tydelige enn de anerkjennende erfaringene. Medelevene ser på stille jenter som lite ambisiøse

og en stille jentes beskrivelse av framtidsgjobben kan se slik ut: *Jeg kunne sikkert ha jobba litt sånn med mennesker, da, i barnehage eller gamlehjem eller noe, da er det ikke så mange som bryr seg så veldig mye.*

Abstract

This master thesis attempts to answer the following question: What career development are quiet girls attaining through their experiences of interaction in the classroom?

The informants consist of the pupils in two A level classes and their contact teachers. The research material consists of written texts from 41 pupils, two multi-stage focus groups with girls and their contact teacher, in addition to individual interviews with three girls and two teachers. My findings show that staying quiet in the classroom in many instances is related to insecurities. These insecurities are not beneficial to any parties. There are subject related and social expectations when it comes to mastering speech in the classroom. There are negative subject related and social consequences for not speaking up in the classroom, resulting in less attention and recognition from teachers and peers. Word choice and how words are uttered have serious consequences for quiet girls when it comes to receiving feedback from both teachers and peers. There is a ranking system in school that is based on perceived coolness, gender, and how talkative you are. The issue in focus and the affected pupils, the quiet ones, have received little attention as both pupils and teachers adhere to this ranking system, mostly unaware. Everybody desires a positive development both in regards to school subjects as well as on the social arena for all pupils, including the quiet pupils. Both quiet and talkative students experience that teachers who show empathy, are considerate, engage in conversation, are caring, has good overview, take issues that arise seriously, and create a safe learning environment contribute to the learning success and positive development of quiet girls. Teachers who are authoritative, pick on and challenge pupils directly, behave in an overly cool way, believe themselves to be amusing, are unpredictable and do not let quiet pupils experience success contribute to a low learning outcome as quiet girls in these circumstances tend to withdraw from being active in the classroom. In order to achieve a desired development for quiet girls, teachers have to successfully manage the social setting, build mutual relations, give students hope, and be a good role model.

My findings from the research material at hand is seen in relation to earlier research and theory regarding quiet girls, career development, and the school as an arena of development. Career theories explain that learning experiences affect our self-efficacy. Self-efficacy will in turn affect career aspirations and career choices. Earlier research shows that school employees to a large degree pass on a traditional model of socialization as far as gender roles are concerned. Women develop their careers more with regards to relations than men do. If learning experiences from the classroom are negative, there is therefore a reason to assume that quiet girls may also experience negative influence in regard to their career development. However, if quiet girls have positive learning experiences in the classroom, there is reason to assume that the outcome will be a positive career development. According to this research project, the offensive interactive experiences in the classroom are more prominent than the supportive experiences. Peers view quiet girls as having low aspirations and a quiet girl's description of her future employment might sound something like this: *I would probably be able to work with people in a pre-school setting or an old people's home, or something similar, since then people wouldn't care that much.*

Innholdsfortegnelse

Kap. 1 Innledning 1

DEL 1 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI 3

Kap. 2 Stille jenter 3

Hvem er de? 3

Årsaker til stillhet i klasserommet 5

Kap. 3 Karriereutvikling 8

Karriereutvikling generelt 8

Hva er karriere? 8

Karriere teorier; plassere mitt prosjekt 8

Hvordan utvikles karriere? 9

Karriereutvikling og karrierelæring 10

Sosiokulturelt læringsperspektiv 12

Narrativ teori 13

Identitetsutvikling er en viktig side ved utvikling av karriere 13

Forståelse av relasjoner; anerkjennelse og krenkelse 14

Sosial kompetanse er sentralt for å utvikle karriere 16

Kritisk blikk på tradisjonelle karriereutviklingsteorier 17

Kvinner karriereutvikling 18

Lavere mestringsstro 18

Oppsummering; relatert til stille jenter 21

Kap. 4 Skolen som utviklingsarena 21

Styringsdokumenter 21

Sosial læring i skolen 24

Kjønns sosialisering i skolen 26

Samspill i klasserommet 28

Kap. 5 Oppsummering, problemstilling og forskningsspørsmål 30

DEL 2 METODE 31

Kap. 6 Metode 31

Vitenskapsteoretisk grunnlag 32

Tenkning omkring forskningen 34

Inspirert av aksjonsforskning 34

Kvalitativ metode 35

Tredobbelt kompetanse 36

Ekte menneske 37

Sosial innovasjon 38

Egen framgangsmåte 38

Litteratursøk 38

Internasjonal døråpner 39

Informantene 39
Kontakte lærere 40
Besøke klasser 40
Narrativer 41
Flertrinns fokusgruppesamtaler 42
Intervjuer 44
Analysearbeidet 45

Vurdering av egen forskning 47

Objektivitet 47
Troverdighet 48
Gyldighet 48
Brukermedvirkning i forskning 49
Children and young people as researchers (Kellett, 2011) 50
Forskningsetikk 51

DEL 3 MINE FUNN OG ANALYSE 52

Noen få tall 52

Kap. 7 Hvordan oppleves samspillet i klasserommet? 52

Stille jenters opplevelse av samspillet med medelever 52

Medelever som gjør stille jenter stillere 52

Rangsystem 52
Negativt konkurransemiljø 53
Gutter dominerer, og jenter trekker seg tilbake 54

Medelever som støtter og oppmuntrer 54

Medelevenes opplevelse av de stille jentene 55

Har en utfordrende skoledag 55
Oppfatter stille jenter som utrygge 56
Medelever blir usikre 56
Medelever oppfatter stille jenter negativt 56

Elevers opplevelse av hvordan lærere forholder seg til stille jenter 57

Lærere som vanskeliggjør situasjonen 57

Pågåenhet og uthenging 57
Overraskelsesmoment 59
Lærere har negative forventninger til stille jenter 59
Kjønn, alder og fagforskjeller hos lærere 60
Lærere ser ikke alltid hva de selv gjør 60

Lærere som forstår og er imøtekommende 61

Oppmerksom på situasjonen 61
Samtaler med elevene 61
Avtaler på forhånd 62
Skaper et trygt miljø 62
Oppmuntrer og motiverer 63
Bidrar til læring 64

Drøfting 64

Sammenfatning av funn; hvordan oppleves samspillet i klasserommet? 64

Stille jenter, medelever og lærere påvirker hverandre 65

Anerkjennelse og krenkelse i relasjoner 65

Kjønnede mønstre 67

Kompetanse hos lærere 68

Sammenfatning 69

Kap. 8 Hva lærer de stille jentene om seg selv? 70

Er faglig svakere 70

Du må bli mer muntlig aktiv 70

Har valgt det sjøl og har ikke store ambisjoner 71

Usynlig 72

Snill, føyelig, sier ikke fra 72

Endringstro? 72

Drøfting 73

Sammenfatning av funn; hva lærer de stille jentene om seg selv? 73

Læring gjennom det sosiale samspillet 73

Identitet 74

Den skjulte læreplanen 75

Sosial kompetanse 76

Framovermeldinger mangler 77

Sammenfatning 77

Kap. 9 Hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling? 78

Stopp i talemestringsutvikling 78

Kan jobbe med noe der ikke så mange bryr seg 78

Får ikke helt til det sosiale greiene 79

Sitter på sidelinja og ser på at andre utvikler seg 79

Konsekvenser av oppmerksomhet på og refleksjoner omkring stille jenter 79

Drøfting 80

Sammenfatning av funn; hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling? 81

Negative lærende erfaringer 81

Positive lærende erfaringer 82

Når positiv karriereundervisning mangler 83

Når positiv karriereundervisning finner sted 84

Mestringstro 86

Tredobbelt konsekvens for stille jenters karriereutvikling 87

Læreres karriereutvikling 88

Sammenfatning 88

Kap. 10 Avsluttende drøfting 89

Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet? 89

Stille jenters erfaringer fra samspillet i klasserommet 89

Endringspotensial 90

Hvilken karrierelæring skjer i skolen? 90

Læreres bevisstg ring 91

Potensiell positiv karriereutvikling 91

Svar på problemstillingen 92

Kap. 11 Avslutning 92

Litteraturliste 94

Modeller av sentrale teorier

Systemteori Patton/ McMahon s. 7

Career Learning Development (CLD) s. 11

Social Cognitive Career Theory (SCCT) s. 20

Vedlegg

1. Kronologisk tidslinje for prosjektet om stille jenter
2. NSD 040917
3. NSD 251017
4. Informasjonsskriv/ samtykkeskjema elever
5. Fokusgruppem ter
6. Intervjuspørsmål

Forord

Noen av tankene i denne masteroppgaven er presentert før i egne eksamensbesvarelser ved Høgskolen i Innlandet; KARR3002 (vår 2015) og 1MAVITEN (høst 2016) og i artikkelen: <https://veilederforum.no/content/hvordan-bygge-jenters-mot-og-frimodighet-i-klasserommet> (30.03.2016).

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har jeg vært enda mer observant på stille jenter og tilliggende temaer enn jeg vanligvis er. To av de observasjonene jeg har gjort, vil jeg omtale i de to følgende avsnittene:

Høsten 2018 la jeg merke til at universitetet i Oslo søkte etter lærere som kunne være med i en studie om stille elever i skolen. Forskerne ønsket å finne ut mer om hvordan lærere jobber med denne elevgruppen og hvordan disse elevene kan gis god læringsstøtte (Rødal, 24.09.2018). Det gledet mitt hjerte å lese disse ordene.

Nylig leste jeg *Min historie* av Michelle Obama (2018). Hun forteller om en jenteskole hun besøkte i London. En skole der mange av jentene er fattige og mørke i huden. Obama holdt tale for jentene og hun skrev senere et brev til dem som ble lest høyt for elevene. Hun fortalte sin historie og fremhevet for elevene at de er betydningsfulle, og at det er mulig å overvinne usynlighet. Senere tok hun med en del av jentene på besøk til universitetet i Oxford og hun inviterte også noen til Det hvite hus. Et britisk universitet gjennomførte i ettertid en studie ved skolen der det kom fram at gjennomsnittskarakterene på eksamen endret seg fra C til A. Endringene skjedde etter at jentene fikk kontakt med Michelle Obama. Å lese disse ordene gir meg oppmuntring.

Jeg ber deg som leser være åpen for egen utvikling i møtene med stille jenter i denne masteroppgaven.

Tusen takk til stille og ikke-stille jenter, gutter og lærere i videregående skole for deltakelse og velvillighet under arbeidet med denne masteroppgaven. Takk til forelesere på master i karriereveiledning for inspirerende ord i klasserommene; spesielt til Erik Hagaseth Haug og Grete Salicath Halvorsen. Tusen takk til hovedveileder Inger Marie Bakke og biveileder Toril Schulstock for oppmuntring og interesse; hver på sin personlige måte. Tusen takk til

spesialbibliotekar Hilde Farnen som har støttet meg i «litteraturverdenen». Takk til Jenny Bimrose og Gill Frigerio ved University of Warwick for motiverende samtaler. Takk til medstudenter for lange og meningsfulle tankeutvekslinger, spesiell takk til Mirjam for oppmuntring i innspurten. Takk til venner som har vært villige til å tenke høyt om temaet stille jenter. Takk også til Tori, Monica og Øystein for hjelp med norsk og engelskkunnskaper. Tusen takk til Sven, Christoffer, Kristian, Filip og Benjamin for lojalitet, tålmodighet og overbærenhet.

Hilde Kjendalen

Kap. 1 Innledning

Temaer i denne masteroppgaven er; stille jenter, samspill i klasserommet, identitet, karrierelæring og karriereutvikling. Min reise med disse temaene har vært lang. Den begynte på 1980-tallet da jeg selv var stille jente i videregående skole. De siste tretten årene har jeg observert stille jenter i klasserommet fra lærerperspektiv. Min bevisste tanke om behovet for å rette oppmerksomheten mot temaet har vokst. Denne bevisstheten fikk en ny dimensjon etter at jeg ble kjent med fagfeltet karriereveiledning, og jeg er blitt nysgjerrig på sammenhenger mellom samspillet i klasserommet og elevers karriereutvikling. Jeg opplevde etter hvert en kobling mellom teoriene og det jeg la merke til i klasserommene. Underliggende motivasjon hos meg er ønske om likestilling og at stille elever kan oppleve frimodighet til å snakke i forsamlinger.

Min problemstilling er: Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet? I denne problemstillingen ligger det en påstand. Påstanden at stille jenter får karriereutvikling gjennom samspillet i klasserommet. Jeg tenker at dette gjelder for alle elever. Skolen er spesielt viktig for de unges fremtidige karrierebygging og innebærer læring for arbeid, utdanning og andre livsarenaer; nå og senere.

Formålet med forskningen er å bidra til endring i klasserommet og endring i det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet. Innenfor rammene av denne masteroppgaven, er formålet å bevisstgjøre gjennom å vise sammenhenger mellom samspill i klasserommet, identitetsutvikling og karriereutvikling hos stille jenter. Bevisstgjøre stille jenter, medelever, lærere og karriereveiledere. De som har forsket på temaet stille elever har møtt noen protestreaksjoner. Ingrid Lund (2012a, s. 8), en sentral norsk forsker når det gjelder stille elever, fikk en henvendelse fra en pappa som ønsket at forskere må la de stille få være i fred. En voksen, som husker tilbake til sin egen tid som stille i skolen, sier at det ikke er et problem å være stille hvis det kan aksepteres av andre. *I mitt eksempel var det et problem i skoleforløpet, på grunn av at det ikke var plass til denne atferd – man skulle synliggjøres. Det ga ikke selvverd, tvert imot* (Spring & Spring, 2012, s. 43). Disse stemmene opplever at det er omgivelsene som gjør stillheten til et problem, ikke de stille selv. Jeg velger å støtte forståelsen om at det er subjektets opplevelse som er interessant (Lund, 2004, s. 13). Imidlertid forteller både tidligere forskning og mine funn i stor grad at de stille skulle ønske at de ikke var så stille. Flere forskere sier at de ikke ønsker å «sykeliggjøre» eller stigmatisere stille elever (Reimick, Jørgensen, Løsmar & Rasmussen, 2016, s. 8). Noen presiserer også at

de har ingen planer om å endre dem til «oppmerksomhetssøkende performance-elever» (Reimick m.fl., 2016, s. 7). Forskernes motiv er for eksempel formulert som «å gi elevene redskaper som både de, foreldrene og lærerne deres spør etter for å komme mer på banen» og finne ut hva som kan gjøres for at de kan få utnyttet sine evner, realisert sine talenter og bli inkludert i skolen (Reimick m.fl., 2016, s. 8; Hansen, 2003, s. 6; Grimsdottir, 2007, s. 10). Jeg deler slike motiver. Derfor handler min motivasjon om endring hos de stille og hos omgivelsene. Både at de stille kan kjenne frimodighet til å si mer og at omgivelsene endrer sin forståelse og atferd overfor de stille. Min tanke gjennom denne oppgaven er at dette er parallelle prosesser som samvirker. Jeg velger å kalle denne forskningen verdiladet og feministisk.

Jeg har opplevd det som vanskelig å avgrense arbeidet med denne masteroppgaven. Dette skyldes trolig at det er flere store fagfelt som er involvert. Imidlertid er mitt arbeid avgrenset til studiespesialiserende utdanningsprogram og stille jenter, ikke gutter. Studiespesialiserende utdanningsprogram har jevn kjønnsfordeling og lite frafall, middelklasseelever er overrepresentert, majoriteten av foreldrene har høyere utdanning (Nielsen, 2014a, s. 19). Funnene kunne vært annerledes på andre utdanningsprogram. Omfanget og helheten kunne også vært helt annerledes med både jenter og gutter i fokus. Mye mer forskning om kjønn kunne vært knyttet til mitt prosjekt. Underveis i prosjektet tok jeg bort et forskningsspørsmål som handlet om hvilke konsekvenser disse funnene kan ha for karriereveiledning generelt; som hele skolens ansvar. Min oppfatning er at det er flere tilliggende temaer som kunne vært fruktbart å ta med dersom prosjektet skulle vært større.

Oppgaven er bygget opp i tre deler. Den første delen handler om tidligere forskning og teori. Her presenterer jeg funn tidligere forskere har gjort og teorier i feltet. Det vil si forskning omkring kjernebegrepene i den røde tråden; stille, jenter, samspill i klasserommet, identitetsutvikling, karrierelæring og karriereutvikling. Del 1 er delt inn i tre kapitler; om stille jenter, karriereutvikling og skolen som utviklingsarena. Jeg har forsøkt å ta med både skandinavisk og internasjonal forskning, men gir på ingen måte en full forskningsoversikt. De første begrepene i den røde tråden erfarer jeg at det er forholdsvis mye norsk og nordisk forskning om. Imidlertid blir den internasjonale forskningen mest synlig når det gjelder de siste begrepene; karrierelæring og karriereutvikling. Etter del 1 har jeg bygget inn et metodekapittel der jeg forsøker å beskrive min forskningsmetode. Metodekapittelet er del 2. Så kommer den tredje delen der mine funn og analyse blir presentert og drøftet. Dette

kapittelet er organisert rundt de tre forskningsspørsmålene: Hvordan opplever stille jenter samspillet med medelever og lærere? Hva lærer de om seg selv? Hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling? Hvert av forskningsspørsmålene presenteres med funn først og så drøfting der jeg ser mine funn i forhold til tidligere forskning og teori. Drøftingen omkring de to første forskningsspørsmålene har en mer empiribasert tilnærming. Imidlertid blir drøftingen av det siste forskningsspørsmålet noe mer teoribasert. Helt til slutt følger en kort avsluttende drøfting der jeg ser nærmere på hvilket svar som er kommet fram på problemstillingen. Generelt er oppgaven bygget opp slik at jeg først ser på enkeltbrikker, deretter ser jeg på sammenhengen mellom brikkene. Teksten er merket slik at all skrift som er i kursiv er sitater fra informanter. I de fleste tilfeller mine informanter, imidlertid noen få steder andre forskeres informanter. I de tilfellene er det presisert. Understreket tekst bruker jeg når det er noe jeg vil vektlegge eller fremheve. Unntak er overskrifter som er understreket.

DEL 1 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI

Kap. 2 Stille jenter

Hvem er de?

Det er mange begreper som brukes om stille elever, f.eks. introvert (Somby, 2009), sjenert (Lund, 2012a, s. 14; Coplan & Rudasill, 2016, s. 40), innadvendt (Nielsen, 2008, s. 78), taus atferd (Spring & Spring, 2012, s. 8), sosialt isolert (Lund, 2012a, s. 14; Sørli & Nordahl, 1998, s. 146) og innagerende (Lund, 2004, s. 20). I tillegg til at forskere bruker ulike begreper, deler noen også begrepene inn i undergrupper. Reimick og kollegaer (2016, s. 22) deler de stille elevene inn i tre undergrupper; de sårbare, de umotiverte og de stille. Den sistnevnte undergruppen kjennetegnes ved at de sjelden rekker opp hånda frivillig, melder seg ikke til å framføre eller oppsummere noe i plenum, svarer kort og lavt hvis de blir spurt om noe, skulker fremføringer, har frykt for å feile og virke dum, gruer seg til fremføringer som de må ha, sitter sjelden foran i klasserommet, har bedre skriftlige enn muntlige karakterer og har kroppslige reaksjoner som å rødme, stamme, skjelvende stemme, hjertebank. Denne definisjonen av de stille gjør jeg til min. For noen stille kan stillheten gjelde alle sider ved livet, for andre bare i store grupper. Jeg har her valgt å hente forskning som beskriver ikke bare de stille, men også sjenerte, innagerende, innadvendte, introverte osv. Av den årsak at definisjonene i mange tilfeller ligger nær hverandre. Imidlertid presiserer jeg hvilken gruppe

de forskjellige forskerne snakker om. Stille elever er en gruppe med mange nyanser og ikke en homogen gruppe med like egenskaper (Lund, 2004). Anniken Wennberg (2011, s. 8) tenker at stillheten er en ytre egenskap og at de stille elevene ikke er stille inni seg. Ingrid Lund foretrekker å bruke begrepet innagerende atferd fordi hun ønsker å vise at dette er et atferdsproblem. Hun definerer atferdsproblem slik:

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet» (Lund, 2012a, s. 22).

Dette blir også min erkjennelse; stillheten er et atferdsproblem.

Atferd forstås i lys av de kulturelle forestillingene som er gjeldende til enhver tid (Lund, 2004, s. 21; Pettersen, 2011, s. 12). Vi lever i en kultur som er bygget på kommunikasjon og derfor kan konsekvensene av taushet bli negative (Talseth, 2005). I Norden ble stillhet og tilbakeholdenhet betraktet som normen og idealet for barn for bare litt over en generasjon siden (Reimick m.fl., 2016, s. 14; Spring & Spring, 2012, s. 13). Dette har endret seg; sosiale medier og reklameindustrien er nå preget av «kvikke og kjekke kommentarer» (Spring & Spring, 2012, s. 15). Identifikasjonsfigurer i mediene har ofte utadvendt atferd. Introverte eller stille ungdommer står på sidelinjen eller er helt ute. Hvis de er med, så gjennomgår de gjerne en forvandling fra stille og innadvendt til utadvendt og selvsikker (Spring og Spring, 2012, s. 14). Karen-Sofie Pettersen (2011) sier at barns taushet må sees i et samfunnsmessig perspektiv. Forståelsen av taushet kobler ofte stillhet med skam eller skyldfølelse hos individet. Hun mener at det kan være like hensiktsmessig å koble taushet hos barn med de voksnes koder. Stillheten kan ha med motstand mot de voksnes makt å gjøre. De voksne definerer barnets taushet og barnet gir på en måte opp å endre på definisjonen. Den stille kan beskytte seg mot krenkende behandling ved å være taus for ikke å gjøre situasjonen verre. Det vil si at taushet kan sees som kommunikasjon.

De siste tiårene har det vært en økende interesse for å undersøke stillhet i andre kulturer (Coplan & Rudasill, 2016, s. 106). Det har gitt en større forståelse av at fenomenet varierer betydelig på tvers av kulturer. I Kina blir sjenanse forbundet med egenskaper som respektfull, ydmyk, sosialt moden og forståelsesfull. Sjenerte elever har bedre akademiske resultater, er mer populære blant jevnaldrende og blir ansett av lærerne som forbilder og kommende ledere (Chen, Rubin & Li, 1995). Kinesiske forskere (Chen, Cen, Li & He, 2005) har likevel sett en

endring i det kinesiske samfunnet på 2000-tallet. Økonomisk og sosialt har endringen gått mer mot et konkurrerende samfunn. Dette har ført til at det har blitt mer ønskelig med initiativ og selvhverdelse i skolen. Nå er sjenanse forbundet med sosio-emosjonelle vansker, f.eks. avvising av jevnaldrende, manglende lederegenskaper og symptomer på depresjon (Ding, Liu, Coplan, Chen, Li & Sang, 2014; Liu, Coplan, Chen, Li, Ding & Zhou, 2014). I rurale områder er sjenanse fortsatt en positiv verdi og gir positivt utkomme på skolen (Chen, Wang & Cao, 2011).

Vi ser altså den samme utviklingen på tvers av kulturer: I konkurransestater (Pedersen, 2011) ser det å være stille i klasserommet ut til å være en utfordring. Omgivelsene forventer initiativ og selvhverdelse, og forventer ikke en positiv utvikling hos de stille. Hvilket omfang har så dette problemet? I en undersøkelse som Grimsdottir (2007) har gjort i Norge, svarer 23 av 25 kontaktlærere i videregående skole at de har stille jenter i klassen og at 20,8 % av jentene er stille og usynlige. En omfattende dansk undersøkelse fra 2014 forteller at 25% av alle elevene i folkeskolen sier at de opplever å ha problemer med å tørre å si noe i timene (Reimick m.fl., 2016, s. 19). Både forskning i og utenfor Norge bekrefter at innagerende atferd kan ha mange felles konsekvenser; f.eks. ensomhet, utfordring med å etablere stabile vennskap, atferd som utfordrer omgivelsene, selvanklager og hinder for best mulig læring (Lund, 2012a, s. 29).

Det å være stille elev er ikke et problem for alle, men mange elever beskriver det som vanskelig og har et ønske om endring (Reimick m.fl., 2016, s. 8; Lund, 2004, s. 33 og 88; Kopstad, 2008, s. 72). Et fellestrekk som oppleves er at prisen for å være stille er høy, ikke bare faglig og skolemessig, men på grunn av opplevelsen av å bli oversett og utstilt (Spring & Spring, 2012, s. 37). Det «å være på» og få oppmerksomhet er det stille elever frykter mest, men det er også det de ønsker seg mest (Reimick m.fl., 2016, s. 37; Wennberg, 2011, s. 17). Mange stille jenter uttaler en drøm om å kunne snakke høyt og fritt (Kopstad, 2008, s. 72). *Jeg sitter der som et naut ... og de andre tenker sikkert ho der har ikke særlig mye omløp i hue* (jente 16) (Lund, 2012a, s. 50).

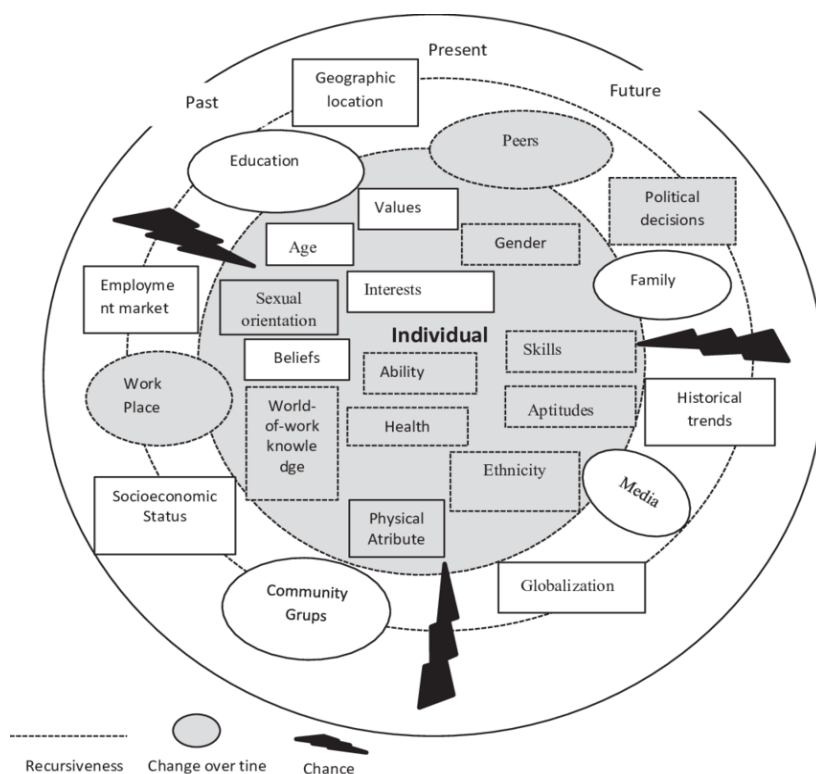
Årsaker til stillhet i klasserommet

Forklaringer på hvorfor mennesker er stille er spredt over et bredt spekter (Spring & Spring, 2012, s. 53-102; Lund, 2004, s. 18). Lund (2012b, s. 71) presenterer to hovedretninger i forståelsen av innagerende atferdsproblemer; problemet ligger hos barnet eller problemet ligger utenfor barnet i relasjoner og kontekst. Biologiske, psykologiske, systemiske, narrative,

sosiale og kontekstuelle forklaringer anvendes. Det er den psykologiske forskningen som har vært dominerende (Lund, 2012a, s. 15). Her er fokus blant annet på individuelle, medfødte forskjeller. Noen forskere mener at medfødte egenskaper kan forklare barns følelsesmessige reaksjonsmåte (Thomas & Chess, 1977; Rothbart & Bates, 2006). Imidlertid er det mitt inntrykk at nyere forskning i større grad er opptatt av ikke-individorienterte forklaringer. For eksempel bruker sentrale skandinaviske forskere på feltet, som Lund og Spring & Spring, systemiske tilnærminger i sine analyser.

Systemperspektiv tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom ulike deler i et system, på en slik måte at delene påvirker hverandre. Det vil si at elevs atferd ikke må løsriives fra konteksten den oppstår i. Deltakerne i et sosialt system påvirker og blir påvirket av både enkeltdelene i delsystemet og helheten dette befinner seg i. Interaksjon og relasjon står sentralt. De systemiske forklaringsmodellene interesserer seg for helheter, relasjoner og mønstre i interaksjonen i elevgruppen og mellom lærer og elev (Spring & Spring, 2012, s. 73). Modellene ser ikke bort fra individuelle faktorer, men ser mer på atferd knyttet til sammenhenger eller kontekst. Underliggende forståelse er at stillhet er mer knyttet til situasjoner enn til eleven selv. Når stille jenter beskriver sin stillhet, handler det ikke først og fremst om seg som enkeltindivid, men om forholdet til omgivelsene, altså de andre i klasserommet. Det er i relasjon til de andre de er stille; de er redd for å svare feil, de er redd for å dumme seg ut osv. Dersom jenta hadde sittet alene i klasserommet, ville hun ikke vært redd for å snakke i rommet. Situasjonen endrer seg når medelever og lærer er i rommet. Forståelsen av helheten og delene kan ikke skilles fra hverandre. Skolen som helhetssystem har i seg både læring og vurdering av læring. Slik at det i systemet ligger en forventning om å vise i klasserommet at du lærer.

Patton og McMahons har i sin systemteori noen sentrale begreper: Det individuelle systemet, det kontekstuelle systemet, ikke-lineære relasjoner innad i systemene, endring over tid og tilfeldigheter (modell s. 7). Det individuelle systemet innebærer den stille jentas personlighet, selvoppfatning, talenter, helse, interesser osv. I det kontekstuelle systemet finner vi hennes familie, venner, medelever, lærere, sosio-økonomiske status. I tillegg kommer også lokalmiljø, media, internasjonal påvirkning, arbeidsmarkedet og flere andre faktorer. Samspillet mellom de ulike delene i systemet virker på hverandre. Hvordan delene relaterer til hverandre, kan gå på kryss og tvers. Begrepene i systemene kan påvirke hverandre på uventede måter. Alt som inngår i systemene, kan påvirke at en jente er stille.



Hentet fra

https://www.researchgate.net/figure/Career-in-the-STF-source-W-Patton-M-McMahon-Career-Development-and-Systems-Theory-A_fig1_263009613

Bronfenbrenner (2005) snakker i sin systemteori om en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Noe av det som former et menneskes utvikling er atferd som har en tendens til å provosere fram reaksjoner fra omgivelsene. Denne tanken kan kobles til Lunds definisjon av atferdsproblem, som vi så tidligere. Mønstrene i reaksjonene fra omgivelsene vil avgjøre effekten det har på personens utvikling. Det vil si at reaksjoner fra omgivelsene er noe av det som preger stille jenters utvikling. Dersom mønstrene er negative og stabile over tid vil effekten kunne forsterkes. Bronfenbrenner er opptatt av sammenhengen mellom person, omgivelser og utviklingsforventninger. Han beskriver fire samfunnssystemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Helsedirektoratet, 17.06.2015). Mikrosystemet er familie, skole, venner og med individet i midten. Det er vesentlig for individets utvikling at deltakerne i mikrosystemet har en tett og positiv relasjon til hverandre. Samspillet mellom delene i mikrosystemet kaller Bronfenbrenner for mesosystemet. Et eksempel på dette kan være relasjonen mellom elev og lærer. Eksosystemet viser til systemer der individet ikke selv er deltager, men som kan påvirke individet. For eksempel kan arbeidsliv, massemedia og politiske institusjoner plasseres i eksosystemet. Makrosystemet er kulturelle normer og

verdisystemer, bl.a. lover og læreplaner. Vi så tidligere hvordan selvhevdelse og initiativ regnes som positive verdier i konkurransesamfunnet.

Forskning og teori som vi har sett ovenfor forteller at stillhet ofte har et negativt omdømme, dette gjelder både hos jenta selv og mennesker rundt henne. Hun møter i mange tilfeller negative reaksjoner og forventninger. Forventninger om negative konsekvenser for læring og karriereutvikling er tydelige. Forklaringene på hvorfor en jente er stille har tradisjonelt handlet mer om henne enn om omgivelsene. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på hvordan karriereutvikling skjer og spesielt sette søkelys på mulig sammenheng mellom samspillet i klasserommet og stille jenters karriereutvikling.

Kap. 3 Karriereutvikling

I dette kapittelet om karriereutvikling vil jeg først belyse karrierebegrepet. Så vil jeg se nærmere på karriereutviklingsteorifeltet og forsøke å plassere mine teoretiske valg. Deretter stiller jeg spørsmål om hvordan karriere utvikles og hva som er sentralt i utviklingen. Til slutt vil jeg presentere teorier om kvinners karriereatferd og se nærmere på kjennetegn ved kvinners karriereutvikling. I oppsummeringen av denne delen ønsker jeg å relatere forskningen og teoriene til stille jenter.

Karriereutvikling generelt

Hva er karriere?

Ordet karriere brukes i dagligtale og i ordbøker ofte om yrkesvei og framgang (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 38). Betydningen av ordet i denne oppgaven er bredere og innebærer mer enn utdanning og arbeid, men heller hvordan håndtere det sammensatte hverdagslivet; f.eks. utdanning, arbeid, familie og fritid. I denne forståelse er karriere noe alle mennesker har (Thomsen, 2014).

Karriereteorier; plassere mitt prosjekt

Karriereutviklingsteorier bidrar til å forklare hvorfor mennesker ender opp i de posisjoner eller rollene som de er i og hvilke mekanismer innenfor eller utenfor individet som påvirker dette (Lovén, 2015, s. 65). Det finnes ikke heldekkende karriereteorier, de enkelte teoriene forklarer bare deler av menneskers karriereutvikling. Psykologi er det akademiske faget som dominerer karriereteoriene og forskere fra Nord-Amerika har flest bidrag i teoriene (Bimrose & Brown, 2015, s. 51). Det oppfordres imidlertid til tverrvitenskapelig perspektiv og

sammensmeltning av teorier (Arthur, Hall & Lawrence 1989). I Europa er karriereforskning mer spredt på ulike akademiske fag som pedagogikk, sosiologi, bedriftsledelse, antropologi og psykologi. Arbeidspsykologi er dominert av et verdenssyn som verdsetter autonomi og individualisme (Blustein, McWhirter & Perry, 2005, s. 142). Jenny Bimrose og Alan Brown (2015, s. 57) er opptatt av at kommunikasjonen mellom karrierepraktikere og karriereteoretikere er mangelfull og behøver å forbedres. De sier også at prinsippet om sosial likhet må være sentralt i karrierepraktikernes hverdag, målet er å hjelpe hvert individ til å nå sitt fulle potensial.

Mitt forskningsprosjekt og valg av teori, vil jeg plassere i karriereutviklingsteorier, med sosiologisk perspektiv og med fokus på læring og karrierekompetanse. Jeg velger å ta med teorier som både sier noe om karriereutvikling på individuelt plan og systemplan, imidlertid vil det systemiske og kontekst rundt individet få mest plass. Både individuelle forhold og samfunnsforhold har betydning for individets karriereutvikling (Hooley, 2013, s. 3).

Hvordan utvikles karriere?

Donald Supers (Højdal & Poulsen 2012) teori om karriereutvikling tar utgangspunkt i disse begrepene; menneskets selvoppfattelse, leverom, og livsforløp. Jeg oppfatter at systemteorienes faktorer og Supers begreper peker i samme retning. Super bygger bl.a. på den antakelsen at individer lærer selvoppfattelse gjennom feedback fra andre. Menneskene lever ut sine roller mellom selvoppfattelse og virkelighet. Det vil si mellom det andre sier om dem og deres virkelige jeg. Leverommet blir da til gjennom de sosiale posisjonene og rollene mennesket har i sitt livsforløp. Leverommet er altså både formet av andres feedback og personens egen oppfattelse av sitt jeg. Super sier også at å fortelle sin livsfortelling og reflektere omkring denne kan støtte en persons karriereutvikling. Dersom vi plasserer stille jenter i Supers teori, kan det se slik ut: Stille jenter lærer selvoppfattelse gjennom feedback. Denne feedbacken er forholdsvis negativ. Dermed er også selvoppfattelsen negativ. Jentene lever ut sine roller mellom selvoppfattelse og virkelighet. Det kan medføre at selv om jentene i virkeligheten har mye positivt i seg, lever de sine roller ut preget av den negative selvoppfattelsen. Jentenes leverom blir til gjennom de sosiale posisjonene og rollene de har i sitt livsforløp. De sosiale posisjonene og rollene de har i klasserommet er bl.a. *oversett, færre venner og lærer mindre*. Jentenes leverom er med på å forme selvoppfattelsen, altså en interaktiv prosess. Jentene blir på en måte «sittende i klisteret».

