

”Hvis du er flink, så er du vellykket”
- en studie av flinke jenter i videregående skole

Maja Bygnes



Masteroppgave

Våren 2011

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Det er flere jeg ønsker å takke for at gjennomføringen av denne masteroppgaven har vært mulig. Først og fremst vil jeg takke jentene som stilte til intervju. I tillegg rettes en stor takk til min veileder, Ole Johnny Olsen for fantastisk støtte og god veiledning. Uten dere hadde jeg ikke kunnet skrevet denne oppgaven. En takk går også til Per Kristian Rasmussen og Ingrid Mohn for god hjelp og ikke minst for stor entusiasme!

Tusen takk til Linn, Synnøve, Helga og Susanne for gjennomlesning og kommentarer. Det har vært til stor hjelp, og dere har dessuten bidratt til at jeg har stått på videre, når jeg har sett meg blind på min egen tekst.

En stor takk til alle mine medstudenter som har gjort tiden på master uforglemmelig og trivelig. Spesielt vil jeg takke Erlend for at du alltid stiller opp, til Dag for oppmuntrende ord når jeg stresset som verst og til Bo for ditt blide åsyn og for teknisk support!

En siste takk til familie og venner, spesielt Lene for at du har fått meg til å smile og le når jeg holdt på å miste motet, og til Susanne og Ingvild for at dere er, og har vært fantastisk snille og støttende gjennom hele prosessen.

Maja Bygnes

Bergen, 30. juni 2011

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler skoleflinke jenter i videregående skole.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er: Hva kjennetegner jentenes subjektive erfaringer med det å være (skole)flinke? Studien er basert på 12 kvalitative intervjuer med skoleflinke jenter fra fire ulike videregående skoler. Jentene har et karaktersnitt på minimum 4,5 og er jevnt over positivt innstilt til skolearbeid og videre utdanning.

Det teoretiske rammeverket består av to teorier; Vilhelm Auberts (1979) rolleteori og Axel Honneths (1995, 2008) teori om individers kamp om anerkjennelse. Oppgaven har altså et interaksjonistisk rolleperspektiv, hvor intensjonen er å vise hvordan de flinke jentene trer inn i en rolle og får anerkjennelse og at dette former jentenes selvbylde.

Analysen viser at jentene inntre i posisjonen ”flink jente”. Kriteriene for å inntre i posisjonen flink, er først og fremst karakterer, men også visse personsegenskaper, eksempelvis som å være arbeidsom eller naturlig flink, og å være interessert og engasjert. Det fremgår også at ikke alle jentene opplever seg selv som flinke og at det er flere ulike måter å være flink på. Når jentene trer inn i posisjonen flink, følger det med et sett av normer og forventinger til hvordan jentene bør spille rollen som flink. Jentene opplever at normene og forventningene til karakterprestasjoner og atferd både kommer fra dem selv, i tillegg til fra de sosiale omgivelsene. I tillegg ser det ut til at jentene opplever at normsettet til guttene og jentene er litt forskjellig. Dette fremgår av at de omtaler guttene med ord som ”late” og ”selvsikre”, når de skal beskrive hva som skiller gutter og jenter i skolesammenheng.

I tillegg til at jentenes fortellinger vitner om det finnes en rolle, viser analysen at jentenes motivasjon, eller det de anser som verdifullt med gode karakterprestasjoner, er dominert av to ting. For det første forteller de at de ønsker gode karakterer for å ha gode muligheter på utdannings- og arbeidsmarkedet. I tillegg motiveres jentene til å få gode karakterer og være skoleflinke av den anerkjennelsen de får av andre. Anerkjennelsen de får av å spille rollen som skoleflink jente er viktig for formingen av jentenes selvbylde.

Antall ord: 31000

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Kapittel 1 - Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Studiens teoretiske rammeverk	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Elevtyper og roller – skolen i lys av rolleperspektiv	3
1.3 Studie av akademiske målsettinger	5
1.4 Hva motiverer? – en studie av elevers motivasjon i ungdomsskolen	6
1.5 Selvfølelse	6
1.6 Motstandskultur i skolen	7
1.7 Oppgavens struktur	8
Kapittel 2 Metode – Det kvalitative intervjuet	10
2.1 Intervjuguide	11
2.2 Tilgang til feltet – hvordan komme i kontakt med informantene.....	11
2.3 Utvalg - Hvem er informantene?	12
2.4 Praktisk gjennomføring	14
2.5 Validitet, reliabilitet og representativitet	15
2.6 Etikk.....	17
Kapittel 3 - Teori	20
3.1 Det daglige rollespill; posisjon og rolle	20
3.2 Alex Honneth – kampen om anerkjennelse	22
3.3 Grunnlaget for anerkjennelsesteorien.....	22
3.4 Den signifikante og den generaliserte andre	24
3.5 Individens anerkjennelseskamp	25
3.6 Kjærlighetsbasert anerkjennelse	26
3.7 Sosial anerkjennelse	28
Kapittel 4 - Analyse – del 1	30
4.1 Rollefortolkning og den sosiale reproduksjonen av roller.....	30

4.2 Posisjonen flink - Hva kjennetegner de flinke jentene?	30
4.3 Karakter som markør på posisjonen flink	31
4.4 Å være flink handler ikke bare om karakterer	33
4.5 Ulike måter å være flink på - de suverene vs. de puggeflinke	34
4.6 Hva forventes av de skoleflinke jentene?	36
4.7 Opplevelse av normer og forventninger	37
4.8 Ulike spillemåter og komplementære roller	41
4.9 Flinke jenter - ulike normsystem til kjønnene?	43
4.10 "Guttene er veldig late" – uttrykk for et kjønnsett	44
4.11 Gutter – late, men selvsikre	46
4.12 Oppsummering	49
Kapittel 5 – Analyse del 2	51
5.1 Hvor og for hvem har flinkhet en verdi? – Flinke jenter og anerkjennelse	51
5.2 Bilde av den flinke – hvordan jentene selv ønsker å bli sett	54
5.3 Å bli sett opp til – flink jente i primærrelasjoner	57
5.4 Sosial verdsetting av det å være skoleflink jente – den viktigste anerkjennelsen	60
5.5 Anerkjennelse fra "eksperten"	61
5.6 Frykt for å bli underkjent/lyst til å bli anerkjent	64
5.7 Oppsummering	66
Kapittel 6 – Avslutning og konklusjon	68
6.1 Oppsummerende drøftning av funn sett i lys av tidligere forskning	68
6.2 Det finnes en rolle	68
6.3 Reproduksjon av kjønnsstereotyper i skolen og identiteten som den flinke jenta	70
6.4 Nerd og flink pike - Alltid og utelukkende positivt å være skoleflink?	71
7. Litteratur	75
Vedlegg 1 - Intervjuguide	77

Kapittel 1 - Innledning

Oppmerksomheten mot prestasjoner i videregående skole er enorm i den norske offentlige debatten, og det skilles ofte mellom hvordan gutter og jenter presterer og klarer seg (se for eksempel Aftenposten morgen 21.mai 2011, Vårt land 20. juni 2011, Eidem Fostervold og Hovde 2011). På forsiden av Dagsavisen den 12. mai i år, stilles spørsmålet ”Hva er galt med gutta?” (Dagsavisen 12.05.2011). Fokuset på gutter og på dem som ikke presterer som ønsket er gjennomgående i den offentlige debatten, så vel som i forskning (Willis 1977, Lyng 2004, Wollscheid 2010). Jeg ønsker i denne studien å se på hva som kjennetegner det som kan oppfattes som motparten til de mye omtale ”gutta”, nemlig de flinke jentene.

Som en del av en det å skjønne hvorfor noen lykkes, kan det sies at en også bør se på sosial interaksjon. Dette vil ikke si at jeg ikke ser relevansen av studier og teorier som fokuserer på sosial bakgrunn (se for eksempel Bourdieu og Passeron 1990). Jeg anser snarere studien min som et supplement til forståelsen av dem som lykkes i skolesystemet, da jeg ser på de skoleflinke jentenes subjektive erfaringer, i stedet for strukturerende faktorer som klassebakgrunn eller lignende. Studien av flinke jenter kan hevdes å være interessant av flere grunner; for det første fordi den vil kunne bidra til å øke kunnskapen om hvordan de flinke opplever skolehverdagen, hva som motiverer dem og hvordan de oppfatter seg selv. For øvrig kan det hevdes å være interessant å se hvordan de som kan defineres som flinke selv er med på å reproduksjonen av rollen til ”den flinke”. Fordi det har blitt rettet relativt mye fokus mot skolesvake og/eller gutter, valgte jeg å gjøre intervjuer med faglig sterke jenter som går sitt siste år på videregående skole. Ved å fokusere på noen av dem som lykkes, håper jeg med denne oppgaven å produsere mer kunnskap om hva som kjennetenger dem som klarer seg bra i skolesystemet, og øke forståelsen om hva eksempelvis som motiverer disse.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven lyder som følger: Hva kjennetegner jentenes subjektive opplevelse av det å være (skole)flinke? Underproblemstillingene er: Hvilke forventninger opplever de? Forstår de seg selv som flinke? Og hva fremstår som verdien av det å være flink?

For å belyse denne problemstillingen, har jeg gjort 12 kvalitative intervju med skoleflinke jenter som går sitt siste år på videregående skole. Fremfor breddekunnskap om tendenser

innenfor ulike etniske grupper, sosial bakgrunn og kjønn, ønsker jeg å utvikle en dybdekunnskap om de skoleflinke jentene, og deres mestring på en annen måte, gjennom dybdeintervjuer blant annet om deres rolle, motivasjon og selvforståelse.

1.2 Studiens teoretiske rammeverk

De teoretiske innfallvinklene til skole, prestasjonsforskjeller og kjønn er mange og svært forskjellige. Mens noen har valgt et strukturperspektiv, og eksempelvis forklarer prestasjonsforskjeller og utdanningsvalg med utgangspunkt i sosiale forskjeller, eller klasse (Bourdieu og Passeron 1990, Vogt 2007, Fuller 2009, Wollscheid 2010), har andre et aktørperspektiv (Willis 1977, Lyng 2004, Jackson 2006, Dæhlen m.fl. 2011) og ser på alt fra hva og hvem som motiverer elevene og hvilke roller de spiller, til hvordan motstandskultur blant annet brukes som en forsvarsstrategi for å forsvare middelmodige skoleprestasjoner (Jackson 2006).

De aktørfokuserte studiene er dem som ligger nærmest det teoretiske rammeverket jeg har valgt for å belyse problemstillingen(e) i min studie, og det kan hevdes at jeg til en viss grad har blitt inspirert av dette. Det teoretiske rammeverket for de to første analysekapitlene består hovedsakelig av rolleteori og anerkjennelsesteori. Erving Goffmann (1992) og Vilhelm Aubert (1979) tar for seg rolleteori og viser hvordan individer inntre i ulike posisjoner, eksempelvis som en mann trer inn i posisjonen som dommer idet han ankommer tinghuset, tar på seg kappen og trer opp på dommerstolen og hvordan forventningene knyttet til hvordan eksempelvis denne dommeren skal oppføre seg, utgjør det som en kan kalle en sosial rolle (1979:99-100). Fordi jeg ønsker å vise hvordan jentene opplever at det er forskjell på de flinke og de ikke så flinke, og på guttene og jentene, og at det finnes ulike forventninger om hvordan rollen som flink jente skal utspilles, anså jeg Auberts teori som passende for denne studien.

Alex Honneths (2008) teori dreier seg om en tredeling av individers grunnleggende behov for, og kamp om anerkjennelse. At alle individer, elever eller ikke, har behov for å bli anerkjent er i seg selv ganske selvsagt. Det som imidlertid gjør at Honneths (2008) teori allikevel er interessant, var at jeg allerede relativt tidlig i intervjuene så at jentenes behov for anerkjennelse var en ganske viktig element i deres rolle som flinke jenter.

1.3 Tidligere forskning

”Data fra Ung i Norge 2002 viser at hele 95,7 prosent mener at det er viktig å få gode karakterer, mens 90,5 prosent mener at skolen kommer godt med uansett hva de skal drive med seinere i livet” (Heggen og Øia 2005 sitert i Øia og Fauske 2010:146). Dette impliserer hvor viktig utdanning er i samfunnet, også blant unge selv, og dermed at det å være flink på skolen med overveiende sannsynlighet vil bli verdsatt. Allikevel er det slik at det er mange som kan sies å falle utenfor det norske skolesystemet. Det er blitt gjort flere forsøk på å forklare og reflektere over elevers mestring og motivasjon (Fuller 2009, Wollscheid 2010, Dæhlen et.al 2011). I denne forskningen rettes oppmerksomheten ofte mot motstandskulturer og ”mistilpasning” (Willis 1977, Jackson 2006, Wollscheid 2010, Øia og Fauske 2010).

To dikotomier går igjen i forskningen, henholdsvis vinnerne/taperne og jente/gutt. Jentene gjør det gjennomgående sterkere på skolen og er overrepresentert i høyere utdanning (Øia og Fauske 2010:147-148). Ofte preges forskningen av å ha sitt hovedfokus på de som ikke lykkes, motstandskultur og guttene (Willis 1977, Lyng 2004, Vogt 2007, Wollscheid 2010). Som Carolyn Jackson sier: ”Girls have been largely sidelined in the educational research , policy and practice agendas in recent years (Jackson 2006:xiii). Mens gutter ofte trekkes frem i lyset i forbindelse med studier av dem som presterer svakere eller som dem som dropper ut av videregående. Øia og Fauske trekker på Selma Therese Lyng (2004) sin studie, hvor det blant annet fremgår ”et typegalleri av ulike elevroller” (2010:171). En av elevtypene som blir presentert og som fremstår som interessant når det kommer til min studie, er ”gulljenta”. Hun blir presentert som motsetningen til ”Machogutten”: ”Gulljenta derimot er sosialt flink. Hun er inne med lærerne uten å virke smiskete, og omtales som aktiv og pliktoppfyllende – med evne til å sysselsette seg sjøl” (Øia og Fauske 2010:171).

1.4 Elevtyper og roller – skolen i lys av rolleperspektiv

Lyng (2004) opererer altså med et rolleperspektiv, og i motsetning til min studie, baserer Lyng seg utelukkende på å beskrive ungdomsskoleelevenes identitetsprosjekter og atferd i skolesituasjoner, hvor hun skisserer de ulike elevroller og elevtyper. Dette belyser en litt annen side enn det som er tilfellet for mitt prosjekt, fordi jeg søker å identifisere opplevelsen av og refleksjoner om flinkhet til kun en liten gruppe, altså de flinke jentene. Lyng skiller mellom offisielle og uoffisielle elevroller og hevder at ”skolereglement og klasseregler uttrykker formelle forventninger til hvordan elever skal opptre. De fleste elever kjenner til

ungdomsskolens offisielle oppskrifter og regler som gjelder for elever i ulike læringssituasjoner” (Lyng 2004:26). Det samme kan antas å gjelde for videregående elever, dog det kan antas at disse rollene vil skille seg litt fra skole til skole. Lyng argumenterer for at elevrollene kan sees som symboler på identitet: Når en elev opptrer med en elevrolle, sender hun meldinger om hvem hun er å regne som” (Lyng 2004:29).

I tillegg til de offisielle og de uoffisielle elevrollene, presenterer Lyng (2004) også flere elevtyper, som en gjerne kan kjenne igjen fra sin egen skoletid, og som jeg også gjenkjenner blant informantene i min studie. Selv om Lyng har gjort datainnsamlingen sin på to ganske ulike skoler, som hun refererer til som ”landsskolen” og ”byskolen”, mener hun å identifisere de samme elevtypene på begge disse skolene: ”Jeg har kalt dem Machogutten, Villkatten, Gulljenta, Jålejenta, Gutteromsgutten, Nerden, Spurvejenta og Gromgutten” (Lyng 2004:36). Lyng påpeker ulempen med slike typologier, nemlig at en mister de individuelle variasjonene (2004:38).

Det Lyng fremstiller som *Gulljenta* har mange likhetstrekk med jentene jeg har intervjuet:

”Gulljenta liker mye av skolearbeidet; det er *egentlig ganske fint å gå på ungdomsskolen*. [...] Med andre Gulljenter snakker hun ofte om faglige emner og skolearbeid. De sitter sammen i friminuttene og gjør lekser, og bruker mye av fritida på skolearbeid, enten aleine eller sammen. Eller bruker Gulljenta fritida på forskjellige fritidsaktiviteter” (Lyng 2004:55).

Informantene i mitt prosjekt, selvsagt med sine individuelle variasjoner, kan hevdes å være en eldre og videreutviklet versjon av *Gulljenta* som Lyng snakker om. Jentene jeg har intervjuet virker stort sett positivt innstilt til skolearbeid og så videre.

Marie: Jeg er for eksempel ikke så flink i matte. [...] Men ellers så synes jeg at fagene er veldig interessante. Det er ikke bare det at jeg må lese, jeg skjønner på en måte hvorfor vi må lære det òg. Det hjelper meg på en måte til å klare å holde litt på med det. At det ikke bare blir helt meningsløst.

Allikevel vil det nok ikke være korrekt å påskrive jentene jeg har intervjuet med den samme elevtypen. Ettersom jentene jeg har intervjuet alle går på skoler som har et ganske høyt faglig og ambisjonsmessige nivå, kan en anta at elevtypene har endret seg, da antagelig flere av *Gulljentene* har samlet seg på disse skolene. Satt på spissen kan en si at en del av jentene går på skoler fulle av *gulljenter*. Nå er ikke intensjonen min å konstruere en bred typologi over de

ulike elevtypene, men å på hvem de flinke jentene er og hvilken verdi det å være flink har for dem. Allikevel anser jeg det som interessant å trekke frem Lyng sitt prosjekt, da jeg utvilsomt ser flere likhetstrekk mellom jentene jeg har intervjuet, og elevtypen(e) hun presenterer.

1.3 Studie av akademiske målsettinger

Carol Fuller (2009) har gjort en studie som fokuserer på jenter og utdanningsmål. Hun opererer først og fremst med et strukturperspektiv, hvor hun forklarer jentenes utdanningsmål med utgangspunkt i klasse og Bourdieuske begreper som habitus, sosial- og kulturell kapital (Fuller 2009: 7-21). Fuller har gjort fokusgruppeintervjuer med arbeiderklassejenter med ulike nivåer av utdanningsmål, og har strukturert den publiserte studien ut ifra dette. Det er delen om det Fuller kategoriserer som ”The High Aspirers” som i størst grad sammenfaller med min informantgruppe. Disse kjennetegnes som en gruppe som ”intend to pursue a higher education at university” (Fuller 2009: 102). Videre hevder Fuller at denne gruppen skiller seg fra den to andre kategoriene, henholdsvis ”The Low Aspirers” og ”The Middle Aspirers”, ved at de vet at de ønsker å gå videre på universitet, eller annen høyere utdanning, men få av dem har et konkret mål knyttet til yrke. Dette skiller, i følge Fuller, seg fra ”The Middle Aspirers” som oftest har en konkret yrkeskarriere i tankene, eksempelvis på et pleiehjem (Fuller 2009:102). ”The High Aspirers” beskrives for øvrig som generelt positive til skolen og viser en bevissthet om linken mellom høyere utdanning og fremtidige karrieremuligheter, og fremtidig trygghet, hvilket er holdninger jeg finner igjen hos flere av jentene jeg har intervjuet (Fuller 2009: 102).