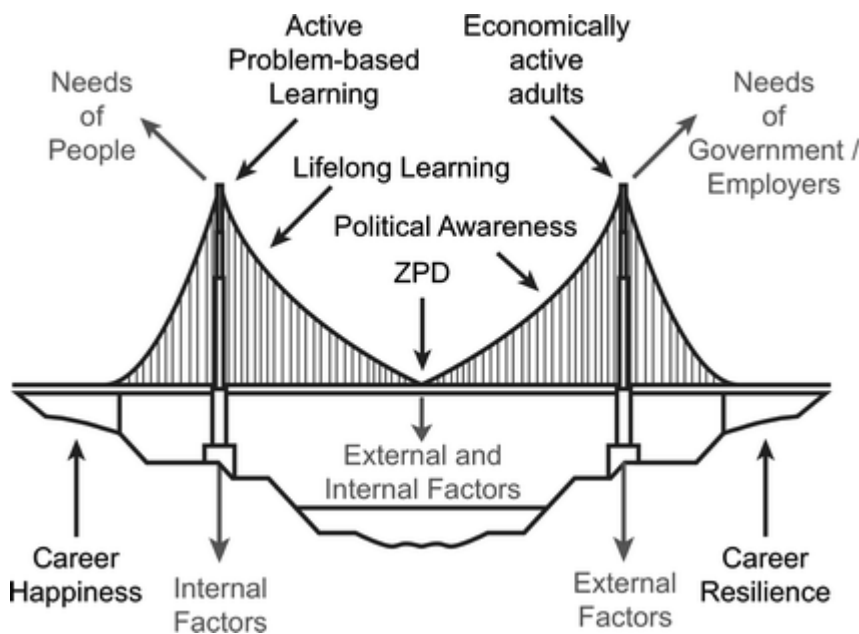
I et systemisk perspektiv er enkeltmennesket både et system i seg selv, i tillegg til at det er en del av mange omkringliggende systemer. Systemtilnæringer prøver å vise en sammenheng i mange ulike innflytelser på personers karriereutvikling. Et prinsipp i Patton og McMahons (2006) modell er at systemene er åpne, og dermed vil de i utgangspunktet kunne være i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Lærere påvirker elevers utdanningsvalg gjennom å vurdere, bedømme og sette karakterer på deres prestasjoner (Aubert & Paulsen, 2016, s. 185). Lærernes måte å vurdere og bedømme elever vil derfor få vesentlig innflytelse på elevers selvforståelse og tiltro til egne muligheter til videre utdanning og karriere. Gjensidig vil f.eks. stillhet hos elever også påvirke lærerne og hvordan de gjør sine vurderinger.

Patton og McMahon (2014, s. 323) ser på skolen som en viktig kontekstuell påvirkning på menneskers karriereutvikling og foreslår systemteori som gode teoretiske briller for å studere kvinners karriereutvikling og karriereutviklingslæring i skolen. Systemteorien peker på tre faktorer for karriereutvikling; 1) Selvbevissthet; være klar over personlige verdier, styrker, potensial, aspirasjoner. Ferdighetene i denne fasen brukes hele livet. 2) Mulighetsbevissthet; lære om muligheter som er tilgjengelig. 3) Bestemmelses og overgangslæring; bygge opp kapasitet til å overføre ferdigheter. Alle disse tre faktorene vil være sentrale for stille jenters karriereutvikling. De behøver nettopp selvbevissthet, mulighetsbevissthet og bestemmelses eller overgangslæring.

Karriereutvikling og karrierelæring

Barnes, Bassot og Chant (2011, 2014) har i teorien om Career Learning Development (heretter CLD) både tatt med karrierelæring og karriereutvikling (se modell s. 11, hentet fra Bassot, Barnes & Chant, 2014, s. 6). Disse begrepene er knyttet til hverandre, men hvordan er sammenhengen mellom dem? *Karrierelæring er den læring som går forut for utviklingen av karrierekompetanse, det vil si selve læringsprosessen hos barnet eller ungdommen* (Thomsen 2014, s. 4). Det vil si at karrierelæring innebærer utvikling av kompetanse i et helhetlig perspektiv; både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne håndtere utfordringer knyttet til utdanning og arbeid (Andreassen, 2016, s. 22). Erik Hagaseth Haug (2018, s. 84) sier at karrierelæring kan skje formelt og uformelt. Å snakke fritt i klasserommet kan sies å være en karrierekompetanse. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvordan stille jenter kan lære å bli mindre stille.

Også Barnes og kolleger har en kollektivistisk tilnærming til hvordan karriere læres og utvikles gjennom hele livet. Individ og samfunn er umulig å separere fra hverandre. Mennesker utvikler seg i samfunnet og er omsluttet av sin kultur. Karriere læres av hverandre og av hjelpere som gir støtte på ulike måter. Et slikt perspektiv tenker jeg kan være relevant for stille jenter. Teorien blir forklart gjennom metaforen hengebru. På hengebrua er det toveistrafikk. Mennesker vil ha behov for å gå fram og tilbake over brua hele livet (Bassot, Barnes & Chant, 2014, s. 15). CLD foregår ikke bare på skolen, men gjennom livet. Venstre side av brua fokuserer på karriereglede, høyre side på karrieremotstandsdyktighet. Veien i midten, som går over brua, er karrierevekst. Det beskrives beskriver tre nøkkelementer i brumetaforen; karriereglede (venstre), karrierevekst (i midten; veien) og karrieremotstandsdyktighet (høyre). Karrierevekst trenger forankring både på venstre og



Hentet fra [https://link-springer-](https://link.springer.com.ezproxy.inn.no/article/10.1007/s10775-012-9219-6)

[com.ezproxy.inn.no/article/10.1007/s10775-012-9219-6](https://link.springer.com.ezproxy.inn.no/article/10.1007/s10775-012-9219-6)

høyre side. Balanse mellom sidene er vesensviktig. Hvis det er ubalanse mellom sidene, skjer det ingen karrierevekst. CLD ønsker å gjøre elever i stand til å utvikle både karriereglede og karrieremotstandsdyktighet, og tenke over hvordan de kan skape balanse slik at karrierevekst kan skje. Utviklingen skjer gjennom lærende relasjoner med «karrierепåvirkere». Karrieremotstandsdyktighet handler ikke bare om å hjelpe individer til å takle vanskelige oppgaver som har med karriere å gjøre. Det setter individet i stand til å utnytte uventede muligheter til vekst og utvikling.

Vi kan plassere en stille jente i denne modellen. Å snakke i forsamlinger ser jeg som critical career competency (Van Vuuren & Fourie, 2000, s. 15); vesentlig karrierekompetanse. Hvis det skal skje karrierevekst hos jenta, behøves en balanse mellom glede og motstandsdyktighet. Faktorer som er viktige for å utvikle karrieremotstandsdyktighet er; tro på seg selv og sine evner, ubundet av tradisjonelle kilder til karrieresuksess, høyt nivå av selvhjelp og å mestre endringer som positivt. Hvordan kan det foregå? Å konstruere karriere blir gjerne gjort i narrativ form. Når elever reiser over brua kan de bli støttet av andre når de forteller sine narrativer, til å se muligheter. Det er klart at med støtte fra andre kan folk gjøre mye mer progresjon over brua enn de kan alene. Men for at den progresjonen skal skje, må læring være aktiv og interaktiv. Det vil si at stille jenter kan bli støttet av andre, oppleve lærende relasjoner og dermed se muligheter for egen mestring og utvikling. Søkelys på hva den lærende i neste steg kan gjøre, er vesentlig i å få folk framover effektivt, i sin karrieretenkning og i utvikling av deres ferdigheter. CLD vil være til hjelp når den hjelper folk å identifisere hva som skaper karriereglede for dem, bygger karrieremotstandsdyktighet, utvikler deres karrierenarrativer og lager progresjon i deres karriereutvikling. Tony Watts og Bill Law (1977) utviklet en modell som beskriver hvilke kompetanser som vil være avgjørende for den enkeltes karriereutvikling. Den såkalte DOTS-modellen. Ifølge modellen er viktige kompetanser: Beslutningslæring (D), oppmerksomhet på muligheter (O), overgangskompetanse (T), selvbevissthet (S). Thomsen, Skovhus og Buhl (2013, s. 42) beskriver hvordan fellesskap understøtter læring i Watts og Laws teori; gjennom forventninger, feedback, oppmuntring, modellering og informasjon.

Sosiokulturelt læringsperspektiv

Et sosiokulturelt læringsperspektiv sier at sosialt samspill med andre er utgangspunkt for læring (Dysthe, 2013, s. 84). En lærer gjennom språk og deltakelse i sosial praksis. Det som blir avgjørende for læring blir dermed relasjonen til og interaksjonen med andre; altså evnen til å delta i samspill med andre. Olga Dysthe setter søkelys på begreper som dialog, relasjon og læringsfremmende samspill. Hovedtradisjonen i læringsteorifeltet, internasjonalt og over tid, handler imidlertid ikke om samspill og dialog, men om individet, den enkelte elev (Dysthe, 2013, s. 83). Denne hovedtradisjonen står altså i motsetning til det sosiokulturelle perspektivet. Dersom læring handler om individet, er ikke samspill og dialog utgangspunkt for læring, det er bare rammer rundt. Her kan man bruke de to ulike metaforene for læring; tilegnelse og deltakelse. Når det gjelder hvordan man lærer karrierekompetanser; både kunnskaper, ferdigheter og holdninger, tenker jeg at kunnskaper kan man kanskje tilegne seg.

Imidlertid er deltakelse sentralt for å lære ferdigheter og holdninger. Avgjørende for stille jenters læring er relasjon til og interaksjon med andre; læringsfremmende samspill med andre.

Narrativ teori

Flere av teoriene som vi har nevnt ovenfor har det elementet i seg at når personer får fortelle sin livsfortelling, eller sin narrativ, og får støtte til å reflektere over denne, kan det føre til at man ser nye muligheter og kommer videre i karriereutviklingen. Både Supers teori og CLD er inne på dette. Narrativ teori tar nettopp utgangspunkt i at mennesket erkjenner i fortellingens form (Spring & Spring, 2012, s. 87-89). Det innebærer også at omgivelsenes fortelling om stille jenter ha stor definisjonsmakt.. Tanken er ikke at stillheten ikke er reell, men at det finnes andre fortellinger som også fortjener plass. Hvis fortellingen om at «jeg er taus, dum og uinteressant» fortelles hver dag, blir den dominerende. En gjentakende bekreftelse av inkompetanse, f.eks. stille, bidrar til at eleven utvikler en selvoppfattelse som sier at han eller hun ikke kan (Overland, 2007, s. 31-44). Janna Kettunen (28.11.2017) brukte begrepet «socially constructed knowledge» i en forelesning. Jeg finner dette begrepet inviterende. Det beskriver, i mine øyne, også stille jenters sosialt konstruerte viten om at de er *annerledes* og ikke har *særlig mye omløp i hue*. Bill Law (2012) har hatt fokus på å innlemme narrative elementer i karrierelæringsteori og praksis.

I gjennomgangen av teorier ser vi at noen begreper går igjen hos flere teoretikere. Det er begreper som beskriver viktige deler av karriereutvikling; selvbevissthet, beslutningslæring, mulighetsoppmerksomhet og overgangskompetanse. Hva har de stille jentene lært i forhold til disse kompetansene? Det er selvfølgelig et for komplekst spørsmål å svare enkelt på. Likevel vil jeg trekke ut to av kompetansene som særlig viktig for stille jenter. Det er selvbevissthet (selvoppfattelse) og mulighetsoppmerksomhet. I gjennomgangen av tidligere forskning om stille jenter oppfatter jeg at disse kompetansene er «negativt» lært. Jentene har lært å oppfatte seg selv og sin stillhet som negativt og feil. De har dessuten lært at muligheter for stille jenter begrenser seg. De stille jentene har allerede gjennomgått karrierelæring og karriereutvikling, men i en kurve som heller.

Identitetsutvikling er en viktig side ved utvikling av karriere

Identitet handler om hvem vi er, hvem vi blir og hvorfor vi blir den vi blir (Lund, 2004, s. 15). Det er et komplekst begrep fordi vi er bærere av mange forskjellige identiteter og fordi identitet er en dynamisk prosess (Erikson, 1992). Flere identitetsforskere hevder at et

menneskes identitet er dets selvoppfattelse (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008, s. 61). Ungdomstiden sees som en viktig livsfase i identitetsdannelsen Utdanningsreformer og læreplaner konstruerer pedagogiske identiteter. Disse påvirker elevenes selvforståelse og identitetsdannelse. Hannah Arendt (Mahrtdt, 2012) har en formulering om menneskene; de «ikke bare er, men fremstår». For å kunne fremstå, trenger de en arena. Det er i samvær med andre at min egen identitet bekreftes. Mead (1934, s. 135) kaller identitet for selvet og han sier at selvet utvikles gjennom sosial erfaring og aktivitet. Forholdet mellom kultur og identitet understrekes i faglitteraturen. Giddens (1990) mener at det moderne samfunnet åpner for både større muligheter og større risiko enn tidligere. Når sosiale relasjoner frikobles fra etablerte normer, fører det til større forventning til den enkelte om å mestre livet.

Felles for alle identitetsteorier er at de handler om samspillet mellom individ og samfunn. Man ser for seg at det er et balansearbeid mellom individets tilbud og samfunnets etterspørsel. For stille elever er ungdomstiden spesielt utfordrende. Kanskje forklaringen nettopp handler om avstanden mellom den stilles tilbud og skolens etterspørsel. Stille elever sliter med å oppfylle skolens etterspørsel etter muntlig aktive elever. I denne forbindelse er relasjonenes betydning stor fordi skolens etterspørsel formidles gjennom samspillet. En sosialkonstruktivistisk forståelse innebærer at mennesket ikke finner sin identitet i seg selv, men hos andre (Spring & Spring, 2012, s. 17). Det betyr at ens identitet konstrueres gjennom kommunikasjon med andre. Mennesket blir på en måte kjent med seg selv ved å dele språk med andre. Alle har en rolle, alle blir definert som noe av noen (Lund, 2004, s. 52-53). Typiske roller som innagerende ungdom får tildelt kan være; de stille, de usynlige, de snille, de som melder seg ut av fellesskapet, de man kan stole på og betro seg til, kjedelig, sær, innesluttet og «tause Birgitte». Ungdommer kan definere seg selv som kjedelige, stille og utilstrekkelige fordi klassekameratene sier det. Gjennom de historiene vi forteller om oss selv og blir fortalt av andre om oss selv, skapes en identitet; en oppfattelse om hvem jeg er.

Forståelse av relasjoner; anerkjennelse og krenkelse

Schibbye & Løvlie (2017) snakker, i sin bok om relasjoner mellom voksne og barn, om et skille mellom ensidig forståelse og nyansert forståelse av merkelapper på barn. En ensidig merkelapp kan være «hun er stille». I en nyansert forståelse vil den voksne tenke på samspillet rolle og at atferden er en respons, f.eks. på lærerens atferd. Barn trenger å dele følelsene sine for å få tak i dem, sier Schibbye og Løvlie. Dette er lettere å få til hvis en voksen er lyttende og sensitiv. Forutsetninger for anerkjennelse er lytting, innlevelse,

forståelse, aksept og bekreftelse. Jeg anerkjenner din rett til din egen opplevelse; et overordnet menneskesyn. Mangel på anerkjennelse medfører krenkelse. Å utvikle seg til å bli et subjekt har med å få være ekspert på seg selv å gjøre. Når vi behandler andre som om vi vet bedre, som om den andre mangler refleksjon og innsikt, krenker vi. Det handler om hvem som har definisjonsmakten og det handler om måten man setter grenser på.

Honneth ser ifølge Høilund og Juul (2015, s. 23) anerkjennelse som en betingelse for positiv utvikling av identitet og menneskelig oppblomstring. Kjærlighet fra nære personer, respekt for individets rett eller verdi og sosial verdsetting er basalt. Det motsatte, altså mangel på anerkjennelse, kalles krenkelse. Hvis en stille jente mister sin status som likeverdig i en gruppe, vil det gå ut over hennes selvrespekt. Dersom anerkjennelse mangler, kan jentas handlingsdyktighet skades. Det bryter også ned hennes selvverd; hun er ikke verdsatt som den hun er. Typiske symptomer på slik krenkelse kan være skam, indignasjon og vrede. Her vil jeg bruke Supers begreper og si at stille jenters selvoppfattelse blir negativt preget og deres leverom blir trangere. Skolens etterspørsel etter muntlig aktive elever gir ikke stille jenter anerkjennelse.

Alle mennesker trenger anerkjennelse og et grunnbehov er å høre til i en sammenheng, å bli regnet med. Det kan være vanskelig for de stille elevene å oppnå anerkjennelse (Reimick m.fl., 2016, s. 17). En av jentene som er sitert i Lunds bok (2004, s. 32) sier: *Jeg sitter der helt stille. Ser ned. Jeg er annerledes og utenfor* (jente 9.kl.). Høilund og Juul (2015) beskriver anerkjennelse som å bli sett; ikke bare fysisk, men å bli sett med anseelse, velvillighet og respekt. De sier at anerkjennelse er en betingelse for selvvirkeliggjøring. Som et eksempel bruker de Billy Elliot, en ung gutt som blir ballettdanser på tross av kulturell motstand. Dersom ikke en ballettlærer hadde sett hans talent som ballettdanser, og han gjennom henne hadde sett seg selv, ville han ikke blitt ballettdanser. Talentgjenkjennelse (Pirelli, 2016, s. 145) hos stille elever skjer sjelden hos lærere (Svendsen, 2017). Når man først har fått en rolle kan det være vanskelig å komme ut av den på grunn av omgivelsenes forventninger og virkelighetsforståelse. Spring & Spring (2012, s. 77) forteller om en stille gutt som avtalte med sin lærer at han skulle rekke opp hånden mye i et fag. Dette førte til at de andre elevene i klassen begynte å kaste papirkuler og viskelær på han når han snakket. Slik atferd var ikke sett i klassen tidligere.

Sosial kompetanse er sentralt for å utvikle karriere

Ovenfor har vi sett hvordan forståelsen av hvem vi er har betydning for karriereutvikling. Rie Thomsen (2014, s. 4) plasserer denne selvforståelsen i en sammenheng:

«Karrierekompetanser er kompetanse til å forstå og utvikle seg selv, utforske livet, læring og arbeid, samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger. Det er en oppmerksomhet på hva man gjør, men også hva man faktisk kan gjøre, og på at den enkelte formes via sin livsførsel og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheter».

Da kan det være fruktbart å si at det å mestre å forstå hvem vi er og hvordan vi kan utvikle oss, er vesentlig for vår karriereutvikling. Det er også vesentlig å se egen atferd og reflektere over konsekvensene den kan gi nå og framover. Man snakker både om karrierekompetanse og livskompetanse, der karrierekompetanse ikke bare er kompetanse i å ta valg, men en mye mer omfattende kompetanse som knyttes til utdanning og yrker og til deltakelse på andre livsarenaer (Andreassen, 2016, s. 22). Kompetanse i livsmestring og livsutvikling. Erik Hagaseth Haug (2018) sier at kompetanse er en målsetting, ikke et virkemiddel.

Virkemiddelet er karrierelæring. Tankerekken vil da kanskje se slik ut: Karrierelæring → karrierekompetanse → karriereutvikling. Imidlertid vil jeg argumentere for at begrepenes innhold er nært knyttet sammen, kan være vanskelig å skille klart fra hverandre og for å bruke systemteoretisk forståelse; relasjonen mellom begrepene kan være ikke-lineær. Hvordan delene, dvs. begrepenes innhold, påvirker hverandre, kan gå på kryss og tvers. Å forstå og å utvikle seg selv, se hva man kan gjøre og analysere egen atferd er et mål i seg selv, men også et virkemiddel. Det er et virkemiddel for å videreutvikle karriere og liv. Karrierekompetanser skal tenkes i et livslangt perspektiv (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 51). Det skal også karrierelæring og karriereutvikling.

Dersom vi tar utgangspunkt i Thomsens definisjon av karrierekompetanse, vil sosial kompetanse også være en del av karrierekompetanse. Ogden (2009, s. 207) definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap».

Den sosiale kompetansen utvikler seg gjennom samspill mellom foreldre-barn, mellom lærer-elev og mellom elev-elev (Strandberg, 2008). Språket spiller en viktig rolle i denne

utviklingen. Imidlertid kan ikke sosial kompetanse læres bare teoretisk; den utvikles også i praktisk samspill med andre. På den måten utvikles den sosiale kompetansen; gjennom interaksjon. Å ta del i et reelt samspill som fungerer godt, gir den mest effektive læringen i hvordan man samspiller. Barn med sterke sosiale ferdigheter har større sjanse for å lykkes som voksne (Ogden, 24.05.2016). Og det viser seg at så mye som 70% av de faktorene som avgjør om man lykkes i arbeidsliv og privatliv, er forhold knyttet til sosiale ferdigheter (Haugstad, 2011). Sosial kompetanse er med andre ord like viktig som målt IQ for å lykkes med utdanning, arbeid og eget liv (Heckman & Kautz, 2012).

Stille jenter får liten konkret læring i hvordan de kan bedre sin sosiale kompetanse (Kopstad, 2008, s. 64). Kan det være fordi jentenes omgivelser har et låst tankesett mer enn et lærende tankesett (Dweck, 2006)? Dette innebærer at man henholdsvis tror at det er talent som er mest avgjørende for å lære eller at man tror det er hardt arbeid som er mest avgjørende for å lære. Dersom man tror at det er talent som er mest avgjørende for å lære sosial kompetanse, vil det ikke være så meningsfullt å lære stille jenter å snakke i større forsamlinger. Fordi de tilsynelatende ikke har talent for det. Hvis derimot hardt arbeid er mest avgjørende for å lære, vil stille jenter kunne øve opp sin muntlighet i klasserommet. Tankesettet formes bevisst og ubevisst gjennom språket fra familie, venner, lærere.

Selvhevdelse er et av fem sosiale kompetanseområder som skal prioriteres i skolen (Utdanningsdirektoratet (heretter Udir), 2009, s. 11). Selvhevdelse innebærer bl.a. å kunne markere seg sosialt ved å uttrykke egne meninger og standpunkter. Terje Ogden (2009) argumenterer for at engstelige elever mangler sosial kompetanse generelt og ferdigheter i selvhevdelse spesielt. Hvis en elev hele tiden oppholder seg i sosiale ytterposisjoner får den begrenset trening. Ferdighetsområder som dermed kan svekkes er f.eks. samarbeid, relasjon, kommunikasjon, problemløsning og selvhevdelse (Spring & Spring, 2012, s. 45).

Kritisk blick på tradisjonelle karriereutviklingsteorier

I et halvt århundre har det blitt stilt spørsmål om karriere teoriene er tilfredsstillende for å belyse kvinners karriere (Bimrose, McMahon & Watson, 2015b, s. 258). Kritikken mot karriere teoriene har bl.a. vært begrenset oppmerksomhet på den relasjonelle siden av kvinners karriere (Bimrose, Watson, McMahon, Haasler, Tomassini & Suzanne, 2014, s. 78).

Kvinnens karriereutvikling

Karriere handler blant annet om arbeid. Hvordan er kvinnens arbeidssituasjon? Intervjuer med kvinner i ulike land, forteller om mange av de samme erfaringene; undertrykkelse og marginalisering (Blustein, 2015, s. 219). Kvinner erfarer en systematisk ulempe i arbeidsmarkedet (Bimrose m.fl., 2015b, s. 253). De eier og tjener mindre enn menn, de blir truffet hardere enn menn av økonomisk politikk og slekten stoler på dem for omsorg (Bimrose, McMahon & Watson, 2015a, s. 3). Bimrose, McMahon & Watson, sentrale forskere på kvinnens karriere, slår fast at kjønnsulikhet er dypt grunnfestet i alle samfunn. FNs kvinnekonvensjons rapporter til Norge har hatt et tilbakevendende kritikkpunkt om det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet som et viktig likestillingsproblem og at det bør søkes politiske løsninger på problemet. Arbeidsmarkedet i Norge er både vertikalt og horisontalt kjønnsdelt. Det vil si at kvinner holder seg til tradisjonelle arbeidsområder, og at de er underrepresentert i ledende stillinger. Hvorfor er det et problem for likestilling? NOU 2012:15 (s. 130) konkluderer med at et kjønnsdelt arbeidsmarked hindrer reell valgfrihet. Dominansen skaper en barriere for det kjønn som er i mindretall.

Kvinnens karrierebaner har kompleksitet i seg. Kvinnens ansettelsesmønster rundt omkring i verden er vel dokumentert (Bimrose m.fl., 2014, s. 78). Mønsteret er tydelig ulikt og ulikestilt fra menns mønster. Kvinnens karrierehistorier internasjonalt viser at deres betalte arbeid er sammenflettet med andre deler av livet som f.eks. foreldreskap. Kvinner utvikler karriere i relasjoner, og karriereutvikling og psykososial utvikling er vevd inn i hverandre (Patton & McMahon, 2006, s. 130). Identitet påvirker i stor grad deres forståelse og handlinger mot seg selv og andre.

Lavere mestringstro

Albert Bandura har en sentral posisjon i forskningstradisjonen som kalles sosiokognitiv teori eller sosial læringsteori (Svartdal, 22.07.2018). Flere teoretikere omtalt og brukt i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i Banduras teori. Ifølge Bandura etableres personligheten i stor grad gjennom tilbakemeldinger fra omverdenen og gjennom modell-læring eller observasjonslæring. Banduras begrep self-efficacy (1986, s. 391) opplever jeg som ofte forekommende i karrierelitteraturen og spesielt i litteraturen om kvinnens karriereutvikling. Han definerer self-efficacy slik; «menneskers vurderinger av egen dyktighet til å organisere og sette ut i livet handlingsplaner som er nødvendig for å oppnå ulike gjøremål» (min

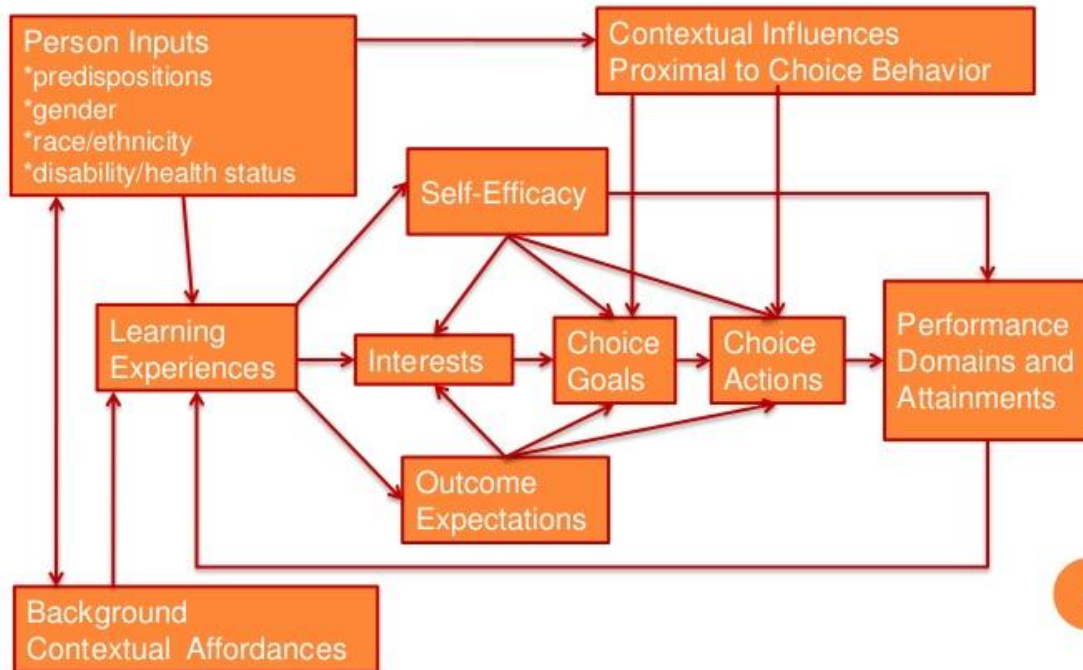
oversettelse). Begrepet innebærer menneskers forestillinger om egne mestringsmuligheter; kan jeg klare dette (Lovén, 2015, s. 73)? Jeg velger å bruke det norske begrepet mestringstro.

Social Cognitive Career Theory (heretter SCCT) forsøker å vise hvordan karriereinteresser, karrieremål og karrierehandlinger konstrueres hos unge mennesker (Lent, Brown og Hackett, 1994) (modell s. 20). Teorien bygger på Banduras og Krumboltz tidligere teorier. Her tenker man seg at personlig input og bakgrunnsfaktorer til sammen gir lærende erfaringer.

Erfaringene gir opplevd mestringstro, som igjen påvirker forventet karriereresultat. Sammen med påvirkning fra omgivelsene fører disse delene fram til karriereinteresser, karrieremål og karrierehandlinger. En stille jente som har opplevd negative lærende erfaringer og har manglende mestringstro på egne evner, forventer lave karriereresultater. Omgivelsene hennes forventer også lave karriereresultater. En logisk konsekvens vil da, ifølge denne teorien, være at hennes karriereinteresser, karrieremål og karrierehandlinger blir negativt formet. Det vil si at hun setter lave mål for seg selv, interesserer seg for karriereområder som er lite synlige, og handler deretter. Teorien beskriver altså hvordan lærende erfaringer, egen mestringstro og resultatforventninger utøver en direkte innflytelse på individets karriereutvikling (Lovén, 2015, s. 74).

Hackett og Betz (1981) har brukt sosiokognitiv teori til å utvikle en karriereteori som henvender seg direkte til karriereatferd for kvinner. De sier at kvinner mangler sterke forventninger til egen mestring i forhold til karriererelatert atferd. Derfor feiler de i fullt ut å realisere eget potensiale når det gjelder karriere. Hackett og Betz bruker Banduras fire kilder som grunnlag for personlig mestringstro (Patton & McMahan, 2014, s. 152). Disse fire er; oppnådde prestasjoner, vikarierende erfaringer (f.eks. gjennom rollemodeller), verbal overbevisning (støtte/ oppmuntring av andre) og hvilke emosjoner man har i forhold til en atferd (mer negative følelser; mer reduksjon i mestringstro). Et eksempel som de gir, er: Hvis en kvinne har mye suksess i matte, er klar over andre kvinners suksess i matte eller lignende, får støtte og oppmuntring fra omgivelsene og har lav matteangst, vil man kunne forvente å utvikle mestringstro i relasjon til matte. Ingen teori har hjulpet karrierefeltet og kvinner i feltet så mye som sosiokognitiv karriereteori (Heppner, 2013). Den har bl.a. bidratt i satsingen på å rekruttere kvinner til realfag.

SOCIAL COGNITIVE CAREER THEORY (LENT, BROWN, HACKETT, 1994)



Hentet fra <http://careerdevkdh.blogspot.com/2016/02/social-cognitive-career-theory.html>

Det ser altså ut til at mestringstro kan læres ved å gjøre erfaringer med suksessfulle oppgaveløsninger, se andre gjøre erfaringer med suksessfulle oppgaveløsninger, påvirkning fra verbal oppmuntring fra andre som forteller deg at du kan klare oppgaven og oppmuntrer deg og å føle seg trygg og komfortabel når man prøver ut ny atferd (Farmer, 1997b, s. 290). Det vil si at sosial kontekst og erfaringer med signifikante andre har stor betydning for kvinners karriereutvikling. Å ha positiv tro på egne karrieremuligheter er mer bestemmende for karrierevalg enn faktiske evner (Hackett, Esposito & O'Halloran, 1989). Troen på at man kan mestre påvirker karrierededikasjon, utdanningsambisjoner og karrierevalg. Kvinners lavere forventninger til egen mestring er en karrierevariabel som fungerer som barriere for karriereutvikling (Betz & Hackett, 1997). Mange studier støtter disse funnene (Patton & McMahan, 2006, s. 128). Observasjoner tyder i stor grad på at gutter har en mer positiv oppfattelse av seg selv og sine muligheter enn det jenter har (Stortingsmelding (heretter St.meld.) nr. 8, 2008-2009). Gutter virker til å ha en følelse av kontroll over egne prestasjoner i større grad enn jenter; vil jeg, så kan jeg (Bø, 2014, s. 85). Deres mestringstro ser ut til å være høyere.

Oppsummering; relatert til stille jenter

Vi har sett at kvinners karriereutvikling skiller seg fra menns på flere områder. Hva med de stille jentenes karriereutvikling? Hvis man mister en del av den verbale eller den sosiale treningen, er det sannsynlig at man komme bak jevnaldrende i utviklingen (Somby, 2009, s. 76). I studier av sosiale-kommunikative ferdigheter har det vist seg at sjenerte barn har dårligere utvikling enn andre barn og denne forskjellen sees fortsatt i voksen alder (Coplan og Rudasill, 2016, s. 44). De har mindre tro på sine egne sosiale evner, er mer redde eller selvsentrerte. Coplan og Rudasill (2016, s. 59) beskriver sjenerte barn slik; vil ikke si noe i klasserommet, snakker lavt eller fort, snakker ikke frivillig i grupper, unngår øyekontakt, ser ned, rødmer osv. Disse barna har dårligere utsikter senere i livet både sosialt, psykisk og akademisk. Forskere har funnet life delays i livene til disse sjenerte barna; de gifter seg senere, får barn senere og går inn i stabile karrierer senere enn jevnaldrende (Asendorpf, Denissen & van Aken, 2008).

Kvinnens karriere er preget av kompleksitet, av at de utvikler karriere mer i relasjoner til andre og at de har en lavere mestringsstro. Stille jenter har lavere tro på egne evner. Deres livsutvikling og karriereutvikling går saktere. Det kan da se ut til at stille jenters karriereutvikling får en ytterligere bremsende tendens enn kvinner generelt opplever. Spesielt er det verdt å løfte fram mestringsstro, som skapes av lærende erfaringer. Vi har sett at mange stille jenter har negative lærende erfaringer.

Kap. 4 Skolen som utviklingsarena

Styringsdokumenter

Den videregående skolen i Norge har endel styringsdokumenter som forteller noe om hvordan skolen skal fungere og hva den skal inneholde. I denne sammenhengen har jeg valgt å se nærmere på opplæringsloven (1998), forskrift til opplæringsloven (2006), likestillings- og diskrimineringsloven (2017), generell del av læreplanen for Kunnskapsløftet (Udir 25.08.2015), ny generell del av læreplanen (Udir, 05.05.2017), *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* (Udir, 2009), St.mld. 30 (2003-2004) og 20 (2012-2013), NOU 2014:7, 2015:8 og 2016:7. Dokumenter som er nevnt som sentrale lov- og regelverk i skolen er opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (Falck-Pedersen & Jordahl, 2013, s. 343). Disse gjelder både for grunnskole og videregående skole. I min gjennomgang av dokumentene har jeg forsøkt å finne de stille jentene og deres læring. I det følgende velger jeg ord og begreper som er brukt, eller ligger

tett opp til ord og begreper som er brukt, i styringsdokumentene. Formuleringer i nynorsk målform har jeg gjort om til bokmål.

Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring (Udir, 25.08.2015). Dersom elever føler seg utrygge, motvirker det læring direkte (NOU 2014:7, s. 32). Skolen må lære elevene ikke å være redde (Udir, 25.08.2015), men gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Udir, 05.05.2017, s. 16).

Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted (Udir, 05.05.2017, s. 6). Identitet og evner utvikler seg i samspillet med andre. Den vurderingen elever gjør av seg selv betyr mer for prestasjoner og lønn i arbeidslivet enn resultatene deres på kunnskapstester (NOU 2014:7, s. 39).

Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring (Udir, 05.05.2017). Opplæringen skal tilpasses til hver enkelt (Udir, 25.08.2015). Å delta aktivt, delta i kommunikasjon og få utfordringer som gjør at elevene strekker seg, fremmer læring (NOU 2014:7, s. 33). Det skal gis rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg (Udir, 25.08.2015). Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring (Udir, 05.05.2017). Sosial og emosjonell læring handler om holdninger, følelser, oppførsel, sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2014:7, s. 32). Opplæringen må også rettes mot de personlige egenskapene en ønsker å utvikle (Udir, 25.08.2015).

Skolen skal ikke bare legge til rette for at elevene får den hjelp de trenger for å utvikle seg og sine ressurser (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 22-1); skolen skal gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Udir, 05.05.2017). Denne utviklingen handler bl.a. om muntlige ferdigheter, som er en av de fem grunnleggende ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene er viktig for læring, forståelse, utvikling av identitet og relasjoner; alt dette for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Skolen har også mål om at elevene skal utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand og ha en sosial og personlig utvikling (Udir, 25.08.2015).

Elevene skal utvikle dyktighet for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det omtales fem sosiale kompetanseområder som er viktig i

skolen; et av disse er selvhevdelse (Udir, 2009). For den enkelte er det sentralt å kunne delta på ulike arenaer; ytre sin mening og inngå i positive relasjoner til andre (NOU 2015:8, s. 29). Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse. Andre relevante kompetanseområder som omtales er; kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta; og demokratisk kompetanse som bl.a. innebærer å lede diskusjoner. Muntlige ferdigheter, som læreplanen har bygget inn i alle fag, innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale; det betyr å mestre ulike språklige handlinger (NOU 2014:7, s. 61). Det er sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes på ulike arenaer senere i livet (NOU 2014:7, s. 8). En av de sosiale egenskapene som det er tatt utgangspunkt i her er utadvendthet. Sosiale og emosjonelle kompetanser er ikke stabile personlighetstrekk som det er vanskelig å endre, men kan påvirkes og læres (NOU 2014:7, s. 32).

For lærere i skolen er likestilling et tema som ikke kan velges bort eller nedprioriteres i undervisningen på grunn av personlige synspunkter (Andreassen, 2014, s. 122). Å fremme likestilling er et mål, og dette målet gjelder også i barnehage og skole (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 1 og § 27). Skolen er ikke nok opptatt av kjønnspektivet (St.meld. 20, s. 74 (2012-2013)). Kjønnsidentiteten utvikles i ungdomsårene (NOU 2016:7, s. 152). Det handler om at skolen er pålagt å integrere kjønn og likestilling, både som tema og gjennom tiltak. Skolen skal jobbe for å utjamne sosial ulikskap (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 22-1). Det er behov for å gjøre elevene bevisst på kjønnsforestillinger og kjønnsbarrierer (NOU 2016:7, s. 153). Da kan de se forbi barrierene og utvide valgfriheten. Det har vært mange prosjekter i skolen for å få jenter til å velge utradisjonelt, men prosjektene har ikke blitt integrert i skolens daglige arbeid. På tross av at prosjektene har vært vurdert som positive.