”It is clear that the high-aspiring students view further and higher education as the normative route for their future life course. For these students, education and educational success can be understood as presenting a central aspect of student’s self-identity, both in terms of the perception of self, that is, a student’s intellectual ability, and as linking with their future identities as credentialized workers (Fuller 2009:113).

Det er visse elementer som det kan være verdt å merke seg jf. min studie av flinke jenter. For det første er det påtagelig mange likhetstrekk mellom Fullers informantgruppe med høye utdanningsmål og jentene jeg har intervjuet. I tillegg ser det ut til at felles for alle elever er det grad av akademisk suksess har stor betydning for elevens selvbilde og selvverd (se også Jackson 2009).

1.4 Hva motiverer? – en studie av elevers motivasjon i ungdomsskolen

Marianne Dæhlen, Ingrid Smette og Åse Strandbu har gitt ut en NOVA publikasjon som fokuserer ”ungdomsskoleelevers meninger om hva som motiverer dem til innsats i skolearbeidet” (2011: 3). Dæhlen m. fl. har, slik som Fuller (2009), benyttet seg av fokusgruppeintervju, og gjort intervju av 52 elever med ulikt prestasjonsnivå. Studiens fokus er et ganske annet enn det vi finner hos Fuller (2011). Rapporten tar i liten grad hensyn til klasse, men har sitt hovedfokus på hva ungdomsskoleelevene selv mener motiverer og demotiverer i en skolehverdag; eksempelvis lærere, karakterer og venner (Dæhlen m. fl. 2011: 4-11). Dæhlen m. fl. har, på lik linje med min studie, et aktørperspektiv, og setter seg inn i en tradisjon hvor fokuset har vært på ulike former for motivasjon og hvordan ungdoms identitet kan knyttes opp til skoleprestasjoner. Hensikten med rapporten fremstår som å være en vurdering av hvilken effekt konkrete elementer virker på elevenes skoleinnsats. Eksempelvis om karakteren kan hevdes å virke positivt eller negativt på elevenes skoleinnsats (Dæhlen 2011).

Rapporten konkluderer med ” skolemotivasjonen blant ungdomsskoleelever er ganske høy og at opposisjon mot skolen er relativt lite synlig” (Dæhlen m. fl. 2011:83). Et spesielt interessant moment når det gjelder min studie, er at Dæhlen m. fl. ser tendenser til at, mens elevene som er skolesvake tenderer mot å svare at læreren og undervisningsopplegget har betydning for deres læringsinnsats, ser de sterkere elevene ut til å svare at de har høy innsats uavhengig av dette (Dæhlen et.al. 2011:83).

1.5 Selvfølelse

Skaalvik og Skaalviks (2005) bok fokuserer på ulike former for læring i skolen, samt elevers motivasjon og selvoppfatning. Jeg anser deres drøftning av selvoppfatning som relevant for min studie: ”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Skaalvik og Skaalvik (2005) viser og argumenterer for at hvordan individer oppfatter seg selv, er av avgjørende betydning både for individets tanker og handlinger, samt for vedkommendes mentale helse (Skaalvik og Skaalvik 2005: 72-73). Videre argumenteres det for at ”elevenes selvoppfatning får derfor konsekvenser både for deres studieatferd og for deres prestasjoner på skolen” (Skaalvik og Skaalvik 2005:74). Dette vil være interessant å ha i mente i den avsluttende drøftningen av studiens funn om de skoleflinke jentens subjektive erfaring; er det slik at alle

jentene oppfatter seg selv som flinke, og kan det hevdes at deres selvbilde har konsekvenser for deres prestasjoner på skolen?

1.6 Motstandskultur i skolen

Carolyn Jackson (2006) har gjort en studie inspirert av Willis (1977), hvor hun blant annet ser på elevers frykt for å mislykkes. Studiens utgangspunkt er å utforske gutter og jenters "laddish behaviour" på skolen (Jackson 2006:xv). Jackson har benyttet seg av spørreskjema og intervju som metode.

Studien skiller seg fra min på flere måter, men den viktigste er vel den at Jacksons (2006) fokus er på jenter og gutter fra arbeiderklassen, som ikke tilpasser seg skolen, og praktiserer en form for motstandskultur. Allikevel finner jeg også flere fellesnevner som gjør at studien er relevant å trekke på i forbindelse med mitt prosjekt. Mens jentene jeg har intervjuet kan sies å ha lykkes skolesystemet, kan mange av informantene i Jackson sitt prosjekt hevdes å ha reagert med "laddish behaviour" på forventningene om akademiske prestasjoner i skolen. Jackson sier selv at såkalt "laddish behaviour" er vanskelig å definere, og hva som kjennetegner måten guttene "the lads" og jentene "the laddets" oppfører seg på, skiller seg fra hverandre. Felles for dem, er at oppførselen kan sies å bryte med skolens normer; både guttene og jentene bråker og forstyrrer undervisningen, viser liten interesse for skolen, drikker og flørter med jentene/guttene (Jackson 2006:1). Selv om hun trekker er parallell i form av denne "laddish" oppførselen, ser Jackson tydelige kjønnede forskjeller, og har derfor valgt å presentere de ulike kjønnede oppførselene hver for seg.

Jackson benytter seg blant annet av "self-worth theory" og viser med denne hvordan elevene har behov for å blant annet nærmest "bruke" denne motstandsoppførselen som en beskyttelsesstrategi mot akademisk nederlag (Jackson 2006). Denne selvverdsteorien, sier Jackson, har sitt utgangspunkt i antagelsen om at elevers og studenters akademiske målsetninger, er et uttrykk for en kamp om selvverdssetting, og gjenspeiler et samfunn som verdsetter akademisk vellykkethet: "there is a dominant performance discourse within which individuals are judged by their (measurable) achievements" (2006:29) Videre peker hun ut en form for hierarki når det kommer til hvilke evner som er verdsatt, hvor hun trekker på andre teoretikere som hevder at teoretisk kunnskap er verdsatt i høyere grad enn praktisk (Jackson 2006:29). Dette er et interessant poeng også for min studies del, spesielt fordi jentene jeg har

intervjuet er blant dem som kan sies å i større grad passe inn i og lykkes i å innfri kunnskapssamfunnets forventninger.

Jacksons studie kan brukes som argument for hvorfor det også kan være interessant å se på de flinke jentene. Som Jackson sier:

”academic ability is valued so highly within the education system, and in Western societies generally, that academic ability is inextricably intertwined with feelings of self-worth” (Jackson 2006:30).

Dette settes i sammenheng med elevers og studenters frykt for akademisk mislykkethet:

”There is now considerable evidence to support the notion that many students do fear academic failure and that their sense of self-worth, and aspects of their public image (sometimes referred to as social worth), are bound to notions of academic competence” (Jackson 2006:30).

Jacksons studie viser blant annet i hvor stor grad akademiske ferdigheter er verdsatt i skolesystemet og i samfunnet ellers. Det kan hevdes at verdsettingen av akademiske ferdigheter indikerer et behov for studier også av dem som har dem, ikke kun av dem som ikke har dem. Ved å studere flinke jenter vil jeg belyse verdien av akademiske prestasjoner fra en litt annen vinkel, altså ut ifra de subjektive erfaringene til dem som lykkes i skolen, som forhåpentligvis vil kunne øke kunnskapen om hva som kjennetegner de flinke jentene i skolesystemet.

1.7 Oppgavens struktur

Analysedelen vil bestå av tre kapitler. I det første analysekapittelet vil jeg belyse hvem de flinke jentene er, og hva som ventes av dem. Jeg vil starte med å skissere hva som kreves for å kunne kalle seg flink, altså vil jeg presentere hvilke egenskaper jentene mener en må ha for å kunne innta posisjonen flink jente. Deretter vil jeg presentere og drøfte rollen flink jente, altså hva som forventes av jentene som har inntatt posisjonen ”flink jente”. Ved å trekke på rolleteori (Aubert 1979, Goffmann 1992), vil jeg blant annet belyse ulike spillemåter, komplementære roller og hvordan det foreligger ulike forventninger til gutter og til jenter. Gjennom analysen av flink jenterollen, vil jeg argumentere for at måten jentene snakker om denne, tyder på at de ikke bare spiller opp til en etablert rolle, men at de også selv er med på å videreutvikle normene for flink jenterollen. Jentene er med dette med på den sosiale konstruksjonen, ikke bare av flink jenterollen, men også av normene på skolen generelt.

I det andre analysekapittelet, vil jeg tilnærme meg datamaterialet med utgangspunkt i Axel Honneths (1995, 2008) anerkjennelsesteori. Den sosiale anerkjennelsen vil spille størst rolle, men jeg vil også komme innom anerkjennelse i primær-/kjærlighetsrelasjoner. I dette kapittelet vil jeg argumentere for at jentenes motivasjon for å oppnå gode resultater og ellers spille rollen som flink, bærer preg av et behov for anerkjennelse.

I det tredje, og avsluttende kapittelet, vil jeg drøfte og konkludere funnene av studien med tidligere forskning, hovedsakelig basert på forskningen jeg presenterte over. Før jeg gjør dette, vil jeg først presentere valg av metode, samt det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for

Kapittel 2 Metode – Det kvalitative intervjuet

I et hvert forskningsprosjekt må metode velges ut ifra hva som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. Da jeg med mitt prosjekt ønsket å supplere den relativt dominerende kvantitative forskningen med en kvalitativ studie av dem som er skoleflinke, anså jeg intervju som mest nærliggende. Observasjon ble i begynnelsen også vurdert, men da jeg var ute etter informantens subjektive erfaring, anså jeg intervju som mer passende. Jeg konkluderte med at et såkalt ”open ended” intervju, én til én var det mest hensiktsmessige for mitt prosjekt. Slike intervju kjennetegnes av fleksibilitet og ”active listening” (Silvermann 2008:110).

I Silverman (2008) trekkes det frem enkelte innvendinger mot kvalitative intervju. For det første hevdes det at det ved bruk av kvalitative intervju, ikke åpnes opp for tilgang til ”fakta” (Silverman 2008:117). En kan imidlertid spørre seg om hva som menes med ”fakta”, om det i det hele tatt finnes i den samfunnsvitenskapelige forskningen, og om det å ”finne” fakta bør være et mål i seg selv. Som Syltevik påpeker: ”Et særtrekk ved all samfunnsforskning er at det samfunnet vi vil si noe om, allerede er fortolket og strukturert før vi konstruerer våre vitenskapelige fortolkninger” (1998: 47). En slik tilnærming hvor forskeren er ”ute etter” fakta, refererer Silverman til som positivisme (2008:119). Min metodiske tilnærming ligger nærmest det Silverman kaller ”emotionalism” (2008:119).

” ...according to emotionalism, interviewees are viewed as experiencing subjects who actively construct their social worlds. The primary issue is to generate data which give an authentic insight into people’s experiences” (Silverman 2008:118).

Jeg ønsket å utvikle kunnskap om jentenes subjektive opplevelse av sin egen situasjon som flinke. Jeg velger å bruke uttrykket *utvikle* for å illustrere at det ikke er slik at jeg som intervjuer er ute etter å samle inn noen opplysninger som ” allerede finnes der ute”. Snarere blir kunnskapen om informantens opplevelse av seg selv som flinke, avhengig av situasjon og av meg som forsker, utviklet i intervjusituasjonen. Og dessuten av mine fortolkninger i analysen.

For at informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, innledet jeg intervjuene med å stille noen spørsmål om skolehverdagen deres. Intensjonen min var at intervjuet da fikk en myk start, med enkle spørsmål, slik at informanten skulle føle seg trygge. I etterkant ser jeg at

det kanskje ville vært vel så bra å stille et åpent spørsmål av typen ”kan du begynne med å fortelle om deg selv”. På denne måten ville antagelig informanten i enda større grad følt trygghet, fordi hun kunne snakke fritt, og ikke opplevd at det var noen ”feile” og ”riktige” svar. Det oppsto ved et par anledninger at jeg forsto det slik at informanten trodde jeg var ute etter et bestemt type svar. Dette kan hevdes å være uheldig, da det kan tyde på at informanten ikke opplevde at hun kunne snakke fritt, hvilket en som forsker ønsker at hun skal. Det å gjøre forskning generelt og intervjuer spesielt

2.1 Intervjuguide

I utgangspunktet var intervjuguiden inndelt i ulike ”seksjoner” eller tema, med flere underspørsmål. I de første intervjuene fulgte jeg spørsmålene i intervjuguiden ganske tett, men dess flere intervjuer jeg gjennomførte, dess tryggere følte jeg meg i intervjusituasjonen. Dermed klarte jeg å løsrive meg fra selve intervjuguiden, slik at samtalen mellom meg og informanten fløt lettere og jeg i større grad klarte å følge opp det informanten sa. I løpet av intervjuperioden dukket det i noen intervjuer for øvrig opp ting jeg ikke hadde tenkt på da jeg først utarbeidet intervjuguiden. I noen tilfeller valgte jeg å legge til flere spørsmål og tema, mens andre spørsmål og tema ble tatt bort (eksempelvis delen som omhandlet minoritetsbakgrunn). Intervjuguiden var altså under stadig utvikling.

2.2 Tilgang til feltet – hvordan komme i kontakt med informantene

I utgangspunktet trodde jeg at det å rekruttere informanter ville bli relativt uproblematisk, ettersom prosjektet hadde et såpass positivt tilsnitt. Selv om jeg antok at lærerne fikk en del henvendelser fra studenter og forskere, gikk jeg allikevel ut ifra at mitt prosjekt ikke ville drukne i havet av henvendelser, ettersom jeg med dette prosjektet, i motsetning til mange andre, ønsket å løfte de flinke jentene frem i lyset. Dette viste seg imidlertid å ikke være like lett som først antatt. Jeg startet med å ta kontakt med et par bekjente som jobber som lektorer, da jeg tenkte det ville være en fordel å ha en ”portåpner” som kjente meg. Slik tenkte jeg at prosjektet lettere ville få oppmerksomhet. Et informasjonsskriv ble sendt per e-post til mine kontaktpersoner, slik at dette igjen kunne overrekkes til lærere som underviste på tredjetrinn på allmenn, og deretter kunne overrekkes til aktuelle informanter. Det gikk imidlertid en lengre periode, og jeg fikk kun en informant på denne måten.

Dermed forsto jeg at jeg måtte endre tilnærming. Jeg kontaktet skoleadministrasjonen på flere videregående skoler og ba dem sende videre skrivet til lærere på sin skole. På denne måten fikk jeg et par informanter, men det tok lang tid og så heller ikke ut til å være så veldig effektivt. Dermed skiftet jeg fremgangsmåte en tredje gang. Jeg kontaktet igjen ulike skolars administrasjon, og ba spesifikt om å få e-postadresser til kontaktlærere på tredjetrinn på allmenn. Til disse skrev jeg en meget kortfattet e-post, hvor jeg forklarte hva prosjektet dreide seg om, hvilke type lever jeg ønsket kontakt med og at jeg kunne tenke meg å komme på skolen og møte og fortelle de potensielle informantene om prosjektet ansikt til ansikt. Jeg vurderte det slik at jeg ville få lettere tilgang til informanter, dersom jeg gjorde det tilgjengelig på denne måten. Dermed ville jentene få et mer konkret forhold til prosjektet; det ville ikke være et skriv blant mange skriv.

Dette viste seg å stemme godt. Til tross for at jeg kun fikk positiv respons fra to kontaktlærere, resulterte dette opplegget i at jeg fikk tilgang til så mange informanter som ønsket. På den ene skolen tok én lærer ansvar for å kontakte de andre kontaktlærerne på tredjetrinn, som fikk beskjed om å velge ut tre, fire elever fra sin klasse. Denne læreren ordnet også et rom for meg og hentet elevene, slik at jeg kunne redegjøre for prosjektet for hele elevgruppen, sammensatt av flere klasser samtidig, om lag tolv stykker. Jeg fortalte om prosjektet og jentene fikk mulighet til å stille spørsmål. For at anonymiteten skulle ivaretas, ba jeg jentene som trodde de var litt interessert om å skrive seg på en e-postliste. Jeg sendte dem informasjonsskrivet per e-post, og ba dem ta kontakt med meg, dersom de ønsket å delta.

På den andre skolen, ble jeg bedt om å komme i en sosialkunnskapstime og, i tillegg til å fortelle om prosjektet mitt, også snakke litt om kvalitativ- og kvantitativ metode. Mot slutten av timen ba jeg elevene som kunne være interessert, om å skrive seg på en e-postliste, slik at jeg kunne gjøre det samme som jeg hadde gjort på den forgående skolen. Det var dette som viste seg å være den mest effektive måten å skaffe informanter på. Antagelig fikk informantene i større grad en relasjon til både prosjektet og til meg, ettersom jeg hadde et opplegg i hele to undervisningstimer.

2.3 Utvalg - Hvem er informantene?

Utvalget består av tolv jenter fra fire ulike skoler i Bergensområdet. Disse hadde blitt pekt ut av læreren sin ut ifra visse kriterier som jeg hadde satt; de måtte minimum ha et karaktersnitt på 4,5, i tillegg til å vise en viss motivasjon og entusiasme til sin egen utdanning. Jeg anså

læreren som den beste personen til å peke ut informanter på mine vegne, da det er rimelig anta at disse har best kjennskap til elevene i klassen, spesielt når det gjelder hvem som er flinke og mindre flinke. Informantene skulle i tillegg gå på allmennfaglig linje, eller såkalt studiespesialiserende retning. I forbindelse med rekrutteringen skjedde det en glipp, som gjorde at en av informantene, som ikke går på studiespesialiserende ble rekruttert. Dette kom ikke frem før under selve intervjuet. Informanten går imidlertid på en linje som gir generell studiekompetanse og jeg valgte derfor allikevel å beholde henne i utvalget. Alle informantene går sitt siste år på videregående.

Valg av kjønn og aldersgruppe var selvsagt ikke en tilfeldighet. De fleste som går på videregående, bor fremdeles hjemme hos sine foreldre og påvirkes av foreldrenes verdier og tankesett. På den andre siden er jenter som går sitt siste år på videregående i ferd med å ta skrittet ut i voksenlivet, hvor veivalg om utdanning må tas. Fordi jentene befinner seg ved et veikryss, anså jeg dette som en spennende gruppe å intervju om utdanning. I utviklingsfasen var prosjektet ment å være en form for motbør til fokuset som har vært på dårlige prestasjoner og frafall i videregående, hvor gutter gjerne er overrepresentert, og dermed ble jenter i denne aldersgruppen et naturlig valg.