Læreren har avgjørende betydning ved sin læremåte (Udir, 25.08.2015). Lærernes viktigste læremiddel er de selv. De må tørre å vise egen personlighet og stå fram som robuste og voksne. Autoritær, ironisk og negativ lærer (s. 12) kan skade elevenes selvoppfatning. Lærere må se den enkelte elev og møte vellykka og ikke-vellykka med respekt. Mangfoldet i klassen må brukes som en ressurs, fra lærerens side. Det er om å gjøre å få elevene til å fungere i forhold til hverandre.

Jeg tolker styringsdokumentene slik at skolen har en oppgave med å støtte og lære stille jenter slik at de kan ha en positiv utvikling. Skolen, representert ved lærere og andre som jobber i skolen, kan ikke velge å overse stille jenter. De kan heller ikke velge å ha en autoritær eller ironisk måte overfor stille elever, verken jenter eller gutter. Lærere, rådgivere eller andre ansatte kan ikke velge å overse eller la kjønnsmønstre være i fred. Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten lærere og skolelederens innsats (St.meld. 30, s. 4 (2003-2004)). Hvilke konsekvenser får det dersom skolens ansatte ikke gjør det som står i styringsdokumentene? For de ansatte får det nok ikke så store konsekvenser, men det får konsekvenser for de stille jentenes liv og karriere. Denne påstanden vil jeg argumentere for i løpet av oppgaven.

Sosial læring i skolen

Det er viktig å rette fokus mot skolens rolle som identitetsdanner (Andreassen m.fl., 2008, s. 91). Skolen forteller den unge hvem hun er, og bidrar til utvikling av elevenes selvbylde på godt og ondt. Da vil det ha betydning for stille jenters selvforståelse om skolemiljøet velger å bruke begreper som stille, innadvendt, kjedelig eller begreper som pliktoppfyllende, god lytter, gir andre plass, reflektert (Spring & Spring, 2012, s. 17). Gjennom sin praksis påvirker skolen ungdommers personlighetsutvikling. Den legger føringer for elevens identitetsdannelse nå og i fremtiden (Andreassen m.fl., 2008, s. 54).

Det er grunn til en viss bekymring for den sosiale læringen i dagens grunnskole (Roaldset, 2014). Det synes å mangle klare, konkrete planer for skolens sosiale læringsmål. Den sosiale og personlige læringen i skolen knyttes ofte til den skjulte læreplanen; usystematisk, ikke målrettet, tas for gitt og resultatene er usikre. Det blir ofte en kunstig motsetning mellom det å prioritere elevenes faglige kompetanse og det å prioritere elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan læres på samme måte som andre kunnskaper i skolen; f.eks. ved litteratur, rollespill, modell-læring, reflekterende samtaler og andre aktiviserende arbeidsmåter (Roaldset, 2014, s. 5). Når man tør å prate, tør man å bidra og da blir læringsutbyttet større (Hovland, 04.10.2017).

Skolen er det eneste sted der alle samfunnsgrupper møtes (Briseid, 2014, s. 1). Av den grunn trenger vi en skole som er karakterdannende og har frigjørende betydning for elevene. Skolen spiller en viktig rolle for de unges framtidssorientering og karrierebygging (Furlong &

Cartmel, 1997, s. 13). Jeg tenker at karrierebygging for de stille jentene vil handle om anerkjennelse, gode relasjoner og trening av kompetanser som selvhverdelse og mestringstro. Karrierelæring er limet i skolen, det handler om livsmestring (Haug, 2018).

Vygotskij har tre begreper som jeg finner fruktbare i denne sammenhengen; aktuell, nærmeste og kommende utviklingszone (Spring & Spring, 2012, s. 107). Den første inneholder utvikling som barnet kan mestre på egen hånd. Den andre beskriver utviklingen barnet kan ha dersom det støttes, stimuleres og utfordres av omgivelsene. Den siste handler om ferdigheter man ikke forventer at elevene er i nærheten av enda, selv med støtte. Disse sonene handler ikke bare om fag, men også om sosiale kompetanser. Jeg tenker da at lærere forventer at elevene i videregående skole er i den første utviklingssonen når det gjelder å snakke høyt i klasserommet. Hvis de ikke er det, tas ikke det hensyn til i undervisningen. Opplevelse av undervisningssituasjonen som begripelig, håndterbar og meningsfull er avgjørende (Antonovsky, 2005). Bassot (2006) begynte sammen med sine studenter å interessere seg for Vygotskijs proksimale utviklingszone i forbindelse med karriereveiledningspraksis. Denne sonen beskrives som distansen mellom aktuell og nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978, s. 86). Det vil altså være den utviklingsforskjellen en elev kan ha med og uten støtte, stimuli og utfordringer fra omgivelsene. Det potensialet som er tilstede, men som utløses først når omgivelsene bidrar. Slike omgivelser beskriver David Blustein (2012) med begrepet *emancipatory communitarian*. Jeg velger å oversette det som frigjørende omgivelser. Her peker han på at individuelle anstrengelser både kan støttes og bremses av sosiale krefter. Blusteins perspektiv verdsetter kunnskap som kan bidra til å fjerne strukturelle og sosiale krefter som hemmer vekst og utvikling.

Dylan Wiliam (2014) er opptatt av hvilke konsekvenser systemet med håndsopprekking i skolen har. Dette er en praksis som har vært vane i klasserommet i over hundre år. Wiliam sier at nesten alle sider ved denne ordningen står i veien for læring. De barna læreren spør og får svar fra hele tiden blir smartere, deres IQ går opp. De andre barna i klasserommet mister den muligheten. Wiliam forklarer at smart ikke er noe elevene er, det er noe de blir. Her kjenner vi igjen et lærende tankesett. Håndsopprekking er en utbredt praksis i klasserom over hele verden. Lærere argumenterer ofte for en slik praksis med at de trenger vurderingsgrunnlag for muntlige fag. Imidlertid finnes det «101 måter å fremme muntlige ferdigheter på» (Kverndokken, 2016). Jeg tenker at systemet er en ulempe spesielt for stille

elever; fordi det viser tydelig hvem som er stille. Det skaper et sterkere skille enn nødvendig mellom de som rekker opp hånden og de som ikke gjør det.

Kjønns sosialisering i skolen

Alle jenter og gutter skal oppleve skolen som et trygt og utviklende sted for læring (Andreassen, 2014, s. 125). Gutter og jenters utvikling handler mye om læring, bevisst og ubevisst (Bø, 2014, s. 14). Begge kjønn har behov for å bygges opp med selvtillit og vises positive forbilder og opplevelser med å være kvinne og mann (Bredesen, 2004). Forskning både i Norge og internasjonalt viser at lærere ofte har fastspikrede oppfatninger av hva jenter og gutter er gode til og at det påvirker elevenes læringsresultat og valg av fagområder i videre utdanning (Bø, 2014, s. 86). Hvis vi ikke tar opp kjønn som et tema i skolen, tillater vi sosial skjevhet (Andreassen, 2014).

Helen S. Farmer (1997b, s. 271) taler for å endre klasserommet til et rom der kvinner aktivt oppmuntres til å oppnå deres potensiale gjennom sine karrierer. Karriereutviklingsstøtte på avgjørende tidspunkter i livet kunne gjort en stor forskjell, forteller eldre kvinner i seks ulike land (Bimrose m.fl., 2014). Viktigheten av mentoring for kvinners karriereutvikling er bredt dokumentert (Helms, Arfken & Bellar, 2016, s. 4). Alle disse stemmene har en logisk sammenheng med kjennetegnene ved kvinners karriereutvikling; bl.a. at kvinner utvikler karriere mer i relasjoner. Hvis sosiale strukturer bidrar til å opprettholde ulikestilling, kan endring av sosiale strukturer bidra til å fremme likestilling (Bø, 2014, s. 52). Skolen har et potensial til å forandre og utfordre rådende normer og forestillinger om kjønn (Wikstrand & Lindberg, 2015, s. 11). Med oppmerksomhet på kjønnslikestilling kan skolen øke elevenes handlingsrom (Andreassen, 2014, s. 131). Det er bevisstheten om det kjønnete som mangler; refleksjonen (Bø, 2014, s. 70).

Norge og andre nordiske land regnes som mest likestilt i verden. Det satses sterkt på kjønnslikestilling i norsk politikk (Andreassen, 2014, s. 123). Barnehagen og skolen hevder at likestilling er viktig og at vi behandler gutter og jenter likt (Bø, 2014, s. 16). Imidlertid konkluderer forskere med at både barnehagen og skolen reproducerer tradisjonelle kjønnete mønstre samtidig som lærerne mener at «vi praktiserer likestilling hos oss» (Askland & Rossholt, 2009; Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). Denne opprettholdelsen av kjønns mønstrene skjer framfor alt gjennom de voksnes væremåte (Bø, 2014, s. 75). Det er hos de voksne det største forandringsarbeidet må skje. Ulike likestillingsprosjekter som har vært

gjennomført i barnehage og skole har erfart at det som gjorde størst endring er bevisstgjøring hos de voksne (Moen, 2009; Ve, 1991; Lahelma & Öhrn, 2011). Pedagoger trenger først og fremst å tenke over kjønnet identitet i seg selv, så i sine elever og systemene (Wikstrand & Lindberg, 2015, s. 40). Læreres språkbruk betraktes som det viktigste verktøyet i arbeidet for likestilling (Eidevald & Taguchi, 2011). Elever er ofte negative til rene likestillingstimer, men å oppdage selv gjennom oppgaver og selvstudium oppleves som mer positivt (Pettersen, 1987, s. 109). Kjønn må være både synlig som et tema og integrert som en tilnærming i skolen (Andreassen, 2014).

Når elevene kommer sammen i det offentlig rom, som klasserommet er, danner det seg ofte kjønnede mønstre (Nielsen, 2014c, s. 209). Både fra barnehage- og klasseromsforskning er tendensen at gutter dominerer og jenter har mer tilbaketrukne roller det klareste og mest allment kjente forskningsfunn (Bø, 2014, s. 83). Både lærere og elever er enige om at guttene tar større plass enn jentene (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010). Harriet Bjerrum Nielsen (2014a, s. 16) skriver at nyere undersøkelser tyder på at det fortsatt er guttedominans i mange klasser, selv om kjønnsidentiteten er i endring (Nielsen, 2014c, s. 212).

Det er omtrent like mange jenter og gutter som er stille når de er små (Flaten, 2010; Lund, 2010). Når barna blir 12-14 år endrer dette seg (Lund, 2004, s. 22; Rice, 2001; Wichstrøm, 2002). Det er flest jenter med stille og sosialt tilbaketrukket atferd i skolen (Kopstad, 2008, s. 2; Haukelien, 2004, s. 15; Lund, 2004, s. 22). Gutter viser mer utagerende oppførsel og tar mer initiativ (Haukelien, 2004, s. 15; Sørli, 2000, s. 59).

Kajsa Wahlström (2004, s. 16) har jobbet med likestillingsarbeid i svenske barnehager i mange år. Så bestemte hun seg for å besøke videregående klasser for å observere der. Hun så det samme mønsteret som i barnehagen. Jentene er blitt så vant til å slippe fram guttene at de ikke engang tenker på at det kan være annerledes. Det barna er opplært til fra de var små vil de fortsette med, dersom det ikke skjer ny læring. Det er viktig at jenter allerede i barnehagen får øve seg på å snakke høyt og tydelig. Et barns atferd kan endres (Wahlström, 2004, s. 47). Normen at kvinner ikke skal synes og ikke ta plass, innbefatter både kroppsspråk, stemmebruk og det mentale rommet (Wahlström, 2004, s. 71).

Samspill i klasserommet

Kommunikasjon er nødvendig for samspill (Dahl, 2013). Når man bruker språk, skaper man mening (Svennevig, 2009, s. 13). Imidlertid ligger ikke meningen bare i språket. Ordene blir først meningsfulle når de inngår i en kommunikasjonssituasjon. Meningen skapes i konteksten. Det skilles mellom grammatisk og kommunikativ kompetanse (Svennevig, 2009, s. 17). Kommunikativ kompetanse går ut over det å «kunne språket» og innebærer at man velger uttrykksmåter som passer i ulike situasjoner. Den kommunikative kompetansen henger sammen med vår sosialisering i familien og i samfunnet. Den utvikles hele livet.

Kommunikasjon er samhandling (Svennevig, 2009, s. 79). Samhandling er ikke bare at to eller flere handler samtidig. Det innebærer at deltakerne tilpasser seg hverandre. Et sosialt selv skapes og opprettholdes i sosial samhandling (Goffman, 1967, 1974).

En kommunikasjonsmodell beskriver hvordan avsender sender en intendert mening og mottaker avkoder mottatt mening. Både avsender og mottaker har et filter som kodingen skjer gjennom (Dahl, 2013, s. 91). Filteret er dannet fra tidligere erfaringer, fra forståelsen av kontekst, fra følelser for og relasjoner med samtalepartneren. Når vi skal studere samsillet i klasserommet, er det grunnleggende å ha en slik kommunikasjonsmodell som utgangspunkt. Den forteller oss at elever og lærere sier og gjør ting som kan oppfattes annerledes enn det er ment. Jeg ser det likevel som viktig å få en forståelse av hvordan ord og atferd oppfattes av mottaker. Det kan legge grunnlaget for refleksjon, erkjennelse og endring.

Lærere sier at det viktigste med skolen er læringsutbytte, for elever er det viktigste å ha et forhold til de jevnaldrende (Nordahl, 2000). Barn tilbringer nesten halvparten av sin våkne tid med andre barn (Coplan & Rudasill, 2016, s. 40). Derfor har jevnaldrende mye å si for læringen til barnet. Stille jenter som Unni Kopstad (2008, s. 3) har intervjuet, poengterer at å ha en venn på skolen er viktig for å oppleve en god skolehverdag. Bare å ha én venn kan være avgjørende.

Møtet mellom lærer og elev er det jeg vil betone sterkest, sier Ingrid Lund (2004, s. 3) i en av sine fagbøker om stille elever. Lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev er den dimensjonen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevenes læring, faglig og sosialt (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010; Nordahl, 2005; Ogden, 2009). Læreren er hovedansvarlig for å skape disse relasjonene både til enkeltelever og i klassefelleskap (Roaldset, 2014, s. 3). Lærere har forventinger til elever om at de skal være talende og bidra

aktivt i undervisningen (Tonsberg, 2015). De vet ikke alltid hva de skal stille opp med når elever er stille (Reimick m.fl., 2016, s. 7). Intervjuer med amerikanske lærere viser at de oppfattet sjenerte og innadvendte elever som irriterende og uten personlighet. Situasjonen i Norge er ikke særlig annerledes. *Min største utfordring er å orke uttrykket deres* (lærer 9.kl.) (Lund, 2004, s. 48). En lærer omtaler de stille elevene som de tause individene. Slike elever gir ingenting, sier han. Læreren mener at de forventer at andre skal ta initiativ, og det lærer de ikke noe av (Lund, 2004, s. 71). Andre lærere sier at de er redde for å presse seg på stille elever (Lund, 2004, s. 63). For stille elever oppleves lærere som presser dem til muntlige presentasjoner foran hele klassen som mest skremmende (Kopstad, 2008, s. 3). Den gode læreren blir beskrevet som; snill, blid, hyggelig, smiler mye, har en koselig tone, benytter humor, er tydelig og rettferdig, tar hensyn til elevene sine, bryr seg, spør om en trenger hjelp, lærer bort godt, er inne i faget sitt og presser den stille eleven litt (Kopstad, 2008, s. 60). En lærer kan si *hun er sosialt usikker* eller *i mine timer opplever jeg henne som sosialt usikker* (Lund, 2004, s. 69). Forskjellen kan virke liten. Imidlertid forteller dette noe om læreren ser på eleven som subjekt eller objekt. Læreres syn på eleven som objekt står sterkt i norsk skole (Schibbye, 2002).

Ingrid Lund (2012b) stiller spørsmål om barns atferd som utfordrer i møte med voksne, handler mer om de voksne enn om barnet. Læreren manglende kompetanse til å lede mangfoldet kan være en større utfordring enn mangfoldet i seg selv (Brenna, 2016, s. 132). Lærere har posisjon og makt som kan brukes til noe negativt og noe positivt (Lund, 2004, s. 76; Kopstad, 2008, s. 76). Arbeidet med de stille elevene kan styrkes ved å tydeliggjøre for lærere at det er mange muligheter for å bli betydningsfulle voksne for de elevene som opplever stillheten som et problem (Spring & Spring, 2012, s. 9). Hvordan den enkelte lærer tenker påvirker hverdagen til de stille elevene. Hvis «stille» er den eneste måten lærere omtaler en del elever som, kommer de til å fortsette å være stille. Spring & Spring (2012, s. 27-28) kaller dette for et medkonstruerende og virkelighetskonstituerende språk. Takt er den pedagogiske skarpsindighet som gjør det mulig for læreren å gjøre en negativ pedagogisk situasjon om til en positiv pedagogisk situasjon (Von Manen, 1993, s. 117). Nødvendig innsats fra lærerens side handler om å anerkjenne, lytte til og ha rom for stille elever (Spring & Spring, 2012, s. 41). Stille elever ønsker å bli sett av lærere (Lund, 2004, s. 38). De vil ikke helst være i fred. Ingrid Lunds (2012a, s. 101-143) råd til lærerne handler om; betydningen av anerkjennelse i relasjoner, lytte, at den voksne ikke gir opp, en varhet for den andres livsverden, i forståelsen ligger gjenkjennelsen, aksept og toleranse, speiling, det gode ansiktet,

mobeforebyggende atferd, sosial ferdighetstrening, rollespill, den gode samtalen og inkluderende læringsmiljø. Grimsdottir (2007, s. 4) mener at elevsamtaler er det skolestartprogrammet som i størst grad har synliggjort de stille og lite synlige jentene.

Faglitteraturen beskriver ulike prosjekter som har vært iverksatt for å endre situasjonen for stille jenter (Haukelien, 2004; Reimick m.fl., 2016, s. 40-44; Hansen, 2003). Noen av prosjektene foregikk i skolen og noen helt utenfor skolesystemet. Jentenes evalueringer i etterkant forteller om endring; de ble modigere, fikk mer selvtillit, mestret bl.a. skolefag bedre, torde å svare andre hvis de var uenig (Haukelien, 2004, s. 56-61), de hadde mer kontroll over frykten, følte ikke lenger at de ønsket å begrave seg selv i skam (ordet skam brukes flere ganger i elevsitatene), nervøsiteten var ikke lenger så farlig og de hadde erfart en ny og befriende forståelse av at det å feile er en viktig del av det å lære (Reimick m.fl., 2016, s. 149-160). Jeg har studert disse prosjektene for å finne fellestrekk ved aktiviteter og løsninger, som kan inspirere til klasserommet. Slike fellestrekk kan handle om; ros, samtaler, gode grupper, spise sammen, akseptere-kroppen-sin-øvelser, kreativitet, foreldrearbeid. Bare det å snakke om problemet er med på å forandre (Hansen, 2003, s. 57). Det å reflektere sammen med stille jenter; bevisstgjøring, selvrefleksjon og metatenkning kan gjøre at de finner ny mening og en dypere forståelse av egen atferd; det kan skje en meningsendring og handlingsendring (Lund, 2012a, s. 83). Ingrid Lund snakker i arbeidet med stille elever om betydningen av å finne mening og å få en dypere forståelse av sine livsmål. Hun skriver at elevene trenger hjelp til denne prosessen. I samtalene Lund hadde med ungdommene reflekterte mange over egne utsagn for så å komme fram til en ny mening om sin innagerende atferd. Å reflektere over egen atferd sammen med andre var nytt for noen. Gjennom en slik dialog fikk deres handlinger og følelser et nytt meningsforhold for dem.

Kap. 5 Oppsummering, problemstilling og forskningsspørsmål

Etter min gjennomgang av tidligere forskning og teori står noen erkjennelser fram for meg. Jeg har formulert disse i 12 setninger og viser de i listeform under for at det skal være oversiktlig:

- Jenter øves opp til å være bipersoner i barnehage og skole
- Mange stille jenter har et ønske om endring
- Selvhevdelse er en sosial kompetanse
- Sosial kompetanse er viktig for karriere

- Kvinners manglende mestringstro bremser karriere
- Karriereutvikling handler om læring
- Relasjoners betydning er stor
- Identitet utvikles gjennom samspill
- En del lærere og medelever anerkjenner ikke stille jenter
- Opprettholdelse av kjønnsmonstre skjer framfor alt gjennom de voksnes væremåte
- Omgivelsene kan hemme og fremme utvikling

Etter disse erkjennelsene ser det ut for meg som at samspillet i klasserommet har en sentral betydning for stille jenters karriereutvikling. Derfor ønsker jeg først å finne ut mer om dette: Hvordan opplever stille jenter samspillet med medelever og lærere? Jeg forstår ut fra teoriene at gjennom samspillet utvikles identitet og sosiale kompetanser som kan være avgjørende for karriereutvikling. Derfor blir et sentralt spørsmål: Hva lærer de om seg selv? Det de lærer om seg selv får konsekvenser, både for arbeidsliv og privatliv. Positiv læring om seg selv og sine muligheter har vist seg å ha en sammenheng med positiv utvikling og negativ læring det motsatte. Da vil det til slutt være logisk å stille et tredje spørsmål: Hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling? Forskningsspørsmålene fungerer som en utdypelse og avgrensing av problemstillingen: Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet?

DEL 2 METODE

Kap. 6 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å beskrive og drøfte forskningsmetodene som er brukt i dette masteroppgaveprosjektet. Først vil jeg kort gi en oversikt over de ulike delene av arbeidet (se kronologisk oversikt vedlegg 1). 2017, februar: Formell start på masteroppgaveprosjektet. 1) Søke etter litteratur om tidligere forskning og teori innenfor «mine felt». Lese gjennom litteratur og å finne mer litteratur. 2) Planlegging sammen med veileder hvordan datainnsamlingen skulle gjøres. 3) Søknad til NSD om godkjenning av planene. 4) Samtaler med to forskere ved University of Warwick i England. 5) Finne kontaktlærere som ville være med i prosjektet. 6) Ha forsamtaler med lærerne. 7) Besøke de to klassene som skulle være med og introdusere prosjektet og fortelle om meg som stille elev. 8) Samle inn elevtekster. 9) Gjennomføre seks flertrinns fokusgruppesamtaler med elever og lærere og deretter

individuelle intervjuer med tre elever og to lærere. Alle samtaler og intervjuer ble det gjort lydopptak av. Datainnsamlingen ble avsluttet 1. desember 2017. 2018: Gjennomgå materialet og skrive kapitler. 2019: Revidere tekst. Levere oppgave (september).

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Jeg velger å identifisere mine vitenskapsteoretiske grunnpilarer som sosialkonstruktivisme og systemtenkning. Disse danner grunnlag for hele forskningsprosjektet og dermed også for min forståelse av sentrale begreper i oppgaven. Begreper som stille jenter, samspill, identitetsutvikling, karrierelæring og karriereutvikling. I det følgende vil jeg si noe om disse perspektivene. I tillegg kommer jeg inn på begrepene hermeneutikk og fenomenologi og ser hvordan disse viser seg i min sammenheng.

Lev Vygotskij ønsket å utvikle en ny retning innenfor psykologien; han jobbet derfor med en holistisk teori om menneskets sosiokulturelle utvikling (Rodina, 19.06.2018). Han så menneskets personlighetsdannelse som bestemt av sosial og kulturell kontekst. Vygotskijs teori har vært sentral i norsk læringskultur (Haug, 2018); med utgangspunkt i at læring oppstår gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2013, s. 84). Vygotskij regnes som en moderat sosialkonstruktivist. Sosialkonstruktivisme ser menneskers virkelighetsforståelse som formet av sosial samhandling (Tjora, 11.06.2018). Dette perspektivet blir ofte ført tilbake til sosiologene Thomas og Schutz. Disse sosiologene levde omtrent samtidig som Vygotskij; i første halvdel av 1900-tallet. Berger og Luckmann har senere (1966) videreutviklet forståelsen av sosialkonstruktivisme og gjort det mer kjent. Kritikere av sosialkonstruktivismen «har angrepet det for å være fullstendig relativistisk, hvor alt er å oppfatte som "sosiale konstruksjoner" i motsetning til objektive realiteter» (Tjora, 11.06.2018). I samfunnsfagene er det mest vanlig med en mild variant av sosialkonstruktivisme som ikke avviser at reelle objekter finnes. Man er mer opptatt av hvilken betydning objektene gis og at den betydningen får konsekvenser for hvordan objektet eller fenomenet blir behandlet.

En forståelse av at sosiale fenomener kan beskrives som et komplekst samspill mellom påvirkninger fra ulike systemer, omtales ofte som en systemteoretisk forståelse eller systemtenkning (Skagen, 2004). Det kan argumenteres for at systemtenkning er en fordel for å se strukturer som ligger under vanskelige og sammensatte situasjoner (Senge, 1990, s. 69). Å lage en ferdig liste over elementene i systemteori er nesten umulig. Likevel diskuteres noen

nøkkelementer (Patton & McMahon, 2014): Helhet og deler (helheten er større enn summen av delene fordi man må ta hensyn til relasjonene mellom delene), mønster og regler (mønster eller en web av interrelasjoner; ulike familier har ulike regler, både individuelle og kontekstuelle mønstre), redusere årsak-virkning-tenkningen (mennesker er ikke lineære, de er levende systemer, og fungerer i prosesser heller enn i strukturerte måter, man kan ikke se enkelt på årsak-virkning), ikke-lineære relasjoner mellom ulike fenomener (det vi ser avhenger av det vi er forberedt på å se, sirkelsyn, ikke i en retning, men begge retninger på en gang, gjensidig feedback fram og tilbake), stadig endring/ discontinuous change (dynamisk, ikke statisk, hele tiden pågående endring, systemet regulerer seg selv for å oppnå stabilitet), åpne og lukkede systemer, (viktigheten av åpne systemer: som de er i naturen, nabolaget, massemedia, arbeidsverden), overført betydning/ abduction (fokus på analog form for argumentering/ tenkning, analog; samme funksjon hos ulike organer, men forskjellig bygning og opprinnelse) og fortelling/ story (forstå veisøkere bedre ved å høre deres historie, narrativ). Forskningsprosjektet om stille jenters karriereutvikling er preget av systemtenkningens nøkkelbegreper; relasjoner mellom delene, mønster i klasserommet, virkningsprosessene, gjensidig påvirkning mellom fenomenene stillhet og karriere, dynamikkendringer i klasserommet, systemmuligheter, betydningen stillhet og kjønn i klasserommet har for karriereutvikling og fortellingens rolle.

Hermeneutikk handler om forståelse og innsikt i menneskelige ytringer og handlinger (Thomassen, 2006, s. 45). For å forstå meningen må man se på konteksten rundt ordene og handlingene. Tanken er at forståelse alltid skjer gjennom fortolkning. Dette gjelder universelt i alle menneskemøter. Språket er utgangspunktet for vår forståelse og fortolkning.

Forskningsbeskrivelser er også en fortolkning. Man må bruke sin forforståelse positivt. Forforståelsen må reflekteres over og gjøres tydelig. Min forforståelse, som jeg har fått gjennom å være stille-elev og ikke-stille-lærer har jeg reflektert over, vært åpen om og nyttiggjort meg. Min forforståelse er mitt privilegium og min fordel, ikke mitt åk. Jeg forstår dermed av hermeneutikken at min forskning gir mening og kan forsvares fordi uansett vil alle forskere i alle forskningsmetoder gjøre forskningen preget av seg selv. Analyse av kvalitative data kan gjøres på mange forskjellige måter (Jacobsen, 2015, s. 126). Alle disse måtene har et fellestrekk; man veksler mellom å analysere deler og se delene i en større helhet. Paraplyen, fellestrekkene, kalles hermeneutisk analyse.

Fenomenologi er læren om det som viser seg eller kommer til syne (Thomassen, 2006). Fenomenologiske undersøkelser prøver å beskrive opplevelser av et fenomen. Tingene, slik de kommer til syne for oss, er det som kalles fenomener. Man forsøker å beskrive fra forskjellige perspektiver for å få en mest mulig utfyllende undersøkelse. I dette tilfelle samspillet omkring stille jenter, medelever og lærere i klasserommet. Fenomenologisk beskrivelse ønsker i første omgang å sette forforståelse i parentes og la fenomenet tale for seg selv. Målet er å nå fram til fenomenets kjerne eller mening. Det kan skje ved gjentatte refleksjoner omkring materialet. Dette har også vært mitt mål i mine beskrivelser; å la fenomenet selv klarest mulig tre fram. Likevel vil også disse beskrivelsene være preget av min livsverden. Når jeg så videre fortolker hva materialet kan bety, bruker jeg min forforståelse i prosessen. Jeg snakker fram og tilbake med materialet om hva det som kommer til syne kan bety. Den fenomenologiske metoden er også opptatt av å reflektere over og å være bevisst på hva som er en ren erfaring, og hvordan en selv er delaktig i å fastslå erfaringens oppbygging (Hovd, 23.04.2019). Slik refleksjon omkring informantenes ytringer vil hjelpe meg som forsker til å skille mer mellom det som viser seg; informantenes beskrivelse og forståelse og min, deres erfaringer og mine, deres meningers gyldighet og mine.

Tenkning omkring forskningen

Inspirert av aksjonsforskning

Høsten 2016 hadde jeg eksamen i vitenskapsteori og forskningsmetode. Mitt tema i eksamensteksten var aksjonsforskning. Innsynet i aksjonsforskning inspirerte meg sterkt. Jeg var derfor innstilt på å bruke aksjonsforskning i mitt arbeid med masteroppgaven om de stille jentene. Aksjonsforskning er en tilnæringsmåte i forhold til undersøkelser, og både kvalitative eller kvantitative metoder kan brukes i aksjonsforskning (Ulvik, Riese & Roness, 2016). Målet i aksjonsforskning er forbedring av praksis gjennom refleksjon over handling (Eriksen & Huemer, 2013, s. 6). Dialog mellom forsker og de som står i praksisfeltet er sentralt, det er et ideal om likeverdighet og deltakelse. Man kan si at aksjonsforskning jakter på praktiske løsninger på temaer som ligger folk på hjertet (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003, s. 10). Denne jakten skal foregå som en demokratisk prosess. Min tankerekke i eksamensteksten konkluderte med at aksjonsforskning skiller seg fra annen forskning oppsummert i tre begreper; *deltakelse*, *dialog* og *endring*. Mitt ønske om å sitte sammen med lærere og elever, likeverdig, og i dialog, og på denne måten skape en endring, både hos elever og lærere; grunner seg i de tre begrepene. Deltakelse og samarbeid innebærer at jeg som forsker er åpen for andre meninger enn mine egne (Arieli, Friedman & Agbaria, 2009, s. 273).

Imidlertid innebærer det også å dele mine tanker. Det er mange muligheter for hvordan forskningspartnerskapet skal se ut (Huang, 2010, s. 104). Kvalitative intervjuer er ofte preget av en asymmetrisk relasjon (Thagaard, 2013, s. 96). Det er en slags enighet på forhånd om at den ene skal snakke og den andre skal lytte. Jeg ønsket at fortroligheten i samtalene ikke skulle være ensidig, men likeverd, dialog og deltakelse fra alle. Målet i aksjonsforskning om å gi kunnskap og kraft til de det gjelder og støtte opp under endringsprosesser har preget mitt arbeid. Årsaken er nok den at aksjonsforskning var det opprinnelige designet for denne masteroppgaven. Min første formulering av problemstilling var slik; hva kan læreren gjøre i klasserommet for at stille jenter skal bli mer frimodige og modige? For å komme fram til et svar på denne problemstillingen hadde jeg tenkt å la lærerne i prosjektet prøve ut ulike metoder i klasserommet. Hvilke metoder skulle fokusgruppene foreslå, og metodene skulle etter utprøving evalueres i gruppene. Imidlertid ble tilnærmingen endret underveis i arbeidet. Endringen ble gjort etter at Norsk senter for forskningsdata (NSD) meddelte sin bekymring for at opplegget ville stigmatisere de stille jentene. Ny problemstilling ble utviklet underveis; hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet? Denne problemstillingen er ikke preget av aksjon som den tidligere. Vi fikk ikke prøvet ut praktiske løsninger underveis. Imidlertid vil jeg komme tilbake til om prosjektet likevel til en viss grad har oppnådd å gi kunnskap og kraft til stille jenter og støtte opp under endringsprosesser for dem.

Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer at man nærstuderer et mindre antall tilfeller og fordyper kunnskapen (Blaxter, Hughes & Tight, 2006). Det er viktig med systematikk og innlevelse i kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 15). Jeg vil definere mitt forskningsprosjekt som klart tilhørende kvalitativ forskning. Imidlertid kan det muligens sies at et element har preg av kvantitativ forskning: Jeg hadde 41 elevtekster fra elever som jeg fikk lov til å bruke i mitt materiale. Disse elevtekstene har jeg bl.a. brukt til å trekke ut noen få talltendenser.

Kvantitative metoder har vanligvis mange undersøkelsesenheter og relativt lukkede spørsmål/svar som er forhåndsdefinert av undersøkeren (Jacobsen, 2015, s. 163). Studier som bygger på kvalitativ forskningsmetode, utgjør en liten del av forskningen innenfor veiledningsområdet (Bimrose & Brown, 2015, s. 53). De tradisjonelle kvantitative måtene å se på forskningen om menneskers atferd i arbeidsmarkedet møter en stadig sterkere kritikk og kvalitative synsvinkler etterspørres mer og mer, spesielt når det gjelder mer forbigåtte grupper som f.eks. kvinner (Bimrose & Brown, 2015, s. 54). Hackett (1997, s. 186) har kritisert kvantitative

metoder med måling, statistikk og tall i hennes gjennomgang av forskning omkring kvinners karriereutvikling. Hun sier at vi må bevege oss bort fra modeller som bygger på enkle sammenhenger. Rainey og Borders (1997, s. 169) taler for kvalitative forskningsmetoder som narrativer og konstruktivistiske metoder fordi de er bedre egnet til å forske på hvordan miljømessige faktorer påvirker jenters og kvinners karrierebeslutninger.

Tredobbelt kompetanse

Begrepet dobbeltkompetanse (Borg, Johnson, Bryant, Beresford & Karlsson, 2015) beskriver vanligvis at forskeren har erfaring som «bruker». I min forskning er bruker en stille jenteelev. Tredobbelt kompetanse tenker jeg beskriver min situasjon i dette prosjektet; både stille jente, lærer og forsker. Dersom jeg som forsker hadde et nøytralitetsmål; å være objektiv, møte helt upartisk, upersonlig, tenker jeg at det ville være umulig for meg. Jeg har gjort meg mange tanker gjennom mange år om det å være stille jente, lærer for stille jenter og om det å forske. Jeg er preget av min tredoble kompetanse og kan ikke endre det. Faren ved min tredoble kompetanse og rolle er, etter mitt syn, at jeg blir ekspert på andre menneskers opplevelser. Dersom man anser seg som ekspert, trenger man ikke å finne ut av andres fortolkninger fordi man alltid har full oversikt over seg selv og egentlig ikke er interessert i hva de andre har å si (Lund, 2012a, s. 96). Juni Raak Høiseth (16.10.2017) fortalte på en konferanse om brukermedvirkning i forskning at hennes erfaring som medforsker var at selv om hun har erfaring, er ikke hennes kunnskap den eneste. Den tanken holdt jeg fast ved gjennom mitt arbeid. Man kan risikere å glemme å være undrende, at egne erfaringer og rolle blir for nær. Det vil si at min personlige historie kan ha vært forstyrrende og dominerende. Dersom man snur argumentasjonen, kan det også hende at min personlige historie har vært forløsende og gjort forskningen innsiktsfull. Mitt mål var å utvikle ny innsikt sammen med elever og lærere, og å koble dette sammen med empiri fra andres forskning og teorier.

Insiderposisjon hos forskeren kan være en styrke og en svakhet (Aas, 2011, s. 18). Fordeler kan være at det er lettere å få tilgang til informasjon og at man møter større åpenhet og tillit (Jacobsen, 2015, s. 22). Ulemper kan være at man ser det man forventer å se og at det er vanskelig å holde en nødvendig kritisk avstand. I mitt prosjekt kan man si at alle deltakere hadde en insiderposisjon. Alle var «skolemennesker». Imidlertid var ikke alle stille, og heller ikke alle var jenter. Jeg har opplevd at det har vært en utfordring å zoome tilstrekkelig ut, spesielt i analysearbeidet og skrivearbeidet. Det skyldes nok både min insiderposisjon og at

det involverte fagfeltet er stort. Det har vært vanskelig å løfte blikket fra min livsverden, min forståelseshorisont, mine selvfølgeligheter. I klasserommet, i kontakt med ungdom og i skolesystemet; er lærer en sterk identitet hos meg. Det har ikke vært mulig for meg å fjerne meg fra denne rollen i dette prosjektet. Min stille jente-rolle har også preget arbeidet. Rollen det har vært lettest for meg å fjerne meg fra er forskerrollen. Skolen prosjektet foregikk på var kjent for meg, det samme var lærerne, imidlertid ikke elevene.

For at aksjonsforskning skal få tillit, er en av faktorene man må være bevisst på og åpen om, å bevisstgjøre seg sin forforståelse (Levin, 2012, s. 131). Jeg var derfor veldig fokusert på dette i begynnelsen av arbeidet og skrev tekster om min forforståelse. I tillegg hadde jeg egne samtaler med de lærerne som var involvert og drøftet deres forforståelse. Elevene som var med i grupper, ble også bedt om å si noe om hvilken forforståelse de hadde.