Fordi det allerede finnes mye forskning på samsvar mellom foreldres bakgrunn, og elevs faglige prestasjoner, har jeg valgt å ikke la dette være fokus i denne oppgaven. Jeg har dermed ikke innhentet informasjon om foreldrenes utdanningsbakgrunn.

Ettersom det ikke eksisterer noen gitt sannhet om hva det å lykkes i skolen innebærer, valgte jeg å sette et karaktersnitt, som jeg antok ville være høyt nok til å komme inn på en del høyere utdanninger og som var et godt stykke over gjennomsnittet. Intensjonen var ikke å intervju de aller flinkeste, derfor ble ikke snittet satt høyere. For øvrig så jeg muligheten for at det kunne bli svært utfordrende å skaffe informanter, dersom snittet ble satt for høyt. I tillegg karaktersnitt, satte jeg noen kriterier om at informantene måtte vise en viss interesse og motivasjon for å jobbe med skole. Dermed fikk jeg et utvalg med litt varierende karaktersnitt, men som alle kan hevdes å ha "lykkes" i skolen, eller som har relativt gode, faglige prestasjoner.

Det bør tas høyde for at jentene jeg har intervjuet kommer stort sett fra skoler som regnet for å ha ganske høyt nivå. Flere av dem tar dette opp som et tema i løpet av intervjuene, altså dette

at kravene varierer fra skole til skole, og at å være flink på en skole med høye krav er noe annet enn å være flink på en skole med lavere krav.

Ved prosjektets oppstart var problemstillingen ment å belyse ulike forstillinger om skoleflinkhet mellom etnisk norske og jenter med etnisk minoritetsbakgrunn, men som en må regne må i en forskningsprosess, går ikke alltid ting som planlagt. I prosessen med å skaffe informanter, ønsket jeg i utgangspunktet at om lag halvparten av informantene skulle ha etnisk minoritetsbakgrunn. Det viste seg etter hvert at dette ikke var lett. Ettersom jeg ikke hadde ubegrenset med tid, og det viste seg at jeg kunne komme i kontakt med flere etnisk norske jenter, tok jeg en vurdering og konkluderte med at det å fokusere på flinke jenter, uavhengig av etnisk bakgrunn i seg selv var et interessant utgangspunkt for en problemstilling.

Da jeg i utgangspunktet hadde til hensikt å intervjuer både etnisk norske og etniske minoriteter har jeg i de første intervjuene stilt spørsmål om informantenes syn på forskjeller i skoleprestasjoner mellom innvandre og norske. Disse delene av intervjuet har jeg senere valgt å se bort ifra, da dette ikke lenger vil være relevant for problemstillingen i oppgaven.

2.4 Praktisk gjennomføring

Samtlige av intervjuene ble gjort på skolen til den aktuelle informanten, enten på et konferanse- /grupperom, eller i et klasserom. Ettersom jeg skulle intervjuer jentene om deres posisjon som flinke elever, anså jeg det som et naturlig valg å gjøre intervjuene på informantenes egne skoler. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, slik at jeg kunne fokusere fullt og helt på informanten. Dette gjorde også at intervjuet fikk en mer avslappet stil, som bar vel så mye preg av en samtale, som et intervju.

Intervjuene varte fra 15 minutter til 75 minutter. De to første intervjuene varte svært kort, henholdsvis et kvarter og en halv time, fordi jeg var nervøs og i liten grad klarte å løsrive meg fra intervjuguiden. Etter hvert som jeg ble tryggere klarte jeg å følge opp informantenes uttalelser, og som en konsekvens av dette ble varigheten også lengre. De fleste intervjuene varte mellom 50 og 75 minutter.

I etterkant av datainnsamlingen, ble intervjuene transkribert. Ti og et halvt av intervjuene ble transkribert helt ut. Et og halvt intervju ble ikke transkribert helt ut, grunnet tidsmangel og

nakkeproblemer. Disse hørte jeg imidlertid igjennom og sitater som jeg anså som relevante ble transkribert. Datamaterialet ble gjennomgått og systematisert. Da datamaterialet var relativt omfattende, måtte jeg ta noen valg om hvilke tema og elementer som var mest relevante når jeg skulle belyse problemstillingen.

Etter hvert som jeg jobbet med datamaterialet, utviklet jeg stadig både hovedproblemstillingen og flere av underproblemstillingene. Jeg opplever at jeg til en viss grad har arbeidet på en slik måte som Christensen (1998) omtaler som "empirinærhet". Christensen beskriver sin egen måte å arbeide empirinært ved at hun i "alle faser af forskningsprocessen tilstræbte at lade det analytiske arbejde drives videre af en "dialog" med empirien og de konkrete data som dennes bestanddele" (Christensen 1998:68). Spesielt i analysearbeide vektlegges det prosessuelle, hvor en slik empirinærhet skal ivaretas (Christensen 1998:69). Jeg kan med sikkerhet si at både datainnsamlingen og analysen i etterkant har vært en prosess hvor problemstillingen både ble endret og tilspisset etter hvert som jeg arbeidet. Ved prosjektets begynnelse var intensjonen å belyse etnisk norske jenter og jenter med etnisk minoritetsbakgrunn sin forklaring og forsvar av det å gjøre det godt på skolen. Etter hvert som jeg møtte utfordringer i møte med informantrekrutteringen, og ble kjent med datamaterialet, endret og tilspisset jeg problemstillingen.

2.5 Validitet, reliabilitet og representativitet

Når det gjelder studiens validitet, er en av Silvermans anbefalinger å validere studien ved å la informantene "godkjenne" den før den publiseres, såkalt *respondentvalidering* (2008:292). Dette har jeg ikke hatt mulighet til, først og fremst grunnet tidsmangel. Innvendinger når det kommer til validitet er blant annet at forskeren kan påvirke informanten i intervju situasjonen. Forskeren vil i utgangspunktet ha en sterk og rolle, og dermed er faren for å påvirke svarene til respondentene. Dette vil det aldri være en garanti for å unngå helt, som jeg nevnte virket det av og til som om informantene trodde jeg var ute etter et "riktig" svar.

Jeg som forsker, med min akademiske bakgrunn, vil forstå det informantene sier på en bestemt måte. Satt på spissen kan en hevde at jeg "studerer meg selv", i og med at jeg er student på universitetet og dermed, naturlig nok, verdsetter akademisk kunnskap høyt. Informantene kan hevdes å befinne seg innenfor den samme akademiske diskursen som det jeg gjør, i og med at de er skoleflinke og gir uttrykk for at de ønsker å ta høyere utdanning. Dette vil, om jeg vil det eller ikke, påvirke måten jeg forstår informantenes uttalelser på. En

kan stille spørsmål ved om kunnskapen som blir produsert i en slik setting er valid, ettersom det kan være vanskelig å distansere seg tilstrekkelig fra det jeg studerer. Dessuten kan en stille spørsmål ved om jeg har noen personlige eller politiske interesser i å forstå og fremstille jentene på en spesiell måte, ettersom jentenes situasjon til en viss grad kan hevdes å ligne på min. At forskning alltid til en viss grad vil være influert av forskerens personlige og politiske ståsted, samt av bagasje, både av samfunns- og forskningsmessig art, er ikke til å vike fra. En bør som forsker være bevisst på å holde sine politiske og personlige interesser unna forskningen.

Jeg har i mitt prosjekt forsøkt å forstå hva informantene faktisk mener, uten å i for stor grad tillegge det de sier en mening. Blant annet forsøkte jeg i intervjusituasjonen å være bevisst på, i så liten grad som mulig påvirke svarene til informantene. Allikevel vil min ”bagasje”, fra det jeg har lest og hørt tidligere, påvirke hvordan jeg stiller spørsmål og hvordan jeg forstår svarene jeg får. Dette er uunngåelig, men allikevel viktig å være bevisst på.

Dette fører meg videre til studiens reliabilitet, som omhandler i hvilken grad funnene i en studie er preget av tilfeldigheter. Altså hvorvidt funnene ville vært de samme om de hadde blitt gjort av en annen forsker eller på et annet tidspunkt (Silverman 2008:282). For å ivareta reliabiliteten har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen så gjennomskiktig som mulig ved å legge frem prosessen og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn. I tillegg benytter jeg meg direkte sitater fra intervjuene, slik at det både fremkommer rå tekst fra datamaterialet i tillegg til mine fortolkninger og analyser. For øvrig har jeg lagt ved den veiledende intervjuguiden¹.

Når studien er basert på såpass få intervjuer, vil det alltid være mulig å ha innvendinger mot studiens representativitet. Silverman trekker på Flyvbjerg og hevder at kvalitativ forskning er av viktighet fordi en går i dybden, en får tilgang til såkalte ”svarte svaner” og en får tilgang til ”tykke” narrativ, som en ikke vil få tilgang på i kvantitativ forskning (Silverman 2008:305-306). Som jeg sa innledningsvis var intensjonen med studien å produsere nettopp dybdekunnskap om flinke jenters subjektive erfaringer og opplevelser av det å være flink. Jeg vil hevde at det ikke er urimelig å anta at studien også kan si noe om flinke jenters erfaringer, som en kvantitativ studie ikke kunne gjort.

¹ Se vedlegg 1

I Bent Flyvbjergs (2004) essay "Five misunderstandings about case-study research" argumenteres det mot det Flyvbjerg omtaler som misforståelser om generaliseringer ut ifra få, eller kun et enkelt case. Han peker på fordelene med dybdestudier av et enkelt eller få case, eksempelvis nærstudier av såkalte "black swans":

"The case study is well suited for identifying "black swans" because of its in-depth approach: what appears to be "white" often turns out on closer examination to be "black"" (Flyvbjerg 2004:424).

Som analysen vil vise, er et eksempel på dette fra min studie det at jentene som i utgangspunktet kan defineres som flinke, ikke nødvendigvis opplever seg selv som flinke, og har for øvrig en annen oppfatning av hva det vil si å være flink, enn det forskeren har. En slik dybde tilnærming av jentenes subjektive erfaringer med sin egen situasjon, kan hevdes å skape en annen form for kunnskap enn det en mindre enkeltcaseorientert studie ville ha gjort, eksempelvis som Lyngs (2004) studie som belyser ulike elevtyper, hvor en får et overblikk over de ulike elevtypene, men i mindre grad innblikk i deres subjektive opplevelse av egen situasjon.

For øvrig hevder Flyvbjerg at en vanlig misforståelse når det gjelder casestudier, er at: "it is often difficult to summarize and develop general propositions and theories on the basis of specific case studies" (2004:421). Flyvbjerg hevder videre at casestudiers fordel er nettopp det at de speiler virkelighetens kompleksitet og selvmotsigelser, og det at det ikke enkelt kan oppsummeres ikke taler til casestudiers ulempe, men snarere til deres fordel (2004:430). Dermed kan det hevdes at til tross for at funnene fra min studie ikke er basert på et bredt utvalgt, vil den allikevel kunne si noe generelt om det den sosiale interaksjonen til skoleflinke jenter.

2.6 Etikk

I gjennomføringen av en slik studie, vil det å ta etiske hensyn og vise forsiktighet mot å falle i etiske "fallgruver". For det første må en alltid være påpasselig med å ivareta informantenes rettigheter. Disse rettighetene innebærer eksempelvis at informanten blir informert om hva studien går ut på og hva dataene skal brukes til, samt rett til anonymitet, rett til å trekke seg eller å velge å ikke svare på spørsmål. Samtlige av informantene ble i forkant av intervjuene informert om sine rettigheter, både muntlig og skriftlig. De bekreftet at de hadde forstått og

samtykket med dette, vet å signere på en samtykkeerklæring jeg hadde utformet i henhold til NSD² sine standarder.

I fremstillingen av intervjuutdrag i oppgaven har jeg valgt å gi informantene fiktive navn, for å personliggjøre dem. Jeg har også valgt å fremstille meg som ”intervjuer” for å ta fokuset vekk fra meg som person. For å ivareta anonymiteten har jeg også anonymisert skolene som informantene går på. Disse har jeg valgt å ikke tildele fiktive navn, da dette fremsto som unødvendig.

Når det gjelder konkrete etiske betraktninger knyttet til anskaffelse av informanter, oppsto det en situasjon som kan være verdt å drøfte. Som jeg nevnte over, besøkte jeg ved en anledning en skoleklasse hvor jeg, i tillegg til å snakke om metoder i samfunnsvitenskapelig forskning, også presenterte prosjektet mitt og forklarte at jeg var interessert i å komme i kontakt med skoleflinke jenter som kunne være informanter. I den forbindelse oppsto det en situasjon som en kan ansees som litt problematisk.

Mot slutten av timen samlet det en klynge med jenter seg rundt kateteret, som viste interesse for prosjektet og som ønsket å avtale intervju med en gang. Dette kan ansees som litt problematisk av to grunner. For det første ble jentene klar over hverandre og intervjutidspunktet, og dermed kan det hevdes at anonymiteten ikke fullt ut ble ivaretatt. Imidlertid følte jeg meg sikker på at jentene var klar over retten til anonymitet osv., og ettersom det var de selv som oppsøkte meg, må jeg gå ut ifra at de synes det var uproblematisk at deres medlever visst at de deltok på prosjektet. Etersom jeg ikke behandler videre sensitive opplysninger, og informantene er anonymisert og gitt fiktive navn i datamaterialet, anser jeg dette som relativt uproblematisk.

En annen etisk betraktning som jeg ble oppmerksom på i ettertid, er at måten jeg anskaffet informanter, i de tilfellene jeg møtte i skoletimer, eller når de flinke jentene ble hentet ut av skoletimen av sine lærere, kan virke stigmatiserende på de andre elevene som ikke ble hentet ut. Dette er selvsagt uheldig. Jeg skal i så liten grad som mulig endre hverdagen til de jeg studerer. I dette tilfellet kan jeg ha påvirket dem indirekte ved å volde dem som ikke ble pekt ut av læreren sin som flinke, en negativ erfaring.

² Norsk Vitenskapelig Datatjeneste. For mer informasjon, se: www.nsd.no

En måte jeg kunne ha unngått dette på var å benytte meg av den førstnevnte metoden for å komme i kontakt med informanter. Dette seg viste å være svært lite effektivt, og jeg måtte dessverre gå bort fra denne måten å gjøre det på. Det kan tenkes at ved at de potensielle jentene fikk et skriv, i stedet for at de ble utnevnt som flinke muntlig av lærerne sine, ville dette ikke blitt fullt så stigmatiserende for de andre elevene. Det er allikevel grunn til å tro at de andre elevene ville ha fått vite om prosjektet, ved at informantene fortalte om dette. Jenter snakker sammen, hvilket jeg fikk erfare da en av informantene i etterkant av et intervju fortalte at hun hadde snakket med ei venninne fra en annen skole som hadde fortalt henne at også hun hadde blitt intervjuet av meg. Dermed kan det antas at jeg allikevel ikke ville klart å unngå at de andre elevene ikke ble informert, og jeg bare håpe på at de andre elevene som ikke ble utpekt som flinke, i så liten grad som mulig har følt seg stigmatisert av dette.

Prosjektet er meldt inn og godkjent hos Norsk Vitenskapelig Datatjeneste.

Kapittel 3 - Teori

3.1 Det daglige rollespill; posisjon og rolle

Som første trinn i å forklare hva som kjennetegner de flinke jentene, ønsker jeg å benytte meg av elementer av Goffmans teori, ettersom han blant annet fokuserer på at individer spiller roller og lever opp til rolleforventninger. Goffman (1992) trekker frem forventningene individer har til hverandre, og hvordan forventningene er basert blant annet på tidligere erfaringer med en oppførsel, person eller situasjon:

”When an individual enter the presence of others, they commonly seek to acquire information about him or to bring into play information about him already processed. [...] Information about the individual helps to define the situation, enabling others to know in advance what he will expect of him and what they may expect of him” (Goffman 1967:126).

Denne informasjonen som individene innhenter og benytter til definere hva som kan forventes i den gitte situasjonen, kan sies å danne grunnlaget for individers utspilling av roller. Når individer samhandler, søker de informasjon, som kan settes i sammenheng med tidligere erfaringer. Idet adferd, sosiale symboler, eller andre sosiale markører blir gjenkjent, gjenkjennes interaksjonspartneren som innhaver en eller flere roller. I dette ligger det at individer søker etter det de kjenner igjen, og definerer dermed personen eller situasjonen etter dette. Med en slik tilnærming, fremgår det at individet både føler en forventning om hvordan ens egen rolle bør spilles ut, samt at det danner seg noen forventninger til andre individers utspilling av rolle, avhengig av person, situasjon og sosial sammenheng³.

Aubert (1979) hevder at rollebegrepet henspiller på menneskelige relasjoner og interaksjon påvirket av legitimering og stilisering. Dette innebærer at en rolle ikke er konstant, den er i stadig forandring, hvilket betyr at et individ kan påvirke en rolle, men ikke styre den fullstendig (Aubert 1979:101). Aubert skiller for øvrig mellom posisjon og rolle, hvor posisjonen er noe individet trer inn i⁴, mens rollen kan regnes som de forventningene som følger med posisjonen (1979:100). Aubert benytter begrepene stilling og posisjon om hverandre. For min analyses del anså jeg det som mest passende å anvende ”posisjon”. Dette vil komme tydelig frem i analysen.

³ Sosial sammenheng, ment som eksempelvis skole, buss, trikk el.

⁴ Slik en trikkesjåfør trer inn i sin posisjon idet han opptrer på trikken i uniform (Aubert 1979:100).

”Vi må ofte legge stor vekt på det aktøren gjør i sin stilling og registrere det skapende innslag, fornyelsen i rollens innhold. Individet kan ha full kontroll med hva det gjør, men kan aldri alene ha full kontroll med utformingen av rollen. Det reiser seg alltid et spørsmål om å få andre med på å anerkjenne den nye utformingen av rollen. Det faktiske må bli legitimt; og noen instansers anerkjennelse betyr mer enn andres” (Aubert 1979:101)

Roller er altså i stadig forandring eller utvikling, ved at individene også setter premissene for hva rollen skal innebære videre, idet den spilles ut. Rollen er i stadig forandring fordi individene har egen vilje, i tillegg til en trang til å spille opp til andres forventninger. Slik foregår det en stadig dialektisk prosess hvor individet på den ene siden spiller opp til de forventningene som signaliseres av omgivelsene, mens det på den andre siden stadig fortolker og gjør individuelle vurderinger. Et individ inntreffer oftest i flere posisjoner og spiller dermed ulike roller, avhengig av situasjon og sosial sammenheng, slik informantene, som jeg vil jeg vil komme tilbake til analysen, inntreffer i posisjonen som flink, kvinnelig skoleelev og spiller rollen ut ifra forventningene som er knyttet til denne. Skillet mellom posisjonen og rollen er glidende og kan dermed være vanskelig å definere klart. Aubert skiller mellom disse slik:

”Rollen ligger som en ring av forventninger rundt aktøren. Forventningene kan ha fått uttrykk i lover, reglementer, forskrifter, administrasjonsplaner o.l. Men rollen kan også være uformell og bestå av det sosiale uttrykk som andre personers forventninger skaper. [...] Nøkkelen til rollen ligger i oppgaven eller stillingen (posisjonen). Det er de normer som knytter seg til samme oppgave eller stilling som til sammen utgjør en sosial rolle” (Aubert 1979:99-100).