Ekte menneske

Som lærer er jeg preget av ønsket om å stå fram som «ekte menneske». Det selvkomponerte begrepet betyr for meg å være åpen også om sider som vanligvis ikke blir regnet som flatterende. Jeg kjenner at forskerrollen i dette prosjektet også har blitt preget av det ønsket. Lærerens viktigste læremiddel er de selv (Lund, 2004, s. 12). Derfor må lærere tørre å vedkjenne seg sin personlighet og stå fram som robuste voksne. De siste begrepene kjenner vi igjen fra læreplanens generelle del. Slike tanker ønsker jeg å koble til uttrykket den emosjonelle revolusjonen (Aspaas, 2017); emosjonell intelligens er en av de viktigste egenskapene for arbeidslivet framover. Sårbarhet er fødestedet for innovasjon. Den enkeltfølelsen som i størst grad står i veien for innovasjon og endring i bedrifter, er skamfølelse og frykten for å ikke være god nok (Brown, 2010). Mot til ikke å være perfekt, og godta sin sårbarhet, kjennetegner mennesker som tror at de er verdifulle nok til tilhørighet og å være «holehearted». Brené Brown definerer mot som; å fortelle historien om hvem du er med hele ditt hjerte. Slike forskningsfunn er både oppmuntrende og mindre oppmuntrende, tenker jeg. Oppmuntrende fordi de forteller at min tolkning av lærerrollen kan være et forbilde som elever har nytte av. Både stille og ikke stille. Det er også oppmuntrende for stille elever; stillheten er ikke avgjørende for hvilken god jobb du kan gjøre i arbeidslivet. Emosjonell intelligens er en viktigere egenskap å ha enn «talegaver». Den mindre oppmuntrende siden er at skamfølelsen eller frykten som mange stille elever kjenner, kan komme til å hindre dem i å gjøre en god jobb. Mot til ikke å være perfekt (etter kulturens normer) og godta sin sårbarhet vil altså gjøre en stor forskjell for stille elever. Min erfaring fra klasserommet er at når jeg

viser elevene min sårbarhet, tør de å vise sin sårbarhet. Da multipliserer jeg min erfaring opp; hvis læreren viser sårbarhet, preger det klasserommet og elevene viser sårbarhet i større grad enn de ellers ville gjort. Både jenter og gutter. Brown sier også at vi behøver empati for å få bukt med skammen. Å bli møtt med taushet, hemmeligholdelse og fordømmelse vedlikeholder skammen. Altså vil også medfølelse, åpenhet og anerkjennelse gi elevene mer mot til å godta og å vise sårbarhet. Å være en god leder handler om å være autentisk, å være åpen og ærlig, ikke nødvendigvis tradisjonelt sterk og perfekt (Fische, 08.04.2015).

Sosial innovasjon

Det er en økt sammenkobling mellom begrepene forskning og innovasjon (HelseOmsorg21, 2014). Brukermidvirkning i forskning knyttes ofte til dette. Innovasjon er en planlagt endring som oppleves som en forbedring av praksis (Skogen, 2004). Sosiale innovasjoner skal møte sosiale problemer gjennom nye organisasjonsformer, aktiviteter og samhandlingsformer (Rønning & Knutagård, 2015). Man antar at å bruke kunnskap i nye kombinasjoner eller i nye kontekster vil ha positivt potensial. Min intensjon i forhold til sosial innovasjon er å forsøke å se noen perspektiver sammen som vanligvis ikke sees sammen. Samspill i klasserommet, identitetsdanning, karrierelæring, karriereutvikling, kjønnssegregert arbeidsliv. Kanskje vises sammenhengene på en ny måte ved å sette disse feltene ved siden av hverandre.

Egen framgangsmåte

Litteratursøk

Jeg har søkt etter litteratur i bibliotekets søkeverktøy Oria. I tillegg har jeg søkt i Google Scholar og i databasene ERIC, Cristin og Idunn. Søkeordene som er brukt er mange. Begreper som stille jenter, stille elever, kjønn i klasserommet, kvinners karriereutvikling, quiet girls, womens career, womens career development er eksempler på søkeord. I tillegg til å søke selv i bibliotekets systemer, tidligere eksamenstekster som jeg selv har skrevet, notater fra forelesninger og konferanser, bøker og forskere som jeg kjente til fra før, hadde jeg to møter med bibliotekar på høyskolen der vi sammen søkte i biblioteksystemene etter relevant litteratur. Det å søke etter litteratur har jeg opplevd at jeg må gjøre igjen og igjen etter som arbeidet utvikler seg. Å velge de gode søkeordene har jeg opplevd som en utfordring, muligens fordi litteraturen jeg lette etter hørte til ulike felt som krysses. Felt som for eksempel skoleforskning, kjønnsforskning og karriereveiledning. Et område i litteraturen som jeg lette mye omkring var stille jenters karriereutvikling. Her fant jeg ingen litteratur på norsk og bare

litt generell litteratur på engelsk om sjenerte elever; det vil si for at litteraturen ikke handlet spesielt om jenter.

Internasjonal døråpner

I mitt master i karriereveiledningsforløp ønsket jeg å ta et halvår med utveksling i et engelsktalende land, med fokus på kvinner og karriere. I prosessen ble jeg gjort oppmerksom på Jenny Bimrose, professor ved University of Warwick i England. Hun har skrevet sin doktorgrad om kvinners karriereutvikling og har hatt søkelys på teori- og praksisfeltet karriereveiledning og karriereutvikling for kvinner (Warwick Institute for Employment Research, 02.08.2018). Hun har hatt sentrale roller i karriereveiledningsfeltet i England og publisert faglitteratur i et stort antall. Mitt halvårsønske ble ikke til virkelighet, men sommeren 2017 tok vår familie en ferietur til England og reiste blant annet til Warwick. I forkant av turen fikk jeg en samtale med Kristin Midttun, som tok sin mastergrad i Career Studies ved University of Warwick. Gjennom henne fikk jeg kontakt med enda en forsker i karrierestudier; Gill Frigerio. Derfor dro jeg til England med avtaler om samtaler både med Bimrose og Frigerio i kofferten. I samtalene fortalte jeg litt om mitt masteroppgaveprosjekt og ba dem å fortelle om deres arbeid. Jeg hadde tre stikkordssetninger for samtalene; hvilke prosjekter er de engasjert i, kan vi snakke litt om teori og hva de tenker er de største karriereveiledningsbehov for kvinner og jenter. Det ble gjort lydopptak av samtalene, som varte 1-1,5 timer. Disse møtene har vært til inspirasjon for meg og har preget mitt forskningsprosjekt. De har gitt meg innsikt i forskningsfagfeltet på en mer direkte og personlig måte enn bare gjennom ord på papir. Temaet kvinners karriereutvikling har hatt en rolle i vårt masterstudium, men en veldig begrenset rolle. Gjennom samtalene i Warwick endret min forståelse seg, spesielt av det internasjonale omfanget. Det er skrevet, forsket og publisert teorier om kvinners karriereutvikling i langt større grad enn jeg forventet.

Informantene

Informantene i dette forskningsprosjektet er to klasser på studiespesialiserende utdanningsprogram i en videregående skole på Østlandet og deres to kontaktlærere. Ved prosjektstart var klassene henholdsvis i slutten av første klasse og andre klasse. Kontaktperioden med klassene varte et halvt år; fra mai til desember 2017. Klassene ble med i prosjektet fordi deres kontaktlærere meldte sin interesse. Klassene ble dermed med i kraft av sine roller som disse kontaktlærernes elever. Alle elevene i klassen fikk informasjon om prosjektet og tilbud om å delta aktivt med elevtekster, fokusgruppesamtaler og intervju. De

elevene som ikke leverte elevtekst eller ikke ga meg beskjed om de eventuelt kunne tenke seg å bli med i gruppe eller å bli intervjuet, ble ikke kontaktet. Det vil i praksis si at når klassene var valgt ut av lærerne, valgte deltakende elever ut seg selv.

Kontakte lærere

Jeg ønsket å ha med to studiespesialiserende-klasser i forskningen. Min første henvendelse, etter tillatelse fra rektor ved skolen, var en e-post til alle kontaktlærerne i 1. og 2.klassene på studiespesialiserende. I e-posten forklarte jeg om mine planer og ba om tilbakemelding fra de som var interessert i å være med sammen med sine klasser. Det var ikke aktuelt å sende forespørsel til 3.klasse fordi de hadde relativt kort tid igjen av skoletiden. Jeg fikk fire svar; alle fra kvinner. To stykker ville gjerne delta, to andre meldte prosjektet som interessant, men hadde ikke mulighet til å delta på daværende tidspunkt. De kontaktlærerne som sa ja til å delta hadde jeg flere forsamtaler med. For det første for å drøfte den praktiske gjennomføringen, men også på grunn av mitt sporsettende møte med aksjonsforskning som sa at det var vesentlig å få fram og reflektere over forforståelse. I samtalene kom det fram at begge disse lærerne var bevisst i sin lærerpraksis i forhold til hvordan forholde seg til stille jenter. Begge lærerne så det som viktig å kommunisere med stille elever om hvorfor de var stille og hvordan lærer og elev sammen kunne jobbe med stillheten i klasserommet for å oppnå trygghet, utvikling og prestasjoner faglig og sosialt. En av lærerne fortalte i sin narrativ at hun i sin skoletid var det motsatte av stille; en av de elevene som snakket mye. Hun sier selv at hun ble premiært og at *læreren visste hvem jeg var og at flere av femmerne fikk jeg fordi jeg var ekstrovert.*

Besøke klasser

Jeg så fram til at jeg skulle besøke klassene og hadde positive forventninger. Både fordi det generelt er positivt for meg å møte elever og fordi jeg var spent på hva de tenkte om temaet. I forkant av besøkene snakket jeg med min veileder om planleggingen av besøkene. Jeg sa til henne at i klassene vil jeg først fortelle min narrativ. Dette etter inspirasjon fra begrepene eksempelttekster (Udir, 01.08.2013), rollemodeller (Andreassen, 2016, s. 33) og biografisk narrativ (Lund, 2010, s. 51). Min veileder sa til meg at det må du ikke gjøre, av den grunn at da påvirker du hvordan de forteller sine narrativer. Etter veiledningen gikk jeg «i tenkeboksen». Så bestemte jeg meg for å gjøre et eget lite forskningsprosjekt ut av dette dilemmaet. I den første klassen begynte jeg med å presentere forskningsprosjektet; jeg fortalte hva som var temaet og hvordan gjennomføringen var tenkt. Jeg poengterte frivilligheten til å

delta (Arieli m.fl., 2009, s. 282). Så ba jeg dem skrive hva de tenkte om temaet stille jenter (del 1). Deretter fortalte jeg om meg som stille jente i videregående skole; min narrativ. Jeg ønsket så at de ga meg tilbakemeldinger på min historie; del 2 i sin tekst. Til slutt skrev de sin narrativ til meg (del 3), der de fortalte så mye som de ønsket om seg selv som stille eller ikke-stille-elev i skolen. Ved besøket i den andre klassen, dagen etter, endret jeg rekkefølgen og tok min historie til slutt. Det vil si at de fortalte sin historie før jeg fortalte min. I loggen min fra klassebesøkene har jeg notert at begge klassene så like ut ved første øyekast; omtrent lik fordeling av kjønn, omtrent like store klasser. I begge klassene skrev elevene ivrig og jeg fikk tekster fra 43 elever av 51 tilstedeværende. To elever ønsket i ettertid at jeg ikke skulle bruke deres tekster i materialet, derfor har jeg 41 elevtekster. Noen elever nikket «ivrig» underveis som jeg snakket og jeg opplevde øynene som oppmerksomme. Det første klassebesøket ble avsluttet rett før 15.20, da skoledagen slutter og mange elever tar skolebuss hjem. Ingen elever tok kontakt for en-til-en-samtale. Etter besøket i den andre klassen «hang» flere elever igjen i klasserommet for å stille spørsmål eller for å snakke. Det var ti minutter igjen av timen da jeg avsluttet, det vil si at elevene hadde litt bedre tid. Lærdom til meg må sies å være at det er lurt å slutte litt før tiden når man snakker om slike litt følsomme temaer, nettopp for å gi tilhørerne mulighet til en-til-en-dialog. Da jeg i ettertid studerte elevtekstene nærmere, fant jeg at flere elever i den første klassen hadde skrevet elevtekst til meg enn tilfellet var i den andre klassen. Elevene i den første klassen hadde også skrevet mer (lengre tekster). Om dette har med klasseforskjeller og individuelle forskjeller å gjøre eller om det har sammenheng med at jeg fortalte min historie før eller etter deres, er usikkert. Mitt motiv for å fortelle elevene min historie tidlig i løpet var bl.a. å gjøre dem tryggere til å fortelle om seg selv.

Avslutningsvis i intervjuene med elever og lærere tok jeg dette temaet opp. Hva har det hatt å si at jeg fortalte min narrativ tidlig i prosjektet? Dette presenteres og drøftes nærmere senere i oppgaven. Jeg tenker at med et objektivitetsideal vil min fortelling først være en feilkilde, men med et endringsideal og et trygghetsideal vil min fortelling først være en styrke.

Narrativer

I min planlegging av klassebesøkene var jeg bl.a. inspirert av narrativ teori, narrativ forskning og Valgreens (2013) kollektive narrative praksis. Narrativ betyr fortelling eller fortellende. De narrative perspektivene er opptatt av hvor stor betydning fortellingene har i våre liv. Vi lever etter fortellinger om våre liv. Selvet er ikke en fast størrelse; vi konstruerer og rekonstruerer vårt jeg i møtet med verden. Mening er noe vi skaper sammen. Dermed har språket stor betydning. Narrativer forbereder oss for og hjelper oss gjennom handling; handling og

narrativ går i en vekselvirking (Cochran, 1997). Fokus er på menneskers fortellinger om deres identitet. Kontekst har betydning og man har muligheten til å bygge opp alternative historier. Løsninger og muligheter ligger både hos individet og i det kollektive. Styrking av individet skjer via styrking av det kollektive. Narrativ forskning har vokst fram som en ny måte å dokumentere og videreformidle personlige erfaringer på (Kristiansen, 2009, s. 18). Kollektivt narrativ praksis viser individet at jeg er ikke alene. Individets selvvverd, motivasjon og empowerment kan styrkes ved å fortelle egen historie, høre andres historier og felles refleksjon. Det handler om anerkjennelse. Narrativt perspektiv sier dermed; det at jeg fortalte min historie til elevene, at de fortalte sin historie til meg og refleksjon i elevtekstene, i gruppene og i intervjuene omkring bl.a. narrativer; kan endre og styrke individenes selvvverd, motivasjon og empowerment. Om endring og styrking har skjedd, er beskrevet nærmere i mine funn og analyse.

Flertrinns fokusgruppesamtaler

Hummelvoll (2008, s. 12) mener at flertrinns fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som passer godt til å være en del av et aksjonsforskningsdesign. Dette var grunnen til at jeg bestemte meg for å danne slike grupper. Det er hensiktsmessig for å få bredde og dynamikk (Haug, 2016, s. 35). Gruppen utforsker et fenomen eller et problem gjennom flere møter. Begrepene flere trinn, fokus og gruppe beskriver det jeg har gjort i mitt prosjekt. Imidlertid opplever jeg ikke at intervju er det rette uttrykket. Samtale eller dialog er en bedre beskrivelse. Jeg bestemte meg for å beholde gruppene selv om det ikke ble stor grad av aksjon i forskningen. I mitt prosjekt hadde vi to grupper. Hver av gruppene møttes til tre gruppesamtaler. Gruppemedlemmene ble «valgt ut» på denne måten: Da elevene skrev elevtekster til meg, ba jeg dem opplyse om de kunne tenke seg gruppedeltakelse; angitt ved tre kategorier: Ønsker gjerne, ønsker ikke, kan være med hvis behov. Jeg valgte underveis i prosessen å ha rene jentegrupper. Både for å høre jentenes stemmer, antagelsen om at jenter snakket friere i jentegrupper og også med tanker om bevisstgjøring og endringspotensiale. Jenter som hadde skrevet at de ville være med eller kunne være med ble kontaktet. Noen svarte nei, de fleste svarte ja. Gruppene kom i gang med henholdsvis tre og fire elever, i tillegg til kontaktlærer. Det er viktig å bygge på frivillighet og ikke marginalisere folk (Mullett, 2015, s. 249). Stille elever kan allerede føle seg marginalisert (Cain, 2013). Jeg informerte elevene om at jeg kom ikke til å opplyse til noen hvilke elever som var med i gruppene. Dersom de selv ønsket å snakke med andre om gruppedeltakelse, ville det være opp til dem. Vi møttes i fritimer eller rett etter skoletid i et fast grupperom på skolen. Etter hvert

møte skrev deltakerne logg. Møtene ble brukt til samtaler, samtalene ble det gjort lydopptak av. I hele prosessen brukte jeg en liten bærbar kassettopptaker. I tillegg til samtaler gjorde vi et rollespill i den ene gruppen. Jeg ønsket at gruppene skulle utfylle hverandre, ikke at vi skulle gjøre helt identisk og parallelt opplegg. Jeg leser i egne logger at jeg var frustrert etter noen møter fordi jeg synes tiden gikk for fort og vi rakk mindre enn jeg håpet. Hvert møte varte ca. en skoletime. Ved et par anledninger var en av elevene syke og da loggførte jeg at det ikke var et minus fordi det ble mer tid for de gjenværende til å prate. De tre gruppemøtene ble arrangert med to uker mellom hvert møte. Årsaken var min intensjon om tid til refleksjon og bevisstgjøring i prosessen. Jeg ledet gruppesamtalene og ønsket å prøve ulike innfallsvinkler. Dag Ingvar Jacobsen (2015, s. 119) gir slikt råd til forskere som studerer noe de selv har opplevd: *Ta utgangspunkt i dine egne erfaringer, men betrakt dem som hypoteser.* Jeg forsøkte å gjøre bl.a. det; presentere hypoteser ut fra både egne opplevelser, elevtekstene som var samlet inn (jeg leste ikke høyt fra disse; da jeg hadde informert elevene at bare jeg skulle lese tekstene) og funn eller teorier gjort av andre forskere. For eksempel leste jeg sitater fra intervjuer med stille elever, lærere og voksne som ser tilbake på sin tid som stille elev. En skriftlig oppgave som elevene fikk, var å systematisere lærerne de har (anonymt) i forhold til hvordan de forholder seg til stille jenter. I fokusgruppene eller rett etter skrev deltakerne logg og avsluttende refleksjonsnotat (Aubert & Bakke, 2008). Vi snakket også om observasjon og observasjonsnotat, men dette fikk vi altså ikke praktisert. Se vedlegg 5 med oversikt over gruppemøtene.

Det å sitte i en samtalegruppe med elever og lærere opplevde jeg som et gode i seg selv. Årsaken er antagelig at det er så sjelden det skjer i skolen. Det oppleves også som sjelden at man får muligheten til å snakke om et tema som ikke er helt konkret knyttet til et fag. Slike grupper kan åpne nye kommunikative rom der det blir en levende prosess (Huang, 2010). Denne prosessen kan bidra til å utvikle systemets kapasitet til å studere og endre seg selv. Å bryte med ordinære rammer skaper en ubalanse som gjør at man leter etter ny mening (Eriksen & Huemer, 2013). Dette beskriver også elevene i sine avslutningslogger etter endt prosjekt; mer oppmerksom på, økt forståelse for, ser annerledes på hendelser i klasserommet. Hilary Bradbury Huang (2010, s. 93) sier om aksjonsforskning at hensikten ikke først og fremst eller bare er å forstå sosiale fenomener, men hensikten er å sette ønsket forandring ut i livet for å gi kunnskap og kraft til de det gjelder. Målet med aksjonsforskning er å bidra til kunnskap og muligheter for handling som støtter opp under endringsprosesser (Thomassen, 2006, s. 173). Mitt prosjekt har fra begynnelsen av vært preget av slik hensikt og slikt mål.

Jeg opplever at selv om aksjonsforskningen mangler, gjorde prosessene i utveksling av fortellinger, gruppesamtalene og intervjuene at vi fikk mer dialog i forståelsen av sosiale fenomener enn det «bare» individuelle intervjuer ville gitt.

Diana Rose (2018), professor i brukermedvirkning i forskning, er selv psykiatrisk pasient og tidligere innlagt på psykiatrisk avdeling. Hun har vært engasjert i fokusgrupper der også forskerne brukte sin egen erfaring. Seim, Solheim og Gudmundsdottir (17.10.2017) fra Høgskolen på Vestlandet gjorde et kunnskapsutviklingsprosjekt for unge NAV-brukere der de arrangerte det de kalte for forskningssirkler. De beskrev dette ved en konferanse om brukermedvirkning i forskning. Fokus var på dialog og refleksjon, med ønske om å bidra til endring. Det negative man har opplevd kan brukes til å hjelpe andre. Datamaterialet var referatene fra alle gruppemøtene. Et mål var å prøve ut om gruppesamtaler kan føre til mer selvbestemmelse og selvhevdelse.

Intervjuer

Etter gruppeperioden gjennomførte jeg individuelle intervjuer med tre elever og to lærere som allerede var involvert i gruppene. Intervjuene varte ca. en time. Jeg ønsket å høre mer fra dem en og en. Jeg opplevde at intervjuene gikk enda dypere enn gruppesamtalene, kanskje både fordi en-til-en -samtale åpner for mer fortrolighet og personen får mer plass og tid (Jacobsen, 2015, s. 89). Her brukte jeg en blanding av åpent og strukturert intervju. Underveis i gruppesamtalene hadde jeg noterte meg noen problemstillinger som jeg ikke følte at jeg hadde fått svar på og som jeg ønsket å spørre nærmere om. Disse problemstillingene tok jeg opp i intervjuene. Imidlertid ikke de samme problemstillingene i de ulike intervjuene. Utfyllende, ikke parallelle. Alle intervjuene tok utgangspunkt i at jeg ønsket å høre mer om deres personlige narrativ. Utover i samtalen spurte jeg noen av dem om det var faktorer som de ikke følte var kommet fram eller satt ord på gjennom prosessen (se intervju spørsmål i vedlegg 6).

I tillegg til det datamaterialet som det er redegjort for ovenfor har jeg også brukt opplysninger i e-post fra en av lærerne som jeg mottok noen måneder etter at datainnsamlingen var avsluttet. E-posten handlet om hun erfarte at stille jenter som var med i prosjektet var blitt mer frimodige.

Analysearbeidet

Etter feltarbeidet satt jeg med mange lydopptak, notater gjort underveis og elevtekster. Jeg valgte å gjøre utskrift av lydopptakene, imidlertid ikke detaljert med kremt, pauser osv. Litt fordi jeg liker å kunne gå tilbake til papirutgaver av tekst og litt fordi jeg på denne måten fikk materialet under huden. Så, etter gjennomlesning og markeringer med fargepenner, grupperte jeg de uttalelsene (skriftlig og muntlig) som handler om det samme. Deretter kategoriserte jeg de ulike uttalestemaene sammen i grupper. Uttalestemaene dannet seg selv ut fra materialet. Kategoriene skal helst komme fra dataene (Jacobsen, 2015, s. 131). Hvilke kategorier som ytte materialet mest rettferdighet slet jeg med å velge. Kategoriene ble gjort om flere ganger. Jeg valgte å ta utgangspunkt i ordene som er brukt av elever og lærere. Ord som jeg har lest i elevtekstene og hørt i gruppesamtalene og i intervjuene. Sammenfatningen og presentasjonen er preget av min forståelse og tolkning. Dette fordi min forståelse av det som sies og skrives er preget av mitt filter; min bakgrunn og erfaringer. Jeg har laget overskriftene og valgt hvilket system funnene presenteres etter. Systemet er inspirert av informantenes ord, men også av tidligere forskning og teori. For eksempel har jeg valgt å kategorisere det som stille jenter har sagt om samspillet med medelever i; medelever som gjør stille jenter stillere og medelever som støtter og oppmuntrer; etter inspirasjon fra anerkjennelsesteori. Underkategoriene til medelever som gjør stille jenter stillere er blitt til ved min metatenkning om det jentene har sagt; rangsystem, negativt konkurransemiljø, gutter dominerer og jenter trekker seg tilbake. I noen av underkategoriene har jeg brukt sitatord og i andre egne konstruerte begrep for å favne et fenomen. Å skriftliggjøre muntlig tale har vært en utfordring. Dersom uttalelsene står fram som merkelig inndelt i setninger eller avkortede setninger, kan det skyldes min «oversettelse». Imidlertid har jeg vært opptatt av at poengene og ordvalgene skal komme fram.

Jeg har ikke foretatt opptelling av hvor ofte en uttalelse eller et tema omtales. Dette fordi materialet er kvalitativt; 41 elever er ikke så mange at man kan si noe om dette er representativt for elever flest. Imidlertid har jeg nevnt det spesielt dersom noen uttalelser bare forekommer hos en elev. Elevtekstene, fokusgruppesamtalene og intervjuene er ikke analysert på ulike måter. De er behandlet «likt». Jeg skiller ikke mellom om opplysninger kommer fram i elevtekst, gruppesamtale eller intervju. Noen steder i beskrivelsene er det nevnt hvilken kontekst ordene framkommer i, men dette er ikke gjennomført. Imidlertid opplever jeg materialet slik at det er en utvikling i dybdenivået; mer overflatisk nivå i elevtekstene (med noen klare unntak), dypere nivå i gruppesamtalene og mest dybdenivå i intervjuene. Med nivå

her mener jeg personlig åpenhet og graden av refleksjon. Dette har ført til at mer av materialet fra gruppesamtalene og intervjuene har kommet fram i min presentasjon enn materialet fra elevtekstene. Elevtekstene fungerte litt som en innledende runde og jeg brukte, som tidligere nevnt, noen temaer derfra som utgangspunkt i gruppesamtalene.

Mitt motiv for å danne fokusgrupper var en oppfatning av at fellesskap gir styrke og at gruppeprosesser kan bidra positivt. Hummelvoll (2010) støtter denne tanken og sier at fokusgrupper i flere steg ofte har en positiv betydning for deltakernes bevisstgjøring av egen praksis. Gruppen skaper et frirom. Dette avhenger blant annet av om moderator, den som modererer diskusjonen, lykkes i å stimulere til fri og produktiv tenkning. Målet er å utdype og se deltakernes erfaringer i et større perspektiv. Dette var min intensjon. I analysen av fokusgruppesamtaler skal man være obs på om det var et press på at alle skulle være enige eller om andres erfaringer ble gjenkjent som gyldige. Jeg opplevde flere eksempler på at jentene i gruppene sa til de andre jentene; det er ikke min erfaring, jeg har opplevd det annerledes. Jentene i gruppene kjente hverandre forholdsvis godt fra før, fordi de gikk i samme klasse. Utskrifter fra gruppesamtaler gir et stort materiale; som kan være både positivt og negativt (Eines og Thylèn, 2012). Det gjør at prosessen tar mye tid. Forskere som har benyttet fokusgrupper er blitt kritisert for ikke å ta hensyn til gruppedynamikken når data skal analyseres. Det drøftes også om analysen skal ha enkeltpersoner eller gruppen som analyseenheter. Jeg tenker for mitt prosjekt at mitt motiv for å danne fokusgrupper ikke først og fremst var knyttet til å få fram mer informasjon, men å få gruppedeltakerne inn i en prosess der vi sammen kunne tenke dypere om temaene. Det bør i analysearbeidet søkes etter sentrale begreper og utsagn, og mønstre i opplevelser, erfaringer og beskrivelser. Det var dette jeg forsøkte å gjøre.

Min analyse av materialet velger jeg å kalle innholdsanalyse (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2013). Begrepet handler om å dele dataene inn i temaer eller kategorier og så prøve å finne sammenhenger mellom kategoriene. Jeg har ikke separert fortellingene (narrativene) som finnes i materialet i egne narrative analyser. Narrativene er heller ikke fra respondentenes eller informantenes side atskilt fra meninger, refleksjoner, argumenter osv. Jeg har valgt å ta innholdet i narrativene inn i uttalellestemaene og kategoriene. Thagaard (2013, s. 138) beskriver at en mulig framgangsmåte for fortellingsanalyse er å legge vekt på begreper i teksten og se på hvordan personer bruker begreper for å skape mening til sine erfaringer. Dette har jeg gjort i liten grad. Innholdsanalyse kan være temastyrt, teoristyr og empiristyr.

Min analyse er en blanding av alle disse, tenker jeg, imidlertid mest temastyrt. Tematisk analyse gir en utdypende forståelse av temaene i materialet, imidlertid har tilnærmingen vært kritisert for at temaer blir løsrevet fra sammenhengen de blir presentert i.

Vurdering av egen forskning

Objektivitet

Å kreve absolutt objektivitet er naivt (Lynch & Lodge, 2002, s. 2). Forskere (Bloomer, Hodkinson & Billett, 2004, s. 19) har studert hvorfor akademikere assosierer seg selv med visse teoretiske tilnærminger. De forklarer at egen utvikling og tillært tankemønster (habitus) aktiverer og begrenser vårt akademiske arbeid. Konklusjonen deres er at vi trenger å forstå akademisk forskning og teoretisering som delvis personlig sosial praksis. Dette byr på problemer for dem som ser forskning som en rasjonell og logisk prosess. Forståelsen vi finner hos Bloomer og kollegaer ser jeg som fruktbar. I verdiladet forskning er ikke forskeren alltid nøytral og objektiv, men posisjonerer seg og bruker seg selv i forskningsprosessen (Kristiansen, 2009, s. 19). Å bruke sine egne reaksjoner som forsker er en viktig kunnskapskilde, også når det gjelder analysearbeidet. Forskere er ikke objektive, men profesjonelle (Levin, 2012, s. 141). Jeg er preget av aksjonsforskningens utfordring av det positivistiske synet at kunnskap skal være objektiv og verdifri for å være troverdig (Brydon-Miller m.fl., 2003, s. 11). Man ser kunnskapen som sosialt konstruert og mener at all forskning blir til i et verdisystem og viser bare deler av menneskelig samhandling. Forskere kan, uavhengig av metode, fokusere funnene nesten bare på egne standpunkter eller nesten bare på subjektene, det vil si de det forskes på. For å forstå forskningsfunnene, må det en kombinasjon til (Hodkinson, 1998, s. 557). Påvirkningen i menneskelige møter vil alltid være tilstede, den er ikke mulig å unngå, og heller ikke ønskelig å unngå (Dahl 2013). Imidlertid må man være den bevisst.

På den ene siden er det klart at verdiladet forskning krever personlig engasjement (Brydon-Miller m.fl., 2003, s. 14). Imidlertid beskrives også utfordringen med å trekke seg tilbake og gå ut av det «følelsesmessige engasjementet» for å reflektere med nytenkning (Levin, 2012, s. 130). Min erfaring har vært at gjennomgang av teorier og tidligere forskning, sammen med samtaler med veileder og andre, har hjulpet meg til å reflektere med nytenkning. Ikke uten engasjement og innlevelse, men med en distanseperiode for å se materialet i metaperspektiv. Thagaard (2013, s. 15) definerer distanse som motpol til innlevelse. Jeg ser distanse i en

periode som nyttig og nødvendig. Jeg hadde studiepermisjon fra min stilling som lektor i en lang periode midtveis i arbeidet med denne oppgaven. Dette hjalp meg til å få mer distanse.

Troverdighet

Med troverdighet mener vi at undersøkelsen må være til å stole på (Jacobsen, 2015). Alle valgene jeg som forsker tar, får konsekvenser for troverdigheten. Dag Ingvar Jacobsen skriver at å endre datainnsamlingsmetode, problemstilling eller lignende underveis i forskningen kan i mange tilfeller ødelegge troverdigheten til undersøkelsen. I så fall må det nok sies at troverdigheten i min undersøkelse er svak. Her er både problemstilling og aksjonsgrad endret underveis. Selve typen datainnsamling; elevtekster, fokusgruppesamtaler og intervjuer er ikke endret. Likevel vil jeg argumentere for at troverdigheten er bevart siden endringene ble gjort tidlig i prosjektet og med det formålet at problemstilling og undersøkelsesdesign skulle passe sammen. Andre trusler mot troverdigheten kan være at informantene ikke har god kjennskap til det aktuelle temaet eller at forskeren har slurvet i nedtegningen eller analysen av data.

Mine informanter må sies å ha førstehåndskjennskap til temaet om stille jenter. De sier selv at de enten er stille eller observerer stille jenter i klasserommet daglig. For meg som forsker tror jeg det hadde vært vanskelig å skrive ned alt som ble sagt i gruppesamtalene og intervjuene. Det var avgjørende at jeg hadde både elevtekster, som jeg kunne studere så lenge som jeg ønsket, igjen og igjen, og lydopptak av alle samtaler som jeg noterte fra og hørte gjennom flere ganger. Dette bidro til grundighet. Analysearbeidet har jeg opplevd som krevende og vanskelig, fordi man kan ikke analysere alt som er sagt eller skrevet. Derfor overlater jeg til leseren å vurdere troverdigheten. Jeg har brukt mye tid på å finne fram tidligere forskning og teori. Dette opplevde jeg som en styrke i analysearbeidet, kanskje det også har preget analysen mye.

Gyldighet

Validitet betyr gyldighet (Dahlum, 20.02.2018). Har mine funn gyldighet? Ytre validitet handler om at forskningen kan generaliseres og dermed gjelde for andre stille jenter enn bare de som jeg har vært i kontakt med. Indre validitet dreier seg mer om hvorvidt funnene kan forklare hypotesen eller problemstillingen. All forskning vil være gyldig i mer eller mindre grad. For å finne ut om mine funn er gyldige vil det først være naturlig å sammenligne funnene med andre forskningsfunn. Er mine funn veldig annerledes enn andre eller er det samsvar? Det er ingen tvil om at mine funn omkring samspillet i klasserommet og hva jentene lærer om seg selv i stor grad samsvarer med funn fra tidligere forskning. Den tidligere

forskningen som jeg har sett på er hentet fra sentrale forskere på feltet. Hvilken karriereutvikling de stille jentene får, er det ikke forsket mye på. Imidlertid bygger jeg mine resonnementer på bredt teoretisk grunnlag fra fagfeltene. Til en viss grad vil jeg derfor si at mine funn har ytre og indre gyldighet. Imidlertid kan ikke min forskning alene generaliseres til å gjelde for stille jenter flest. Dette har med et svært begrenset antall informanter å gjøre.

Brukermedvirkning i forskning

Brukermedvirkning i forskning, også kalt medforskning og samarbeidsforskning, er et forskningsfelt i utvikling (Borg & Kristiansen, 2009, s. 11). Det er ikke allmenn enighet om begrepsbruken. Jeg velger en slik definisjon; mennesker med bruker- eller erfaringskompetanse deltar på ulike måter i forskningsprosessen og samarbeider med forskere om å utvikle kunnskap (Borg & Kristiansen, 2009, s. 11). Det betyr at brukerne ikke kun er informanter eller respondenter. Jeg deltok ved en nasjonal konferanse høsten 2017 om brukermedvirkning i forskning. Denne konferansen fungerte også som en døråpner for meg. Det ble i forelesningene og seminarene der satt ord på fenomener som jeg kjente og praktiserte, men manglet begreper for. Fra 2016 krever Norges forskningsråd brukermedvirkning i forskning (Larsen, Thorød, Bøe, Lindvig & Nodeland, 2017, s. 136). Tanken bak er at de som har egen erfaring har innsikt som er viktig for at forskningen skal komme videre med ny viten (Kristiansen, 2009, s. 17-26). Det innebærer også et frigjøringsargument. Subjektive, selvrapporterte data blir sett på som pålitelige og meningsfulle. Dette står altså i motsetning til et positivistisk syn der objektivitet og sannhet skal kunne observeres og dokumenteres av andre. *Skal man øke relevansen og gyldigheten, må det innebære at en kommer nærmere erfaringen selv* (T. J. Ekeland, sitert i Westerlund & Bjørgen, 2011, s. 8). *Forskere som ikke selv har vært i situasjonen, kan ikke tolke fenomenene på samme måte som forskere som har erfart det personlig* (O. Volden, 2009 sitert i Westerlund & Bjørgen, 2011, s. 8). Ole Petter Askheim omtalte praksisnær forskning som et honnørord ved en konferanse om brukermedvirkning (17.10.2017). Brukermedvirkning i forskning har en tydelig ideologisk forankring. Motivet er blant annet at forskningen skal bli mer treffsikker (Erlandsen, 19.11.2013). Effektivitet kan ikke prioriteres i sammenheng med medforskning, fortalte Østby og Haugenes i et foredrag (17.10.2017). Min kontakt med klassene pågikk over syv måneder. Det grunner seg i min motivasjon om en prosess, ikke en hendelse. Det er gjort studier om hvordan psykiske pasienter oppfatter å bli intervjuet av andre brukere (Bengtsson-Tops & Svensson, 2010). Det erfares som både å gi og motta en følelse av empowerment. Fredriksen, Stenberg og Haaland-Øverby (17.10.2017) delte på

konferansen for brukermedvirkning i forskning sin opplevelse av at personer med erfaringsbakgrunn er rollemodeller og lettere å relatere seg til. Imidlertid kan det også være en risiko for at bare data som er forventet blir fanget opp. Jeg var underveis i prosjektet «på jakt» etter uventet informasjon, meninger og forståelse. Slike ting spurte jeg ekstra om og noterte ned umiddelbart. Hvis jeg ser selvkritisk på det, i ettertid, kan det ha vært tryggere for elever å si det samme som meg. Her tenker jeg også på statusforskjellen mellom lærer og elev, gammel og ung. Imidlertid forsøkte jeg å poengtere at deres meninger og bidrag var veldig viktig for forskningsprosjektet. Jeg spurte ikke elevene om de opplevde at jeg respekterte dem, men de satte ord på at de hadde tillit til meg. Larsen m.fl. (2017, s. 138) fant at noen av de som ble intervjuet av brukere beskriver at de holdt tilbake personlige opplysninger for å beskytte erfaringsforskeren. Dette kan også ha vært tilfelle i stille jenter-prosjektet. Jeg opplevde det som at elever og lærere delte åpent og frimodig. Høiseth (konferanse, 16.10.2017) erfarte at det er bedre å bli intervjuet av noen som forteller om seg selv. Dette sies også i mine samtaler. Man ser økt engasjement og mottakelighet når brukere intervjuer og større forståelse når resultatene skal tolkes (Glover, 2009, s. 44). Forskningsprosjektet om de stille jentene må sies å være preget av brukermedvirkning. Både fordi forskeren er bruker, men også fordi brukere ble bedt om å tolke informasjon, drøfte og reflektere over informasjon. Jentene i gruppene kaller seg ikke alle for stille, imidlertid har de alle gjort seg erfaringer i perioder eller i gitte situasjoner med det å praktisere stillhet. De har en indre erfaringsstemme (Larsen m.fl., 2017, s. 146).

Children and young people as researchers (Kellett, 2011)

Min første plan for gruppeperioden innebar bl.a. at elevene i gruppene skulle gjøre observasjoner i noen av sine timer i forhold til hvordan lærere forholder seg til stille jenter og samspillet mellom lærer og elever. Navn på elever eller lærere skulle ikke på noe tidspunkt nevnes. Min hensikt var i større grad å involvere elever som medforskere og at forskning sier at barn og ungdom observerer med annerledes øyne (Kellett, 2007, 2011). De gjør funn som ikke voksne ville gjort. Kelletts eksempel handlet om spørsmål fra barneintervjuere til 11-årige gutter om 18-årsgrensespill. 11-åringene fortalte om mye høyere bruk av 18-årsgrensespill enn i intervjuer med voksne. Det har vist seg å være utviklende for barn å prøve seg som forskere; selvtilit og selvstendighet vokser. Imidlertid er det mye skepsis til barneforskningen. Denne skepsisen opplevde jeg selv noe av hos Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). De var skeptiske til at elever skulle gjøre observasjoner der andre elever var involvert. Dette førte til at jeg endret noe på planene og gikk bort fra direkte

observasjon. I gruppene tok vi heller utgangspunkt i generelle erfaringer gjort i klasserommet gjennom skoleårene. I forbindelse med de opprinnelige planene om observasjon snakket jeg med noen lærere om de kunne godkjenne at det ble observert i timene deres. Mange lærere er engstelige for at elevene skal forske på hvor gode lærere de er (Kellett, 2007, 2011). Ingen av de lærerne jeg snakket med sa nei. Imidlertid ga flere uttrykk for utrygghet eller skepsis.

Forskningsetikk

Det er relevant i denne sammenhengen å drøfte forskningsetikk. Forskningsetikk handler for eksempel om forfalskning av data, åpenhet og hensyn til mennesker. I dette prosjektet har jeg vært mest opptatt av om det er etisk å la elever observere i klasserommet. Er det stigmatiserende for stille jenter å bli observert? På den ene siden vil jeg si at det er det. De ønsker ikke fokus og oppmerksomhet, og det vil de indirekte få ved observasjon. På den andre siden vil jeg si at elever observerer hverandre og lærerne hele tiden i klasserommet. De kaller stille jenter for stille jenter, og medelevene eller lærerne er ikke alltid hensynfulle. Det å være stille elev er stigmatiserende. I det øyeblikket jeg kom inn i klasserommene og sa at jeg skulle forske på stille jenter, kan det hende at dette opplevdes stigmatiserende for noen. Jeg sa til klassene at dersom en forsker på stille jenter hadde kommet inn i klasserommet da jeg gikk på videregående, hadde jeg ikke likt situasjonen. Jentene i gruppene fortalte meg senere at det var lettere for dem å håndtere at det kom en forsker inn døren fordi forskeren selv fortalte sin stille jente-historie. På en måte kan man si at det å være stille er et slags tabu. Derfor skal man behandle temaet med omhu. Her kan det også tenkes i retning nytte-etikk (Jacobsen, 2015). Krenkelser mot de etiske idealene må vurderes opp mot den nytten vi har av å krenke dem. Imidlertid konkluderer jeg med at funnene i undersøkelsen er verdifulle og kan styrke stille jenter med den metoden som ble brukt.

Helt i begynnelsen av prosjektet fikk elevene og foreldrene informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 4). Likevel, for å dobbeltsikre at elevene var fortrolige med at jeg brukte deres tekster, tok jeg en kort prat med hver enkelt elev i klassene som hadde levert elevtekst. Dette skjedde flere måneder etter at undersøkelsesperioden var avsluttet. Elevene fylte da ut samtykkeskjema på nytt og de fikk muligheten til å trekke sitt samtykke, enda en gang. To elever trakk da sitt samtykke. Ingen av jentene som hadde deltatt i grupper eller intervjuer trakk sitt samtykke. I november 2018 sendte jeg hele førsteutkastet til masteroppgaven til alle jentene og lærerne som hadde deltatt i grupper og intervjuer. De fikk da mulighet til å lese gjennom og kommentere innholdet. Ingen har kommentert.

Deltakerne i dette prosjektet er lovet anonymitet. Derfor har jeg ikke opplyst i oppgaven hvilken skole jeg har gjort undersøkelsene ved.

DEL 3 MINE FUNN OG ANALYSE

Noen få tall

Fra de 41 elevtekstene har jeg hentet ut noen få tall som presenteres her. Tall som kommer fra tekster med fritt ordvalg forteller ikke med like stor nøyaktighet, som hvis det hadde vært faste svaralternativer. Imidlertid kan de vise noen tendenser. Stille jenter er et aktuelt/relevant tema skriver 22 elever; 4 gutter og 18 jenter. 3 elever skriver at dette ikke er et viktig tema/problem; 2 gutter og 1 jente. 13 (9 jenter og 4 gutter) omtaler seg selv som stille, 14 (4 gutter og 10 jenter) midt på treet og 8 (5 gutter og 3 jenter) pratsom. Det er veldig vanskelig å forandre på dette; skriver 1 gutt.

Kap. 7 Hvordan oppleves samspillet i klasserommet?

Samspill er, som vi har sett, samhandling og interaksjon mellom flere aktører. Derfor har jeg valgt å ta med både hvordan de stille jentene opplever samspillet, men også hvordan medelever opplever samspillet. Fokus her er på samspillet mellom de stille jentene og medelever, og samspillet mellom de stille jentene og lærere. Nedenfor presenteres først hvordan de stille jentene oppfatter samspillet med medelever. Så hører vi hvordan medelever opplever de stille jentene og samspillet med dem. Til slutt presenteres hvordan stille og ikke-stille elever beskriver samspillet med de stille jentene og lærerne. Informantenes utsagn er markert med kursiv.

Stille jenters opplevelse av samspillet med medelever

Medelever som gjør stille jenter stillere

Rangsystem

Jentene beskriver at noen medelever gjør dem enda stillere. *Det er fælt å si det, men det er jo et rangsystem på skolen*, sier en av de stille jentene i et intervju. Jeg spør om hun kan beskrive rangsystemet. De guttene som ikke er redde for å si noe, blir sett på som kule og er høyest opp i systemet. Snakkende jenter rangeres som en god nummer to. De stille guttene er langt ned i rangsystemet. Stille jenter kan være med i kule gjenger, men rangeres lavere. Å være kul er

bl.a. å ha lett for å prate i forsamlinger, det har med typen menneske å gjøre. De kule framstår som mer overlegne. En stille jente tolker selv hvilke mennesker som skjuler seg bak begrepene; *dem er jo ikke noe kule liksom, dem er jo ikke noe annerledes*. Likevel handler det om status. Ungdommer ønsker å ha de som regnes som kule rundt seg. De stille jentene blir stille når de kule snakker mye. De opplever seg selv som motsetning til de kule; fordi *når vi snakker om sosiale ting har jeg ikke mye å komme med*. De stille jentene beskriver at de stiller seg selv spørsmålet om de kule ser ned på dem.

Negativt konkurransemiljø

Karakterer er et samtaletema blant elevene. Stille jenter forteller at det kan være bedre å få middels karakterer enn toppkarakterer. Årsaken er at man må regne med å få negative kommentarer hvis man får seksere. Det å være supersmart eller dum kan begge deler bli en snakkis. En av de stille jentene sier: *Du skal ikke få noe kreditt for det du har gjort som er bra, jeg føler at gutter er ekstra sånn, hvis en jente har gjort noe bra (...) da vil de ikke innrømme at du er bedre enn meg*. Når stille jenter får negative kommentarer, oppleves det som vanskelig. Det å skulle si imot andre elever, diskutere, argumentere er vanskelig, forteller en stille jente:

Det er jo mange ganger som jeg kunne sikkert ha sagt ifra liksom, på en måte, i hvert fall at jeg ikke var enig i det, men da kommer de der og hvis dem svarer noe tilbake så har jeg ikke noe mer å komme med, kanskje, og da velger jeg heller å stå over det, så får dem bare finne ut av det sjøl.

Et fenomen som av en av jentene blir beskrevet som *skam* er; når en gutt opplever at en jente har gjort det bedre enn han. Hun mener gutter opplever det som skam. Jenter gir mer oppmuntrende kommentarer når andre får gode karakterer.

Stille jenter beskriver utrygghet når de skal si noe og medelever sitter bak i klasserommet og visker eller fniser. Da kan de være redde for at medelever tenker at det hun sier nå er kjempefeil. En av jentene forteller en historie om en medelev som satt rett bak henne i engelsktimene. Han rettet på henne hvis hun sa eller skrev noe feil. Dette førte til at jenta sluttet å si noe i engelsktimene. Denne hendelsen foregikk på ungdomsskolen, men hennes stillhet i engelsktimene fortsatte også på videregående skole. Gutten gikk ikke i hennes klasse lenger, men konsekvensene for henne fortsatte. Hun hadde lav tro på sine egne prestasjoner i engelsk helt til hennes engelsklærer på videregående tok en samtale med henne. Læreren spurte i samtalen hvordan hun ville plassere seg selv karaktermessig etter en presentasjon. Hun svarte at hun håpet på fire. Læreren spurte hvorfor hun ikke trodde hun fikk bedre enn

fire. Da fortalte hun om sin tidligere opplevelse og sa selv at *jeg har jo aldri vært god nok*. Lærerens plassering av jentas engelskprestasjon var mellom fem og seks.

Gutter dominerer, og jenter trekker seg tilbake

Jentene i gruppene mener også at guttene har mer tro på seg selv, de tror de er best og at de får til ting. Som en av jentene sier: *De er litt mer høye på seg sjøl*. De er tøffere, tør å svare læreren. Hvis det er noe guttene ikke er fornøyd med, kan de skrike og banne i klasserommet. Jenter er mer hensynfulle og tenker at slik oppførsel kan såre andre. Gutter tør også å skryte av seg selv. Jentene ser for seg at gutter tør å si mer positive ting om seg selv på f.eks. et jobbintervju og at de har et behov for å vise seg fram. Jentene tror at derfor kan gutter bli ansett som flinkere enn de egentlig er. Det er forventet av gutter helt fra barndommen at de skal være tøffe og tørre å svare. Jenter blir sett på som mer forsiktige og flinkere skolemessig. Omgivelsenes forventninger er at *stille jenter er greit*, sier jentene i gruppene. Når jentene tenker tilbake til barnehagen og barneskolen husker de at det var guttene som var urolige, tøffe og gjorde det som ikke var lov. De voksne oppfattet det ikke som så «rart» at gutter var tøffe og jenter var forsiktige.

Når jeg tar opp likestilling som et tema i gruppene og i noen intervjuer, har jentene klare synspunkter på det. En av jentene sier: *Selv om vi sier at vi har likestilling nå, så har vi egentlig ikke det*. Jeg sier rett ut til jentene at jeg blir overrasket over deres beskrivelser av og refleksjoner om ulikestilling, begrunnet i deres unge alder. En stille jente beskriver hvordan jenter heller velger å være stille enn å gå i konflikt med gutter:

Det kommer sånne små input hele tiden som gjør at kanskje kvinner føler at de må adlyde menn og menn føler at de kan beordre kvinner, så derfor så er det kanskje også flest jenter som er stille, fordi de venter på neste beskjed. Mange kvinner og jenter gjør ting for gutter for å beholde roa, på en måte, i stedet for å møte de i en konflikt, så bare gjør man det, så er man ferdig med det, gidder ikke å diskutere det. Jeg tror guttene føler de har mer makt da. (...) så føler du deg mindre, svakere, det å gå å bli sint da, det er dumt, for han blir sintere, da er det bedre å bare være stille og så gjøre som du får beskjed om da, også kan du være sint etterpå. (...) ofte jenter blir nedstemt, at meninger, tanker eller kunnskap fra dette kjønnnet ikke har noe å si, dette motsier all likestilling og vi lever fortsatt i en umoderne tidsepoke.

Medelever som støtter og oppmuntrer

Oppmuntrende kommentarer fra medelever bidrar til positiv bekreftelse, og gir stille jenter mer mot til å si noe høyt i klasserommet. Jentene er selv inne på tre faktorer som de opplever som positiv atferd hos medelever. For det første sier de at det er lettere å si noe i klassen dersom andre elever snakker mer med dem. Da føler de seg tryggere på de andre. For det

andre har medelever som støtter og oppmuntrer en positiv betydning for stille jenter. Kommentarer som; *det var et bra svar* eller *det har jeg ikke tenkt på*, kan ha avgjørende betydning for en elev som har utfordringer med å delta i klassesamtaler. En tredje faktor som nevnes er at når en stille jente sier noe, er det viktig at medelevene tar det seriøst og ikke prøver å fleipe det bort. Hvis svaret eller kommentaren blir tullet bort, er det vanskeligere å delta neste gang. Imidlertid hvis jenta opplever at de andre forholder seg til hennes ord som viktige og verdifulle, gir det mot til å si mer. Da blir jenta rett og slett litt glad.

Medelevenes opplevelse av de stille jentene

Det slås fast av flere medelever at betegnelsen stille jenter er kjent for dem. De opplever at det finnes stille jenter i alle klasserom og at timene ikke blir godt tilrettelagt for dem. Imidlertid beskrives ikke stille jenter alltid likt. Noen medelever omtaler de stille jentene med mye medfølelse og empati. Andre medelever omtaler jentene med mer nøkternhet og irettesettende. Imidlertid vil jeg nedenfor presentere noen trekk som kjennetegner medelevers opplevelser av stille jenter.

Har en utfordrende skoledag

Stille elever har på en måte litt mindre selvtillit, tenker medelever. Ord som engstelig og sjenert blir nevnt. Stille jenter er mer usikre, de er ikke glad i å bli sett. Noen forteller om stille jenter som de husker godt. Stille jenter som skulle holde en presentasjon eller vise fagstoff på tavla for de andre elevene. De sterkeste beskrivelsene fra medelever har slik ordlyd: *I sjokk, panikk, livredd, hylgråt, brøyt totalt sammen*. Flere ganger nevner medelever dette uttrykket: *Se ut som om du ikke vil svare*. Jeg spurte hvordan ser en elev ut som ikke vil svare? Ulike medelever beskriver:

Omtrent legger seg ned på pulten, vrir seg unna, titter bort, viser ikke blikkontakt, later som man driver og skriver i boka eller et eller annet, ser kanskje ned i bordet og blir litt sånn..., titter litt rundt seg, noen rødmer kanskje litt og noen kan også bli litt sånn, fniser litt og blir litt sånn, du ser de blir flau da, og så kanskje de begynner å leite litt sånn halvveis panisk etter svaret, eller, ja, og så svarer dem kanskje veldig sånn eheheh, og veldig forsiktige svar, ofte lav stemme.

En av jentene i gruppene tenker at det er ubehagelige situasjoner stille elever kommer opp i noen ganger og sier; *i noen tilfeller burde de kanskje få sleppi. Det må jo gjøre det vanskeligere for dem å møte opp i timene og generelt å møte opp på skolen*. En selvreflekterende gutt skriver at han kanskje er en byrde for den stille jenta.

Oppfatter stille jenter som utrygge

Medelever har et sentralt begrep når de snakker om samspillet i klasserommet, i forhold til stille jenter; utrygghet. Det handler om å føle seg utrygg. De oppfatter at stille jenter ikke føler seg så trygge i klassen at de er komfortable med å snakke høyt. Både medelever og lærere kan bidra til å skape trygghet eller ikke trygghet. Flere elever var inne på at det handler om å bygge det sosiale miljøet i klassen. Det handler om å bli kjent med hverandre. For eksempel kan det være viktig å splitte grupper som finnes fra før. *Hvis du kanskje setter en gutt som vanligvis kanskje er av de hølytterne sammen med mange andre alene, på en helt annen gruppe, så vil kanskje han ta mindre plass også, mener en jente.* Hvis stille jenter blir satt sammen med gutter som tar stor plass, blir de *dytta tilbake*.

Medelever blir usikre

En del medelever uttrykker at de ikke helt vet hvor de har de stille jentene hen. De får ikke så god kontakt med dem. Av den enkle grunn at de sier lite. En medelev skriver at hun prøver å snakke med de stille, men opplever at hun ikke får god respons. Derfor blir det naturlig ikke å snakke så mye med dem. Hun sier:

Jeg tror at saken er at de som rekker opp hånda gir andre muligheten til å få et bedre forhold med de som snakker siden man fort legger merke til personens interesser og meninger ved å høre på de snakke. De som ikke rekker opp hånda gir aldri bort den muligheten til at andre kan bli kjent med den personen, og andre vil nok da ha vanskeligere for å åpne seg for vedkommende.

En annen medelev tenker at stille jenter med fordel kunne kommet mer på banen: *Det er dessverre ofte sånn i et klasserom at de som burde være stille er de som lager mest lyd, mens de som faktisk har noe fornuftig å komme med velger å sitte i stillhet.*

Medelever oppfatter stille jenter negativt

Medelever gir uttrykk for at de ikke alltid blir så godt kjent med stille jenter. Likevel finner jeg at de har forholdsvis negative oppfatninger av elevgruppens deltakelse i samspillet. En av jentene i fokusgruppene sier: *Er du frampå og sier veldig mye blir du oppfatta som veldig tøff, mens de stille de sier kanskje ikke så mye og da blir de oppfatta som snille. De stille de bare føyer seg.*

I tekstene og i samtalene beskrives ulike oppfatninger om stille elevers faglige nivå: Noen medelever vet med sikkerhet at det finnes stille jenter som er faglig sterke. Imidlertid

oppfattes stille jenter ofte som faglig svake: En jente som var med i gruppesamtalene tenker slik;

(...) jeg har inntrykk av ikke er så flinke, men jeg veit ikke, de sier rett og slett ingenting, så det er ikke mulig å finne ut av, men det er det inntrykket jeg har, fordi i samtaler og sånn så sier de veldig lite og da får du jo inntrykk av at de kanskje ikke kan like mye da, men det kan jo hende de kan det, bare at de ikke tør si det, men du får kanskje inntrykk av at det er svakere elever.

Medelever har også registrert at lærere har en forventning om at de smarte, det er de som ofte rekker opp hånda.

Man går også glipp av en av de beste mulighetene til læring ved å ikke snakke. Om man snakker om det eller svarer og reflekterer om et spørsmål så vil man få en bekreftelse på om det var riktig eller at man blir rettet opp og dette lærer man mye av,

forklarer en gutt om hvordan han vurderer stille jenters begrensede mulighet til å lære. Andre elever har registrert at stille jenter får gjøre presentasjoner med bare læreren tilstede. Dette er de kritiske til, av den grunn at det bør være en læringskurve for alle elever. De tenker at noen elever burde være tilstede slik at de stille kan øve opp sin kompetanse, gradvis. Flere er dessuten bekymret for at enepresentasjoner blir veldig synlig for resten av klassen og at det sender et signal om at her er det en elev som ikke tør. En medelev irttesetter de stille jentene litt og skriver at de bør presse seg selv mer og at det ikke skader å være litt hard mot seg selv når man vet at det kan gi bedre karakterer.

Elevers opplevelse av hvordan lærere forholder seg til stille jenter

I denne delen, som handler om hvordan elever opplever at lærere forholder seg til stille jenter, velger jeg ikke å skille mellom stille jenters opplevelse av lærere og medelevers opplevelse av lærere. Når elever beskriver hvordan lærerne er, settes det mange ganger et fortegn foran; minus eller pluss. Jeg presenterer lærere som vanskeliggjør situasjonen for de stille jentene først fordi disse beskrivelsene er tydeligere i materialet enn de positive.

Lærere som vanskeliggjør situasjonen

Pågåenhet og uthenging

Jentene i gruppene snakker om ulike typer lærere. Noen lærere føler elever seg tryggere med enn andre. Noen bryr seg om stille jenter, andre ikke. Noen presser stille jenter til å si noe, andre ikke. Lærere som prøver å presse noe ut av deg, beskrives slik av en stille jente:

Hvis jeg ikke kunne svare, så bare fortsatte han å spørre. Men jeg har ikke noe svar, hva skal jeg si da? Da blir jeg sittende der og bare eh, hm, eh, ja, hm, da føler jeg på en måte at da er det litt lærerens ansvar da. Jeg er ikke så glad i folk som er så pågående, som spør sånn veldig direkte, da blir jeg litt sånn eh usikker.

Noen lærere forventer riktig svar, sier elevene, og da er det vanskeligere å våge å svare. Hvis læreren derimot stiller et åpent spørsmål, er det lettere. En jente skriver at lærere bør ta hensyn: *Lærere som ikke tar hensyn til hva elever føler kan være et problem, det er greit at de vil at vi skal være mer pågående, men de burde bruke andre metoder til å få frem denne personen.*

Elevene beskriver i tydelige ordelag lærere som *gnir det godt inn og henger deg ut om du ikke kan det du skal kunne* eller *det du har sagt er feil. Det er veldig mange lærere som er sånn. Elever som ikke ønsker det, blir kalt opp til tavla og med elevenes ord; driti ut.* Ingen av elevene tror at lærere gjør det for å *drite ut* elever, men det er i elevenes øyne det som skjer. Forklaringer på hvorfor lærere gjør det, er flere: Noen lærere tror det er morsomt eller kult. Elevene oppfatter det helt annerledes. Kanskje også noen lærere ønsker å utfordre elever skikkelig noen ganger, for at de skal bli tøffere. Imidlertid er det ikke det som oppnås, sier en samstemt elevstemme. Kanskje det handler om å vise at læreren er sjefen. Etter slike hendelser blir alle elevene mer forsiktige, for de vil ikke at noe liknende skal skje med dem. Noen lærere ler hvis elever ikke klarer å løse oppgavene de får oppe ved tavla. En stille jente forteller:

De på en måte lager en vits ut av det hele, tenker at det er gøy, men det er jo ikke gøy, det er jo bare gøy for den, for læreren, det er jo ikke gøy for noen av elevene heller, vi sitter jo bare å synes synd på den personen som den driter ut.

Ingen elever liker samspillsituasjonene som er beskrevet, imidlertid tenker en medelev; *når de (stille, min tilføyelse) da blir spurt og hengt ut, så er det jo det verste som er.* En elev oppsummerer; *så er det kanskje de timene som man lærer minst.*

Lærere kan også henge ut elever på andre måter, forteller elevene. Hvis en elev har svart på et spørsmål fra læreren, så kan læreren si; *er du helt sikker på det?* Et slikt spørsmål oppfatter elevene som utrygt, pågående og uthenging på et vis. De stille forteller at da er det enda vanskeligere å rekke opp hånda en annen gang. Hvis en elev snakker lavt, sier mange lærere; *svar høyere så hele klassen kan høre det.* Dette opplever både stille jenter og medelever som ubehagelig, spesielt for stille elever som snakker lavt.

Overraskelsesmoment

Flere elever forteller om lærere og hendelser som handler om et overraskelsesmoment. Overraskelsesmoment er mitt ordvalg; bak ordet ligger elevenes beskriver av innslag av spontanitet, plutselige henvendelser, ikke være forberedt, høyt stressnivå. Her er det stille jenter som, mer enn andre elever, beskriver slike opplevelser. Jeg har valgt å ta med to historier: 1) En jente forteller om da hun måtte endre språk midt under en presentasjon:

Jeg er en typisk stille jente-person, og jeg har opplevd ulike situasjoner der læreren har prøvd å «ordne opp» i dette. For eksempel en gang på ungdomsskolen hadde jeg en lærer som elsket de elevene som gjorde mye ut av seg, men jeg var den eleven som ikke ville bli satt i rampelyset. Derfor fant han på en spesifikk oppgave til meg mens jeg hadde presentasjon, det var nemlig å holde presentasjonen min spontant på engelsk. Dette likte jeg selvfølgelig ikke, som dermed førte til at jeg ble mer utrygg i klassen. I tillegg fikk jeg beskjed om å synge en sang foran hele klassen, som jeg heller ikke synes var noe gøy. Læreren intensjon var sikkert å få meg til å ikke være så utrygg og forsiktig, men det førte heller til det motsatte.

2) En annen jente husker tilbake til da hun byttet programfag:

Jeg klarte ikke det. Jeg ble stresset. Han (læreren, min tilføyelse) bare spurte rundt seg, jeg visste aldri når det var min tur og da blei jeg stressa for det. Altså det hadde jo sikkert gått an og tatt det opp med læreren eller noe at jeg synes det var ubehagelig, men jeg valgte jo å bytte (fag, min tilføyelse) istedenfor.

Lærerne her bruker overraskelsesmomenter i undervisningen, den ene jenta tolker det som en bevisst metode fra lærerens side. Begge jentene konkluderer med at dette gjorde at de ble mer utrygge og forsiktige.

Lærere har negative forventninger til stille jenter

En medelev skriver denne historien til meg:

En time var det en elev som vanligvis ikke sier så mye. Hun kunne svare på det ene spørsmålet læreren stilte, noe hun virket veldig stolt av. Da hun rakk opp hånden, og svaret var riktig, trodde ikke læreren på at det var hun som hadde kommet på det svaret. Læreren kom ned til pulten hennes for å se om hun selv hadde skrevet og kommet på svaret, eller om hun hadde fått svaret av en annen. Etter denne hendelsen rakk hun ikke opp hånden igjen i dette faget.

Tendensen i denne historien er at lærere regner med at stille jenter ikke er så gode faglig. Jeg oppfatter også at medeleven synes å registrere en grad av uthenging og mistenkeligjøring i denne hendelsen. I mine samtaler med lærere i videregående skole observerte jeg at en lærer omtalte elevene som snakker mye som *de flinke elevene*. Dette var i begynnelsen av samtalen. Utover i samtalen stopper hun seg selv og beklager at gammel tankegang sitter i. Hun presiserer at det ikke er noen sammenheng mellom faglig flinkhet og grad av stillhet.

Imidlertid sier hun om de stille jentene at de ser ut som de er dårligere enn det de egentlig er. Hun sier at noen av de stille jentene er underytere.

Kjønn, alder og fagforskjeller hos lærere

Elever observerer kjønnsforskjeller og aldersforskjeller hos lærere når det gjelder pågåenhet og uthenging. *Mannlige lærere tror gutta er så tøffe så de tåler detta* (at lærere presser dem, min tilføyelse). *Jeg som jente må ikke være så tøff*, slår en av jentene fast. Mannlige lærere oppleves som mer pågående og uthengende enn kvinnelige lærere. Dette er tendenser, sier elevene. Det gjelder ikke alle. Likevel tror de at kvinnelige lærere kanskje tenker mer på det sosiale samspillet i klasserommet, og på hvordan de møter stille jenter. Jentene i gruppene sier at *kvinnelige lærere skryter mer av gutter som får gode karakterer*. Nyutdannede lærere er forsiktige med å presse elever til å svare, det er mange ganger de går rundt og snakker med elever heller enn å ta alle med i en klassesamtale. Eldre lærere blir vurdert som tøffere. De spør mer og vil at alle skal svare. En av jentene i gruppene peker også på at det er forskjell på lærere etter hvilke fag de underviser i. Hun tenker at realfagslærere bl.a. er i den gruppen som bryr seg mindre om stille jenter og ikke jobber med problemstillingen.

Lærere ser ikke alltid hva de selv gjør

Fra mange elever nevnes det at lærerne vil det beste for elevene sine. Lærerne vil at elevene skal lære. Det er bare det at de bruker ulike metoder. Etter å ha hørt jentene i fokusgruppene beskrive lærere, har jeg valgt å dele inn lærerne i fire grupper: 1) De som ignorerer utfordringen med stille jenter. 2) De som prøver å jobbe med utfordringen, men mislykkes. 3) De som er åpne for å finne ut mer om hvordan de kan løse utfordringene. 4) De lærerne som gjør det bra i arbeidet med stille jenter. Flere elever påpeker at det er bedre å forsøke å jobbe med problemet enn å ignorere det. Det er ikke en god løsning å la de stille elevene få være stille. *Det fører jo bare til at de ikke utvikler seg, og kanskje havner enda mer på utsiden både sosialt og faglig*, sier en av jentene. Det å være aktiv gjør at stille jenter lærer mer. Imidlertid påpekes det at lærerens forhold til elevene er viktig. Relasjonen er avgjørende for at samspillet skal bli bra og at stille jenter skal lære, snakke med mer trygghet og utvikle seg.

Selv om elevene både indirekte og direkte kritiserer lærere i materialet, er de opptatt av å forklare hvorfor lærere gjør som de gjør. Jeg hører både tillit og lojalitet til lærere. Som vi så i forrige avsnitt, er elever ganske overbevist om at alle lærere ønsker det beste for elevene sine. Elevene setter ord på at når lærere sier og gjør ting som elevene oppfatter som uklokt, er det

ikke fordi det er bevisst fra lærerens side. En stille jente sier: *Jeg tror heller ikke de ser hva de gjør noen ganger*. Elevene unnskylder til en viss grad lærerne ved å si at de skjønner ikke bedre eller at de ikke ser det på samme måten som elevene selv. Dette gjelder både rangsystemet med kule gutter på toppen og at stille jenter kan føle seg uthengt og dermed sier mindre enn før.

Lærere som forstår og er imøtekommende

Lærere som blir positivt omtalt når det gjelder arbeidet med stille jenter i klasserommet, har jeg gitt seks kjennetegn: De er oppmerksom på situasjonen, de samtaler med elevene om situasjonen, de avtaler på forhånd når stille jenter skal på banen, de jobber med å skape et trygt miljø i klassen, de oppmuntrer og motiverer og de bidrar til læring. Generelt ble lærere som er balansert, ikke altfor formelle og til å stole på fremhevet som gode lærere. De to lærerne som var med i dette prosjektet om stille jenter vil jeg plassere i gruppen lærere som forstår og er imøtekommende. De gir selv eksempler fra klasserommet der de passer på å gi oppmerksomhet også til de stille, de forsøker å oppmuntre dem og går varsomt fram når de stille jentene skal på banen med presentasjoner og lignende.

Oppmerksom på situasjonen

Lærere som prøver å forstå stille jenters situasjon, blir omtalt i positive ordelag. Selv om disse lærerne kanskje selv aldri har erfart å være stille, så sier jentene at de prøver å *skjønne det og klarer å sette seg inn i situasjonen*. De bryr seg om stille jenter, ser dem, er oppmerksom på problematikken, forsøke å bidra til at stille jenter opplever en større grad av trygghet. Disse lærerne har kanskje satt seg inn i faglitteratur om emnet eller de har bygget seg opp en kompetanse i klasserommet. De har interesse for denne gruppen elever, og viser det slik at elevene, både stille og ikke-stille legger merke til det. Det er ikke nevnt fra noen elever i materialet at disse lærerne er mindre oppmerksomme på andre grupper elever. En lærer som er oppmerksom på situasjonen beskrives slik av en av jentene i gruppene: *Han tvinger ikke, men heller jobber over problemet; vil si at han er ganske godt orientert når det gjelder slike problemer og han får til og med stille jenter til å bevege seg slik at ingen føler seg såret*.

Samtaler med elevene

Betydningen av elevsamtaler står fram som ganske stor: Det er viktig for en lærer å snakke med elevene sine. I samtalene kan man bli litt kjent med den enkelte elev og finne ut mer om hvordan den har det på skolen. Da kan læreren ta opp temaer som f.eks. stillhet eller trygghet

og kommunisere om det. Elevene forteller at det finnes enkelte lærere som tar opp temaet stillhet i elevsamtaler, men det er et fåtall. En av lærerne som jeg snakket med nevnte at elever veldig ofte er åpne i elevsamtaler. Det vil si at elevsamtalen er et egnet sted for mer følsomme temaer. Ingen av de stille jentene jeg snakket med var negative til at lærere tok opp temaet med dem, tvert imot. Jentene tenker at læreren må ha *god kommunikasjon med alle elevene, kjenne elevene og forstå hva er greit for deg*. I tillegg til de vanlige elevsamtalene, snakker elever om at lærere med fordel kan snakke mer med stille jenter også i klasserommet. Ikke i plenum, men når man går rundt til enkeltelever og grupper. En jente tenker at *hvis du merker de er veldig stille kanskje snakke litt med dem ellers også, bare så de vet at du er her, og at de føler de kan stole på deg*.

Avtaler på forhånd

For stille jenter kan muntlige presentasjoner og det å delta i klasesamtaler være en prøvelse. Likevel gjør det situasjonen lettere dersom de er forberedt og vet på forhånd at de skal si noe. Flere elever foreslår at lærere legger en plan sammen med stille elever. Fordi som en medelev skriver; målet skal være å få deg til å utvikle deg: *Når du vet at de kanskje er veldig usikre og sånn at de vet at du ikke presser de på måter som blir veldig vanskelig for dem, at dere snakker om det først*. Det handler om å planlegge muntlig deltakelse. Noen lærere stiller litt enklere eller mer filosofiske spørsmål til stille jenter. Spørsmål som ikke har sterkt preg av forventning om et fasitsvar. Det omtales av elever som en litt snillere måte å gjøre det på. En annen løsning er å komme bort til eleven, ikke nødvendigvis slik at hele klassen lytter. En stille jente forteller: *Ho (læreren, min tilføyelse) sa ja, jeg veit at du ikke vil, men sånn er det, nå må du; læreren avtalte litt på forhånd*.

Skaper et trygt miljø

En elev tenker at *en måte å forhindre at man blir stille, kan være at læreren sørger for at alle personene i klassen er komfortable*. Elever legger det ansvaret på læreren at han/hun skal jobbe med et godt klassemiljø. Jeg spurte ikke elevene om de tenker at det er mye å forvente av en lærer, men i sine beskrivelser av lærere forstår jeg at de har lærere som skaper et godt klassemiljø. Dette gjør at stille jenter tør å være mer snakkende. Jobbing med godt klassemiljø kan innebære ulike tiltak, her nevner jeg to tiltak som er sagt av elever: Når elevene deles inn i mindre grupper, er det lettere å delta. *Jeg liker det veldig godt når vi har små grupper først og så sier vi noe høyt, det synes jeg er veldig ok (...) så blir alle aktivert på en måte, erfarer en*

stille jente. I tillegg er det lettere å være trygg hvis læreren slår ned på negative kommentarer under eller etter presentasjoner og muntlige innlegg.

Hvis lærere jobber med å skape et trygt miljø i klassen så kan det virke forløsende. Det som sies her av en stille jente, er at et trygt klassemiljø gir stille jenter håp og en form for inspirasjon til å jobbe med utfordringen selv: *Prøve å se hvordan man kan få dem til å føle seg tryggest mulig så kan dem kanskje prøve sjøl å prestere bedre. Kanskje dem ser det sjøl at her kan jeg kanskje klare det.*

Oppmuntrer og motiverer

I fokusgruppesamtalene var jeg opptatt av å få elevene til å tenke etter og formulere hvordan oppmuntrende lærere er i klasserommet. I tillegg ville jeg at jentene skulle prøve å sette seg selv inn i rollen som lærer for stille elever. Hva ville de gjort? *Først ville jeg spurt bare situasjonen rundt, jeg ville sagt til dem at det er veldig bra at de prøver.* Sentralt i svarene fra jentene er oppmuntring fra lærere. Det er viktig at lærere reagerer på en veldig positiv måte og stiller spørsmål som det ikke er kjempevanskelig å ha et svar på. Da er det enklere å rose elevene, å gjøre slik at de får en positiv opplevelse med det å svare. *Snakke med de om at vi kan gjøre en avtale på det her, for å utfordre deg og du er flink, liksom, og det her får vi til.* I disse uttalelsene hører jeg at stille jenter verdsetter at lærere stiller seg på deres side, ikke er kritiske, men prøver å hjelpe ved å ta del i deres utfordringer. Det ser vi i flertallsformen det her får vi til. Oppmuntrende ord som at *det er veldig bra at de prøver* virker styrkende og motiverende. Når lærere sier at *du er flink*, blir det lettere å tørre.

Mange elever snakker og skriver om utryggheten som ligger i det å si noe feil i et klasserom. Det framstår som en felles skrekk for elever å si noe feil. Dette stopper både stille og ikke-stille fra å svare i mange tilfeller. Derfor peker elevene på at det er viktig å formidle, spesielt til stille jenter:

Det er kanskje det å lære dem det at det gjør ikke noe å ta feil på en måte og at alle gjør feil og om du sier noe dumt, så le av det og drit i det, ... det er bedre å si noe enn å ikke si noe.

Det beskrives her av en stille jente at lærere må bidra til å ufarliggjøre det å si noe feil eller noe dumt. Å ta det opp som et tema. Den samme stille jenta forklarte meg i et intervju at mange lærere gjør det. Likevel er det en avstand fra å si det til at det fungerer i praksis. Hun hører lærere si det, men hun føler likevel at det faktisk gjør noe å svare feil eller si noe dumt.

Man risikerer negative kommentarer både fra lærere og medelever. Oppmuntring og motivasjon ønsker hun seg.