Auberts rolledefinisjon i sitatet over kan sies å være litt mangelfull, i og med at det kan fremstå av denne definisjonen som at personen motstandsløst/ureflektert spiller opp til forventningene som knyttes til rollen vedkommende spiller. Som det ble nevnt over, er normene som er knyttet til rollen i stadig utvikling, fordi aktørene stadig utfordrer forventningene eller normene som er knyttet til den enkelte rolle. En aktør spiller en rolle, både ved å følge normene og forventningene knyttet til rollen, men kan også utfordre disse normene og forventningene, og dermed være premissleverandør for rollens videreføring.

I møtet med flinke jenter, skapes både nye inntrykk om hva denne rollen innebærer, samtidig som det fra tidligere erfaring, ligger en forestilling om hva en slik rolle innebærer. På denne måten, vil både den som er den flinke jentas ”tilskuer” etter hvert gjenkjenne vedkommende som eksempelvis skoleflink, noe som vil medføre forventninger, og på samme tid nye

”erfaringer”. På den andre siden vil den flinke jenta kunne kjenne til forventningene til rollen hun spiller, og hun vil forsøke å leve opp til dette, men kan også forsøke å sette sitt preg på den.

Hensikten med å benytte meg av Goffmanns (1967) og Auberts (1979) rolleteori, er å vise hvordan jentene inntre i en posisjon og at det følger visse forventninger med denne. Dette vil innebefatte at jeg viser hvilke premisser som ligger til grunn for å kunne inntre i posisjonen og hvilke forventninger som er knyttet til denne. Denne teorien kan altså sies å være et verktøy for å belyse objektiveringen av rollen som skoleflink jente. Jeg ønsker dessuten å belyse viktigheten av at informantene kan rollen de spiller; det kan hevdes at det er en *forutsetting* at man kan rollen.

Da jeg ikke bare ønsker å belyse posisjonen og rollen flink jente, men også jentenes subjektive opplevelse av dette, har jeg valgt å benytte meg av Axel Honneths (1995,2008) teori om individers behov for anerkjennelse. Ved å trekke på begge disse teoretiske perspektivene, ønsker jeg å både å si noe om hvem de flinke jentene er og hva som forventes av dem, men også hva som kjennetegner deres subjektive selvforståelse. Jeg anså Honneths teori som passende for dette formålet, og dermed utgjør disse to teoriene til sammen det teoretiske rammeverket for oppgaven.

3.2 Alex Honneth – kampen om anerkjennelse

Honneth baserer seg på Hegel og Mead og har med dette som base, utformet en teori, hvor han retter fokus mot individets kamp for anerkjennelse, gjennom å belyse sosialiseringprosessen og individets eller subjektets evne til å se seg selv og til å handle ut ifra internaliserte normer (Honneth 2008:86).

”... reproduksjonen av samfunnslivet er underlagt den gjensidige anerkjennelsens imperativ fordi subjektene bare kan oppnå et praktisk selvforhold hvis de lærer å forstå hverandre ut fra interaksjonspartnerens normative perspektiv som deres sosiale adressater” (Honneth 2008:101).

3.3 Grunnlaget for anerkjennelsesteorien

Honneth presenterer først det som danner grunnlaget for teoretiseringen av ”kampen for anerkjennelse”. Med utgangspunkt i begreper som stammer fra Mead og Hegel, forklarer

Honneth det jeg vil kalle den bakenforliggende prosessen i subjektets kamp for anerkjennelse. Honneth bruker i denne utredningen begreper som ”jeget” og ”meget”, ”den generaliserte andre” og ”gjensidig anerkjennelse”, noe som krever litt klargjøring før de ulike formene for anerkjennelse kan presenteres.

”Jeget“ og ”meget” representerer ulike ”dimensjoner”, ved subjektet i sosial samhandling, og kan hevdes å ha ulike funksjoner. Mens ”jeget” kan betraktes som den spontane, handlende delen av subjektet, kan ”meget” betraktes som den reflekterende delen av subjektet som ”ser tilbake” på, kommenterer og reflekterer over seg selv i etterkant av handlinger (Honneth 2008:83). Subjektet handler, med andre ord, på to ulike nivåer, og den kontinuerlige og refleksive kommunikasjonen mellom disse ”nivåene” er det som utgjør grunnlaget for sosial samhandling. Honneth hevder at den refleksive relasjonen mellom ”meget” og jeget” kan sammenlignes med relasjonen mellom samtalepartnere (2008:83).

””Meg’et” rommer de sosiale normene som kontrollerer subjektets atferd og sørger for at det er tråd med samfunnets forventinger. ”Jeget” er derimot et samlingspunkt for alle de indre impulsene som kommer til uttrykk i våre uvilkårlige reaksjoner på de sosiale utfordringene vi står overfor” (Honneth 2008:89).

”Et subjekt kan bare oppnå bevissthet om seg selv i den grad det lærer å betrakte sine handlinger ut fra det symbolsk representerte perspektivet til en annen person” (Honneth 2008:83).

Et subjekt kan med andre ord hevdes å bestå av en spontan og handlende, samt en tilbakeskuende og fortolkende del. Og subjektet er avhengig av andre personer for å oppnå selvbevissthet (Honneth 2008:83). Det at subjektet er avhengig av en annen person for å oppnå en bevissthet om seg selv, kan sies å utgjøre grunnlaget for å forstå individets behov for anerkjennelse.

”Allerede begrepet om ”anerkjennelse” signaliserer jo med all tydelighet at det for Hegel ikke først og fremst dreier seg om det kognitive interaksjonsforholdet hvor subjektet oppnår bevissthet om seg selv, men om slike former for praktisk bekreftelse hvor det tilegner seg en normativ forståelse av seg selv som en bestemt type menneskelig person” (Honneth 2008:84).

Det refleksive forholdet mellom meget og jeget vil ikke fremgå eksplisitt i selve analysen, men er allikevel av avgjørende betydning for å kunne forstå grunnlaget for

anerkjennelsesteorien. Det samme kan sies å gjelde for de Mead-inspirerte ”interaksjonspartnerne” den signifikante og generaliserte andre.

3.4 Den signifikante og den generaliserte andre

Litt senere i kapitlet skal jeg belyse de ulike nivåene individet søker anerkjennelse på. I forkant av dette, bør enda et Meadinspirert element bli belyst, nemlig hva som menes med den generaliserte og signifikante andre. Honneth belyser hvordan Mead forklarer et barns utvikling av selvforståelse, gjennom to ulike former for, eller nivåer av ”lek”. Det vises til at de to formene har ulike funksjoner i utviklingen av barnets selvforståelse (Honneth 2008:86). Honneth hevder at nivået ”play” eller rollespill, representerer det nivået hvor barnet kommuniserer med seg selv ved å nærmest etterape interaksjonspartnerens adferd, ved å så reagere komplementært på dette. Mens barnet på nivået ”game”, må ta inn over seg, forsøke å forstå og fortolke en hel gruppes forventninger, for å forstå sin egen rolle og hva som er forventede reaksjoner (Honneth 2008: 86).

”Forskjellen på disse to nivåene av lek ligger i den ulike graden av allmennhet i de normative forventningene som barnet selv må foregripe. Det som i egenskap av normative forventninger må gripe kontrollerende inn i den egne atferden, er i det første tilfellet en sosial omsorgspersons konkrete atferdsmønster, i det andre tilfellet en hel gruppes sosialt generaliserte atferdsmønster” (Honneth 2008:86)

Jeg anser det som unødvendig å gå nærmere inn på utviklingen av barnets selvforståelse. Det viktigste å være klar over i denne sammenheng, er at identitetsdannelsen til subjektet både er avhengig av en såkalt signifikant annen, eller det som i sitatet over blir referert til som en sosial omsorgsperson, og den såkalte ”generaliserte andre”, eller denne hele sosiale gruppens generaliserte atferdsmønster, som Honneth viser til i sitatet over. Slike signifikante andre, vil for jentene jeg har intervjuet sin del, kunne være eksempelvis familiemedlemmer, venner eller kjærester. Slik jeg forstår det beskriver Honneth den relasjonen individer har, med det Mead omtaler som ”den signifikante andre”, som kjærlighetsbaserte forhold. Med utgangspunkt i Honneths (1995,2008) teori har jeg i analysen valgt å benytte meg av begrepet primærrelasjoner, da jeg oppfatter dette som mer passende for å beskrive de nære, ”kjærlighetsbaserte” relasjonene jentene jeg har intervjuet, omtaler.

Når en danner seg en forståelse av at individets selvoppfattelse er avhengig både av konkrete personer i primærrelasjoner, og av å forstå og tilegne seg grupper generaliserte atferdsmønstre, kan en også forstå bakgrunnen for subjektets anerkjennelsesbehov:

”Hvis subjektet gjennom å overta den ”generaliserte andres” sosiale handlingsnormer utvikler en identitet som et sosialt akseptert medlem av sitt fellesskap, så gir det mening å bruke begrepet ”anerkjennelse” om dette intersubjektive forholdet” (Honneth 2008:86).

Nå som subjektets ”indre dialog”, i form av jeget og meget, samt subjektets sosiale interaksjon med den signifikante og generaliserte andre har blitt skissert, kan kapittelet bevege seg videre til redegjørelsen av de tre ulike formene for anerkjennelse, samt disses funksjon i utvikling av ulike former for selvforhold.

3.5 Individens anerkjennelseskamp

Med utgangspunkt i Mead og Hegel, hevder Honneth (2008) for det første at subjektet søker ulike former for anerkjennelse og at de ulike formene for anerkjennelse kan sies å stimulere ulike sider i subjektets relasjon til seg selv. Innlederen i den engelske utgaven av Honneths bok, oppsummerer forfatterens teoretisering av muligheten for individens identitetsdannelse på denne måten:

”The possibility for sensing, interpreting, and realizing one’s needs and desires as a fully autonomous and individuated person – in short, the very possibility for identity-formation – depends crucially on the development of self-confidence, self-respect, and self-esteem” (Anderson i Honneth 1995:xi).

Identitetsdannelse er altså avhengig av og basert på individets utvikling av disse tre ulike dimensjonene eller formene for relasjon til seg selv. Et individs opplevelse av og relasjon til seg selv, er ikke bare basert på dets grad av selvtilitt, men også på i hvilken grad hun har respekt for seg selv og på vedkommendes selvverdsetting. For å utvikle sin identitet, og derunder, disse ulike formene for selvrelasjoner, er individet helt og holdent avhengig av sosial samhandling med andre. Ulike former for forhold, hvor anerkjennelse blir utvekslet, deles av Honneth opp i tre ulike former:

” These relationships go beyond (a)close relations of love and friendship to include (b) legally institutionalized relations of universal respect for the autonomy and dignity of persons, and (c) networks of solidarity and shared values within which the particular worth of individual members of a community can be acknowledged (Anderson i Honneth 1995:xi -xii).

Gjennom samhandling med andre på ulike ”nivå”, utvikler individet en forståelse av seg selv og sin identitet. Samtlige av de tre anerkjennelsesformene kan benyttes for å belyse informantens forståelse av seg selv, eksempelvis som skoleflinke. Den anerkjennelsesformen som viser seg som den mest relevante, er den sosiale anerkjennelsen, og til en viss grad anerkjennelsen utviklet i primærrelasjoner. Anerkjennelsen som blir utvekslet eksempelvis i primærrelasjoner og hvordan informanten oppfatter og fortolker dette, vil ha betydning for hvordan hun opplever seg selv. Honneths anerkjennelsesteori vil kunne belyse hvordan jentene jeg har intervjuet, blir motivert gjennom deres behov for anerkjennelse. Hva som inngår i de tre ulike formene for anerkjennelse og hva dette innebærer, vil jeg nå gå videre til å belyse.

3.6 Kjærlighetsbasert anerkjennelse

Honneth viser til likhetstrekkene mellom Hegels og Meads teorier, og presenterer tredelingen av formene for gjensidig anerkjennelse, hvor kjærlighet er en av disse. I tillegg hevder han at det som spesielt ved Hegels og Meads teorier er at de setter de ulike formene for gjensidig anerkjennelse i sammenheng med tre ulike former for selvforhold:

”Det spesielle med Meads og Hegels teorier er imidlertid at de tilbakefører de tre interaksjonssfærene til ulike mønstre av gjensidig anerkjennelse, som dessuten har sitt motstykke i ulike potensialer for moralsk utvikling og ulike former for individuelle selvforhold” (Honneth 2008:103-104).

Jeg starter med å belyse den gjensidige anerkjennelsen som produseres med individer en har nær tilknytning til, det som en kan kalle kjærlighetsbasert anerkjennelse. Kjærlighetsbegrepet kan lett misforstås, og Honneth presenterer dermed følgende begrepsavklaring:

”Med kjærlighetsforhold skal vi her forstå alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre”(Honneth 2008:104).

Det gjensidige anerkjennelsesforholdet med utgangspunkt i kjærlighet, er i følge Honneth, avhengig av en konkret kroppslig annen, og ”den spesielle følelsesmessige verdsettingen dem imellom” (Honneth 2008:104). Dette skiller seg, som jeg snart vil vise, fra de to andre anerkjennelsesformene. Altså er dette gjensidige anerkjennelsesforholdet avhengig av konkrete, kroppsliggjorte individer i slike kjærlighetsforhold som ble definert i sitatet over.

Enkelt sagt, kan det hevdes at selvforholdet som utvikles i slike kjærlighetsforhold er subjektets selvtilitt (Honneth 2008).

Igjen blir forklaringen, av Honneth, sett i lys av et barns utvikling. Over ble barnets utvikling av evnen til å ta inn over seg og imitere i form av ”play” og ”game”, satt i sammenheng med dets tilegning av både gruppens generaliserte adferd, og av konkrete enkeltindivider i ”play”. Honneth (2008) viser nå at barnets utvikling av selvtilitt, beror på dets evne til å være atskilt fra mor. Honneth hevder at: ”Hvis kjærlighet er en brutt symbiose forårsaket av gjensidig individuering, så er det åpenbart personens individuelle uavhengighet som blir anerkjent i kjærligheten”(Honneth 2008:116). Det vil ta for mye plass å forklare hva som menes i detalj her, men utviklingen av selvtilitt, det selvforholdet som ”produseres” i kjærlighetsforhold, har sitt opphav, som nevnt over, i løsrivelsesprosessen mellom mor og barn i livets tidlige faser. Det hevdes at løsrivelsesprosessen, når mor og barn går fra å være i symbiose, til å være to ”selvstendige” individer, danner grunnlaget for barnets tilitt til seg selv (Honneth 2008: 108-116).

”Ethvert kjærlighetsforhold – uansett om det forligger mellom foreldre og barn, i vennskap eller intime relasjoner – er dermed knyttet til en forutsetning om sympati og tiltrekning som individet ikke har kontroll over, og ettersom positive følelser for andre mennesker er uvilkårlige impulser, kan kjærlighetsforholdet ikke overskride den sosiale kretsen av primære sosiale relasjoner og utvides til et større antall interaksjonspartnere” (Honneth 2008:116).

Å belyse den gjensidige anerkjennelsen i primærrelasjoner vil utgjøre en mindre, men allikevel en viss del av analysen. Jentene forholder seg naturlig nok til flere primærrelasjoner og disse kan til en viss grad hevdes å ha betydning for deres selvforståelse som flinke, samt deres motivasjon for å leve opp til rollen som flink. Dermed kan det å trekke på Honneths teori ansees som relevant.

Honneth presenterer også en anerkjennelsesform han kaller den rettslige anerkjennelsen. Denne vil ikke bli tatt opp i analysen, fordi den ikke har fremgått som direkte relevant i analysen av de flinke jentene som flink. Dermed har jeg også valgt å utelate denne anerkjennelsesformen i teorikapittelet, ettersom jeg anser det som unødvendig å utrede noe jeg ikke vil komme til å benytte meg av i analysen. Konturene av hva den restlige anerkjennelsen går ut på, vil allikevel fremgå i forklaringen av den sosiale anerkjennelsen.

Avslutningsvis skal jeg altså belyse hva som skiller gjensidig rettslig anerkjennelse, fra det Honneth (2008) referer til som sosial anerkjennelse. Denne delen av Honneths anerkjennelsesteori er den som har fremgått som den mest relevante for å belyse hvordan jentene opplever seg selv som flink, og til å øke forståelsen av hva som kan sies å ”drive dem”.

3.7 Sosial anerkjennelse

”For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting. Denne gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter” (Honneth 2008:130).

Den tredje og siste formen for gjensidig anerkjennelse Honneth (2008) presenterer, er det som kan kalles gjensidig, sosial anerkjennelse. I sitatet over kan det hevdes å fremgå med tydelighet hvilke roller de ulike formene for gjensidig anerkjennelse har for selvforståelsen til et hvert individ. Rollen til den gjensidige sosiale anerkjennelsen er innlysende nok å stimulere individers behov for sosial verdsetting. Den sosiale anerkjennelsen har visse likhetstrekk med den rettslige, blant annet ved at den krever av subjektet at hun må tilegne seg den generaliserte andres normative adferd. Honneth belyser hvordan den sosiale og rettslige anerkjennelsen skiller seg fra hverandre, slik:

”I begge tilfeller blir et menneske respektert på grunn av bestemte egenskaper; det første tilfellet dreier seg om den allmenne egenskapen som overhodet gjør et menneske til en person, mens det andre tilfellet vedrører de spesielle egenskapene som karakteriserer den enkelte personen til forskjell fra andre” (Honneth 2008:122).

De to formene for gjensidig anerkjennelse, foregår med andre ord på to ulike måter eller sosiale sammenhenger, og bidrar til to ulike sider av personens opplevelse av seg selv. Selvforståelsen en person får av denne sosiale anerkjennelsen, er selvverdsetting. Ved å forstå og handle i samsvar, ut i fra egne fortolkninger, med den sosiale gruppens generaliserte normsystem, vil individet verdsette seg selv. Og, som Honneth belyser i sitatet over, vil individet ikke bare forstå seg selv om en person med like rettigheter som alle andre, men også forstå hva som karakteriserer henne, ut ifra hennes partikulære egenskaper. Den sosiale verdsettingen blir definert slik:

”Med selvrealisering forstår Mead en prosess hvor subjektet utvikler ferdigheter og egenskaper som har unik verdi for den sosiale omverdenen, og hvor subjektet bare kan overbevise seg om denne verdien gjennom interaksjonspartnerens anerkjennende reaksjoner” (Honneth 2008:95)

Ettersom disse to (tre) anerkjennelsesformene har blitt presentert separat, vil jeg påpeke at de selvsagt ikke foregår i tre uavhengige prosesser. Det påpekes ved flere anledninger (se blant annet Honneth 1995:xxi) at disse ulike formene for selvrelasjoner og anerkjennelse ikke opererer uavhengig av hverandre, men henger sammen i en stadig pågående prosess. Jeg vil hevde at kombinasjonen av Honneths anerkjennelsesteori og rolleteorien, som jeg presenterte først i dette kapittelet, kan bidra til å produsere en ny innsikt i de flinke jentenes selvforståelse og i noen av faktorene som driver dem til å satse på, og å lykkes med skolen. I ungdomstiden er identitetsdannelsen i en prekær fase. Krange og Øia hevder at:

”En velbrukt metafor er å beskrive ungdom som ospeblader eller som et sosialt lakmuspapir. Ospeblader har som kjent den egenskapen at de beveger seg ved det minste vindpust” (Frønes i Krange og Øia 2005:18).

Jentene jeg har intervjuet befinner seg ved et veiskille mellom ungdom og voksen. Jeg antar at deres identitet som flinke jenter er i stadig utvikling og de må i løpet av kort tid, gjøre et valg når det gjelder hva de vil gjøre videre. Med det teoretiske rammeverket jeg nå har presentert, vil jeg forsøke å analysere hvordan disse jentene har blitt flinke, hva eller hvem som har bidratt til dette og hvordan de selv oppfatter seg selv i rollen som flink.

Jeg vil også rette fokus mot blant annet kjønn og rollen som skoleflink som en del av identitetsbygging og informantens relasjoner til seg selv. En slik tredeling som Honneth benytter seg av i sin teori, setter ting i system og gjør at en får en slags oversikt og ikke minst innsikt i hvilke relasjoner jentene har til seg selv og til andre, samt hvordan disse relasjonene fungerer. Jeg ønsker å fokusere på informantens opplevelse av ulike situasjoner, samt hennes beskrivelse og opplevelse av seg selv og andre. På denne måten håper jeg å åpne for ny innsikt i de flinke jentenes selvforståelse/selvbilde.

Kapittel 4 - Analyse – del 1

4.1 Rollefortolkning og den sosiale reproduksjonen av roller

Anne: Jeg tror kanskje at hvis du blir regna som en veldig flink, så har du også presset på deg. At du skal opprettholde den flinkheten da. Folk reagerer hvis du får en firer når du er en sekserelev. Og da reagerer de negativt. Men hvis en som er firerelev får en sekser, så reagerer alle positivt.

Aubert skiller mellom posisjon (stilling) og rolle, og beskriver overgangen til rolle slik: ”Fra stillingen kommer en til rollen. Den er avgrenset av alle de forventninger som en kunngjøring om stilling utløser” (Aubert 1979:100). Mens posisjonen kan sies å være det som gjør at jentene i det hele tatt kan gjenkjennes som flinke, er rollen det som forventes av jentene når de er i posisjonen som flinke.

I dette første analysekapittelet vil jeg vise hvordan jentene jeg har intervjuet har trådd inn i en posisjon, eksempelvis slik Anne snakker om ”firerelever” og ”sekserelev” i sitatet over, og hvordan de opplever forventninger knyttet til hvordan de bør oppføre seg i denne posisjonen. Individuer baserer sine forventninger til andre individer og til situasjoner basert på tidligere erfaringer som kan ligne. Slik vil det også være for de flinke jentene jeg har intervjuet. I den sosiale settingen på skolen vil jentene innta posisjonen som flink ut ifra visse ”kriterier”, eksempelvis i form av en viss snittkarakter eller i form av enkelte egenskaper. Ved å fylle disse forutsetningene om flinkhet kan jentene sies å gjenkjenne seg selv i posisjonen som flinke. Jeg vil se om det er slik at alle jentene jeg har intervjuet forstår seg selv som flinke.

Når jentene trer inn i posisjonen som flink, følger det visse forventninger, fra det sosiale miljøet. Disse forventningene kan eksempelvis være det at medelevene og lærerne kommuniserer forventninger om at en skal fortsette å få gode karakterer, eller forventninger om en viss type adferd fra jentene som er i posisjonen som flink. Anne forteller i sitatet over at ”folk reagerer” dersom en presterer på en annen måte enn forventet.

4.2 Posisjonen flink - Hva kjennetegner de flinke jentene?

Aubert skriver at ”nøkkelen til rollen ligger i oppgaven eller stillingen (posisjonen)” (1979:100). En kan tenke seg at de flinke jentene og de ikke så flinke jentene har trådd inn i ulike posisjoner, og vil spille ulike roller. Som en kunne se av sitatet fra intervjuet med Anne

ovenfor, blir det knyttet forventninger til eksempelvis prestasjonsnivået avhengig av hva "folk" er vant til fra deg. Når jentene har etablert seg i posisjonen *flink jente* vil det ventes at de spiller rollen som dette. Det som skiller jentene jeg har intervjuet fra mange av de andre elevene på skolen og klassen, er at de har det til felles at de innehar en posisjon som flinke. Grunnen til at jeg benytter meg av Auberts begrep "posisjon", er også for å understreke en form for hierarki. Videre vil jeg forsøke å skissere hva denne posisjonen innebærer.

Enkelt sett kan det hevdes at jentene jeg har intervjuet, innehar en posisjon bestående av tre "deler". For det første er de skolelever. I tillegg til dette er de jenter. Og sist, men ikke minst så er de skoleflinke. Selvsagt har jentene også andre posisjoner, eksempelvis som datter eller søster, men jeg vil først og fremst fokusere på deres posisjon som skoleflinke, kvinnelige skolelever. Akkurat hvem som definerer denne posisjonen som flink er vanskelig å si, men det fremgår som tydelig at både skolemiljøet, det sosiale miljøet jentene ellers omgir seg med, samt "samfunnet" generelt har en oppfatning om hva som skal til for at noen skal innta en slik posisjon. Miljøet på og rundt skolen er det som fremtrer med størst definisjonsmakt.

4.3 Karakter som markør på posisjonen flink

For å kunne inntre i posisjonen som skoleflink jente, må en oppfylle visse "krav". Et av disse kravene kan sies å være det karaktermessige. Dette er det som kommer tydeligst til uttrykk i intervjuene. Jeg hadde i forkant av prosjektet satt et karaktermessig minstekrav for aktuelle informanter. Dette kravet var på 4,5 i snittkarakter. Det fremgikk relativt tidlig i intervjuperioden at standarden jeg hadde satt på karaktermessig flinkhet, var lavere enn jentene jeg intervjuet sin forestilling av om som krevdes for å kunne kalle seg flink. Det var dermed ikke slik at alle jentene jeg intervjuet opplevde seg selv som flinke. Flertallet av informantene hadde en så å si samstemt formening om hvilke karakterer som skulle til for å kunne bli sett på, og å kunne se på seg selv som flink. Under følger et par eksempler på dette.

Thea: "Ja... jeg er jo fornøyd, men... Jeg føler liksom at... jeg er ikke så flink. Jeg føler at de som er veldig flinke er de som er sånn oppe i seksere, og femmere og... i alle fagene liksom."

Andrea: Øh... jeg... Jeg vet ikke. Jeg føler at jeg gjør en god innsats og er sånn noenlunde flink, men jeg ser ikke på meg selv som sånn dødsgod, og helt sånn der ener og sånn. Jeg ser jo at jeg har mye å strekke meg etter og sånn. (får femmere og seksere)

Hedda: Litt over gjennomsnittet, kanskje. Men ikke flink. [...] Nå har jo jeg ei venninne som synes at når hun bare fikk femmer i r-matte og ikke klarte sekser, så synes hun det var kjempedårlig. Så det har jo litt med hva jeg omringer meg med òg. Men jeg tenker at det å ligge på en femmer hadde jo vært det beste. Da er du flink. Men det er jo snakk om, jeg synes ikke det jeg har er dårlig. Men du er flink hvis du begynner å komme tett om mot en femmer, eller over en femmer.

De fleste informantene har altså karaktermessig en ganske konkret forestilling av hva det vil si å være flink. Det viser seg også, slik en kan se i sitatene, at ikke alle jentene anser seg selv som flinke. For å ha posisjon som flink er den gjennomgående forestillingen hos informantene at en bør ha fra 5 eller høyere i snittkarakter. Det er selvsagt litt variasjon i akkurat hvilken karakter jentene setter som standard, men femmeren gjentas av de fleste som det en bør ha i snitt for at man skal kunne kalle seg flink. Da jeg hadde satt 4,5 som et karaktermessig ”minstekrav” for informantene, har jeg intervjuet både dem som ligger på dette snittet og så vidt over, men også dem som har langt høyere karaktersnitt, på over fem. I løpet av gjennomføringen av intervjuene, ble det tydeligere og tydeligere at den karakterbaserte rammen jeg hadde satt for flinkhet, skilte seg fra den rammen eller forestillingen om flinkhet jentene jeg intervjuet hadde, og at det var flere som ikke opplevde at de passet inn i posisjonen *flink jente*. Flere av jentene tok opp karaktergrensen som jeg hadde satt i forkant eller etterkant av intervjuene og sa at de synes at den var for lav.

Marie:[...]Altså du satt jo den grensen her på 4,5, rundt der. Og jeg vil si at det er ingen jenter i min klasse, eller ingen i klassen i det hele tatt, vi har mange jenter i klassen... 4,5, det er jo ikke så enormt høyt. Og på en annen skole så hadde jo det vært kjempegode karakterer. Så da, liksom 4,5 er jo sånn middels, så da må du jo enda høyere for å være god. Så du blir jo liksom pushet sånn, på en måte.

Mens Hedda har dette å si om snittet jeg har satt, på 4,5:

Litt over gjennomsnittet, kanskje. Men ikke flink.

Hva som kan regnes som grensen for å kunne se seg selv som flink er altså ikke entydig, og som det kommer frem i sitatet hentet fra intervjuet med Marie, kan forestillingen flinkhet variere fra skole til skole, og ser ut til å være avhengig av andre elever. Dette impliserer at hva det vil si å være flink, og verdien av det å være flink kan variere avhengig av hvilket sosialt miljø, eller skole en befinner seg på og hvem en omgir seg med. Som jeg vil komme tilbake til litt senere i analysen, ble dette også implisert i kontrastering mellom ungdomsskolen og videregående.

4.4 Å være flink handler ikke bare om karakterer

Dersom man vil innta posisjonen som flink jente, holder det ikke i seg selv å ha gode karakterer, du bør også ha visse egenskaper. Når jeg ber jentene beskrive en person som er flink, bruker de egenskaper, som ”at en jobber mye”, at en ”engasjerer seg” eller at en rett og slett ”kommer på skolen”.

Ida: At man er motivert, at en jobber mye.[...] Det kommer jo an på personen, men i hvert fall en som er motivert og som setter seg og mål... Jeg vet ikke... Ja, at han klarer liksom å planlegge å få gjort ting og...

Andrea: Nei, det å være flink. Jeg vil liksom si at det har med at du, på en måte, tar ting greit og... jobber mye med ting. Men ikke på en måte, at man ikke har noen forutsetninger for å gjøre det godt, og så gjør man alt man kan og så klarer man så vidt å gjøre det godt og sånn. Bare at man er sånn gjennomgående flink og gjør det bra og... ikke bruker sånn alt for mye tid på ting. Da føler jeg at man er ganske flink.

Hannah: Det tenker jeg, er de som får gode karakterer. Ja, som fortjent, da. Ikke fordi de jukser, eller fordi de, ja... men at de jobber litt for det, eller tar det litt fort. At du har liksom kunnskap, da. Ja.

Marie: Jeg tror det er på en måte den kontinuiteten, som du sier. At det liksom ikke bare er flaks. At det er en person som har funnet gode metoder, som funker for den. Og som faktisk lærer seg tingene. Også som henger med. Som er i timene, som kommer på skolen. Ja, og som på en måte engasjerer seg litt. At det ikke bare blir pugg. For jeg tror, du kan sikkert klare det en liten stund, og du kan sikkert pugge deg til noen seksere, men jeg tror ikke du klarer å pugge deg gjennom tretten år med skole, hvis du ikke har noe interesse der. Du må liksom hanker å engasjere deg i, og hvis du klarer det å engasjere deg og sånn, så bli du på en måte flinkere av det. Tror jeg.

Malin: At man... interesserer seg for det man gjør. At man, ja, har motivasjon. Det går jo igjen. Men det å være flink, er jo ikke alltid at man har gode karakterer, heller. Altså, det gjenspeiler jo gjerne det. Men, det å være flink kan jo òg være at man jobber mye og at man viser interesse. Føler i hver fall jeg.

For å kunne innta posisjonen som flink, bør en være motivert og vise vilje til å jobbe, men man bør ikke behøve å anstrenge seg for mye. En bør ha forutsetningene for å gjøre det godt, som Andrea trekker frem. Slik jentene snakker om hvilke egenskaper en bør ha for å kunne, fremstår det som at noen egenskaper er høyere verdsatt enn andre. De ser rett og slett ut til å være hierarkisk ordnet, hvor dem som presterer godt, uten å trenge å jobbe alt for mye ser ut til å stå på toppen av hierarkiet. Det å jobbe hardt, ser det også ut til å stå respekt av, men det fremstår som litt mindre verdsatt enn det å ”ikke bruke(r) sånn alt for mye tid på ting”. Disse

forestillingene om egenskaper en flink person bør ha, er relativt gjennomgående i hele datamaterialet.

I tillegg til at egenskaper en flink person bør ha fremgår eksplisitt, tegnes også et bilde av dette når jentene snakker om dem som ikke er flinke. Flere av de egenskapene som blir tatt opp i forbindelse med at dem som ikke er så flinke beskrives, tolker jeg dit hen at er egenskaper en ikke bør ha hvis man er flink:

Nora: ”Det er noen som ikke er så flinke. Som ikke stiller opp i timene og ...ja [...] Vi har ikke et så veldig positivt syn på dem. De er litt sånn slappe og late og gidder ikke å gjøre noe”

Her tegner for øvrig Nora et bilde av hvordan det skilles mellom dem som er flinke, og dem som ikke er det. I fremstillingen hennes skiller hun mellom ”oss” og ”dem”, hvor ”oss” kan antas å være de flinke, mens ”dem” som en kan se, er elevene som ikke er flinke. ”Dem” tillegges visse egenskaper, som at de er slappe og late. Og ”vi”, tolker jeg dit hen at er de som er flinke, ikke har et positivt syn på dem som har disse egenskapene. Flere av jentene snakker også om at de som ikke er skoleflinke, ikke bryr seg om skolen, hvilket indikerer en forventning om at en som er flink bør vise engasjement for skolen.

4.5 Ulike måter å være flink på - de suverene vs. de puggeflinke

I intervjuene, kommer det frem karakteristikk av ulike typer flinke, eller ulike måter å være flinke på, og ulike ting å være flink i. Noen av jentene snakker om at det er noen evner som ikke blir verdsatt på skolen, som for eksempel dem som er flinkere praktisk enn teoretisk. Dette blir av flere omtalt som trist. Jeg ønsker derimot ikke å fokusere for mye på dette, da jeg ønsker å belyse hva som kjennetegner dem som har den gjeldende posisjonen som flink, og ikke det som kanskje burde ha vært innebefattet i posisjonen som flink.

De som faktisk er innlemmet i posisjonen flink, fremgår hovedsakelig som dem som innfrir de karaktermessige forutsetningene for dette, slik jeg har forsøkt å vise til tidligere i kapittelet. Allikevel er karakteristikkene av disse ikke entydige. Noen av de samme karakteristikkene kommer opp i flere av intervjuene; det skilles mellom dem som er flinke fordi de jobber mye, de kan betegnes som arbeidsomme, og de som er flinke uten å trenge å investere spesielt mye tid, disse har jeg valgt å betegne som de suverene. Jeg vil uttype disse betegnelsene

ytterligere, men først vil jeg vise til noen utdrag med intervjuene med Marie og Ida, hvor de kommer med ulike karakteristikk av flinke:

Marie: Altså, jeg har alltid hatt den der, at de som er flinke er de det kommer litt lett for, men det er kanskje fordi at jeg har følt det litt sånn selv. For da føler jeg ofte at de er jo på en måte, de er ikke bare kunnskapsrike. De, altså, de henger jo med i timene òg. Det er de som tar det lett som kan stille spørsmålene og som kan liksom finne ut av ting, sånn ”åja, nå forstår jeg det” og sånn. Men de som er puggeflinke, sitter gjerne to kvelder hjemme rett før prøven, og bare bom, bom, bom. Og får det med, men når de begynte på kapitelet, så bare ”hæ? Hva er litteraturhistorie?”. Ok, det var litt satt på spissen, selvfølgelig, men ja...

Marie: Men samtidig så vet jeg jo at det er jenter i klassen min som liksom har en sånn syk, det er ikke det at de sånn veldig puggemennesker, men de har en sånn helt syk struktur. Og da tenker jeg også at de er flinke. Når de liksom hver dag kan gå hjem, se på at dette skal jeg gjøre i dag, dette får de gjort i dag, det leverer de i dag. Bau, bau, bau. Da tenker jeg at det er også en måte å være flink på. Når du har den selvdisciplinen til å gjøre ting, da. Så jeg tenker ikke sånn at alle som gjør er... dust, på en måte.

Ida: Det er jo for eksempel en i klassen som bare har sikkert sånn, hun trenger bare å lese på en måte, en gang og så kan hun det. Mens andre, sånn for eksempel jeg må på en måte både lese og skrive ned, og liksom jobbe ganske mye med det, da. For å forstå det... Eller mye, må i hvert fall jobbe litt, da. Det er jo, det er jo selvfølgelig forskjell på, de flinkeste, eller, jeg har inntrykk av at mange av de flinkeste er naturlig flinke da. At de på en måte tar det veldig lett, og liksom slipper å lese så mye på det. Men det er jo selvfølgelig noen andre som jobber veldig mye, som også er flinke og. Så det kommer litt an på personen tror jeg. Men de aller flinkeste, de tror jeg, de tar det veldig lett. Så de leser bare kanskje igjennom det, og så ja... skjønner de det.

Marie kommer her med tre ulike karakteristikk; de naturlig flinke, de arbeidsomme og de med struktur. Ida kommer med litt av den samme kategoriseringen, hvor hun skiller mellom de flinkeste, som dem som det kommer naturlig for, og dem som må jobbe litt mer for å oppnå de gode resultatene. Marie presenterer seg selv som tilhørende i den første gruppen, dem som jeg har valgt å omtale som de suverene, mens Ida fremstiller seg selv som blant dem jeg har valgt å omtale som de arbeidsomme. Det er kun Marie som skiller dem med struktur og dem som er ”puggeflinke”, men flere av informantene kommer med karakteristikk som skiller de suverene og de arbeidsomme.

Uten at dette ved noen anledning blir uttalt eksplisitt, fremgår det som jeg ymtet om over, at det å være blant dem som er flinke uten for mye anstrengelse, de suverene, blir verdsatt i

sterkere grad enn dersom en er flink fordi en jobber veldig hardt. De som jobber, de arbeidsomme, ansees også som flinke, men dette har helt tydelig ikke fullt så høy status som det å være ”naturlig” flink.