Bidrar til læring

Å få deg til å utvikle deg, det er en av lærerens oppgaver, sier elevene. De sier videre at noen lærere gjør det. *De tar hensyn og er greie. De hjelper de stille elevene med å bidra. Læreren bidrar til læring.* Dette gjelder ikke alle lærere. Dette gjelder de lærerne som er i gruppe 4; den gruppen som elevene sier jobber godt med stille jenter. Gruppene er nevnt tidligere under overskriften; «lærere ser ikke alltid hva de selv gjør». Lærerne som bidrar til læring *prøver å få alle i en tenking eller prøving av ting*, slår en medelev fast. De prøver å få en positiv utvikling hos alle elevene. Utviklingen hos de stille jentene ser ikke lik ut for alle stille jenter, imidlertid skjer det en utvikling i positiv retning. Lærere som bidrar til at stille jenter tar utviklingssteg.

Drøfting

Sammenfatning av funn; hvordan oppleves samspillet i klasserommet?

Vi ser at samspillet med medelever har en betydning for om stille jenter blir mer frimodige til å snakke i klasserommet eller om de blir enda stillere. Jeg har satt et skille mellom medelever som gjør det enda vanskeligere å si noe og medelever som med støtte og oppmuntring letter situasjonen for stille jenter. Historiene om medelever som gjør det vanskeligere å si noe får størst plass i jentenes beskrivelser. Jentene opplever et rangsystem på skolen som domineres av andre typer enn de selv; det er kule, snakkende gutter. Gutter generelt har mer tro på seg selv og opplever det som *skam* hvis en stille jente har fått bedre karakterer. Negative kommentarer fra kule, snakkende medelever som har stor tro på seg selv gjør stille jenter enda stillere. Omgivelsene forventer at gutter er tøffe og jenter er forsiktige. Oppmuntrende kommentarer fra medelever gir anerkjennelse til stille jenter og dermed får jentene mer mot til å si noe høyt i klasserommet.

Medelever sier at de ikke legger så mye merke til stille jenter. Medelever oppfatter stille jenter som utrygge og tenker at de har mindre selvtillit, i tillegg til at de kanskje har en ubehagelig hverdag i skolen. Det er ikke alltid medelevene vet hvor de har de stille jentene fordi de sier lite om seg selv i klasserommet. Dermed tolker medelevene jentene og antar at de ikke så faglig sterke, de lærer ikke så mye og de kan ikke si fra. De oppfattes som snille og føyelige. Noen medelever føler med de stille og tenker at det bør tilrettelegges for dem, mens

andre mener jentene bør presse seg selv mer. Gutten som spør seg selv om han er en byrde for stille jenter kan i materialet knyttes til jentenes opplevelser av gutter som *dytter* stille jenter *tilbake* og *ikke gir noe kreditt for det du har gjort som er bra*.

Både stille jenter og medelever beskriver lærere som forverrer situasjonen; de er pågående, henger ut elever og har en metode som innebærer overraskelsesfaktorer. De forventer at stille jenter er faglig svake. Slike lærere forstår ikke alltid hvordan deres metoder og atferd påvirker elever, hvilke konsekvenser det får for elever. De stille jentene blir stillere. Imidlertid konfronterer ikke jentene lærerne med at deres undervisningsmetoder fører til utrygghet. Andre lærere som gjennom sin kommunikasjon forstår og oppmuntrer stille jenter, beskrives annerledes i sin atferd og i sine metoder. De er oppmerksomme på de stilles situasjon, de samtaler med elevene om temaet og de gjør avtaler på forhånd slik at stille jenter er forberedt når de skal si noe. Slike lærere jobber med å skape et trygt miljø, de passer på å oppmuntre og motivere de stille jentene. De bidrar faktisk til læring, konkluderer elevene.

Stille jenter, medelever og lærere påvirker hverandre

Systemteoriene beskriver hvordan de ulike delene i et system påvirker hverandre. Jeg tenker at beskrivelsene ovenfor forteller hvordan stille jenter, medelever og lærere påvirker hverandre. De stille jentene skaper uvisshet hos medelever. Medelevers ord og atferd påvirker de stille jentene. Samspillet mellom jenter og gutter fører til at jenter kommer dårligere ut og stille jenter blir ekstra skadelidende. Jeg oppfatter elevenes beskrivelser av lærerne som ganske like både fra stille og ikke-stille, jenter og gutter. Imidlertid blir det en forskjell når det handler om hvilke konsekvenser lærernes ord og atferd får for elevene. Konsekvensene av lærernes måte å kommunisere på er tilstede og reell for alle elevene, men jeg oppfatter konsekvensene som langt større for stille jenter. Dersom forutsigbarhet og forhåndsvarsel mangler, opplever stille jenter høyere stressnivå og større grad av utrygghet. Lærerne i mitt materiale opplever ikke stille jenter som provoserende. Imidlertid vet vi at slike beskrivelser finnes fra lærere i tidligere forskning. Lærerne «mine» beskriver heller at de ser stille jenters behov og potensiale, og at dette påvirker dem til å bidra med oppmuntring.

Anerkjennelse og krenkelse i relasjoner

Anerkjennelse er en betingelse for positiv utvikling av identitet og menneskelig oppblomstring (Høilund & Juul, 2015, s. 23). Å anerkjenne den andres væren og opplevelse kan se slik ut; *jeg ville sagt til dem at det er veldig bra at de prøver (...) og det her får vi til*.

Det siste utsagnet er hentet fra en av mine informanternes ord om hvordan hun ville vært lærer for stille elever. Hvis en person mister sin status som likeverdig i en gruppe, vil det gå ut over hennes selvrespekt. Mangler sosial verdsetting eller anerkjennelse, skades individets handlingsdyktighet og selvvverd. Stille jenter beskriver opplevelser av krenkelse og anerkjennelse. Krenkende opplevelser får mest plass. Både fra medelever og lærere opplever jentene at de verdsettes mindre faglig og sosialt. Jentene opplever mindre anerkjennelse enn krenkelse. Det vil si at anerkjennelsesteori forteller oss at stille jenter får en mer negativ utvikling av identitet. Deres vei til oppblomstring blir tyngre. De har ofte ikke status som likeverdig i klassen og det går ut over deres selvrespekt, handlingsdyktighet og selvvverd. Dette er også beskrevet i tidligere forskning. Cain (2013, s. 16) skriver at snakkesalige personer blir oppfattet som smartere, penere, mer interessante og mer attraktive enn stille personer.

Samsvarer anerkjennelsesteorien med virkeligheten i mitt materiale? Det tenker jeg. La oss tenke tilbake på et eksempel: Jenta som i engelsktimen ble rettet på av gutten som satt bak henne; hun mistet troen på at hun kunne noen ting. Hun mistet sin status som likeverdig, manglet sosial verdsetting. For jenta ble handlingsdyktigheten satt tilbake og virkningen varte lenger enn situasjonen. Det vil si at når stille jenter opplever krenkelse fra lærere eller medelever får det konsekvenser for deres selvrespekt, selvvverd og handlingsdyktighet. Disse konsekvensene kan vare lenge og kan overføres til andre områder i livet. Typiske symptomer på slik krenkelse kan være skam, indignasjon og vrede (Høilund & Juul, 2015, s. 29). Jentenes indignasjon og vrede kom fram i samtalene, men i moderat form.

Opplever jentene reelt mer krenkelse enn anerkjennelse fra medelever og lærere? Ingrid Lund (2012a, s. 24) beskriver at det ikke er så vanlig tidlig i barndommen at sjenerte barn blir avvist av jevnaldrende, men senere i barndommen, ungdommen og tidlig voksenliv opplever mange avvisning. Denne mangelen på verdsetting fra omgivelsene påvirker både selvbildet og sosial utvikling. Mitt materiale forteller at jentene opplever både krenkelse og anerkjennelse, men at krenkelse fyller deres tanker mer. Det kan være fordi det er mer krenkelser enn anerkjennelse. Jeg oppfatter at det er det, men også at det får større plass fordi konsekvensene for jentene er mer frustrerende. Derfor er de også mer opptatt av krenkelsene enn av anerkjennelsen, de er mer frustrert over krenkelsene og det er her de føler behov for å fortelle; de har et ønske om endring. Ikke bare hos seg selv, men hos omgivelsene. Av den årsak at de vet at anerkjennelse

gir dem mot, selvverd, selvrespekt og handlingsdyktighet. Det er krenkelsen de vil si fra om, slik at det kommer fram i forskningen.

Når man skal prøve å forstå hvordan gode relasjoner bygges, er tre begreper sentrale; gjensidighet, selvrefleksjon og anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017). Forutsetninger for anerkjennelse er å lytte, innlevelse, forståelse, aksept og bekreftelse. Slike forutsetninger kaller elevene i mitt materiale; oppmerksom på situasjonen, snakker om det, avtaler på forhånd, prøver å skape et trygt miljø, oppmuntrer og motiverer. Lærerne jeg snakket med i mitt prosjekt hører jeg anerkjennelse fra. De prøver å sette seg inn i situasjonen, de lytter, de prøver å forstå, aksepterer og bekrefter stille jenter. *Det er deg vi trenger; klart hun kan gå inn og bli skoleforsker og bli engelskprofessor.* De viser selvrefleksjon omkring eget samspill i klasserommet, for eksempel ved å stille seg selv spørsmål om hvordan de best kan møte stille jenter. I tillegg er det en gjensidighet tilstede i deres måte å nærme seg stille jenter. De jobber for å få en relasjon og en dialog der eleven blir oppmuntret og utviklet. De behandler stille jenter som subjekter.

Kjønnete mønstre

Ordet skam blir brukt i et intervju av en av de stille jentene. Hun mener begrepet skam er det rette å bruke når hun beskriver hva gutter opplever når hun, en stille jente gjør det bedre enn dem. Det er en skam for han. Hun forklarer at gutten da vil bortforklare hennes bedre karakter med f.eks. at læreren ikke har gitt han den karakteren han fortjente. Hun beskriver hvordan han da kommenterer hennes karakter negativt. Skam beskrives blant annet som å føle seg feil (Larsson, 2010, s. 23). Det vil si at jenta opplever at gutter føler seg feil når en stille jente får bedre karakter og det rammer hans selvfølelse. Dette er en krenkelse for han og det holder han ikke for seg selv, opplever jenta. Imidlertid forteller han det til henne med negative kommentarer og forklaringer på hvorfor dette blir feil. Hun, den stille jenta, sier selv at det noen ganger er å foretrekke å få dårligere karakterer. Jeg tolker dette som at når gutten opplever skam så går det ut over den stille jenta. Hun opplever krenkelse gjennom hans skam. For henne blir det da vanskelig å stå i den kritikken, det er lettere for henne å unngå kritikken. Brené Brown (2014, s. 68) skriver at det er en sammenheng mellom skam og sårbarhet. Man må overvinne skammen for å komme fram til sårbarhet. Man trenger motstandsdyktighet mot skam for å kunne være sårbar. De stille jentene snakker mye om egen sårbarhet. De snakkende guttene snakker ikke så mye om egen sårbarhet. Kanskje det er en sammenheng mellom snakkende gutters skam og mangel på sårbarhet og at stille jenter fortsetter å være

stille. Elevene i mitt materiale forteller at det er forventet helt fra de var små at gutter skal være tøffe og «ta stor plass». Kan det da være slik at overførte tradisjonelle kjønnsforventninger forteller gutter at det er en krenkelse for dem å gjøre det dårligere enn en stille jente? De blir degradert i det sosiale systemet. Stille jenter blir verdsatt høyere hvis de får bedre karakterer. Dette går helt imot det gutter har lært. Vi har tidligere vært inne på kvinners erfaringer med undertrykkelse og marginalisering i arbeidsmarkedet (Blustein, 2015, s. 219). Vi vet også at kvinner er underrepresentert i ledende stillinger. Generelt opplever kvinner en systematisk ulempe i arbeidsmarkedet (Bimrose m.fl., 2015b, s. 253). Det betyr at tendensene er de samme i klasserommet og arbeidsmarkedet. Elever av begge kjønn sier at det er en fordel å være gutt.

Kompetanse hos lærere

Kompetanse handler om evne, dyktighet og hva man er i stand til. Læreres kompetanse beskrives av flere skoleforskere som sentralt (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010; Nordahl, 2005; Ogden, 2009). Kompetanseområder som evnen til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev, atferd og måten å møte elever på er nevnt som avgjørende (Lund, 2012a, s. 22). Jeg vil nedenfor først se hva tidligere forskning sier om læreres forskjellsbehandling av jenter og gutter, så vil jeg drøfte læreres kommunikative kompetanse.

Tidligere forskning forteller at opprettholdelsen av kjønnsmonstrene i skolen skjer framfor alt gjennom de voksnes væremåte (Bø, 2014, s. 75). Et stort antall undersøkelser viser at de voksne i barnehage og skole gir mesteparten av sin oppmerksomhet til guttene (Bø, 2014, s. 84, Lynch & Lodge, 2002, s. 188). Jentene blir lært opp til å ha et kritisk blikk på eget kjønn, men det blir ikke gutter (Nielsen, 2009). Når elevene får tilsnakk, forventer lærerne at jenter umiddelbart gjør det de får beskjed om. Lærerne forventer imidlertid ikke at guttene endrer sin atferd (Eidevald, 2009). Aktive og individualistiske jenter blir sett på som problematiske, mens gutter med samme atferd blir kalt iderike og selvstendige (Andresen, 1998). Høyt presterende gutter i skolen får spesielt mye tilbakemeldinger, mens høyt presterende jenter får spesielt lite tilbakemeldinger (SOU, 2010:51). Det vil si at gutter og jenter ikke får likeverdig behandling i barnehagen eller skolen (SOU, 2006:75). Lærere som ble vist hvordan de stilte ulike krav til jenter og gutters selvhevdelse og selvkontroll, ble overrasket (Askland & Rossholt, 2009).

Lærere, som er beskrevet av elever i mitt materiale forteller om lærere som sier; *snakk høyere* når en stille elev svarer med lav og forsiktig stemme. Dette tolker jeg som sviktende kommunikativ kompetanse hos læreren. Det samme gjelder når lærere sier; *er du sikker på det?* Spørsmålene mine blir; hva er lærerens kommunikative mål i en slik situasjon? Hvilken kommunikativ funksjon har slike oppfordringer? Er intendert mening at alle skal høre hva eleven sier? Eller å sjekke om eleven er sikker på at svaret er rett? Intendert mening er bare kjent for avsenderen (Dahl, 2013, s. 92). Jeg vil imidlertid reflektere omkring min tolkning av meldingene. Det første jeg legger merke til er at det er sagt i imperativ og at det ligger en forståelse av fasit og testing bak. Imperativ forbindes med å irettesette andre; du gjør noe galt. Og det er jo «galt» ut fra vår kulturelle forståelse; man skal snakke høyt og tydelig når man snakker i en større gruppe. Det andre jeg legger merke til er at læreren på denne måten gir eleven ekstra oppmerksomhet, muligens unødvendig mye oppmerksomhet. Læreren plasserer ansvaret for «høringen» og «sikkerheten» hos den stille eleven. Lærerens forståelse eller kontekst kan være at det å snakke høyere eller bekrefte sikkerhet er en liten sak å be om som bare handler om volum eller bekreftelse. Jeg oppfatter dette som manglende empati og erfaringsbasert læring hos læreren. De fleste lærere som ikke er nyutdannet har hatt elever med lav stemme før. Deres erfaring kunne fortelle dem at lavmælte elever har en annen forståelse og kontekst. Den stille elevens forståelse av kontekst er at det er utrygt og vanskelig at alle skal høre på det hun sier. Oppfattet mening hos den stille eleven blir skyldbetyngt; *gni det inn* at eleven er forsiktig og snakker med lav stemme eller har våget seg ut på tynn is ved å svare. Flere beskriver at de oppfatter slike uttalelser som at læreren henger dem ut og gir dem dobbelt negativ oppmerksomhet.

Sammenfatning

I klasserommet er det medelever og lærere som gjennom samspillet krenker og anerkjenner stille jenter. Krenkelsene får størst plass. Stille jenter verdsettes mindre faglig og sosialt. Gutter protesterer når stille jenter får bedre karakterer enn dem. Beskrivelsene av samspillet har flere likhetstrekk med kvinners beskrivelser av kjønnede mønstre på arbeidsmarkedet. Samspillet har noen konsekvenser for hvordan jentene opplever seg selv. Det har konsekvenser for deres utvikling av identitet og handlingsdyktighet. Stille jenter ønsker å oppleve en endring i klasserommet. Alle delene i systemet, i klasserommet, har et endringspotensiale. Endring vil påvirke de andre delene i systemet. Likevel vil jeg vektlegge lærernes endring som vesentlig. Deres del av samspillet i klasserommet er sentralt. Lærere har definisjonsmakt i et klasserom. Deres gjensidighet, selvrefleksjon og anerkjennelse smitter

over på de andre delene i systemet. Kommunikativ kompetanse hos lærere har betydning. Tidligere forskning har funnet at læreres atferd overfor stille elever preger hvordan medelever møter de stille elevene. Forskning viser også at lærere forventer individualistiske og selvhverdende gutter, mens jenter skal vise selvkontroll.

Kap. 8 Hva lærer de stille jentene om seg selv?

Er faglig svakere

Vi har sett at både medelever og stille jenter opplever at de stille elevene ofte blir oppfattet som faglig svakere fordi de sier lite i klassen. Jentene sier selv at de ikke bare blir oppfattet som faglig svakere, men at de også får dårligere karakterer fordi de ikke får vist fram alt de kan. En stille jente ser på seg selv: *Vi får ikke vist så veldig mye, for vi sier jo ingenting nesten. (...) da blir det jo litt sånn da, da blir det jo dårligere karakter da, for da tror kanskje læreren at jeg ikke kan det.* En stille elev sier at hun *har fått gode karakterer selv om jeg ikke sier så mye.* Denne elevens erfaring står i kontrast til andre erfaringer i mitt materiale.

Du må bli mer muntlig aktiv

Elevene slår fast at de må kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig i skolen. Dette gjelder for alle. En stille jente forteller:

De fleste sier jo at de har lyst på muntlige prøver, de synes det er lettere for da kan de snakke rundt grøten og få vridd seg til da, men jeg klarer ikke det, jeg klarer ikke å liksom prate rundt og, da må jeg ha pugga det jeg skal ha sagt og så sier jeg akkurat det.

En annen stille jente sier: *Sånn som jeg gjør det ikke veldig bra på fagsamtaler og sånne ting, men hvis jeg hadde fått akkurat det samme stoffet på en prøve så hadde det gått mye bedre.*

En tredje stille jente kommer inn på tidsperspektivet: *Jeg er ikke så veldig god muntlig, jeg får liksom ikke sagt det jeg vil. Jeg bruker litt tid på å grave fram det jeg skal si, og da kommer jeg liksom ikke til poenget.*

Setningen *du må bli mer muntlig aktiv i timen* går igjen i materialet. Mange av de stille elevene har hørt setningen fra lærere. Enda flere elever nevner at *du må være aktiv for å få en god karakter.* Dette gjelder spesielt i «muntlige» fag. *Hvis ikke du er muntlig aktiv der, så kan det jo gå utover videre studier og karakterer.* En ikke-stille elev sier:

Lærere i samtlige fag sier tydelig at man ved å være muntlig aktiv kan gå opp en hel karakter, da mener i hvert fall jeg at man i det minste burde prøve, det skader ikke å være litt hard mot seg selv iblant.

Det blir slått fast at det er *stor forskjell på lærere, noen ser på den kunnskapen du her mens andre ser på det du gjør aktivt i timene.*

På direkte spørsmål til lærerne som deltok i mitt arbeid, om hvordan de gjør muntlig vurdering av stille elever fikk jeg bl.a. dette svaret:

Jeg ville jo gå så langt som til å si at de lærerne som sitter på konferansetimer og sier at du må bli mer muntlig aktiv i timen, det vil jeg si at det er læreren som må endre praksis. Du trenger ikke å snakke høyt i timen, for meg så er ikke det en aktiv elev, nødvendigvis. (...) Vi skal jo ha fremføringer og presentasjoner og de skal ha norsk muntlig karakter, men der er det nok de stilleste jentene som har imponert meg mest, (...) ikke alle, men noen av dem som tar scenen når de først må, så da har jeg sett utvikling veldig i løpet av tre år, (...) uten at jeg har dytta dem utpå djupt vann hele tida, så dem fikser det.

Den samme læreren forteller om en tidligere stille jenteelev: *Hun var jo ikke noe faglig usikker, men hun var trygg på at den karakteren får jeg jo uansett, jeg trenger ikke å drive å prate høyt i timen hele tida for å få til det. Læreren er klar på at; jeg (...) gir stille jenter femmere selv om de ikke snakker høyt i plenum eller rekker opp hånda.*

Har valgt det sjøl og har ikke store ambisjoner

Flere elever, både stille og ikke-stille, forteller meg at stille jenter har selv valgt å være stille og må ta de negative konsekvensene det fører med seg. En stille jente sier: *Jeg har jo valgt det sjøl på en måte, jeg gjør det jo sjøl, så jeg må bare ta konsekvensene av det.* Jeg spurte henne om det oppleves som et reelt valg.

Det er jo ikke noe valg, det er jo bare sånn det er, på en måte, det er bare sånn jeg er. Man blir jo veldig sliten av å gå og være så stressa hele tida for å måtte si noe høyt og sånn.

En medelev legger ansvar på de stille jentene:

Du på en måte utfordrer deg sjøl litt, hvis du er redd for å si noe, så bør du jo kanskje prøve å få snudd det, for videre i livet også så må du jo kunne si noe, hvis ikke du tør å si noe så kommer du jo ingen vei.

Elevene rundt stille jenter trekker den konklusjonen av stillheten at disse jentene ikke anstrenger seg for å gjøre det godt på skolen og at de ikke har ambisiøse planer framover.

Altså hvis du er veldig stille så får du kanskje også det inntrykket at dem ikke har så store ambisjoner. De som ikke rekker opp hånda er ofte de som er middelmådig og kanskje nedover. De som rekker opp hånda, enten så har de kanskje gode karakterer og det er derfor eller så vil de jobbe for å få bedre og da har de kanskje en plan med det, mens de som veit ikke bare suser rundt og da er det ikke så viktig og bare sitter i timen og glaner i lufta.

En av lærerne jeg snakket med sa i en sammenheng at noen stille jenter overrasker senere med et sosialt godt liv. Det vil at forventningene er forholdsvis negative både faglig og sosialt.

Usynlig

Elever som ikke er stille, sier om folk som er stille: *Stille folk er ikke mennesker du legger merke til i dagliglivet. De vil være usynlige på en måte. (...) Så blir de kanskje litt gjemt bort uten at det er bevisst. Stille jenter opplever andres synlighet og egen usynlighet. Mens de som er frampå er veldig sånn, å ja der er du, de legger man veldig merke til da og da får de kanskje litt positiv blest rundt seg. (...) så du blir ikke lagt merke til.* Jenta reflekterer omkring hvordan dette påvirker henne:

Det kan jo liksom påvirke en til å bli ..., liksom at man synes enda mindre da (...) Jeg synes det er veldig rart at liksom fordi vi ikke rekker opp hånda i timen, så blir vi litt sånn usynlige, litt sånn utafør også.

Den samme jenta forteller om en gang hun var borte fra skolen i to uker:

Å ja, det stemmer det, du var kanskje borte du, da fikk jeg litt sånn, da var det ingen som hadde merka liksom at jeg var borte to uker fra skolen, (...) det kan jo bli litt leit og, at du liksom ikke, (...) det er ingen som husker deg på en måte.

Snill, føyelig, sier ikke fra

Elever som er frampå, snakker mye i klasserommet. De blir sett på som tøffe. De sier fra når det er noe de er uenige i. Elever som snakker lite blir oppfattet som snille og føyelige. De sier ikke fra. Flere stille jenter forteller om krenkende episoder der de ikke har sagt fra at dette oppleves krenkende.

Endringstro?

Man vil jo gjerne at flest mulig skal være muntlig aktive og få fram potensialet sitt. Senere i livet vil du jo kanskje angre på at du ikke sa noe, godt å utfordre seg selv litt, viktig å ha muligheten til å delta i samfunnet.

Disse refleksjonene kommer fra en av jentene i gruppene. Jenta sier også at *man er ikke medfødt taushet, man kan endre det med litt øvelse og mål.* Jentene vet at det er endringspotensiale.

De stille jentene opplevde det som både positivt og negativt å snakke om det å være stille. For det første så opplevde de styrke ved at dette ikke gjelder bare dem selv. Det gjør godt og gir håp å snakke om ting som er litt vanskelig; å få satt ord på opplevelser og følelser. I tillegg er

det godt at noen hører på og vet hvordan man har det. Imidlertid er det ikke helt lett å prate om disse utfordringene, det er på en måte sårbart.

Underveis i noen av samtalene med elever, spurte jeg: Hva kan være positivt ved å være stille? Gruppedeltakerne kommenterte at det var en ny og fremmed tanke; at det er noe positivt ved å være stille. En jente sa:

Det var en ny vending. Man blir sikkert en veldig god lytter. Det kan du jo bruke som en egenskap fordi det er jo mange tilfeller det er viktig å kunne lytte og høre etter andre og ikke være så opptatt av seg selv da.

En av lærerne formulerte disse tankene:

(...) flere av dem som er mer kreative, jeg trur hjernehalvdelene jobber litt bedre sammen, og det står det litt om i den boka Quiet, og hun (Cain, forfatteren av boka, min tilføyelse) sier jo at i denne verden hvor alle prater, så må vi lære oss til å lytte.

Drøfting

Sammenfatning av funn; hva lærer de stille jentene om seg selv?

Stille jenter får dårligere karakterer fordi de sier lite. De sier selv at de ikke mestrer så godt muntlige vurderingssituasjoner fordi de trenger mer tid til å tenke ut svar på faglige spørsmål. Lærere, og også til dels medelever, sier *du må bli mer muntlig aktiv*. Elever forteller at noen lærere tar hensyn til kunnskap når de vurderer elever, andre ser mer på grad av aktivitet, i dette tilfellet snakkeaktivitet. Lærerne i mitt materiale er kritiske til å la grad av snakkeaktivitet være vurderingsgrunnlag. Stille jenter og medelever sier at de stille har selv valgt å være stille og må ta konsekvensene av det. En av disse konsekvensene er at medelever og lærere opplever deg som lite ambisiøs faglig og sosialt. Tro på at det er mulig å endre stillhet; ja, det har stille jenter. De ser potensialet og de har et ønske, imidlertid er endringsveien vanskelig i mange tilfeller. Det er godt å snakke om slike vanskeligheter, men også tøft å snakke om. For dem er det uvant å tenke på at stillhet kan være noe positivt. Stille jenter oppleves som usynlige for medelever og de opplever selv at andre ikke legger merke til om de er tilstede eller ikke. Usynligheten oppleves leit og gjør at stille jenter synes enda mindre. De oppfattes som snille, føyelige og at de ikke sier fra om urett eller krenkelser.

Læring gjennom det sosiale samspillet

Sosiokulturelt læringsperspektiv sier at utgangspunkt for læring er det sosiale samspillet; den sosiale samhandlingen med andre (Dysthe, 2013, s. 84). Relasjonen til andre er avgjørende for læringen. I en av gruppene gjorde vi en dramatisering av en undervisningssituasjon med stille

og pratsomme elever, lærer og observatør. Etterpå fortalte vi hverandre hvordan vår rolle opplevdes. Eleven som svarte mye på lærerens spørsmål beskrev at hun opplevde anerkjennelse fordi hun ble sett og oppmuntret av læreren, hun følte mestring, bekreftelse og fikk økt selvbilde. En av de stille elevene beskrev at hun ikke følte hun var en del av klassen og hun opplevde situasjonen negativt. Observatøren la merke til at de elevene som ikke svarte på spørsmålene mistet konsentrasjonen etterhvert. De mistet interesse for det som skjedde i timen. Erfaringene fra dramatiseringen støtter tanken om at læring er knyttet til det sosiale samspillet. Relasjoner er avgjørende for læring. I undervisningssituasjoner i videregående skole er man oftest mest opptatt av faglig læring. Hva med den menneskelige læringen? Systemteoriene som vi har sett på tidligere, sier at omgivelsene og våre relasjoner til omgivelsene også har sentral betydning for personlig og sosial læring og utvikling. Narrativ teori sier at omgivelsenes fortelling har stor påvirkning på hvordan vi definerer oss selv. Jeg vil derfor se nærmere på identitet og sosial kompetanse i avsnittene nedenfor og i lys av disse begrepene drøfte hva de stille jentene lærer om seg selv.

Identitet

Identitet handler om hvordan mennesket oppfatter seg selv. Denne oppfattelsen kommer mennesket fram til gjennom sosial erfaring og aktivitet, dette har vi sett tidligere i oppgaven. Skolen er viktig i denne sammenhengen fordi den bidrar i stor grad til de unges identitetsutvikling (Andreassen m.fl., 2008, s. 91). Opplevelsen av lite anerkjennelse fra lærere eller jevnaldrende vil ha stor påvirkning på elevenes identitetskonklusjoner (Spring & Spring, 2012, s. 44). Det vil si at de stille jentenes sosiale erfaringer og tilbakemeldinger i klasserommet former deres identitet. Andres oppfattelse av dem påvirker deres egenoppfattelse. Hva lærer de om seg selv, fra omgivelsene? De lærer at de må endre seg, slik som de er nå er mangelfullt. De lærer at de må bli mer muntlig aktive. I den setningen, du må bli mer muntlig aktiv, ligger det også en ansvars plassering. Ansvar plasseres hos jenta. Dermed lærer de at de har valgt stillheten selv, og de må komme ut av den selv. De lærer at de har lave ambisjoner når det gjelder karakterer og planer for framtiden. De lærer at det er ønskelig å endre stillheten, men de lærer sjelden hvordan dette kan gjøres. De stille jentene lærer at de er usynlige, snille, føyelige og at de ikke sier fra om urett. Forrest og Mikolaitis (1986, s. 79) merket seg at kvinner reflekterer sin oppfattelse av identitet primært i sammenheng med deres relasjon til andre. Menn derimot beskriver sin følelse av seg selv ved å differensiere seg fra andre, spesielt når de snakker om dyktighet og egenskaper. Gilligan

(1982) kaller fenomenet for the connected self og the separate self. Dette vil si at samspillet i klasserommet trolig har større betydning for jenters identitetsutvikling enn for gutters.

Relasjonene i klasserommet lærer de stille jentene sentral kunnskap om seg selv. En stille jente forteller:

Helt fra vi er små så er det liksom greia, det er det vi er vant til og det er det man får innprenta fra man er små at jenter er mer forsiktige enn gutter, gutter skal være tøffe og de gjør ting som er gæli og så videre og da blir det bare sånn.

Når man får noe innprenta setter det spor i identiteten hos begge kjønn. Guttene skal være tøffe og de har erfaring med å gjøre ting som ikke er lov. Jenter er mer forsiktige. Det betyr at avstanden fra tradisjonelle forventninger er større for stille gutter enn for stille jenter. Kanskje det medfører at stille jenter får sitte mer i fred enn stille gutter gjør. Forventninger til stille, usynlige jenter er lavere enn til gutter, sier elevene i materialet, det kan få den konsekvensen for stille jenter at lærerne opplever jentenes «snakkeutvikling» som mindre viktig enn guttenes. Jentene i fokusgruppene fortalte at det blir sett på som mer greit at jenter er stille enn at gutter er det. Her er det viktig å innlemme Wahlströms (2004, s. 11) perspektiv: Diskusjonen om kjønn skyldes arv eller miljø er underordnet. Det viktigste er at det går an å utvikle kjønnsrollene og utvide dem repertoarmessig.

Den skjulte læreplanen

Min tanke blir da at uformelt lærer jenter gjennom erfaring at *gutter er tøffere, tør å svare læreren, gjør gæli ting, tør å skryte av deg selv, blir sintere, er mer høye på seg sjøl, lærere stiller høyere krav til jenter enn til gutter, gutta får mer oppmerksomhet*. Uformelt lærer stille jenter ved erfaring at *de er ukule, snille* (ikke et honnørord i denne sammenhengen), *annerledes, redde, svakere faglig, blei dytta litt tilbake, usynlige, ingen som husker deg, uten å få lov til å oppleve mestring, ikke har så store ambisjoner*. Det stille jenter lærer her er at det er negativt ikke å rekke opp hånda. De lærer også tradisjonell kjønns sosialisering; gutter er tøffe, og jenter er forsiktige. Ingenting av det jenter lærer her er «politisk korrekt» og ville heller ikke vært en del av formell læring. Formell læring kunne tatt opp disse fenomenene som en del av en bevisstgjøring. Dersom ikke det skjer går denne læringen inn i det ubevisste området og blir dermed heller ikke stilt spørsmålsteget ved. Stille jenter lærer uformelt at de smarte rekker opp hånden. Wiliam (2014) sier at det utbredte systemet med håndsopprekking i skolen bygger på frivillighet til å bli smartere. Han sier at systemet med frivillig håndsopprekking gjør ulikheter mellom elever større. Jeg tenker at det også kan være lettere å

plassere ansvaret hos stille elever ved denne ordningen. Tidligere forskning har kommet fram til at pedagogers måte å forholde seg til barna på er noe av det som har størst betydning for barnas forståelse av hva som forventes av dem som kjønn (Eidevald & Taguchi, 2011). Opprettholdelsen av kjønnsmønstrene skjer framfor alt gjennom de voksnes væremåte (Bø, 2014, s. 75). Begrepet den skjulte læreplanen (Engelsen, 1998, s. 30) er blitt brukt om forhold i skolens hverdag som kan ha like sterk virkning som skolens offisielle læreplaner. Ofte er det en motsetning mellom den offisielle læreplanen og den skjulte læreplanen. Her lærer de stille jentene gjennom den skjulte læreplanen både om stillhet og om jenter.

Sosial kompetanse

I kapittelet om tidligere forskning og teori så vi at sosial kompetanse er avgjørende for elevers framtid. Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør oss i stand til å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner. Slik kompetanse utvikler seg gjennom praktisk samspill med andre. Sosial kompetanse innebærer å ha en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Selvhevdelse er en sosial kompetanse som handler om å kunne markere seg sosialt og uttrykke egne meninger. Slik sosial kompetanse skal altså prioriteres i skolen. Det ser ut i mitt materiale som at det er en avstand mellom stille jenters oppfatning av egen kompetanse og deres reelle kompetanse. De mangler kompetanse og kompetanse-læring, trening og utvikling i å markere seg sosialt og uttrykke egne meninger.

Forskningsresultater viser at trening i sosial kompetanse kan redusere ulike typer problematferd i skolen (Lösel & Beelmann, 2003). En rekke forsøk viser at når man jobber systematisk med å stimulere barn og unges sosiale kompetanse fører det til at elevene rapporterer at de har det bedre på skolen og at de lærer mer fag (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). De stille jentenes utvikling av sosial kompetanse ser ikke ut til å være et prioritert område i skolen. Å jobbe med stille jenter blir ikke alltid vurdert som viktig arbeid av de ansatte. En miljøarbeider ved en ungdomsskole sa at han ikke hadde tid til å jobbe med slik light-problematikk som stille, usynlige jenter (Haukelien, 2004, s. 55). Flere forskere er bekymret for at jenters atferdsproblemer blir undervurdert og oversett (Sørli, 2000, s. 60; Hansen, 2003, s. 7). Mannsforsker Ole Bredesen (2004) mener det er motsatt; at størstedelen av kjønnsforskningen i skolen har hatt hovedfokus på jenter. Harriet Bjerrum Nielsen (2014a, s. 15) skriver at på 1980-tallet var jentenes situasjon i skolen i mediens fokus, mens på 2000-tallet har guttene vært i fokus. Jentene ble forklart i et individperspektiv på 80-tallet, de måtte få mer selvtillit, bli mer frampå og snakke høyere. Tidlig på 2000-tallet

blir guttene forklart i et systemperspektiv; skolesystemet må endres siden det ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset guttene slik de er. Anneli Nielsen (2015) sier at jenters problem fortsatt ofte blir sett på som noe de har inni seg, som de selv må endre på. Når det gjelder hvordan skolen forstår disse problemene, fant for eksempel Kari Sørboen (2005, s. 66) som har intervjuet lærere i grunnskolen om stille jenter, at lærerne har ulike forklaringer på stille atferd. Imidlertid nevner ingen av lærerne at selve klasse miljøet rundt disse jentene kan være en årsak. De individuelle forklaringene står med andre ord sterkt i skolen.

Framovermeldinger mangler

En vanlig tanke i skolen er at elevene utvikler seg faglig gjennom alle årene. De lærer mer matte, norsk og engelsk hvert år. De har nok talenter, men det handler mye om utvikling. Altså et lærende tankesett. Nå vet vi at sosial kompetanse, bl.a. selvhverdelse, er svært viktig i forhold til karriere. Denne utviklingen ser vi ikke at er forventet å gå framover hvert år. Den ser ikke ut til å ha prioritet. Er du stille, vil du forbli stille. Selvhverdelse; enten har du det eller så har du det ikke. Låst tankesett. Jentenes negative læring om seg selv følges ikke av en framovermelding. Utdanningsdirektoratets anbefalinger sier at gode faglige tilbakemeldinger skal inneholde tre deler: En oversikt over hvor elevene er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Udir, 08.03.2016). Det siste leddet kalles framovermeldinger. Framovermeldinger har størst effekt dersom de er en del av den daglige opplæringen og er tilpasset den enkelte elev. De stille jentene får beskjed om hvor de er i sin læring; faglig svake, mestrer ikke så godt muntlighet, valgt det selv, lite ambisiøse, snille, føyelige, sier ikke fra. De får også beskjed om hvor de skal; du må bli mer muntlig aktiv. Imidlertid mangler det tredje leddet; hva de bør gjøre for å komme videre i læringen. Mangelen på framovermelding har noen konsekvenser for deres utvikling.