En tredje karakteristikk blir også tatt opp; de som er svært skoleflinke (eller intelligente), men mangler sosiale egenskaper, eller sosial intelligens. Marie er en av dem som snakker om denne typen flinke.

Marie: Altså, hvis du har sekser i snitt og er sosialt... vekke liksom, så funker ikke du i en gruppe eller i et arbeidsliv, på en måte. Og også sånn, at de som har de har litt det der glimtet i øye og har litt det der...

Flere av jentene forteller at de enten går i klasse eller på skole med en av denne typen, men ingen av dem ser ut til å identifisere seg med dette. Det fremgår tydelig at det å være skoleflink, men ikke sosialt kapabel er entydig med å ikke fullt og helt inntre i posisjonen som flink.

4.6 Hva forventes av de skoleflinke jentene?

Videre i dette kapittelet, vil jeg gå videre fra hva som ligger i posisjonen flink, til å belyse hva som forventes av de som har posisjonen flink, det som kan sies å være rollen. Aubert beskriver rollen som alle de forventningene som er knyttet til en posisjon (1979:100). Han illustrerer dette med eksempel om en trikkesjåfør. Idet trikkesjåføren har posisjonen som nettopp det, og ikler seg trikkesjåføruniformen, følger det forventninger om hva han skal gjøre og hvordan han skal te seg (Aubert 1979:100-101). Slik kan en også se på de flinke jentene. For å ha posisjonen flink må en, som jeg har vist i første del av dette kapittelet, ha visse egenskaper; eksempelvis et visst karaktersnitt. Når jentene, derimot, har inntatt denne posisjonen, følger det med normer til deres atferd. Aubert hevder at:

”Normene består i en relasjon mellom aktører, skapt ved kunngjøring av posisjon. Relasjonen har karakter av et sosial trykk som enten skyldes at andre faktisk sender normer, gir uttrykk for forventninger overfor rolle innehaveren, eller at denne har internalisert normene og følger disse uavhengig av omgivelsenes innstilling [...] Å innta en posisjon blir oppfattet som et løfte om at en vil spille rollen i samsvar med gjeldende spilleregler. Omvendt vil vi som regel anta, når vi ser hvordan personer i bestemte stillinger opptrer, at denne oppførselen er et uttrykk for rollen, for hvilke normer som gjelder ” (Aubert 1979:102).

Altså kan det sies at når jentene inntar posisjonen som flink, foreligger det normer i de sosiale omgivelsene, som foreldre og venner, medlever og lærere, at jentene spiller rollen som flink jente etter spillereglene. Et eksempel på dette, kan en se i sitatet fra intervjuet med Anne, som jeg innledet analysekapittelet med, hvor hun forteller at folk ”reagerer positivt” eller ”reagerer negativt” dersom en bryter med spillereglene for sin posisjon.

Noen av jentene gir uttrykk for at normene ikke utelukkende kommer ”utenifra”, alt så fra de sosiale omgivelsene, men at de også føler forventninger til seg selv.

Linnea: Jeg tenker at det er mine egne forventninger jeg bryr meg om. For jeg har veldig store forventninger til meg selv, da.

Nora: Ja, for jeg legger ganske mye press på meg selv òg.

Ida: Ja,[...] men jeg føler med meg selv, da. At jeg burde vite det, på en måte.

Marie: Nei, men jeg har ikke helt det store sånn, forventningsgreiene [...] Det er kanskje mest forventninger til meg selv.

Hva som kjennetegner disse spillereglene for rollen som skoleflink jente, for jentene jeg har intervjuet sin del, skal jeg komme inn på om litt. I tillegg til at det forventes en viss type adferd fra jentene, oppfattes deres måte å utspille rollen som skoleflink jente på, som et uttrykk for hva det innebærer å være flink jente, hva som ligger i rollen. Det er med andre ord ikke slik at når jentene inntar posisjonen som flink, må de følge et sett med normer slavisk. De er også selv med på å utforme normene og sette standarden for rollen som flink jente. Videre i dette kapittelet skal jeg se hvilke forventninger og normer jentene jeg har intervjuet, opplever og på hvordan de selv er med på å reprodusere rollen som flink jente.

4.7 Opplevelse av normer og forventninger

Flere av jentene snakker om hvordan både foreldre, men kanskje spesielt medlever og lærere, forventer at prestasjonene deres blir opprettholdt. Slike regelmessige forventninger knyttet til hvordan rollen spilles, er et uttrykk for normer (Aubert 179:85). Normene fra de sosiale omgivelsene tilsier at jentene skal prestere godt, eller få gode karakterer, og svare riktig på spørsmål alltid, fordi de har etablert seg i posisjonen som flink. En av informantene Hannah, kommer med flere eksempler på dette. Når hun blir spurt om hun føler at det blir forventet

mer av henne, ettersom hun allerede er flink, svarer hun ja. Hun forklarer at hun opplever at disse forventningene først og fremst kommer fra lærer og medelever.

Hannah: ... Men det forventes jo, igjen.. At man liksom. Jeg tror de hadde reagert hvis jeg kom med mange treere, for å si det litt sånn... [...]Ja, eller liksom sånn [humrer] vi sitter liksom og øver, så snakker vi og diskuterer vi, sant? Og hvis jeg da ikke har øvd, så blir folk sånn; "Har ikke du øvd? Hallo?" Liksom.. Og da merker jeg jo at det forventes. Og det forventes jo at jeg kan svare på det de spør meg om, sant? Og at... ja, at man kan ting, når folk spør om det sånn andre steder òg. Liksom. Altså ha kunnskap. På en måte.

Her forteller Hannah hvordan forventningene som følger med det å være etablert i posisjonen flink, utspiller seg i skolehverdagen. Litt senere i intervjuet setter hun klare ord på rolleforventningene, med å si at "nei, du kan ikke bare være flink én gang". Også Marie forteller om hvilke forventninger som følger med ulike posisjoner; enten det er som flink, eller som en som ikke er så flink:

Intervjuer: Merker du veldig forskjell på nivået til folk i klassen? At det er noen som skiller seg ut som veldig flinke og noen som skiller seg ut som kanskje ikke så flinke?

Marie: Ja, du får et stempel. På en måte. Det gjør du absolutt. Det er liksom sånn "å ja, hun ligger på fem til seks". Det er liksom sånn at nesten uten å ha sett på hva de har gjort, eller arbeidet de har gjort, så kan de liksom si "hæ?! Fikk *du* treer? Du pleier jo alltid å få fem eller seks". Uten å faktisk se på hva hun har gjort. Eller liksom, hva hun faktisk har levert inn. Eller bli overrasket hvis en som alltid pleier å få lav karakter, blir det sånn "tuller du!? Fikk du fem til seks? Super! Bra jobbet!". Men sånn selvfølgelig, ja, ja, bra jobbet. Hun har levert et bedre produkt. Altså, det er jo derfor hun har fått bedre karakter, på en måte. Men det tenker man liksom ikke så mye over, merker jeg. Det er liksom bare sånn de flinke, de mellomste, de... ja.

Marie: Og noen er jo også litt sånn, det er litt slemt å si det, men litt sånn klar over sin posisjon, på en måte. Så de kan si litt sånn "ja, dette er et dumt spørsmål, men...". Og det er jo også veldig trist. Og det er jo liksom ikke sånn det skal være, bare fordi at, jeg vet ikke... Men man ser liksom det... Ja, og så er det litt sånn hvis noen kommer å sier litt sånn "å. jeg var misfornøyd med en femmer", så er det litt sånn "jaja, men du pleier jo ikke å få høyere enn det". Eller hvis man er misfornøyd med et eller annet så er det sånn "ja, men du pleier jo ikke å få høyere enn det". Også liksom sånn "nei, nei, men nå har jeg jobbet virkelig bra". Da er det litt sånn at man hører ikke helt på det, for man tenker litt sånn at "jaja, hun er jo firerelev. Hun er jo vant med å få det". Så driter jeg liksom i hvor mye arbeid hun har lagt i det, eller hvor bra det var det hun leverte. Det er sånn, ja, jeg vet ikke...

Disse eksemplene kan hevdes å illustrere hvordan det følger relativt sterke føringer eller forventninger til en posisjon, og at dersom en først har etablert seg i posisjonen som flink jente, foreligger det sosiale normer om hvordan en bør oppføre seg. Jentene forventes, som vist i de foregående sitatene, å opprettholde de karaktermessige resultatene som tilsvarer den posisjonen de har etablert seg i. Har jentene gjort seg til kjenne som en får femmere og seksere, forventes det at de ved neste prøve eller tentamen skal få nettopp, fem eller seks. Disse normene ser i første omgang ut til å komme fra miljøet knyttet til skolen, altså lærere og medelever, men tidvis også fra familie og venner. Det samme kan sies å gjelde for de andre posisjonene, slik Marie forteller om i sitatet over, hvor omgivelsene blir overrasket hvis en presterer bedre enn forventet. Ved at omgivelsene, enten det er lærere, medelever eller lignende reagerer med overraskelse dersom jentene får lavere karakterer enn det som er forventet, og med en forventende tone i forkant av en prøve eller presentasjon, opplever jentene forventningene som er knyttet til posisjonen de har etablert seg i. Det Marie her forteller, viser hvordan de sosiale miljøet reagerer dersom en tråkker utenfor ringen av forventet adferd. Dette, som en ser, gjelder ikke bare for de flinke, men også for dem som har etablert seg i en posisjon hvor en ikke får de høyeste karakterene. En bør spørre seg, i hvilken grad denne tilbakemeldingen fra de sosiale omgivelsene fungerer sosialt kontrollerende (Aubert 1979:97) på jentenes adferd, altså om denne tilbakemeldingen er med på å sørge for at de spiller etter reglene som er gjeldende for sin posisjon. Ved at medelever eller lærere signaliserer det dersom jentene ikke oppnår de forventede resultatene, eller oppfører seg på en forventet måte, kan det hevdes at jentene må korrigere adferden sin for å beholde sin posisjon. Dermed kan en se hva Aubert (1979) mener når han hevder at det følger med plikter og rettigheter med en posisjon.

Forventningene jentene opplever kan nærmest sees på som en uformell sosial organisasjon, fordi det helt tydelig forligger et sosialt ordnet normsett, men dette er ikke satt i et offisielt, formelt system, slik det vil være for trikkeføreren som jeg viste til ovenfor, som har store deler at sine plikter formalisert. Aubert skiller mellom formell og uformell rolle, hvor den sistnevnte kjennetegnes ved å ”bestå av det sosiale trykk som andre personers forventninger skaper” (Aubert 1979:100). Forventningene knyttet til posisjonen/rollen som flink jente, kan sammenlignes med et normsystem, til tross at det kommer til uttrykk gjennom en slik uformell, og ikke en formell, sosial organisasjon. Dermed kan en forstå at det åpnes for

jentenes individuelle utfoldelse, hvor en både følger normene, men hvor det også åpnes for individuell utfoldelse.

Å opprettholde de karaktermessige resultatene er kun et av flere normbaserte krav de flinke jentene møter. Forventninger fra de sosiale omgivelsene kan også komme opp i forbindelse med eksempelvis fremføringer, som da vil gå mer på forventninger knyttet til muntlige prestasjoner og det å være forberedt. En av informantene har en tydelig fremstilling av disse forventningene. Når jeg spør Marie om hun føler på forventninger fra folk rundt henne til at hun skal være flink, forteller hun følgende:

Marie: Ja. Egentlig. Absolutt. Ja. Fordi at, du hører alltid sånn, før en fremføring og sånn, så sier du ”gud, jeg vet ikke om jeg har gått gjennom det bra nok”, eller noe sånn, og så bare sånn ”Marie... du har alltid gått gjennom det bra nok”.

I en slik form for respons fra omgivelsene, vil det antagelig følge, tillegg til en opplevelse av forventninger, en ”frykt” for å ikke leve opp til det bildet andre har av henne. Når jeg videre spør om hun er redd for å ikke innfri den forventningen, svarer hun at:

Marie: Ikke fra medelever i hvert fall. For de er såpass nære venner og det er liksom sånn. Men kanskje litt sånn fra lærere og sånt. Nei, men jeg har ikke det store sånn, forventingsgreiene. Jeg vet ikke helt. Det er kanskje mer sånn, kanskje egentlig av lærere, da. At de venter at jeg skal ligge på toppsjiktet, liksom. Nei, jeg vet ikke. Det er kanskje mest forventninger til meg selv.

Marie føler her klart på noen forventninger for å lykkes. Forventningene fra medlever, som en kan anta at det er snakk om i det første sitatet, er noe Marie opplever, men som hun ikke er like redd for å ikke innfri. Hun sier selv at hvis det er noen hun er redd for å ikke leve opp til forventningene til, så er det lærerne. Hun begrunner det at hun ikke er redd for å skuffe disse, fordi de er såpass nære venner. Overfor medelevene vil rollen hun forventes å spille opp til, ikke bare være som flink, men også som venn og medelev. Dermed kan det tolkes dit hen at fallhøyden ikke være like stor dersom hun ikke strekker til på det skolemessige. Læreren kan antas å være en autoritet og en representant for skolen, og dermed ikke en primærrelasjon, men det en kan kalle en sekundærrelasjon (Aubert 1979:93). Marie sier hun opplever at det forventes at hun skal være i ”toppsjiktet”. Når hun opplever at det forligger slike forventninger, kan en anta at det kan oppleves som at fallhøyden er ekstra stor.

Når jeg spør dem om de synes at skoleflinke bør dele kunnskapen sin, enten det er på skolen, ved å hjelpe de mindre skoleflinke elevene, eller å utdanne seg til et yrke som er til hjelp for andre, tenderer jentene til å svare to ting; For det første sier flere av dem at en bør dele kunnskapen sin med andre, som eksempelvis ikke er så flinke.

Andrea: Jaja, selvfølgelig. Det er jo bedre å spre kunnskapen sin, enn å liksom briljere med den.

Andrea: Men altså, man jo ikke har det som, hvis man er flink, så må man bli holdt tilbake, fordi, nei, da må du bli igjen der for å hjelpe de som ikke er så gode. Man må jo liksom få frie tøyler. Men, ja det er jo. Altså, jeg synes det er veldig viktig hvis man har gode evner og sånn, at man kan bidra med det man har å bidra med. Altså, til en viss grad. Så lenge det ikke holder deg tilbake. Det synes jeg jo.

Men samtidig uttrykker flere av dem at de flinke bør også få rom til å utvikle evnene sine. I denne forbindelse nevner flere av dem frustrerende erfaringer fra tidligere, hvor de, som flinke, har blitt satt på gruppe eller i andre situasjoner med dem som ikke er like faglig sterke. Det kan tenkes at det oppleves som frustrerende fordi det er en konflikt mellom det å holde de karaktermessige prestasjonene på topp, og det å føle at en har et ansvar til å dele kunnskapene sine med dem som ikke har de samme evnene som en selv.

4.8 Ulike spillemåter og komplementære roller

De flinke jentene spiller rollen ulikt, avhengig av hvem de forholder seg til. De ulike relasjonene kan sies å ha ulike funksjoner for rollen som flink, på den måten at de reproducerer ulike dimensjoner av rollen. En av jentene jeg intervjuet beskriver hvordan det er ulikt å snakke om sine skoleprestasjoner med de andre som er flinke, enn det er å forholde seg til dem som ikke er like flinke. Hun kan altså sies å spille rollen ut rollen som flink ulikt ovenfor de andre flinke og de andre elevene generelt.

Intervjuer: Er det sånn at de flinke har egen dialog dere imellom?

Marie: Ja, kanskje litt. Fordi at det kan ofte være litt mer sånn befriende å snakke med andre flinke, hvis du skjønner. For at, hvis jeg hadde kommet å sagt sånn ”å gud, jeg føler meg dårlig forberedt og sånn”, til en av de ikke flinke. Nja, det blir feil å si, men du skjønner. Da hadde det vært sånn ”å herregud, du får det jo uansett til og bla, bla, bla”. Hvis du liksom snakker med annen som er på samme nivå, så blir det mer sånn ”åja, jeg skjønner. Ja, jeg fikk heller ikke helt til den problemstillingen og føler at jeg mangler litt der”. At det ikke bare blir den.

Intervjuer: Så dere har en egen type solidaritet, fordi dere er på samme nivå, og har en egen forståelse av hvilke krav dere setter til dere selv?

Marie: Ja, absolutt! Vi har liksom en forståelse av ja, men det holder ikke å få fem. Vi vil jo ha seks. Og da er det ikke sånn at ”å, herregud. Du gjør jo det uansett bra”, eller ”du trenger ikke bekymre deg du. Det jo ingenting som mangler her. Det er jo bra det der”. At det blir mer sånn ”åja, ja men vi kan jo jobbe mer med dette. Da kan vi jo få det videre”.

Det Marie her snakker om, viser at rollen som flink spilles ulikt ettersom hvem hun forholder seg til. Hun forklarer hvordan kommunikasjonen de flinke imellom utspiller seg annerledes enn, hvis hun som flink kommuniserer med dem som ikke er like flinke. Av dette kan en forstå at det foreligger ulike forventninger til Marie som flink i ulike sosiale settinger, eksempelvis blant de flinke og blant de ikke så flinke. I situasjoner hvor dem hun omgir seg med er andre flinke, vil hun kunne snakke og handle med utgangspunkt i at de hun omgir seg med henne har inntatt den samme posisjonen som henne, altså posisjonen som flink, og eventuelt som flink jente. I en slik setting fremgår det at det forventes at en ønsker å være best mulig forberedt. Marie forteller at hun opplever det som lettere å snakke med de andre flinke om dette, da hun møter en form for forståelse for sin frykt for å ikke være godt nok forberedt og sitt ønske om å gjøre det best mulig. I denne sosiale settingen, i motsetning til samhandlingen med dem som ikke har posisjonen som flink, innehar alle den samme posisjonen og forventningene vil skille seg fra andre sosiale sammenhenger. Det vil selvsagt være variasjoner blant de flinke også, men blant de som innehar posisjonen som flink jente, vil det følge noen forventninger som vil være knyttet til det at de fleste allerede presterer svært godt på skolen. De flinke jentene vil kunne oppleve forventninger om at de skal gjøre det like godt som før eller kanskje til og med enda bedre, og at de skal være opptatt av å gjøre det godt, noe det fremgår at ikke er like akseptert å være opptatt av i den sosiale sammenhengen sammen med elever som ikke er spesielt flinke på skolen. Til gjengjeld vil de, som Marie her fremstiller, oppleve å bli møtt med forståelse for sine ønsker om å være grundig i sine forberedelser og om å fokusere på skole og på prestasjoner.