Sammenfatning

Samspeilet og relasjonen i klasserommet er avgjørende for læringen og hvordan elevene definerer seg selv. De stille jentene lærer om seg selv at de er mangelfulle. De må bli mer muntlig aktive. De har valgt stillheten selv og de må komme seg ut av den selv. De har også lært at de har lave ambisjoner, er svakere faglig, er usynlige, snille, føyelige og sier ikke fra om urett. Den skjulte læreplanen sier at stille jenter er greit, men ukult. Jentene får ingen undervisning i hvordan stillheten kan endres. Framovermeldinger om hvordan jentene kan utvikle seg mangler. De stille jentenes sosiale kompetanse, bl.a. selvhverdelse, er avgjørende for karriereutvikling. Det er avstand mellom jentenes oppfattede kompetanse av seg selv og

deres reelle kompetanse. Intensjonen i skolens læreplaner er at skolen skal jobbe med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Det ser imidlertid ut til at det er et sprik mellom intensjon og realitet, og at det er svakheter i hvordan skolen tar ansvar for denne utviklingen. Svakheterne i skolens praksis handler blant annet om kjønnsrolleutvikling og frivillig håndsopprekking. Sosial kompetansetrening er det behov for hos både stille jenter og medelever; jenter og gutter.

Kap. 9 Hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling?

I det følgende vil jeg se på hvilke konsekvenser de negative samspillserfaringene kan ha for de stille jentenes karriereutvikling, både nå og senere. Erfaringer og tanker fra stille jenter, medelever og lærere høres her. Dessuten vil jeg lete etter hvilke konsekvenser oppmerksomhet på og refleksjoner omkring samspillserfaringene kan ha. Altså blant annet hvilke konsekvenser det kan ha hatt å være med i dette prosjektet.

Stopp i talemestringsutvikling

Flere av de stille jentene beskriver selv at de ble enda mer stille etter noen av de samspillserfaringene som er beskrevet tidligere. Det gjelder for eksempel jenta som ble rettet på av gutten som satt bak henne i engelsktimene. Det gjelder også jenta som uventet måtte gjøre sin presentasjon på engelsk. Dessuten kan også jenta som byttet fag nevnes i denne sammenhengen. Hun gikk fra situasjonen da hun synes den var for belastende. Negative samspillserfaringer får konsekvenser. Konsekvenser som at jentene sier enda mindre og dermed opplever stopp i sin talemestringsutvikling. Det å mestre å snakke i forsamlinger ser både elever og lærere på som en del av en karriereutvikling.

Medelever opplever de samme konsekvensene i sine observasjoner av stille jenter. Etter hendelser der medelever har observert krenkende atferd mot stille jenter, forteller de at jentene ble mer stille eller helt stille.

Kan jobbe med noe der ikke så mange bryr seg

En av de stille jentene jeg intervjuet, sier om jobbutsikter i framtiden:

Det å være stille kan lukke mange muligheter for jobb og sånn, det er jo mange jobber man må kunne liksom stå litt fram, vi er liksom ikke så påtrengende, så ting kan ofte glippe unna for oss. Jeg kunne sikkert ha jobba litt sånn med mennesker, da, i barnehage eller gamlehjem eller noe, da er det ikke så mange som bryr seg så veldig mye.

Hun sier også at krenkende samspillserfaringer ikke gjør henne *noe bedre til å prate foran mennesker i alle fall*. Jenta beskriver her at det å være stille i seg selv kan være en ulempe i arbeidslivet. Det begrenser mulighetene, stille jenter velger yrker som ikke synes så mye og som ikke krever at man må stå fram i særlig grad. Erfaringer som hun kan se tilbake på, som har gjort henne stillere, begrenser mulighetene i enda større grad. Likevel forteller hun at det kan endre seg når man blir voksen. Hun forteller om voksne hun kjenner som var stille i barndom og ungdom, som nå har yrker der de må stå fram.

Får ikke helt til det sosiale greiene

Medelever av stille jenter mener at de stille kan få problemer med vanlig kommunikasjon i framtida. Dette vil begrense deres utfoldelse i arbeidslivet. De vil være hemmet når de skal si noe i plenum på jobben, f.eks. holde et innlegg. *Jeg veit faktisk ikke om de kommer til å ha noe å si i det hele tatt, (...) de ikke helt får til det sosiale greiene.*

Sitter på sidelinja og ser på at andre utvikler seg

Hva tror lærerne om de stille jentenes karriereutvikling i framtiden? *Det går ikke nedentom og hjem med alle de stille jentene*. Noen kan få en modning og utvikling som gjør at de endrer seg. Likevel påvirker stillheten karaktergjennomsnittet slik at det kan avgjøre hva elevene kommer inn på av studier. En av lærerne ser for seg at

folk som vil gjemme seg (...) de må være klar over at de faktisk går glipp av en gylden mulighet til å endre framtida si da, ved å sitte på sidelinja og se på at andre får trene og score mål, eneste dem gjør er å heie noen ganger og klappe, ikke sant, det er ikke greit.

Imidlertid er begge lærerne opptatt av at *lærerens måte å forholde seg til stille elever kan påvirke selvtilliten, hvis du føler at lærere er ute etter å henge deg ut, det kan ta lenger tid å bli trygg i seg selv.*

Konsekvenser av oppmerksomhet på og refleksjoner omkring stille jenter

Et halvt år etter at gruppesamtalene og intervjuene ble avsluttet fortalte en av lærerne som var med at hun observerte at noen av de stille jentene var blitt tøffere til å ta ordet både i plenum og på grupper. En stille jente skriver til meg i sin tekst:

Jeg syntes at denne opplevelsen av Hilde, kjente jeg meg veldig godt igjen i. Så legger jeg merke til at hun har nådd langt og har en jobb hun trives med selv om karakterene hennes på videregående skole ikke nødvendigvis var veldig høye. Dette gjør at jeg får et håp om at jeg kommer til å få en jobb i fremtiden som jeg trives med. Det at hun faktisk står foran hele klassen og forteller slike ting om seg selv, gir meg en følelse av at jeg kunne gjort det samme.

En medelev mener at det å høre en slik endringshistorie *kan hjelpe dem med å bli mer sikker på seg selv og tørre å gå utenfor sin egen komfortsone.*

En av jentene i gruppene forteller at hun nå har begynt å tenke veldig over det når personer i klassen tydelig reagerer når de blir stilt spørsmål fra læreren. Hun opplever nå, på grunn av fokus på prosjektet om stille jenter, en reaksjon på at stille elever blir krenket i klasserommet. Jenta selv snakker en del høyt i klassen nå, men hun kjenner fra tidligere til hvordan det er å være stille. Det vil si at hun legger mer merke til og reflekterer mer over konsekvensene av samspillserfaringene for de stille jentene, enn hun gjorde tidligere. Bevisstgjøring har blitt en konsekvens for henne av å delta i prosjektet.

Det har på en måte gitt meg en slags «a-ha»-opplevelse noen ganger og fått meg til å tenke rundt egen praksis i klasserommet. Det at elevene møter så mange ulike lærere gjennom skoleløpet gjør det enda mer interessant, og hva elevene tenker rundt emnet, hva de observerer fra egne klasser og lærere gir meg et innblikk i deres hverdag. Nyttig. Dette kan hjelpe lærere til å inkludere alle elever i klassen. Det er et viktig problem for de det angår. Gjennom prosessen har jeg oppdaget at det er viktig å pushe elevene litt, men samtidig ha god kommunikasjon med dem slik at det ikke blir mer ubehagelig enn nødvendig.

Dette sitatet er hentet fra en av lærerne som var med i prosjektet. Hun beskriver sine erfaringer med det å være med i en av jentegruppene. Jeg vil også her nevne at en av lærerne i prosjektet opplevde å høre en stille jente si; *jeg har aldri lært så mye.* Denne jenta gikk ikke i en av de klassene som var med i prosjektet, imidlertid er dette også en konsekvens av samspillserfaringer som denne læreren har gjort med stille jenter. Positive samspillserfaringer. Vi kommer tilbake til denne erfaringen i drøftingen nedenfor.

Drøfting

Sammenfatning av funn; hvilke konsekvenser kan samspillserfaringene ha for deres karriereutvikling?

I utgangspunktet ser både stille jenter, medelever og lærere utfordringer for karriereutviklingen til de stille jentene. Dette gjelder både utvikling her og nå og utvikling i framtiden. Det beskrives at jentene har og kommer til å fortsette å ha problemer med å mestre kommunikasjon i plenum som f.eks. presentasjoner. I arbeidslivet kan de komme til å jobbe med yrker som ikke har stor oppmerksomhet. De stille jentenes utvikling vil kunne stå stille i forhold til andres utvikling. De får en tilskuerposisjon. Negative utviklingsforventningene

dominerer. Det presiseres fra alle gruppene at krenkende samspill begrenser utviklingen ytterligere. Begrensningene er tydelige.

Positiv utvikling beskrives både som en konsekvens av positive samspillserfaringer og av oppmerksomhet og refleksjoner omkring temaet og endringshistorier. Noen av de stille jentene beskriver håp og motivasjon etter å ha hørt endringshistorier. Lærer beskriver at stille jenter har blitt tøffere til å snakke i plenum og i grupper, etter prosjektet. Refleksjon og bevisstgjøring, som de beskriver at prosjektet har gitt, har gjort at medelever og lærere blir mer oppmerksom på hvordan samspillet omkring stille jenter fungerer. De har kjent på reaksjoner og oppdagelser.

Negative lærende erfaringer

SCCT (modell s. 20) som ble presentert i kapittelet om tidligere forskning og teori, beskriver hvordan lærende erfaringer, egen mestringstro og resultatforventninger utøver en direkte innflytelse på individers karriereutvikling (Lovén, 2015a, s. 74). La oss sette mine funn om stille jenter inn i denne modellen. Den stille jenta er kanskje i utgangspunktet tilbakeholden og sjenert. Hun er jente. Lærende erfaringer hun har gjort seg kan da gå i retning av at stille jenter er forsiktige, usynlige, ikke faglig flinke, ukule, ikke gode nok, hensynsfulle, har valgt stillheten selv, ikke har store ambisjoner og dårlige jobbutsikter i framtiden. Hennes mestringstro er derfor ikke så høy. Hun mestrer en del, men ikke det å gå i front, være faglig sterk, synlig, kul, tøff, ambisiøs. Forventet resultat er å få en jobb der hun ikke synes så mye. Hun skulle ønske hun kunne være modigere og tørre å si mer, men *det er jo ikke noe valg, det er jo bare sånn det er. På en måte. Det er bare sånn jeg er.* Ja, de lærende erfaringene sier det. Det er sånn hun er. Hennes mestringstro er lav fordi hennes lærende erfaringer har fortalt henne det. Resonnementet ender da med at jentas karrierehandlinger følger av tilbakeholdenhetsforventningene. Tidligere forskning sier at hvis man mister en del av den verbale eller den sosiale treningen, er det sannsynlig at man komme bak jevnaldrende i utviklingen (Coplan & Rudasill, 2016, s. 43; Somby, 2009, s. 76).

I mitt materiale er det ingen ting som tyder på annet enn at; alle er enige om at det er et mål at elever som er stille, forsiktige og utrygge blir mer trygge og frampå. Både de stille selv, medelever og lærere sier det. Det som kan diskuteres er imidlertid metodene for å oppnå målet. Derfor vil jeg bruke Laws teori (Haug, 2018, s. 73) om hvordan vi lærer karriere. Hvis vi tar utgangspunkt i at det å snakke trygt i klasserommet er karriere. En lærer i tidligere

forskning sier; *det er den måten de lærer på*. Læreren henviser til de stille elevene og at han spør dem direkte, sier at de må lese høyt i klassen og presser dem på andre måter. Kaster dem ut på dypt vann. Denne metoden kjenner vi igjen fra den stille jenta som forteller at hennes lærer ba henne presentere spontant på engelsk og synge en sang for klassen. Hvis vi ser på Laws teori, ser vi at følgende er viktig; oppdage, ordne, fokusere og forstå. Min oppfatning av denne teorien sammen med SCCT er at disse teoriene viser at å kaste elevene ut på dypt vann neppe fører til positiv karriereutvikling. Det er ikke det som skal til for å fremme karriereutvikling. De stille jentene beskriver harde, tøffe metoder som krenkelsers; som hemmer karriereutviklingen. Krenkende erfaringer → negativ mestringstro →lave forventninger til resultat →bremsede karrierehandlinger. Laws teori har begreper som signaliserer tålmodighet, refleksjon, oppdagelser. Imidlertid ingen begreper som handler om å bli kastet ut på dypt vann. Faktisk har jeg ikke funnet noen karriereutviklingsteorier som sier at pågåenhet, uthenging, overraskelsesmoment eller andre krenkelsers fører til positiv karriereutvikling.

Positive lærende erfaringer

SCCT er en syklisk modell. Man går gjennom modellen hele livet, om og om igjen. *Det er jo bare sånn jeg er*; ja, akkurat nå er det det. Imidlertid kan det ha stor betydning å få den inputen at det kan endre seg. Bandura mener at personligheten etableres gjennom observasjonslæring eller modell-læring, i stor grad (Imsen, 2005, s. 170). Da tenker jeg at når en stille jente på videregående skole møter mennesker som deler sin erfaring med å være stille eller snakkende, f.eks. lærere, kan det endre egen mestringstro, forventninger om utkomme og personlige mål. En av de stille jentene beskrev for meg at hun har tenkt over at hun ikke er stille i alle situasjoner.

Når du kommer i andre situasjoner da, (...) og da synes jeg liksom ikke det er et problem, (...) og jeg må stå å fortelle hva dem skal gjøre, men det er liksom en helt annen situasjon da, da er det jeg som er den voksne og har ansvaret da, men det er vel sikkert også fordi jeg føler meg veldig trygg der da, så det blir jo på en måte en annen rolle, (...) jeg har jo merka at det går an å endre seg eller at man er annerledes i forskjellige situasjoner.

Slike lærende erfaringer kan reflekteres over, og skape mestringstro fordi det gir bevissthet om endringsmuligheter, selvinnsett og innsyn i overganger. Ingrid Lund (2012a, s. 83) sier noe lignende om det å reflektere sammen med stille jenter; bevisstgjøring, selvrefleksjon og metatenkning kan gjøre at de finner ny mening og en dypere forståelse av egen atferd; det kan skje en meningsendring og handlingsendring. Det har betydning for stille jenter å finne ny mening og forståelse av sine livsmål. Hun skriver at elevene trenger hjelp til denne prosessen.

I samtaler kan ungdommer reflektere over egne utsagn for så å komme fram til en ny mening om sin innagerende atferd.

Barnes, Bassot, Chant (2011, s. 74-76) snakker om karrierelæring på mange områder og på mange forskjellige måter i sin teori om CLD (modell s. 11). Refleksjoner om seg selv; både forståelse, anvendelse og analyse, i tillegg til konkrete ferdigheter. Bassot, Barnes, Chant (2014, s. 90) sier om 16-19-åringene at de kan begynne å bruke systemtenkning, for å forstå kompleks interaksjon mellom selvet, rolle, relasjoner og situasjoner som har med karriereutvikling å gjøre. Denne alderen er en tid for å se bakover på hjemmet og skolelivet som har vært før de ser framover. Nettopp for å tenke gjennom hvordan mulighetene har vist seg, hvilke valg som er tatt og hvordan disse har formet dem individuelt og deres syn på dem selv. Motstandsdyktighet kan bare utvikles gjennom eksponering for risiko eller stress. Bassot og kolleger bruker en metafor for vekst fra planteriket; mat og vann (lære om karriere), sol (støtte og oppmuntring), god jord (positivt læringsmiljø), beskjæres (vil bygge motstandsdyktighet). Dette vil si at elever i videregående skole har potensiale til å tenke på egen karriereutvikling kompleks og i et metaperspektiv. De positive konsekvensene av refleksjon og bevisstgjøring i prosjektet om stille jenter kan tyde på nettopp det.

Når positiv karriereundervisning mangler

Som vi har sett kan de negative lærende erfaringene føre til negativ mestringsstro. Hvordan kan lærende erfaringer bli positive? En av jentene i gruppene reflekterer over dette: *Det er fint hvis det blir flere og varierende muligheter til å øve på å bruke stemmen sin i klasserommet og eventuelt på jobben. Da vil det nok også bli enklere hvis du hele tida øver (fra barnehagen, min tilføyelse) og øker vanskelighetsgraden litt, så jeg tror det kan fungere som andre ting vi lærer, at det hele tida gjelder å utfordre litt da, for at vi skal lære noe nytt da, så jeg tror vi kan lære litt på samme måten sosialt som teoretisk. Ta små skritt, kanskje rekke opp handa en gang i timen.* Watts og Law (1977) sier i sin karriereteori, DOTS, noe om hvilke kompetanser som vil være avgjørende for karriereutviklingen; beslutningslæring, bevissthet om muligheter, læring om overganger, selvinnsikt. For eksempel; hvem er jeg og hva er jeg god til? Vi har sett at mange stille jenter frykter lærere som er strenge og tøffe. Det kan være fordi disse lærerne ikke nyanserer; hvem elevene er og hva er de gode til. Du er en av mange elever og alle skal prestere «likt», du må passe inn i systemet. Alle skal svare uansett hva de er gode eller dårlige til. Vi vet at lærere påvirker elevers utdanningsvalg gjennom å vurdere, bedømme og sette karakterer på deres prestasjoner (Aubert & Paulsen, 2016, s. 185). Imidlertid;

lærernes måte å gjøre dette på har vesentlig innflytelse på elevens selvforståelse og tiltro til egne muligheter til karriere. *Lærere i samtlige fag sier tydelig at man ved å være muntlig aktiv kan gå opp en hel karakter.* Lærerne sier dermed at de stille elevene vil bli vurdert som faglig svakere enn de andre elevene. De sier også at det å være god til å rekke opp handa og snakke høyt i klassen er verdt en hel karakter. Dersom man sier dette ved begynnelsen av skoleåret, sender man et tydelig signal, en tydelig karriereundervisning, til stille elever: Dine muligheter er mindre, i dette klasserommet er det den snakkende som er best, du er ikke så dyktig som de snakkende. Å lykkes og «å gjøre karriere» er for de snakkende. Noen læring om overgangen fra å være stille til å bli mer frimodig, gis ikke oppmerksomhet og ingen synlig undervisning i. Hvordan klare å ta den beslutningen å snakke mer? Hvordan få trygghet til å snakke mer? Det ser ut for at det hoppes bukk over den karriereundervisningen. En av de stille jentene foreslår for lærere å tenke slik i forhold til karriereundervisning:

Som lærer burde jeg faktisk ta tid til å bli kjent med elevene mine, forstå dem, observere dem, skape et trygt miljø. Prøve å se hvordan man kan få dem til å føle seg tryggest mulig så kan dem kanskje prøve sjøl å prestere bedre. Kanskje dem ser det sjøl at her kan jeg kanskje klare det, hvis jeg får litt tryggere rammer eller et eller annet.

Undervisning fører til læring som igjen fører til kompetanse.

En stille jente forteller meg at hun har ikke hørt noen snakke om temaet stille jenter før. *Det er ikke så mange som tar det opp liksom, sånn da tenker jeg at det ikke er så mange som tenker på det heller.* Det vil si at karriereundervisning for stille jenter i form av beslutningslæring (jeg vil snakke mer), bevissthet om muligheter (det finnes endringsmuligheter for meg som er stille), læring om overganger (hvordan ville en slik overgang fra stille til snakkende kunne se ut), selvinnsett (hvem er jeg og hva er jeg god til) oppleves det lite av i timene.

Når positiv karriereundervisning finner sted

Vygotskijs proksimale utviklingszone beskriver distansen mellom det utviklingsnivået man kan komme til ved egen hjelp og det utviklingsnivået man kan komme til ved veiledning av en annen. Beskrivelsen av denne sonen ser jeg som treffende for stille jenters utvikling med og uten relevant veiledning. Interaksjon med andre gjør den stille jenta i stand til å oppnå mer enn hun kan klare alene. CLD prøver å få folk til å øke sin karrierelæring og utvikling ved å lære i interaksjon med andre. Man vil gå fram og tilbake over brua hele livet. Veien i midten som går over hengebrua er karrierevekst. Karrieregleden er på venstre side av brua. På høyre side er karrieremotstandsdyktighet. Balansen mellom sidene er viktig. Karriereutvikling skjer

ved at både glede og motstandsdyktighet utvikles. Karrierevekst er progresjonen individet gjør i læring og arbeid. Utviklingen skjer gjennom lærende relasjoner med «karrierepåvirkere». Karrieremotstandsdyktighet handler om å hjelpe individer til å takle vanskelige oppgaver som har med karriere å gjøre og å sette dem i stand til å utnytte uventede muligheter til vekst og utvikling. Kritiske karrierekompetanser for stille jenter kan være det å snakke i forsamlinger. Karrieregleder; hva er lykke for deg? Jeg tenker lykke for stille jenter vil være trygghet i «snakke»-situasjoner; mestring. De ønsker at utrygghet var trygghet. Hva kan karrieremotstandsdyktighet for stille jenter være? Diskutere hvordan erfaringer som stille jente kan påvirke et karrieremønster. Diskutere hva risikoen for stille jenter er og hvordan den kan minimaliseres. Fortelle sine karrierenarrativer og diskutere dem med andre. Eksponering. En viktig faktor for å utvikle karrieremotstandsdyktighet er ikke å være bundet av tradisjonelle kilder til karrieresuksess. Dette er frigjørende for en stille jente. Stille jenter trenger, som planter; kunnskap om karriere og stillhet (næring), støtte og oppmuntring (sol), positivt læringsmiljø (god jord), bygge motstandsdyktighet (beskjæres).

En av lærerne i mitt prosjekt poengterer at man ikke kan være fotballtrener hvis man ikke spiller selv. Hun tenker at lærere skal være et forbilde for sine elever; bruke seg selv, vise svakhet og ikke være noe supermenneske. Da kan man få relasjon og tillit. Da kan situasjoner oppstå der elever sier *jeg har aldri lært så mye, jeg har alltid vært stille og ikke tørt å si noe*. Da bidrar lærere til karriereutvikling. En stille jente sa til læreren sin; *jeg synes det er så interessant å observere og høre hvordan klasserommet endrer seg når noen sier noe og hvem som tar makten og hvem vi følger*. Denne læreren, som var en av lærerne i mitt materiale, ga henne tilbakemelding om at dette var en spennende observasjon og oppmuntret med å gi en positiv forventning framover; *klart hun kan gå inn og bli skoleforsker og bli engelskprofessor*. Læreren forteller også hvordan hun gir en bok om stillhet i hånda på noen elever (Cain 2013; min tilføyelse); *du må lese den fordi det er deg vi trenger, for det er veldig ofte de andre som sitter og styrer og dem er sjefene, for dem har prata seg vei til toppen*. Læreren gir her elevene lærende erfaringer, bevissthet om muligheter, selvinnsikt som gir dem positiv mestringstro. Hun tenker at hun som lærer må oppmuntre dem og vise fram forskning om stillhet. *Jeg tror det er helt avgjørende at de møter lærere som (...) ikke sier til dem på konferansetimer opp gjennom skolen; du må bli mer aktiv, du må bli mer muntlig, ... det handler om å ha lærere som hører*. Som vi så tidligere sier eldre kvinner i flere land at karriereutviklingsstøtte på avgjørende tidspunkter i livet kunne gjort en stor forskjell (Bimrose m.fl., 2014).

To lærere i mitt materiale bruker sin egen livshistorie når det gjelder å være stille eller ikke stille i klasserommet. Den ene læreren har vært snakkende elev i sin tid og forteller meg at det har gitt henne mot til å utvikle seg. Derfor er hun opptatt av at alle elever skal få mot til å utvikle seg. *Du skal være aktiv og du skal bli bedre. (...) Taushet på skolen er noe vi må gjøre noe med fordi det er viktig gjennom mange ulike deler av livet og ikke bare på skolen.*

Den andre læreren som bruker sin egen livshistorie, var selv stille som elev. Jeg får høre om han gjennom en av hans elever. Hun forteller at han fortalte sin historie til klassen hun gikk i på ungdomsskolen. Hun tror det gjorde situasjonen lettere for elevene i klassen; *det var ikke like skummelt på ungdomsskolen selv om det var ny klasse med elever du ikke kjente så godt* (å presentere, min tilføyelse). Løsningen for mestringstro og karriereutvikling kan ligge i oppbyggende sosial interaksjon og frigjørende omgivelser (Blustein, 2012, s. 204).

Emancipatory communitarian. Strukturelle krefter kan både støtte og hemme en utvikling. Om kreftene i skolen støtter eller hemmer en utvikling tenker jeg avgjøres mye av lærerens ord og atferd.

Mestringstro

Vi har tidligere sett at det å ha positiv tro på egne karrieremuligheter er mer bestemmende for karrierevalg enn faktiske evner (Hackett, m.fl., 1989). Mestringstro påvirker karrierededikasjon, utdanningsambisjoner og karrierevalg. Kvinners lavere mestringstro er en karrierevariabel som fungerer som barriere for karriereutvikling (Betz & Hackett, 1997). Mange studier støtter disse funnene (Patton & McMahon, 2006, s. 128).

Helen S. Farmers (1997a, s. 7) teori fokuserer på kjønnsrollers sosialiseringsspross og hvordan det påvirker hva man tror, holdninger, selvoppfatning, mestringstro som igjen påvirker motivasjon, valg, atferd; spesielt for kvinner. Hackett og Betz (1981) mener kvinner mangler sterke forventninger til mestring i forhold til karriereatferd. Derfor når de ikke i den grad som menn sitt fulle karrierepotensiale. Fokus på hvordan håndtere egen karriere endrer veien, spesielt for jenter (Mathiesen, Buland & Bungum, 2014). Hackett og Betz bruker bl.a. Banduras fire kilder for personlig mestringstro; oppnådde prestasjoner, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning, hvilke følelser man har i forhold til en atferd. Jeg velger å lage to alternative analyser; en negativ og en positiv: Hvis en stille jente har hatt lite mestring med å snakke i klasserommet, er klar over at dette har gitt stille jenter dårlige vurderinger før,

møtes med usynlighet, likegyldighet, strenghet eller tøffhet av andre, og har skyhøy snakkeangst, ville man kunne forvente å utvikle lav mestringstro i forhold til det å snakke med trygghet i store grupper. Alternativ analyse: Hvis en stille jente har hatt mestring med det å snakke høyt i klasser, er klar over andre stille jenter som har *kommet seg ut av det å være en stille jente* og at andre stille jenter har fått toppkarakterer, møtes med oppmuntring og støtte fra andre, og har lavere snakkeangst, ville man kunne forvente å utvikle høyere mestringstro i forhold til det å snakke med trygghet i store grupper.

Et narrativt perspektiv vil si at omgivelsenes fortelling om de stille jentene har stor definisjonsmakt (Spring & Spring, 2012, s. 88). Makt til å påvirke utviklingen av deres selvoppfattelse, og dermed mestringstro. En av jentene tenker framover: *Jeg kunne sikkert ha jobba litt sånn med mennesker, da, i barnehage eller gamlehjem eller noe, da er det ikke så mange som bryr seg så veldig mye.* Omgivelsenes fortelling til stille jenter er at de kan jobbe med et eller annet bortgjemt, som ikke mange bryr seg om. Det er jo her verdt å merke seg at omgivelsenes fortelling også sier at gamlehjem og barnehage er det ikke så mange som bryr seg så veldig mye om. Dette er i full overensstemmelse med kjønnssegregeringen i arbeidslivet og koblingen til arbeidsplasser med stort kvinnelig flertall og lavtlønnede yrker.

Tredobbelt konsekvens for stille jenters karriereutvikling

I det følgende vil jeg presentere et tredelt resonnement. 1) Manglende mestringstro fører til at mange kvinner får dårligere karriereutvikling enn menn. Menn generelt har mer tro på at de kan mestre og utvikle karriere. Kvinners fortellinger fra både industri- og utviklingsland viser at de har potensiale som ofte er urealisert (Bimrose m.fl., 2014, s. 80). 2) Kvinner utvikler sin karriere mer i relasjon til andre enn det menn gjør. Det vil si at kvinners karriereutvikling trolig er mer avhengig av andres oppmuntring enn det menns karriereutvikling er. Disse funnene er ikke mine, men er hentet fra tidligere forskning. Funnene gjelder for kvinner generelt. Trolig er det da slik generelt at kvinners negative lærende erfaringer rammer dem sterkere enn menns negative lærende erfaringer, fordi det er nettopp relasjoner kvinners karriereutvikling bygges mer gjennom. Imidlertid blir skjevheten større når lærende negative erfaringer kombineres med negative relasjoner.

Mine funn når det gjelder stille jenter handler i betydelig grad om utrygghet, negativt konkurransemiljø, krenkende relasjoner, usynlighet, lave ambisjoner og lave forventninger. Disse stille jentene vil jeg si kan rammes tredobbelt i sin karriereutvikling. For det første er

samspillet og relasjonene i klasserommet mer krenkende enn anerkjennende. Det vil si at deres karriereutvikling får dårligere vilkår. For det andre bygges deres mestringstro mer negativt enn positivt av lærende erfaringer i klasserommet. De har ikke en sterk tro på egen mestring. 3) En tredje konklusjon blir da at stille jenter opplever dårligere karriereutviklingskår enn jenter generelt fordi både relasjonene og mestringstroen treffer de stille mer negativt enn de snakkende jentene. For de stille jentene kan krenkende samspill i klasserommet få tredobbel betydning og konsekvens for deres karriereutvikling.

Læreres karriereutvikling

Jeg har brukt elevers karriereutvikling som utgangspunkt i mine analyser. Det er mulig å overføre perspektivet til læreres karriereutvikling. Karriere for lærere ville i denne sammenhengen kunne være å framstå som anerkjennende lærer for stille jenter. Hvordan lærer lærere karriere? Karriereutviklingsteoriene er også gyldige for lærere. Dersom lærere opplever lærende erfaringer; beslutningslæring (jeg vil jobbe med å utvikle stille jenter), bevissthet om muligheter (det finnes endringsmuligheter for å motivere stille jenter), læring om overganger (hvordan ville en slik overgang fra krenkende til anerkjennende lærer se ut), selvinnsikt (hvem er jeg og hva er jeg god til med tanke på å motivere stille jenter) kan karriereutvikling hos lærere igjen virke inn på de stille jentenes karriereutvikling.

Sammenfatning

Jeg finner ingen karriereteorier som sier at harde, tøffer metoder som krenker gir positiv karriereutvikling. Karriereteorierne peker alle i samme retning. For det første så sies det at lærende erfaringer påvirker egen mestringstro. Det igjen påvirker hvilke resultatforventninger vi har. Disse forventningene påvirker videre hvilke karrierehandlinger vi gjør. Videre sier karriereteorierne at negative lærende erfaringer fører til lav mestringstro og positive lærende erfaringer fører vanligvis til høy mestringstro. De stille jentene er preget av lav mestringstro. Karriereteorierne vil forklare dette med at jentene har opplevd negative lærende erfaringer. Jentenes forventede karriereresultater er å få en jobb der de ikke synes så mye og ikke så mange bryr seg. Sannsynligvis vil også framtidige karrierehandlinger preges av slike forventninger. Begreper som handler om tålmodighet, refleksjon og oppdagelser er brukt i karriereteorier i forbindelse med positiv karriereutvikling. Lærere tilfører tydelig negativ karriereundervisning til stille elever i klasserommet ved å formidle på ulike måter at de stilles muligheter er mindre. De påpeker at stille elever bør bli mer muntlig aktive, imidlertid mangler forklaring på hvordan denne utviklingen kan skje. Positiv karriereundervisning som

for eksempel beslutningslæring (jeg vil snakke mer) eller læring om overganger (hvordan ville en slik overgang fra stille til snakkende kunne se ut) foregår i liten grad. Noen lærere i mitt materiale har brukt egne livshistorier for å skape relasjon og tillit og bidra til karriereutvikling. Å høre mestringshistorier kan gi mot og håp, kunne jentene fortelle. Det utviklingsnivået man kan komme til ved veiledning og støtte gjennom lærende relasjoner kan gi karrierevekst. Å få hjelp til å utvikle motstandsdyktighet og ikke oppleve seg bundet av tradisjonelle kilder til karrieresuksess vil oppleves frigjørende for en stille jente. Eksempel på en slik frigjøring kan være hun som sa; *jeg har aldri lært så mye*. Slike bidrag som støtte og oppmuntring fra andre, opplevelse av trygghet, høre andres mestringshistorier og egne positive mestringsopplevelser forventes å gi utviklet mestringstro. Dette bekreftes av jentene i mitt materiale. Det motsatte bekreftes også. Krenkelse, utrygghet, høre om andre stille jenter som ikke klarer seg så bra og erfare egne *klarte det bare ikke*-historier gir lav mestringstro. Jenter utvikler sin mestringstro mer gjennom relasjoner enn gutter. Når relasjonene krenker, bremser det derfor jenters karriereutvikling dobbelt. Stille jenters karriereutvikling bremses tredobbelt fordi deres krenkende relasjoner og erfaringer beskrives som enda mer negative enn andre jenters.

Kap. 10 Avsluttende drøfting

Hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet?

Dette kapittelet består av en avsluttende drøfting og prøver å gi et kortfattet svar på problemstillingen. Drøftingsgrunnlaget er hentet fra mine funn og analyse, i tillegg til tidligere forskning og teori.

Stille jenters erfaringer fra samspillet i klasserommet

Tidligere forskning forteller at stille jenter i mange tilfeller møter negative reaksjoner og forventninger i klasserommet. Mine funn og analyser sier det samme. Jentene opplever at omgivelsene ser på dem som mangelfulle og at stillheten er noe de har valgt selv. Samspillet i klasserommet beskrives som mer negativt enn positivt. Jeg analyserer materialet slik at samspillet ser ut til å ha noen konsekvenser, ikke bare for framtiden, men nå. Disse konsekvensene handler om det å snakke friere i klasserommet, men de kan også handle om hvordan håndtere hverdagslivet. Jentene har lave forventninger til egen rolle og egne muligheter.

Endringspotensial

Et ønske om endring beskrives av stille jenter, foreldre, medelever og lærere i forskning som har vært gjort tidligere. Jentene i mine grupper snakker også varmt om endring, og vil gjerne snakke fritt uten å oppleve det som vanskelig. Jeg tenker at et viktig spørsmål da blir; hvordan skal endringen skje? Hvordan skal den komme i gang? Det eksisterer et potensial til endring; det sier både jentene selv, medelever og lærere. Det finnes i materialet endringshistorier både til mer stillhet og mindre stillhet. Vi har sett at negativt samspill er noe av det som kan påvirke til mer stillhet. Positivt samspill er noe som kan medvirke til mindre stillhet. Det er viktig her, tenker jeg, å være oppmerksom på at jentene opplever at de har valgt stillheten selv. Det kan da bli en logisk konsekvens at de også må komme fram til endring selv. Det vil si at jentene kan bli sittende med den oppfatningen at ansvaret for forandringsarbeidet ligger hos dem. Imidlertid tyder både tidligere forskning og mitt materiale på at et endringsarbeid bør skje i skolen.

Hvilken karrierelæring skjer i skolen?

Sosiale ferdigheter kan læres, slår tidligere forskning fast. Utgangspunktet for slik læring er det sosiale samspillet med andre. Det vil si at det sosiale samspillet i klasserommet er avgjørende for læringen av sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter, som f.eks. kan være å gi uttrykk for sine meninger i klasserommet, har tett sammenheng med karriere. Dette sier forskere. Karriere, i betydningen; å håndtere hverdagslivet. Da forstår vi at både sosiale ferdigheter og karriereutvikling handler om læring. Vi forstår også at skolen spiller en viktig rolle for de unges framtidsorientering og karrierebygging (Furlong & Cartmel, 1997, s. 13). For å lære fag kreves tålmodighet, refleksjon, oppdagelser, i tillegg til systematikk. Slike begreper som de tre første er gjennomgående begreper i karriereteorier når teoriene beskriver positiv karriereutvikling. Analysene i mitt materiale viser at slik positiv karriereundervisning foregår i liten grad. De tre begrepene mangler og det fjerde begrepet; systematikk, mangler i enda større grad. Framovermeldinger, som regner som vesentlig i den faglige læringen mangler veldig ofte når det gjelder snakke-i-klasserommet-utvikling. Det beskrives lite endringsundervisning. Det vil si at karrierelæringen i skolen har et forbedringspotensial. Forbedringspotensialet handler om sosial kompetanseutvikling og kjønns sosialisering. Som situasjonen beskrives nå; lærer skolen stille jenter på den ene siden at stille jenter er som forventet og på den andre siden at de må selv finne ut av hvordan de skal bli mer muntlige. Jeg tenker at skolen er preget av et låst tankesett, og dette bør endres til et lærende tankesett.

Læreres bevisstjøring

Det har fra skoleforskere vært uttrykt bekymring for den sosiale læringen i skolen. Styringsdokumentene beskriver at denne læringen er viktig og må ha en tydelig plass i skolen. Det er et gap mellom teori og praksis her. Forskning viser at den sosiale læringen har sin plass i barneskolen, men forsvinner mer og mer oppover i skoleårene. Forskningen slår også fast at læreres innsats er sentral og at læreres atferd påvirker. Her vil jeg ta et lite tankestopp. Jeg vet at kollegaer i videregående skole opplever at de har mange krav til oppgaver over seg; faglig, sosialt og byråkratisk. Det kan derfor tenkes at lærere vil holde tanken om å ta inn mer sosial læring i undervisningen på avstand. Deres kapasitet oppleves overbooket. Imidlertid vil jeg presisere her at la den sosiale læringen ha plass i videregående skole betyr ikke nødvendigvis å gjøre mye mer, men det betyr kanskje å gjøre noe annerledes. Det vi vet er at stille jenter i mange tilfeller opplever krenkelser fra lærere og medelever. Vi vet også at læreres atferd smitter over på medelevers atferd. Vi vet at pedagogers måte å forholde seg til elever er noe av det som har størst betydning for barnas forståelse av hva som forventes av dem som kjønn. Dette sier tidligere forskning noe om. I mine analyser har jeg kommet fram til at lærere mange ganger tilfører tydelig negativ karriereundervisning til stille elever. Det vil si at endringsarbeidet må gå fra krenkelse til anerkjennelse; endre ord og atferd, ikke gjøre mer arbeid. Tidligere har jeg skrevet om læreres manglende kommunikative kompetanse. Det som kan endre slik kompetanse, sier tidligere forskning, er bevissthet og refleksjon. En bevisstjøring hos de voksne kan være svaret på hvordan endringen skal skje. Det er derfor hos de voksne det største forandringsarbeidet må skje (Bø, 2014, s. 75).