I de sosiale settingene hvor den flinke jenta omgås medelever eller venner som ikke innehar posisjonen flink, vil rollen som flink jente spilles ut på en litt annen måte. Det vil si at forventningene til hvordan hun skal spille rollen sin, vil være litt annerledes, slik en kan se eksempel på i utdraget av intervjuet over. Mens det i den sosiale settingen blant de andre flinke, forventes at en skal investere tid og engasjement i å prestere best mulig, fremgår det at det blant dem som ikke er så flinke ligger en litt annen form for forventning om at den flinke skal prestere godt. De som ikke er så flinke har også en forventning om at de flinke jentene

skal opprettholde de gode karaktermessige resultatene, men ut ifra intervjuet utdraget over tolker jeg det dit hen at de som ikke er så flinke har en forventning om at resultatene skal oppnås, men ser bort fra arbeidet som ligger bak. I uttalelser som ”du får jo alltid...” ligger det en forventning om at de gode resultatene nærmest kommer av seg selv. I motsetning til når det gjelder fellesskapet de flinke i mellom, som kun Marie snakker om, er det flere av jentene som omtaler forventninger av denne typen fra sine medelever. Dermed kan det hevdes at de flinke jentene forventes å oppnå gode resultater uten å jobbe når de spiller rollen overfor dem som ikke er skoleflinke. Til gjengjeld befinner de seg i en posisjon hvor de er suverene i forhold til sine medelever, som ikke er like flinke på skolen, og vil dermed nyte respekt eller kjenne på en form for anerkjennelse som en konsekvens av dette.

Maries måte å spille ut rollen som flink på fremgår som svært tydelig. Hun er derimot den eneste som i sin fremstilling tegner et så tydelig skille mellom de flinke, eller de suverene, og de som ikke er fullt så flinke. Et annet eksempel på dette, kan en se i utdraget fra intervjuet som følger:

Intervjuer: Er det sånn at det er noen du kjenner at du ”ser ned på”?

Marie: Ja, det er jo litt sånn stygt å innrømme det, men det er jo sånn. Litt. Eller litt sånn når hun for fjerde gangen sier at hun ikke skjønner det. Det er ikke det at jeg blir sint på henne eller oppgitt på henne, men det er litt sånn ”åh, hvorfor skjønner hun ikke det?”. Men det er aldri sånn ”herregud!”. Det er aldri der. Nei, det hadde vært helt forferdelig.

Aurora: Det er ikke så masse press, sånn. Men det var veldig, husker fra ungdomsskolen til videregående, så synes jeg det var veldig stor overgang, og da var det jo litt sånn. Var ikke så vant til, på ungdomsskolen, at det var så mange som var så opptatt av det, liksom. Eller, da var vi en jentegjeng i klassen, da. Det var flinke jenter, da. Som jobbet veldig hardt og fikk veldig gode karakterer. Bedre enn her, liksom. Også var det gutter som ikke gadd så mye, sant. Så det ble liksom, så når det da ble løst opp og du har vært vant til å være blant de beste, så kommer du i en klasse med folk som bare er flinke. Eller, på en måte, bare er veldig opptatt av karakterene, så ble det liksom litt sånn press. Føler ikke det så mye her, men det kan være òg fordi det tar litt av med årene. Det var veldig sånn, med en gang du begynte på videregående og var helt ny, det var da du skulle vise at du var veldig flink, på en måte. At det kanskje avtar nå i tredjeklasse.

4.9 Flinke jenter - ulike normsystem til kjønnene?

Av intervjuene fremgår det at adferdsnormene er ulike for jenter, enn de er for gutter. I utgangspunktet er det ingenting som tyder på at det finnes ulike normer knyttet konkret til de

flinke jentene enn til de guttene som er flinke. Normsettet knyttet til kjønnene, mer generelt, fremtrer her som det viktigste. Jeg vil argumentere for at kjønn er relevant for denne oppgavens del, både fordi jentene jeg har intervjuet ser ut til å oppfatte normene knyttet til skole er ulike for jenter og gutter, òg fordi disse kjønnsnormene ser ut til å spill en rolle for informantene.

Helhetsinntrykket jeg sitter igjen med, er at gutter, i følge jentene, er late og mindre engasjerte når det kommer til skole. Ut ifra dette er det grunn til å anta at det foreligger større forventninger til jenter enn til gutter når det gjelder skoleprestasjoner. Det ser ut til at det for jentene ligger mer prestisje i det å lykkes i skolen. I hvert fall slik de selv oppfatter det. Enkelte av jentene forteller om at de kvinnelige elevene gråter når de ikke presterer like godt som ønsket eller ventet. Mens guttene, med sin litt mer tilbakeleente holdning, kan antas å legge prestisje på andre områder, eksempelvis sport eller data⁵. Altså kan det hevdes at det foreligger noen samfunnsmessige normer, til gutter og jenter generelt, hvor jentene i større grad enn guttene forventes å prestere godt i skolen. Dette vil jeg drøfte mer inngående i avslutningskapittelet.

Disse normstrukturene ser ut til å også trekkes med inn i de ulike posisjonene, i form av at jentene beskriver at de opplever guttene som mindre seriøse når det kommer til skole. Det fremtrer imidlertid ikke noe klart skille mellom forventningene til de flinke jentene versus de flinke guttene, men preges stadig av de mer generelle adferdsnormene knyttet til kjønnene.

4.10 "Guttene er veldig late" – uttrykk for et kjønn normsett

Jentenes fremstilling av ulike forventninger til kjønnene i skolesammenheng, innbærer eksempelvis at guttene blir oppfattet som senere, og at det generelt blir forventet mindre av dem, enn det blir til jentene. Informantene forteller gjerne at de opplever at det generelt blir forventet en annen type oppførsel fra guttene, enn fra jentene. Det blir også fremstilt slik at det foreligger større forventninger til at jenter bør prestere bra på skolen, enn det gjør for guttene. I denne forbindelse blir guttene gjerne presentert som en gruppe som er late når det kommer til skolearbeid og de tar ikke ting så alvorlig. Deres atferd knyttet til skolen, både når

⁵ Dette er kun forslag fra min side, da jeg ikke har noe belegg for å hevde dette. Flere av jentene jeg har intervjuet snakker imidlertid om at guttene er mest opptatt av å sitte på dataen i timene og se på ting på internett.

det kommer til selve skolearbeidet, men også deres oppførsel i klasserommet, er gjenspeilet i disse forventningene.

Hedda: Så det er veldig mange smarte i klassen, men det er veldig mange late. I hver fall innenfor guttene. Jentene er mer de som står på. Guttene er veldig late.

Slike gjengivelser som Hedda kommer med i sitatet over, er gjennomgående i datamaterialet, og viser tydelig oppfatninger om hvordan gutter og jenter ter seg ulikt i skolesammenheng. Under følger et eksempel, hvor Andrea snakker om hvordan hun opplever jentene, i dette tilfellet de flinke:

Andrea: ...For det virker som at de jentene som er veldig flinke, de har på en måte de er flinke på skolen, og så har de en fritidsaktivitet og er de i tillegg med venner og sånn. De virker veldig sånn perfekte, på en måte.

Implisitt i hvordan informantene snakker om hvordan de opplever guttene i skolesammenheng, ligger det noen føringer for hvordan de selv, som jenter, bør og ikke bør oppføre seg. Samtidig er informantenes beretninger om hvordan de opplever jenter i skolesammenheng, et uttrykk for hva som er normen for jenter. Basert på sitatene over, kan en anta at det ikke er akseptabelt for jenter å være ”veldig late”, men at de sosiale normene impliserer at en som jenter bør være ”sånn perfekte”, som Andrea sier. Informantenes fremstillinger av forskjellen mellom forventninger til gutter og jenter i skolesammenheng, er samstemte, på den måten at de samme karakteristikkenes stadig dukker opp i de ulike intervjuene.

Bildet jeg har dannet meg etter intervjuene med de flinke jentene, er at som flink jente holder det ikke å ”bare” få gode karakterer. Flere av jentene nevner at en bør være flink sosialt.

Intervjuer: Er det viktig å flink sosialt, eller holder det å være flink på skolen.

Hannah: Nei, jeg føler egentlig det er viktigere å være flink sosialt.

Intervjuer: Men jeg tenker, hvis man skal beskrive en som er flink, er det bare karakterene som gjelder?
[...]

Aurora: Som spiller inn på om man er flink? Du må jo være omgjengelig, på en måte. Og sosial.

I tillegg til sosiale egenskaper, er det andre elementer som fremgår som en del av det å være flink jente, eksempelvis trening og det å ellers ha mye å gjøre.

Malin: Jeg trener og jeg har en *gruppe som jeg trener hver uke og... Så er jeg med venner og... Med kjæresten og...

Ida: ja, jeg synes det er mye. Eller... ja. Må liksom jobbe hver dag, omtrent. Og, jeg trener en del også, så jeg må liksom prioritere litt også. Men jeg gjør så mye som jeg får tid til, da.

Flere av jentene har både jobb, kjæreste og trening ved siden av skolen, og jeg vil hevde at dette kan bidra til å utvikle og reprodusere flink jenterollen. Det vil si at når mange av de flinke jentene har jobb og kjæreste ved siden av skolen, i tillegg til at de er flinke sosialt, vil dette være med på å skape normer for hva som forventes av skoleflinke jenter.

4. 11 Gutter – late, men selvsikre

Til tross for at et par av informantene hevder at de ikke opplever kjønnsforskjeller i skolehverdagen, blir det av de fleste tegnet et ganske tydelig bilde forskjellen på gutter og jenter. Dette gjelder både i måten gutter og jenter blir beskrevet på, samt forskjeller når det kommer til hva som forventes. Informantenes beretninger tydeliggjør at det er ganske ulik oppfatning av hva som er ”normal” eller akseptert adferd hos gutter, sammenlignet med dét det er hos jenter. Et av elementene som stadig kommer opp, er at gutter har mer tiltro til seg selv og sine evner:

Aurora: I: Jeg tror gutter er flinkere til å drite i hva andre mener. At jenter er mer sånn ”gud, hva sier de”, ja.

Marie: Og det tror jeg er litt på grunn av den der, som du sier, at guttene, selv om guttene får en dårlig karakter, så tenker ikke de at de er dårlige. Da tenker de at ”ja, ja, det er læreren som er teit.”

Slike beretninger kan sies å være et uttrykk for et kjønnet normsystem. Ved flere anledninger blir gutter beskrevet som flinkere til å distansere seg fra middelmådige prestasjoner. Dette kan hevdes å tyde på flere ting. For det første kan en anta jentene opplever at det i mindre grad er akseptabelt å ta lett på det, når en ikke oppnår ønsket resultat. Ettersom guttene blir beskrevet som ”flinkere” til dette, kan en gå ut ifra at guttene opplever at de ikke bør reagere emosjonelt i samme grad som jentene, dersom de ikke lykkes. I tillegg kan en, med utgangspunkt i

sitatene over, gå ut ifra at normen tilsier at det å lykkes i skolen antagelig er viktigere for jenter enn det er for gutter, det jeg tidligere i oppgaven beskrev som prestisje.

Dette kan en også se gjenkjenne i og med at gutter blir omtalt som mer avslappet når det kommer til skole. Gutter blir, av flere av jentene jeg har intervjuet, beskrevet på en slik måte at det fremstår som at de ikke i like sterk grad føler en forventning til at de skal ta skolegangen for seriøst.

Hannah: Altså, guttene er jo tøffere oftere... Og... de tar kanskje lettere på ting. For eksempel hvis dårlige karakterer. Hvis de får en dårlig karakter, så... Det er få gutter som setter seg ned og griner. Men det skjer [humrer] en gang i måneden at en jente griner, liksom. Og... Ja, de tar mer avslappet på skolen, tror jeg.

Mens guttene blir fremstilt som en gruppe som tar lett på skolen, blir jentene igjen fremstilt som mer seriøse. Flere av informantene snakker om hvordan jenter (både andre de kjenner, og dem selv) opplever det som et personlig nederlag dersom de ikke oppnår ønsket resultat, hvor de gjerne gir emosjonelt uttrykk for sin skuffelse, slik som Hannah beskriver i sitatet over. Dette kan hevdes å være et uttrykk for det sosiale normsettet, hvor jenters prestasjoner, både karaktermessige, men også atferdsmessige, blir sett på som en markør på hvorvidt en har ”lykkes”. Det å lykkes i skolen i et så utdanningsorientert samfunn vil nok være viktig uansett, men beretningene til informantene kan tyde på at prestasjoner på skolefronten oppleves som viktigere for jentene enn for guttene.

Bildet som informantene tegner av kjønnsnormene er ikke entydig. Det er flere av jentene som påpeker at dette selvsagt ikke er ensbetydende med at alle gutter tar like lett på skole:

Malin: Kanskje litt. Kanskje guttene er litt mer sånn; ”ja, det der tar i morgen”, og så blir det utsatt til siste dagen [humrer]. Altså prosjekter og sånn. Men mange av guttene er jo òg veldig arbeidsomme. Mens de er gjerne litt mer på latsiden, av og til, enn jentene.

Andrea: Jeg vet ikke, eller jeg føler på en måte at... Eller det er jo selvfølgelig forskjellige typer jenter og forskjellige typer gutter. Men jeg føler at guttene, det var enten sånn. Du har jo de som på en måte er veldig sånn jobber og gjør det kjempebra og. De er på en måte litt sånn for seg selv. De er litt sånn stille på skolen og sånn. Og så har du de som ikke gjør det så bra, de er jo mye mer sånn utadvent og. Ikke akkurat mer gøy da, for å dra det så langt, men de gjør litt mer ut av seg og.

Intervjuer: Men er det ikke sånn for jentene?

Andrea: Nei, for jenter, jeg føler at jenter er mer sånn... Jeg vet ikke. Jeg tenker... Jeg føler at det er mer sånn at alle jentene, nei, jeg vet ikke. Jeg bare ser på gutter og jenter som veldig forskjellig, da. Gutter gjør på en måte mye mer av seg liksom. Jentene er mer sånn gjør en god jobb, og arbeider litt mer sånn... Ja, hva skal jeg si. De er litt... Det er litt vanskelig å gå inn på, og å generalisere, men det litt mer sånn. Jeg vet ikke, jeg føler de er litt mer sånn ikke så opptatt av å skryte og sånn og. Gjøre så mye ut av seg i timen og sånn. De er litt mer sånn rolig. De er mer rolig, ja. For gutter kan være "voo". Ja...

I disse intervjuutdragene fremgår det et litt mer nyansert bilde av hvordan gutter er, hvilket vil bety at gutter, som jenter, selvsagt vil ha ulike roller og vil spille ut rollene sine på ulike måter. Det er selvsagt slik at også guttene vil ha ulike posisjoner og med de ulike posisjonene vil det medfølge ulike forventninger. Allikevel kan det, med utgangspunkt i jentenes uttalelser, hevdes at det praktiseres ulike normer for hvordan gutter og jenter bør opptre. Hedda snakker også om disse nyansene, men tar både opp jentene og guttene, når jeg spør henne om hun opplever at jentene peker seg ut som de flinke:

Hedda: I hvert fall de som deltar og er aktive. Men så har du unntaket òg. For eksempel en i klassen min, han elsker politikk og historie. Og han er jo der hver gang det er historietime, så sitter han sånn konstant. Han trenger egentlig ikke å ta ned hånda, for han har alltid noe å bidra med. Men eller så er det veldig få gutter som utmerker seg med å rekke opp hånda og sånne ting. De sitter helst og ser på film, og på youtube, eller bare håper på at læreren ikke stiller spørsmål til dem. (s.5)

Det er, altså, også noen av guttene som er deltagende i skolehverdagen, slik som vedkommende Hedda her snakker om. En kan spørre seg om det ville vært akseptert på samme måte om en jente hadde gjort tilsvarende, altså å holde oppe hånda "hele tiden", fordi hun opplevde at hun alltid hadde noe å bidra med? Uten at det kan sies med sikkerhet, vil det, ut ifra bildet av flink jenterollen som jeg har dannet med ut ifra intervjuene jeg har gjort, kunne antas at det en kan omtale som en relativt lite beskjeden adferd, ville bli reagert negativt på av medlevere og kanskje til og med lærere. Et eksempel på at det forventes ulik adferd av jenter og gutter generelt, kommer Hedda med i sitatet som følger:

Hedda: Ja, det virker jo av og til sånn at gutter kan være kjøpere og så går det vekk. Men hvis jenter er kjøpe og strenge, så blir det sånn, åh, gud så teit du er og alt mulig.

Flere andre (eksempelvis Hannah) omtaler ulike forventninger til jenter og gutters adferd generelt. En av informantene sier at hun tror at guttene kan komme unna med å være frekkere

i kjeften enn det jentene ville ha kommet unna med. Hannah beskriver en situasjon hvor en jente ville ha snakket på samme måte som en gutt, ville ha vært uventet. Marie nevner ulik holdning til juks blant gutter og jenter:

Marie: Jeg tror jentene har litt for dårlig samvittighet til å jukse. Men jeg merker det på flere av guttene at hvis de har mye å gjøre, så ”å, gidder du å sende meg over den egentreningsplanen, så mekker jeg litt på den, liksom”. Og det tenker de ikke over en gang, at det er uetisk. Men hvis jeg hadde gjort det, så hadde jeg blitt helt sånn ”å, herregud. Dette her er jo feil. Det er ikke mitt eget arbeid”. Og det tror jeg kanskje de tar litt lettere på da. Men, nei, jeg vet ikke.

Avslutningsvis ser jeg nødvendigheten av å nevne at et par avinformantene er svært tydelige på at de ikke opplever store forskjeller mellom guttene og jentene, verken når det kommer til karaktermessig prestasjonsnivå eller adferd. Disse sier gjerne at de merker større forskjeller mellom eksempelvis de svært skoleflinke og dem som ikke er så flinke, enn mellom kjønne.

4.12 Oppsummering

Dette fører meg videre til en viktig, avsluttende drøftning. I mange av intervjuene har det ikke vært klart om kjønnsnormene varierer etter hvorvidt en er flink eller ikke. Mye tyder på at normsettet knyttet til jenter og normsettet knyttet til det å være flink opererer, om ikke helt atskilt, så til en viss grad uavhengig av hverandre. Det er tydelig, som jeg har vist i løpet av dette kapitlet, at man som elev kan inntre i ulike posisjoner og at det med disse posisjonene følger forventninger knyttet til prestasjoner og atferd. Og det er liten tvil om at størsteparten av de flinke jentene opplever ulike prestasjons- og atferdsmessige forventninger knyttet til kjønn. Ut ifra intervjuene jeg har gjort, har det ikke tydelig fremgått ulike normsett knyttet til flinke jenter versus flinke gutter, men snarere knyttet til de som har posisjonen flink versus dem som ikke har det, samt til gutter generelt versus jenter generelt. Det er ikke usannsynlig at det finnes ulike normsett knyttet til kjønn og posisjonen flink, men ettersom datamaterielt ikke bærer preg av dette, ser jeg følgende: Rollen som jente og rollen som flink kan se ut til å være to, til dels separate roller som har flere ”berøringspunkter” (Aubert 1979:106). De flinke jentene spiller begge rollene, på samme tid. Allikevel ser det ikke ut til at de skiller mellom kjønnsrolleforventningene til dem selv som flinke, og de jentene som ikke er så flinke. Når disse omtales, ser det ut til at det kun fokuseres på posisjon, altså hvorvidt en er flink eller ikke, og ikke på hvorvidt en er flink *jente* eller ikke flink *jente*. Altså kan en anta at også de kvinnelige ”firerelevne” opplever kjønnsnormene, på samme måte som de kvinnelige

”sekserelevane”. Dermed kan det hevdes at, til tross for at kjønn helt tydelig spiller en rolle, eksempelvis ved at det ventes at jenter tar skolen mer seriøst enn guttene, er det først og fremst det systematiserte normsettet knyttet til posisjonen flink, som er objektiverende på rollen ”flink jente”. Fra dette vil jeg gå videre til neste analysekapittel, hvor jeg vil fokusere på jentenes subjektive opplevelse av seg selv som flinke, og hvordan deres behov for anerkjennelse virker motiverende.