Potensiell positiv karriereutvikling

Jenter generelt har lavere tro på egen mestring enn gutter. Dette har forskere kommet fram til. Jentenes mestringstro og karriere utvikles mer gjennom relasjoner enn guttenes. Det vil si at relasjonene, blant annet samspillet i klasserommet har større betydning for jentenes mestringstro og karriereutvikling. For de stille jentene har samspillet i klasserommet enda større betydning enn for jenter flest. Tidligere forskere sier at relasjonene ikke har litt betydning, men avgjørende betydning, og er en betingelse for positiv utvikling. Det vil si at anerkjennelse fra lærere og medelever har ekstra stor betydning for stille jenter. De vil kunne utvikle mestringstro gjennom støtte og oppmuntring fra andre, opplevelse av trygghet, høre andres mestringshistorier og egne positive mestringsopplevelser. Mitt materiale bekrefter dette. Det er naturlig å plassere mer ansvar hos læreren enn hos medelevene. Både fordi lærerens atferd påvirker mer og fordi han/hun utøver en profesjon.

Svar på problemstillingen

Hvis jeg skal svare kort på problemstillingen, hvilken karriereutvikling får stille jenter gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet, vil det se slik ut: Stille jenter kan få både positiv og negativ karriereutvikling gjennom erfaringer fra samspillet i klasserommet. Imidlertid slik materialet viser; ofte beskrives samspillet slik at det vil være forventinger om en negativ karriereutvikling. I tillegg mener jeg at mine funn og analyser viser, med støtte fra tidligere forskning, at den mest avgjørende nøkkelen til endring ligger i lærernes bevisstgjøring.

Kap. 11 Avslutning

Jeg tenker at denne undersøkelsen av samspillet i klasserommet og stille jenters karriereutvikling har en negativ og en positiv utgang. Den negative siden er at krenkende samspill står mer tydelig fram enn anerkjennende samspill og at dette kan ha betydelige konsekvenser for de stille jentenes karriereutvikling. Den positive siden er at det også fortelles om anerkjennende samspill og at dette kan ha positive konsekvenser for jentenes karriereutvikling. Dessuten er det et tydelig positivt resultat ved analysen at det er endringsmuligheter med karriereutvikling i klasserommet. Endringsmulighetene finnes blant annet i bevisstgjøring hos lærere.

Mitt ståsted definerer jeg vanligvis som en balansert feminist. I begynnelsen av arbeidet med denne masteroppgaven ble jeg forskrekket. Ikke forskrekket over forskningen om de stille, men forskrekket over forskningsfunnene om hvordan de voksne; lærerne konserverer kjønnsstereotyper og forskjellsbehandler jenter og gutter. Min første tanke var at dette kan ikke være hele forståelsen. Jeg lette etter forskningsfunn som kunne balansere bildet. Etter å ha lest mye forskning om kjønn i barnehage og skole, og hørt hva elevene sa og skrev til meg, må jeg si at jeg har rykket nærmere til å si at dette ikke er urealistisk, ensidig forskning eller beskrivende bare for noen få. Situasjonen er imidlertid slik i videregående skole, finner jeg, at kombinasjonen av fenomenene stille og jente forsterker utfordringene.

Vi må prøve å unngå både å overdrive og å usynliggjøre kjønn (Nielsen, 2014c). Det behøves mer forskning på karriereveiledning for kvinner, se Harmon & Meara i 1994 (s. 362). Siden da har det vært både økning og endring i teori og empiri om kvinners karriereutvikling (Patton

& McMahon, 2006). Imidlertid er det behov for mer; av den enkle grunn at det har vært minimal forandring i karriereerfaring for de fleste kvinner. En rapport om fagmiljøene på rådgivningsfeltet på høyskolene pekte på behovet for videre satsing innen arbeidet med kjønnslikestilling og flerkulturelle perspektiver (St.meld. 7, s. 27 (2015-2016)).

Derfor vil jeg avslutte med å si om veien videre at jeg ser behov for mer forskning omkring mulige sammenhenger mellom kvinners karriereutvikling og kjønns sosialisering i skolen. Med utgangspunkt i denne masteroppgaven og tidligere forskning kan det være relevant å koble den uformelle karrierelæringen i skolen til det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet. Stille jenter lærer, som vi har sett, at de kan jobbe lavt i hierarkiet med tradisjonelle kvinneyrker. Et sentralt spørsmål vil være om jenter generelt erfarer en lignende karriereutvikling i skolesystemet. Hvis det er slik, og vi setter dette sammen med at karriereveiledning er hele skolens ansvar (Buland, Mathiesen & Mordal, 16.02.2016), har skolen et stort ansvar og en endringsjobb å gjøre. Endringsjobben vil være enda større enn dersom det «bare» handler om de stille jentene. I skolen ser jeg spesielt et behov; bevisstgjøring av lærere. Slik bevisstgjøring kan skje ved å la temaet kjønn og karriereutvikling generelt og konsekvenser for stille jenter spesielt, få større plass i pedagogiske utdanninger, kurs og videreutdanninger for lærere i skolen og tydeligere formidling av den forskningen som foreligger. Det må også bevisstgjøres at dette ikke er en uoverkommelig stor oppgave, imidlertid handler det om økt anerkjennelse og bevissthet om elever. Å se dem, å snakke med dem, å høre på dem. Stille jenter er en viktig gruppe. En like viktig gruppe er jenter og her er omfanget betydelig større.

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovnne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Det er hans *métier*. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?) ... Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer. (J. Bjørneboe 1962)

Min tilføyelse: *Métier* betyr yrke, profesjon eller faglig gjøremål.

Litteraturliste

- Andreassen, I. H., Hovdenak S. S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2014). Kjønnlikestilling og utdanning. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8. – 13.trinn. Profesjonsutdanning av lærere* (s. 122-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, I. H. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 19-36). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, I. H. (20.03.2018). *Kjønn som tema eller tilnærming? Kjønnsperspektiver i læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Forelesning ved «Likestillingsparadokset i utdanningsvalg» Oslo, 20.03.18: Konferanse arrangert av Nasjonalt senter for realfagsrekruttering.
- Andresen, R. (1998). *Kjønn og kultur. En studie av voksnes deltagelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arieli, D, Friedman, V. J. & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. *Action Research*, 7 (3)
- Arthur, M. B., Hall, D.T. & Lawrence B.S. (1989). Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach. I M. B. Arthur, D. T. Hall & B. S. Lawrence (Red.), *Handbook of career theory* (s. 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asendorpf, J. B., Denissen, J. J. A. & van Aken, M. A. G. (2008). Inhibited and Aggressive Preschool Children at 23 Years of Age: Personality and Social Transitions into Adulthood. *Developmental Psychology*, 44 (4), 997-1011.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønn diskurser i barnehagen. Mening, makt, medvirkning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Aspaas, K. (2017). *Den emosjonelle revolusjon*. Oslo: Kagge Forlag.
- Aubert, A. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aubert, A & Paulsen, M. K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev – verdibaserte refleksjoner. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 185-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008): *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bassot, B. (2006). Constructing new understandings of career guidance: Joining the dots. I H. L. Reid & J. Bimrose (Red.), *Constructing the future IV: Transforming career guidance* (s. 49–60). Hentet fra https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2006/reid_and_bimrose_ed_2006.pdf
- Barnes, A., Bassot B. & Chant A. (2011). *An Introduction to Career Learning and Development 11-19. Perspectives, practice and possibilities*. Oxon: Routledge.
- Bassot, B., Barnes, A. & Chant, A. (2014). *A Practical Guide to Career Learning and Development. Innovation in careers education 11-19*. Oxon: Routledge.
- Bengtsson-Tops, A. & Svensson, B. (2010). Mental health users' experiences of being interviewed by another user in a research project. A qualitative study. *Journal of Mental Health*, 19 (3), s. 234-242. Hentet fra <https://doi.org/10.3109/09638230903531084>
- Berger og Luckmann (1966): *Den samfunnsskapt virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 383-402.
- Bimrose, J., Watson, M., McMahon, M., Haasler, S., Tomassini, M. & Suzanne, P. A. (2014). *The problem with women? Challenges posed by gender for career guidance practice*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 77–88.
- Bimrose, J. & Brown, A. (2015). Forskning om studie-og yrkesvægledning. I A. Lovén (Red.), *Karriärvægledning. En forskningsöversikt* (s. 49-62). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bimrose, J., McMahon, M. & Watson, M. (2015a). Introduction. I J. Bimrose, M. McMahon & M. Watson (Red.), *Women's Career Development Throughout the Lifespan. An international exploration* (s. 1-7). London: Routledge.
- Bimrose, J., McMahon M. & Watson, M. (2015b). Implications for career practice. I J. Bimrose, M. McMahon & M. Watson (Red.), *Women's Career Development Throughout the Lifespan. An international exploration* (s. 253-262). London: Routledge.
- Bjørneboe, J. (1962). *Læreren og eleven. Veien til fremtiden*, bind I. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007032001026
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M (2006). *How to research*. (3.utg.) Maidenhead: Open University Press
- Bloomer, M., Hodkinson P. & Billett, S. (2004). *The significance of ontogeny and habitus in constructing theories of learning*. *Studies in Continuing Education*, 26 (1) 19 – 43.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H. & Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice, *The Counseling Psychologist*, 33 (2), s. 141-179. <https://doi.org/10.1177/0011000004272268>
- Blustein, D. (2012). *The Psychology of Working. A New Perspective for Career Development, Counselling and Public Policy*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London

- Blustein, D. L. (2015). Implications for career theory. I J. Bimrose, M. McMahon & M. Watson (Red.), *Women's Career Development Throughout the Lifespan. An international exploration* (s. 219-230). London: Routledge.
- Borg, M., Johnson, T. A., Bryant, W., Beresford P. & Karlsson, B. (2015). Flerstemt forskningssamarbeid innen psykisk helse: erfaringer fra Storbritannia og Norge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 12 (1), s. 62-70.
- Borg, M. & Kristiansen, K. (2009). Innledning. I M. Borg & K. Kristiansen (Red.), *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse* (s. 11-14). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Forlag.
- Brenna, L. R. (2016). Mangfold – en ressurs. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 131-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Briseid, L. G. (2014). Læreren som samfunnsbygger. *Bedre Skole*, 1, 49-51. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/lareren-som-samfunnsbygger/>
- Bronfenbrenner, U. (Red.) (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Brown, B. (2010). *The power of vulnerability*. TEDxHouston. Hentet fra https://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability
- Brown, B. (2014). *Uperfekt: våg å vise hvem du er*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003): Why action research? *Action Research*, 1 (1), 9-28.
- Buland, T., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (16.02.2016). *Kontaktlæreren - en ubrukt ressurs i karriereveiledningen?* Oppdatert 23. mai 2017. Veilederforum. Hentet fra <https://veilederforum.no/content/kontaktlareren-en-ubrukt-ressurs-i-karriereveiledningen>
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cain, S. (2013). *Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*, Oslo: Pax Forlag.
- Chen, X., Cen, G., Li, D. & He, Y. (2005). Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development* 76, (1), 182-195.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, Z. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 31(4), 531-539. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.531>
- Chen, X., Wang, L. & Cao, R. (2011). Shyness-Sensitivity and Unsociability in Rural Chinese Children: Relations With Social, School, and Psychological Adjustment. *Child Development*, 82 (5), 1531-1543.

- Cochran, L. (1997). *Career Counseling. A Narrative Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Coplan, R. J. & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at school. An Educator's Guide to Shy Children*. New York: Teachers College.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dahlum, S. (2018, 20.februar). Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Ding, X., Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D. & Sang, B. (2014). Self-reported shyness in Chinese children: Validation of the Children's Shyness Questionnaire and exploration of its links with adjustment and the role of coping. *Personality and Individual Differences*, 68 (6), s. 183.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B, Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82 (1), s. 405-432.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 81 – 116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Eidevald C. & Taguchi, H. L. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I H. L. Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19-31). Stockholm: Liber.
- Eines, T. F. & Thylén, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode-med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 8 (1), 94-125. <https://doi.org/10.7557/14.2334>
- Engelsen, B. U. (1998). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 3.utg. Revidert mot L97. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, L. & Huemer, J. (2013). Dialogkonferanse i klasserommet – bro til bedre læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 97 (1), 4-6.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet. Ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Erlandsen, A. G. (19.11.2013). *HelseOmsorg21*. Statssekretær Anne Grethe Erlandsens innlegg på seminar for arbeidsgruppene i HelseOmsorg21-strategien. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/helseomsorg21/id746011/>
- Falck-Pedersen, T. & Jordahl, A. M. (2013). Lovverk i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 343 – 380). Bergen: Fagbokforlaget.

- Farmer, H. S. (1997a). Theoretical Overview: The Longitudinal Study. I H. S. Farmer and Associates (Red.), *Diversity & Womens's Career Development. From Adolescence to Adulthood* (s. 3-36). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Farmer, H. S. (1997b). Career Counseling for the Next Decade and the Twenty-First Century. I H. S. Farmer and Associates (Red.), *Diversity & Womens's Career Development. From Adolescence to Adulthood*, (s. 271-292). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fische, C. (08.04.2015). *Å vise egen sårbarhet kan gi større gevinster enn du tror*. Ledernytt; publisert 08.04.2015, oppdatert 24.06.2017. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/a-vise-egen-saarbarhet-kan-gi-stoerre-gevinster-enn-du-tror.5735669-112537.html>
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Forrest, L. & Mikolaitis, N. (1986). The relational component of identity: An expansion of career development theory. *The Career Development Quarterly*, 35, 76-88.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Dreyer. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014080508165?page=23
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. London: Harvard University Press.
- Glover, H. (2009). Hvordan skille mellom likeverdig og symbolsk medvirkning i forskning? I M. Borg & Kristiansen, K. (Red.), *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimsdottir, H. (2007). *De stille og lite synlige jentene i videregående skole. Blir de sett?* Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G., Esposito, D. & O'Halloran, M. S. (1989). The relationship of role model influence to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 164-180.

- Hackett, G. (1997). Promise and Problems in Theory and Research on Women's Career Development: Comment on Lucas (1997), Richie et al. (1997), McCracken and Weitzman (1997), Rainey and Borders (1997), and Schaefers, Epperson, and Nauta (1997). *Journal of Counseling Psychology*, 44 (2), 184-188.
- Hansen, S. P. (2003). *Gnisterne – stille piger. Erfaringer fra 6 års arbejde med stille piger*. Hillerød: Udviklings- og Formidlingscenteret for Socialt arbejde med Unge.
- Harmon, L.W. & Meara, N. M. (1994). Contemporary developments in women's careers counseling: themes of the past, puzzles for the future. I Walsh, W.B. & Osipow, S. H. (Red.), *Career counseling for women* (s. 355-368). New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Haug, E. H. (2016). Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 57-71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugstad, O. (2011). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. *Utdanning*, 18, 46-49.
- Haukelien, H. (2004). *Fra stille til litt mer ville? Evaluering av prosjektet «Jentegrupper i Skien» 2001-2003*. Bø: Telemarksforskning.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19 (4), s. 451-464. Hentet fra [https://www.sciencedirect-com.ezproxy.inn.no/science/article/pii/S0927537112000577](https://www.sciencedirect.com.ezproxy.inn.no/science/article/pii/S0927537112000577)
- Helms, M. M., Arfken, D. E. & Bellar, S. (2016): *The Importance of Mentoring and Sponsorship in Women's Career Development*. SAM Advanced Management Journal; Summer 2016; 81, 3; Health Research Premium Collection, side 4 – 16.
- Helsedirektoratet (17.06.2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- HelseOmsorg21 (2014). Nasjonal forsknings- og innovasjonsstrategi for helse og omsorg. Rapport 2014. Et kunnskapsystem for bedre folkehelse. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/8ab2fd5c4c7746dfb51e3f64cd4d71aa/helseomsorg21_strategi_web.pdf?id=2266705
- Heppner, M. J. (2013). Women, men and work: The long road to gender equity. I S.D. Brown og R. W. Lent (Red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.) (s. 187-214). New York: Wiley. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=1104490&query=>
- Hodkinson, P. (1998). The Origins of a Theory of Career Decision-making: a case study of hermeneutical research. *British Educational Research Journal*, 24, (5), 557-572.
- Hooley, T. (2013). *Career Development in Canada*. Hentet fra <https://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/305530/8/Career+development+in+Canada.pdf>

- Hovd, S. (2019, 23. april). Fenomenologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/fenomenologi>
- Hovland, K. (04.10.2017). *Elever som kjenner seg verdsatt lærer bedre*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2017/oktober/-elever-som-kjenner-seg-verdsatt-larer-bedre/>
- Huang, H. B. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8 (1), s. 93-109.
- Hummelvoll, J. K. (2008). The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, (10) 1.
- Hummelvoll, J. K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningssamarbeid. *Klinisk sygepleje* nr 3, 24 (3), 4-13. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134176/Hummelvoll%202010%20Klinisk%20sygepleje%2024%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høilund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbejde*. (2.utg.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Højdal L. & Poulsen, L (2012). Livsforløb og leverums betydning for karriere. Donald E. Super. I L. Højdal & L. Poulsen (Red.), *Karrierevalg – teorier om valg og valgprosesser* (s. 39-70). København: Schultz.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jennes, M. Udatert dikt på siden etter forsiden. Hentet fra http://www.dynamisk-assessment.dk/images/Andreas_Hansen_artikkel_om_Intelligens_.pdf Om Pygmalion- eller Rosenthal effekten s.8 <https://snl.no/Rosenthal-effekt>
- Kellet, M. (2007). Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People (2nd edn.). *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 52.
- Kellett, M. (2011). Empowering Children and Young People as Researchers: Overcoming Barriers and Building Capacity. *Child Indicators Research*, 4 (2), 205-219. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9103-1>
- Kjendalen, H. (30.03.2016). *Hvordan bygge jenters mot og frimodighet i klasserommet*. Oppdatert 23.05.2017. Hentet fra <https://veilederforum.no/content/hvordan-bygge-jenters-mot-og-frimodighet-i-klasserommet>

- Kopstad, U. (2008). *Stilleste jenta i klassen? Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Kristiansen, K. (2009). Forskning og medforskning. I M. Borg & K. Kristiansen (Red.), *Medforskning – å forske sammen for kunnskap om psykisk helse* (s. 17-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (Red.) (2016). *101 måter å fremme muntlige aktiviteter på*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lahelma, E. & Öhr, E. (2011). Skola och kön. I S. E. Hansen & I. Forsman (Red.), *Allmändidaktik* (114-132). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2010). *Skamfert: om skammens mange ansikter og lengsel etter liv*. Oslo: Luther Forlag.
- Larsen, I. B., Thorød, A. B., Bøe, T. D., Lindvig, G. R. & Nodeland, S. (2017). Samarbeidsforskning: En aktivitet fra A til Å – eller fra B til Ø? I A. M. Støkken & E. Willumsen (Red.), *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon* (s. 136-148). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Law, B. (2012). *The uses of narrative. Three-scene storyboarding, learning for living*. The Career-leaning CAFE. Hentet fra <http://www.hihohiho.com/storyboarding/sbL4L.pdf>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, s. 79-122.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research* 10 (2), 133-149.
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering. (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51/KAPITTEL_2#§13
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D., Ding, X. & Zhou, Y. (2014). Unsociability and Shyness in Chinese Children: Concurrent and Predictive Relations with Indices of Adjustment. *Social Development*, 23 (1), 119-136. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/sode.12034>
- Lovén, A. (2015). Teorier innom vägledningsfeltet. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning. En forskningsöversikt* (s. 63-99). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2010). *Listening to shy voices, Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in the Context of School*. Faculty of Arts and Education. University of Stavanger, PhD Thesis UiS no. 105.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag.

- Lynch, K. & Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, recognition and representation*. London: Routledge Falmer.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587 (1), s. 84-109. <https://doi.org/10.1177/0002716202250793>
- Mahrtdt, H. (2012). Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47 (3), 193-207. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. H., Buland, T. H. & Bungum, B. (2014). Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg – en demokratisk utfordring? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 290-308), Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moen, R. M. (2009). *Jo visst nytter det. Likestilling i det pedagogiske arbeidet i Kvinesdal 2007-2009*. Hentet fra <https://senterforlikestilling.org/wp-content/uploads/2010/09/Jovisst-nytter-det.pdf>
- Mullett, J. (2015). Issues of equity and empowerment in knowledge democracy: Three community based research examples. *Action Research*, 13 (3), s. 248-261.
- Nielsen, A. (2015). *Ett liv i ulike verdslar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. Doktoravhandling i pedagogisk arbete. Umeå Universitet. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:792713/FULLTEXT01.pdf>
- Nielsen, H. B. (2009): *Skoletid. Jenter og gutter fra 1.-10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014a). Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014b). Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 76-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014c). Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 208-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter: kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. (2008). *Effekt av dramaundervisning på sjenerte/ stille elever*. Masteroppgave i drama/ teater NTNU, Trondheim.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU 2012:15. *Politikk for likestilling*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcf92db57c0542c1996b9f821b13ebbe/no/pdfs/nou201220120015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:7. *Norge i omstilling. Karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- Obama, M. (2018). *Min historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (24.05.2016). *Økt behov for sosial kompetanse i framtidens skole og arbeidsliv*. Arendalskonferansen, 4. mai 2016. Hentet fra <http://fremtidenskommuner.no/wp-content/uploads/2016/05/Terje-Ogden-AK2016.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. (2.utg.) Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. (3.utg.) Rotterdam: Sense Publishers.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pettersen, K. (2011). Taushet og tause barn. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88 (1), 4-13.
- Pettersen, K. (1987). *Tøffe gutter, stille jenter – hjemme og på skolen*. Oslo: Aventura Forlag.
- Pirelli, E. E. B. (2016). Å høre til eller ikke høre til, kan det være spørsmålet? I L. G. Lingås & U. Høvsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 145-156). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Rainey, L. M. & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (2), 160-172.
- Reimick, S. H., Jørgensen, M. B., Løsmar, M. B. & Rasmussen, M. L. G. (2016). *Stille elever – klar til forandring?* Danmark: Turbine Akademisk.
- Rice, K. T. F. M. L. (2001). Childhood and adolescent depression: A review with suggestions for special educators. *International journal of special education* 16 (2), 85-96. Hentet fra <http://www.internationalped.com/documents/fullissue162.doc>
- Roadset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre Skole*, 1, 58-63.
- Rodina, K. (UIO) (2018, 19.juni). Lev Vygotskij. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Lev_Vygotskij
- Rose, D. (2018). Participatory research: real or imagined. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53 (8), s. 765-771. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00127-018-1549-3>
- Rotbarth, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. I W. Damon & R. M. Lerner (seriered.) & N. Eisenberg (volumred.), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (6. utg.) (s. 99–166). New York: Wiley.
- Rødal, A. (24.09.2018). *Ønsker lærere til studie om stille, innadvendte barn*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2018/onsker-lerere-til-studie-om-stille-innadvendte-bar.html>
- Rønning, R. & Knutagård, M. (2015). *Innovation in social welfare and human services*. Routledge: London.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Somby, H. M. (2009). *Stille og snille? En kvantitativ analyse av skolesituasjonen til elever med innagerende atferd*. Masteroppgave i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.

- SOU 2006:75 *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. Hentet fra <https://www.regeringen.se/contentassets/c1c17b2298f8467ebab019c9aafe3f0e/jamstalld-forskola--om-betydelsen-av-jamstalldhet-och-genus-i-forskolans-pedagogiska-arbete-sou-200675>
- SOU 2010:51. *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Regeringen. Hentet fra <https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/d48f0f7bf67a4d8b8b62b3dfbc36b551/konsskillnader-i-skolprestationer---ideer-om-orsaker-sou-201051>
- Spring, F. & Spring H. H. (2012). *Stille stemmer – tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- St.meld. nr.7 (2015-2016). *Likestilling i praksis. Like muligheter for kvinner og menn*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cd129c6dfff54129b42a1b82071913f0/no/pdfs/stm201520160007000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 8 (2008-2009). *Om menn, mansroller og likestilling*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-8-2008-2009-/id539104/sec1>
- St.meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «*Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...*» Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-15.pdf>
- Svartdal, F. (2018, 22.juli). Albert Bandura. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Albert_Bandura
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. 2.utgave. Landslaget for norskundervisning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svendsen, P. M. (2017). *Talentudvikling af mønsterbrydere. Resultater af følgeforskningen på projekt Science Talent Mønsterbryder*. København: Astra. Hentet fra https://astra.dk/sites/default/files/talentudvikling_af_moensterbrydere_rapport_astra_2017.pdf

- Sørboen, K. (2005). *Stille jenter i skolen - hvordan forholder lærere seg til dem?* Masteroppgave i spesialpedagogikk, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sørli, M. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus.* Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: NOVA.
- Talseth, R. (2005). *Barns taushet er også tale!* Barn i Norge 2005. Hentet fra <https://www.vfb.no/artikler/barn-i-norge-2005/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv. Karrierevalg og karrierelæring.* NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL. Hentet fra https://veilederforum.no/sites/default/files/Karrierekompetence_og_vejledning_2014.pdf
- Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018, 11.juni). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tonsberg, S. (2015). *Altid med og alltid på vej.* Magasinet Asterisk, september 2015, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Hentet fra <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/75/Asterisk75-s18-21.pdf>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.) (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen.* (Revidert utgave.) Hentet fra https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Utdanningsdirektoratet (01.08.2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet (25.08.2015). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (08.03.2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

- Utdanningsdirektoratet (05.05.2017). *Ny generell del av læreplanverket*. Fastsett 01.09.2017. Dato for når planen trer i kraft er ikke bestemt. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: Kollektiv Narrativ Praksis i karrierevejledningen*. Ph.d.-avhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Hentet fra http://pure.au.dk/portal/files/65238743/PhD_afhandling_Helene_Valgreen_2013.pdf
- Van Vuuren, L.J. & Fourie, C. (2000). Career anchors and career resilience: supplementary constructs? *Journal of Industrial Psychology*, 26 (3), side 15-20. Hentet fra <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/714/660>
- Ve, H. (1991). Likestilling, nye læresituasjoner og nye kunnskaper. I R. Haukaa (Red.), *Nye kvinner, nye menn* (s. 247-260). Oslo: Ad Notam.
- Von Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar Forlag.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Wahlström, K. (2004). *Jenter, gutter og pedagoger. Likestillingspedagogikk i praksis*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Warwick Institute for Employment Research (02.08.2018). *Professor Jenny Bimrose*. Hentet fra <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/people/jbimrose/>
- Watts, A.G. & Law, B. (1977). Schools, careers and community. Gjengitt i T. Hooley (2016). *Career development policy and practice, the Tony Watts reader* (s.71-78). Stafford Highflyers Resurces.
- Wennberg, A. (2011). *Stille piker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- Westerlund, H. & Bjørgen, D. (2011). *Ressurshefte. Samarbeid mellom forsknings- og brukermiljøer*. Nasjonalt senter for erfaringskompetane innen psykiske helse. erfaringskompetanse.no 2011:4. Hentet fra https://issuu.com/erfaringskompetanse/docs/ressurshefte_-_samarbeid_mellom_for/36
- Wichstrøm, L. (2002). Ung i Norge. *Norsk Epidemiologi* 3, 231-237. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/norepid/article/view/371>
- Wikstrand, F. & Lindberg, M. (2015). *Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan*. Malmö Högskola.
- Wiliam, D. (2014). The Right Questions, The Right Way. What do the questions teachers ask in class really reveal about student learning? *Educational Leadership*, 71 (6), s. 16-19. Se også *The Classroom Experiment*. Episode 1. <https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA>
- Aas, M. (2011). Forskeren som virksomhetens premissgiver og fortolker? - En kritisk vurdering av Cultural-Historical Activity Theory (CHAT). *Nordic Studies in Education*, 31 (4), 275-286.

Kronologisk tidslinje for prosjektet om stille jenter

2017		
Febr.	Prosjektstart	Søke etter litteratur
	Prosjektbeskrivelse	Lese litteratur
Mars	Planlegge med veileder hvordan datainnsamlingen skal foregå	
Mai	Besøke klasser/ få elevtekster/ presentere min historie	
Juli	Warwick	
Okt./ nov.	Fokusgruppesamtaler (2 grupper, 3 møter i hver gruppe)	
Nov./ des.	Intervjuer med elever og lærere	
2018	Analysearbeid	
	Skrive tekst	
2019	Revidere tekst	
Sept.	Levere oppgave	

Inger Marie Bakke
Postboks 400
2418 EL VERUM



Vår dato: 04.09.2017

Vår ref: 55181 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55181	De stille jentene i klasserommet
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Inger Marie Bakke
Student	Hilde Kjendalen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Vedlegg 2

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88 / asne.halskau@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Kjendalen, hildekjendalen@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55181

Personvernombudet legger til grunn at involverte skoler godkjenner prosjektet.

Formålet er å finne ut hvordan lærere forholder seg til de stille jentene i klasserommet; med andre ord hvilken karriereveiledning lærerne gir disse elevene.

Utvalget består av elever 16 år eller eldre, samt lærere. Personvernombudet legger til grunn at førstegangskontakt og rekruttering ivaretar regler for taushetsplikt, forskningsetiske hensyn og at frivilligheten understrekes.

Datainnsamling skal gjøres via fokusgruppeintervjuer med elever og lærere, samt observasjon og individuelle intervju. Det vil også samles inn elevtekster som skrives til masterstudent.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Med utgangspunkt i opplysningene du har gitt i meldeskjemaet, må deltakerne få følgende informasjon for at samtykket skal være gyldig:

- hvilken institusjon som er ansvarlig for prosjektet (Høgskolen i Innlandet)
- prosjektets formål / problemstilling
- hva deltakelse i prosjektet innebærer (metoder og hvilke opplysninger som samles inn)
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- dato/tidspunkt for planlagt anonymisering av datamaterialet (15. mai 2018)
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven/publikasjoner- kontaktopplysninger til student/veileder

Vi legger til grunn at du går gjennom informasjonsskrivet og muntlig informasjon/powerpointpresentasjon til elever og sørger for at alle overnevnte punkter er med, slik at samtykket du får fra den enkelte er gyldig.

Vi viser for øvrig til våre nettsider der du kan finne mer informasjon, samt en veiledende mal for informasjonsskriv til utvalget:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html.

Vedlegg 2

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Vi anbefaler at student og veileder vurderer hvorvidt foreldre bør informeres om studien selv om ungdommene samtykker selv. Det bør også vurderes om det skal utarbeides en beredskap i prosjektet dersom noen av ungdommene får tanker/problemer i etterkant av deltakelse. En slik beredskap kan for eksempel være å tilby samtale hos helsesøster ved skolen. Personvernombudet legger også til grunn at det er kompetanse i prosjektet til å gjennomføre det på en forsvarlig måte som ikke innebærer noen tilleggsbelastning for ungdommene.

Vi anbefaler at lærerne rutinemessig minnes om at de har taushetsplikt ovenfor forsker og således ikke kan omtale enkeltelever på en måte som gjør at de gjenkjennes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 3

Belinda Helle <belinda.helle@nsd.no>

Ons 2017-10-25 12:16

Du; Inger Marie Bakke

Hei,

Takk for avklaringer. Vi vil registrere eposten din under som en endringsmelding og du kan anse denne eposten som en bekreftelse på endringen.

Vi har registrert at det skal gjennomføres fokusgruppeintervju og individuelle intervju med elever. Vi legger til grunn at det ikke er enkeltelever som skal drøftes i fokusgruppene, men at det er snakk om generelle erfaringer knyttet til samhandling i klasserommet.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Belinda Gloppen Helle

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: (+47) 55 58 28 74

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

Tlf: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”De stille jentene i klasserommet”

Bakgrunn og formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å belyse stille jenter i klasserommet og deres karriereutvikling. Klasserommet i denne sammenhengen er avgrenset til studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole. Prosjektet er et masterstudium i karriereveiledning ved Høgskolen i Innlandet (Lillehammer). Prosjektleder er Hilde Kjendalen.

Kontaktlæreren din har allerede sagt ja til å delta. Du velger selv om du vil delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene deltar på ulike måter; ved å skrive tekster, delta i forskergrupper og individuelle intervju. Elevene i forskergruppene deltar i tre gruppesamtaler om erfaringer fra klasserommet omkring temaet. Elevene skriver en refleksjonslogg i slutten av hvert gruppemøte. Loggene sendes prosjektleder på e-post (hilkje1@ostfoldfk.no) etter gruppesamtalene. Dette skjer i oktober og november 2017. Noen kan bli intervjuet etter at perioden med gruppemøter er avsluttet.

Foreldre får informasjon om prosjektet, men behøver ikke samtykke til elevens deltakelse. Hvis det er behov for det, er det fint om foreldrene snakker med eleven om temaet hjemme.

Alle data registreres ved notater (digitalt eller håndskrevet). Alle intervju og fokusgruppemøter gjøres det lydopptak av. Det gjøres ingen lydopptak i undervisningen i klasserommet. Det vil ikke innhentes opplysninger om deltakerne fra andre kilder (registre, journaler, elevmapper, andre informanter el.lign.). Tema for gruppesamtaler og intervju er hvordan lærere forholder seg til stille jenter og hvilke erfaringer elever har hatt i sin elevhistorie om dette temaet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Elevtekster, notater og lydopptak lagres innelukket og passordbeskyttet.

Enkelt personer i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet (masteroppgaven, eventuelt artikkel). Dersom det framkommer persongjenkjennende opplysninger, vil disse bli anonymisert i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.2019. Elevtekster og lydopptak vil slettes i løpet av høst 2019.

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 slettet. For elever: Det får ingen innvirkning på forholdet til skolen, karakterer eller vurdering dersom man ikke ønsker å delta eller ønsker å trekke seg fra prosjektet underveis.

Vedlegg 4

Dersom noen av elevene skulle få vanskelige tanker eller følelser, som de sliter med/ ønsker å snakke om, etter deltakelse i prosjektet, er disse velkommen til samtale med kontaktlærer, prosjektleder eller helsesøster ved skolen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Kjendalen, tlf. 97741724 eller veileder Inger Marie Bakke, tlf. 62430000.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

intervju

fokusgruppe

elevtekst

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Oversikt over gruppemøtene:

Gruppe 1

- **1.gruppesamtale:** Informasjon og avklare forventninger. Lydopptak. Snakke om hvordan lærere forholder seg til stille jenter. Gruppere lærere anonymt. Logg.
- **2.gruppesamtale:** Samtaleemne: Forsøke å forstå hva som skjer i relasjonen/ samspillet/ kommunikasjonen mellom lærere og stille jenter. Jeg leser høyt fra noe av det bl.a. Ingrid Lunds informanter fortalte. Hva tenker dere om det? Diskusjon omkring dette. Logg.
- **3.gruppesamtale:** Refleksjoner rundt prosessen. Evaluere og avslutte. Logg.

Gruppe 2

- **1.gruppesamtale:** Informasjon og avklare forventninger. Lydopptak. Vi snakker om deres forforståelse. Snakke om hvordan lærere forholder seg til stille jenter. Gruppere lærere anonymt. Samtaler om kjønnsforskjeller. Logg.
- **2.gruppesamtale:** Går nærmere inn på de ulike grupperinger av læreres måte å forholde seg til stille jenter. Logg.
- **3.gruppesamtale:** Dramatisering av klasseromssituasjon med stille jenter. Samtale etterpå om hvordan vi opplevde de ulike rollene. Til slutt; skriv notat om enkeltepisoder opplevde i klasserommet. Evaluere og avslutte. Logg.

Eksempler på intervju spørsmål (individuelle intervju):

Elever:

- Kan du fortelle meg din historie om å rekke opp handa i klasserommet.
- Har det vært sånn hele tiden eller har det endret seg?
- Noen jenter er stille; hva kan være årsaken til det?
- Har det noe å si hvor stor klassen er?
- Lærere som har vært stille selv, er de bedre til å takle stille elever, eller kan det være motsatt?
- Hva skal til for at stille jenter blir frimodige og modige i klasserommet?
- Hva ville du sagt til stille jenter, hvis du var lærer?
- Er det en skam å være stille?
- Hvorfor gjør lærere det?
- Hva tenker du er en smart løsning?
- Tror du det er noen forskjell på jenter og gutter der?
- Kan du beskrive en medelev som du føler deg trygg på?
- Hva slags jobber kan det være?
- Hvordan blir man en av de kule?
- Hva tror du er best for deg?

Lærere:

- Hvordan forholder du deg til de stille jentene i klasserommet?
- Hva slags tanker gjør du deg om de stille jentene?
- Kan læreres måte å forholde seg til stille jenter ha noen konsekvenser på sikt?
- Hvordan kan jenter bli mer frimodige og modige?
- Hvilken framtid har de stille jentene?
- Hvordan gjør du muntlig vurdering av stille elever?
- Hva er det som gjør at lærere tenker så ulikt?
- Hva slags tilbakemeldinger gir de stille jentene til deg?