Kapittel 5 – Analyse del 2

5.1 Hvor og for hvem har flinkhet en verdi? – Flinker jenter og anerkjennelse

I denne delen vil jeg fokusere på det at jentene ikke bare er flinke jenter, men at de også forholder seg til medmenneskelige relasjoner. Jeg vil stille spørsmål som; hvordan opplever disse jentene seg selv og på hvilken måte kan dette knyttes til deres behov for anerkjennelse? Hvordan kan jentenes subjektive opplevelse av seg selv som flinke sees i sammenheng med deres utvikling av forholdet til seg selv; selvspekt, selvtillitt og selvfølelse? Jentene forholder seg til flere type relasjoner, til sekundærrelasjoner, som hovedsakelig kan settes i sammenheng med skole, altså læreren og medlevere. Og til primærrelasjoner, som familie, kjæreste og venner. Kan det være problematisk at de er flinke i enkelte situasjoner? Hvilken sosial verdsetting gir det å være flink pike?

Den overordnede hensikten med dette andre analysekapittelet er å presentere i hvilke sammenhenger det er verdifullt å være flink. Når jeg så på jentenes motivasjon for å være flinke, fant jeg to tendenser. For det første så jentene ut til å være motivert i form av faglige ambisjoner. Under følger eksempler på svar jeg fikk, når jeg spurte om verdien av det å være flink:

Linnea: Og få gode resultater sånn at jeg kommer inn på den utdanningen jeg vil.

Nora: For å få gode karakterer, og for å bli det jeg har mest lyst til å bli i hele verden. [...] Hvis jeg får gode karakterer, så kan jeg bli hva jeg vil.

Hannah: [...] Senere tenker jeg det er viktig for å få... Jeg er litt sånn, vil ha muligheten åpen, da. Så, siden jeg ikke er *helt* sikker på hva jeg vil gjøre nå, så vet jeg at jeg kan mye, kan komme inn på mye. Eller jeg vil i hvert fall skulle komme inn på mye. At det er liksom ikke det som begrenser meg. At jeg valgte å gjøre det dårlig... eller valgte å ikke gjøre så god innsats.

Malin: Og det gir jo muligheter for utvikling. At du kan få deg utdanning. Så det er vel egentlig *der* verdien ligger. Føler jeg.

Andrea: Ja, altså. Det er jo bra å gjøre det bra på. Altså, alt fra over middels på skolen er jo bra for fremtiden. Altså, du får jo gode vaner på universitetet og du kan få bra jobb og. Du kan få et godt liv og. Altså, det er liksom sånn jeg føler det henger sammen.

Hedda: Men jeg vil ha veldig gode karakterer, siden jeg ikke vet hva jeg videre. Så har jeg ingenting å gå etter, jeg har ingen trygghet i at ok, jeg ligger an til 4,6, og jeg trenger bare 4,4 for å komme inn. Så jeg har ikke den tryggheten, når jeg ikke vet hva jeg vil inn på.

Aurora: [...] først og fremst er det jo fordi jeg vil ha gode karakterer. For jeg vil få kunne velge fritt, utdanning og sånn.

Anne: Jeg tenker på at du har mål. [...] De verdiene som de flinke har er at de har høye ambisjoner, høye mål for fremtiden. De lever liksom ikke i "nuet".

Ida: Jeg vet ikke. Det er jo med at man vet selv at man... har gjort det bra, og liksom, det er litt... Selvfølgelig det med poeng, at man kommer inn der man vil, og... på en måte... Jeg vet ikke, verdi, det er jo på en måte, egentlig ingen verdi, på en måte.

Det er tydelig, og ikke overraskende, slik at jentene anser verdien av det å være flink som noe som gir dem tilgang til større muligheter i utdanning og jobb fremover i tid. Uttalelsene deres varierer litt, men en gjennomgående tendens er at, selv om jentene ikke nødvendigvis ser ut til å ha en konkret utdanning for øyet, de jobber for de gode karakterene for å ha muligheten til å velge utdanning og jobb i størst mulig grad. Ord som "trygghet", "muligheter" og "det jeg vil" blir brukt i denne sammenheng, og tyder på en bevissthet om verdien av utdanning. At disse skoleflinke jentene har faglige ambisjoner, kan neppe hevdes å være spesielt overraskende.

Det jeg derimot ikke ventet å finne, var at det ikke så ut til å være de faglige ambisjonene som var de dominerende. Hos flere av jentene fremgikk det at den mest fremtredende motivasjonen for å være flink var hvordan jentene ville bli sett av andre. De gav uttrykk for at det å være flink, var en inngangsnøkkel til å bli anerkjent og akseptert av andre rundt dem. Det som overrasket meg mest var at de brukte såpass sterke ord og uttrykk som "å bli likt av andre", "at andre ser opp til en" og "å være vellykket". Disse uttalelsene kom også opp når jeg spurte dem om verdien å være flink.

Ida: Ja, det er jo det. At andre ser opp til en, og liksom... tenker at du er flink, på en måte. Så det har jo en verdi sånn. Men... ja. Det er litt vanskelig å svare på.

Intervjuer: Ok. Hvis jeg spør; hva er verdien av å være flink?

Nora: Det er vel det å være vellykket. Hvis du er flink, så er du vellykket. Ja.

Intervjuer: Hvorfor vil man være vellykket? [...]

Nora: For å se bra ut. Ja, at andre skal sette deg i et godt lys.

Malin: Tja... Det er jo... Man får det jo gjerne bedre med seg selv. At prestasjonene dine viser igjen i... altså du har det bedre med deg selv når du presterer godt. Så for din egen del, så kan jo det være bra. Og... ja dette her med at andre ser på deg...

Marie: Ja. Jeg føler kanskje på mange områder at jeg blir tatt seriøst, hvis du skjønner. Altså, fordi jeg har jobbet og fordi at jeg har en viss sånn samfunnsoversikt, på en måte. Jeg merker også det at jeg har veldig lite problemer med å være med folk som er eldre. Det synes jeg kan være, det liker jeg veldig godt, på en måte. Sånn som folk som er tre, fire år eldre synes jeg det er veldig greit å være med da. Jeg føler at jeg ikke er på samme "level" sånn sett, men, skjønner du hva jeg mener? Altså, at jeg kan henge med der og sånn. Og så det at du får jo en del oppgaver, du får jo faktisk ansvar, men positivt ansvar, og liksom respekt da. Av lærere og medelever, som er flinke på en måte. Og du får sitte i, at du blir plukket ut. [...] Og i elevrådet, og jeg reiste rundt på sånne ting, og ja, jeg vet ikke. Og du merker jo at lærerne er litt sånn at ja, jeg har mediefag og der er det litt sånn at du for eksempel blir plukket ut til å gjøre noen eksterne oppgaver eller noe sånn, for eller i det ordentlige markedet, eller noe sånn. Sånn gøy å få de der godkjennelsene. Den respekten, at de tror at jeg kan klare det, liksom.

Aurora: Det er vel egentlig for å bli likt av andre.

Aurora: For det er jo egentlig viktig å være flink, hvis du skal føle at du lykkes. Og egentlig også hvis du vil at andre skal se på deg som... ja... For man vil jo bli, på en måte.

At jentene ønsker anerkjennelse for det de gjør er ikke overraskende i seg selv, da ønske om å bli anerkjent er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det jeg imidlertid anser som interessant og som jeg ikke ventet å finne i forkant av intervjuene, var at jentenes motivasjon først og fremst ikke var preget at de hadde et bestemt faglig mål, men at det hos flere av dem fremgikk så eksplisitt at det å bli godkjent, respektert og likt av andre var tilsynelatende det viktigste. Med eksplisitt mener jeg det at de er såpass åpne om det at verdien av å være flink, er "å bli likt av andre", "den respekten" eller "å være vellykket". Dette kan sies å tyde på flere ting. For det første kan dette implisere verdien av skoleflinkhet i det miljøet de omgås i. Flere av informantene påpeker at det på ungdomsskolen var negativt å være skoleflink, og at en da gjerne ble stemplet som "nerd".

Amalie: Eh. Ja, jeg tror det er stor forskjell. Men jeg tror det, men jeg tror ikke du får så mye ... [pause] creds, eller ikke creds i gode karakterer. Asså, jeg tror du får mindre.... Eh, på ungdomsskolen. Da tror jeg det er mer sånn at hvis du kun får gode karakterer, så kan du bli... Kanskje litt sånn nerd.

Nora: Når jeg var yngre, så var det veldig negativt ladet. Mens nå som jeg går på Katten, som er en veldig god skole, så er det veldig positivt.

Aurora: Det er jo positivt å være flink. Jeg synes det. Og de fleste her, tror jeg synes at det er positivt å være flink. På ungdomsskolen var det litt mer sånn ”åh, de er flinke liksom. Nerd!” med en gang, sant. Vi er kule, vi gidder ikke å gjøre lekser. Litt mer sånn. At de ikke skjønner, på en måte, hvorfor det er viktig å være flink.

Hannah: Men det handler jo òg litt om at det er teit å liksom... være nerd. Altså sånn som det ikke er her, men som det er mange steder. At det ikke er noe vits å... Selvfølgelig får du det, fordi du er jo nerd... At man liksom ikke... Men jeg hører det ikke så ofte egentlig. Men, nei... Men det forventes jo, igjen.. At man liksom. Jeg tror de hadde reagert hvis jeg kom med mange treere, for å si det litt sånn.

Ida: Det er på en måte helt greit å på en måte være seriøs her, føler jeg. I forhold til andre skoler, der man, det er på en måte teit å lese og det er på en måte nerdete å liksom...

Dette tyder på at flink ikke nødvendigvis har samme verdi uavhengig av hvor en befinner seg, men at det å være flink, er spesielt verdsatt i miljøene jentene befinner seg i nå, til forskjell fra, det flere av jentene beretter om, på ungdomsskolen eller på andre skoler.

Nora: Nei, nå er det positivt å være nerd.

Intervjuer: Ja. Er det mange flinke på skolen din?

Nora: Ja, veldig. Så det er litt kamp om karakterene.

Det første som peker seg ut er altså at det er ikke fullstendig vilkårlig i hvilket miljø, eller på hvilken skole en går, når det kommer til verdsetting av flinkhet. Som en kan se implikasjoner på i intervjuutdraget over, eksiterer det en slags konkurranse, hvilket tyder på en form for hierarki.

5.2 Bilde av den flinke – hvordan jentene selv ønsker å bli sett

I første skritt mot å analysere anerkjennelsesaspektet, anser jeg det som interessant å skissere bildet av hvordan jentene selv ønsker å bli oppfattet. Flere av jentene snakker om seg selv, som om de ser seg selv utenifra, hvor det er tydelig at det slik de ideelt sett ønsker at andre skal oppfatte dem. En av sammenhengene dette fremgår i, er når vi, altså jeg og informantene, snakker om verdien av det å være flink. I disse uttalelsene ligger det jeg anser som kjernen i det bildet som jentene ønsker å skape av seg selv og ikke minst hvilket bilde jentene forsøke å leve opp til. Grunnen til at jeg har valgt å kalle det ”et bilde”, er fordi jeg bet meg merke i at

flere av jentene snakker om hvordan de ønsker å bli oppfattet, eller ikke bli oppfattet av andre, ved å markere med et "hun er..." eller lignende, slik som en for eksempel Aurora gjør i intervjuutdraget som følger:

Intervjuer: Hvorfor ønsker du å gjøre det bra på skolen? Hvorfor er det viktig?

Aurora: Det er vel egentlig for å bli likt av andre.

Intervjuer: For å bli likt av andre?

Aurora: Eller, ikke sånn, men først og fremst er det jo fordi jeg vil ha gode karakterer. For jeg vil få kunne velge fritt, utdanning og sånn. Eller, i hvert fall noenlunde, sant. Nå har jeg jo utlukknet noe av det, men. Men òg for... Man vil jo fremstå som flink. At de andre skal "ja, hun er flink". Det er ikke gøy at folk skal si "ja, hun er lat og hun gidder ikke. Hun er ikke.."

Intervjuer: Hva vil du at er verdien av å være flink?

Anne: Jeg tenker på at du har mål. [...] De verdiene som de flinke har er at de har høye ambisjoner, høye mål for fremtiden. De lever liksom ikke i "nuet".

Intervjuer: Ok, så en av de verdiene i å være flink, i hvert fall i skolesammenheng, er den der anerkjennelsen du får?

Marie: ja, litt den respekten med at "ja, hun er flink. Hun står for sine meninger". Men samtidig burde det jo ha vært unødvendig å være flink for å få respekt.

En slik måte å formulere seg på indikerer på den ene siden et ønske om hvilket bilde jentene ønsker at andre skal ha av dem (eksempelvis som en som er selvstendig, en som har meninger og er seriøs). Dessuten indikerer slike uttalelser hva jentene jobber eller strekker seg mot. På den andre siden kan det hevdes at denne måten å snakke på, gjør at en får et bilde av hva eller hvordan jentene søker anerkjennelse. Flere av jentene ser ut til å synes at en av de viktigste grunnene til at de ønsker å være flinke på skolen, er for å bli likt av andre.

Det kan argumenteres for at det å oppnå gode resultater og å kunne spille rollen som flink på riktig måte har en verdi i seg selv, i form av større muligheter på arbeidsmarkedet og så videre. Dette elementet skal en selvsagt ikke se bort ifra som en motivasjon for å gjøre det godt. Noen av jentene nevner også det å ha muligheter som en av årsakene til at de velger å jobbe med skolen. Dette med muligheter fremstår, allikevel, i uttalelsene deres som en abstrakt og lite tilnærmelig størrelse. Flere av jentene snakker om det å være flink på skolen og det å ta høyere utdanning som noe verdifullt i form av den respekten de vil få av andre og i form av å "bli oppfattet som vellykket". Hvor viktig det å leve opp til, det jeg har valgt å

kalle, et akademisk idealmenneske, for anerkjennelsen, kan en se et eksempel på i utdraget fra intervjuet med Hannah som følger.

Hannah: Ja. Jaja, selvfølgelig. Jeg tror, jeg har aldri... Jeg hadde vært flau, kanskje, av å være 40 år og jobbe på REMA 1000. Altså ja. Jeg vil jo bli oppfattet som vellykket. Sikkert. En gang.

Intervjuer: Det er viktig å være vellykket?

Hannah: Mmm. Det er jo det. Overalt.

Intervjuer: Føler du det har noe verdi i seg selv bare å ha en høy utdanning.

Hannah: Ja. Selv om man ikke bruker den, på en måte?

Intervjuer: Ja, eller selv om man ikke kommer i et prestisjeyrke, da.

Hannah: I: ja, det tror jeg. Kanskje. Noen vil kanskje føle at det var litt "waste" liksom. [ler] Men... Og det kunne jeg sikkert følt òg. Det har jo jeg tenkt på. For eksempel hvis jeg ville gå sykepleien, som jeg alltid har tenkt har lavt snitt, sant? Men... Jeg tror hvis, dersom jeg skulle ende opp på REMA 1000, for eksempel. Men var blitt professor, i min utdanning. [ler]. Så kunne jeg kanskje blitt litt fornøyd med den. Brifet litt med den. Jeg vet ikke. Jeg tror... Uansett hva du går, så tror jeg det er litt fint å ha kommet langt. Og å ha gått videre.

Det Hannah sier i intervjuutdraget over, impliserer at hun har en hierarkisk forestilling om verdien av ulike utdanninger og yrker. Selv om det hun sier er satt på spissen, nemlig at hun ville ha følt seg mer vellykket dersom hun hadde oppnådd å bli professor, men måtte jobbe på REMA 1000, fremfor å jobbe som sykepleier, sier det noe om hvilken forestilling Hannah har om hva det vil si å være vellykket i det sosiale miljøet hun befinner seg i. Jeg oppfatter det slik at det ikke bare er det at de ønsker å tilegne seg kunnskap, men at akademisk vellykkethet, signaliserer at en er flink, og oppfattes av flere nærmest som et statussymbol. Som Hannah sier, en kan "brife litt med den".

Jeg får inntrykk av at det å være flink er en måte å oppnå anerkjennelse på, slik en kan se i sitatet under, hvor Aurora snakker om at det er viktig å være flink, for å føle at en lykkes.

Aurora: Det er jo positivt å være flink. Jeg synes det. Og de fleste her, tror jeg synes at det er positivt å være flink. På ungdomsskolen var det litt mer sånn "åh, de er flinke liksom. Nerd!" med en gang, sant. Vi er kule, vi gidder ikke å gjøre lekser. Litt mer sånn. At de ikke skjønner, på en måte, hvorfor det er viktig å være flink. For det er jo egentlig viktig å være flink, hvis du skal føle at du lykkes. Og egentlig også hvis du vil at andre skal se på deg som... ja... For man vil jo bli, på en måte.

I tillegg til å ha en forestilling om hvordan ønsker å bli oppfattet av andre og i hvilket sosiale miljø de ønsker å bli anerkjent, ser det ikke bare ut til at de har en fast forestilling de jobber

mot. Det ser også ut til å være en form for oppnåelse i det å være flinkere enn de andre, hvilket kan sies å implisere et hierarki. Dette ser i seg selv ut til være en form for selvrealisering:

”Med selvrealisering forstår Mead en prosess hvor subjektet utvikler ferdigheter og egenskaper som har unik verdi for den sosiale omverdenen, og hvor subjektet bare kan overbevise seg om denne verdien gjennom interaksjonspartnerens anerkjennende reaksjoner” (Honneth 2008:95)

Anerkjennende reaksjoner fra interaksjonspartneren kommer til uttrykk på flere måter. Blant annet blir konkurranse med medelever trukket frem som én. Når jeg stiller Ida spørsmålet om hvorfor man ønsker å få gode karakterer, får jeg følgende svar:

Ida: Jeg vet ikke... det blir jo på en måte, man har jo lyst til å komme inn på de studiene man vil, på en måte. Det er jo om å gjøre å ha høyest karakterer da. Men, så blir det på en måte litt konkurranse og. Det er litt sånn, jeg føler på en måte det blir litt sånn nedtur å få en treer da.

På den ene siden gjør det at jentene er flinke, at de får anerkjennelse fra nære sosiale relasjoner, primærrelasjoner, hvilket skal jeg komme tilbake til litt senere. På den andre siden, ser det ut til at, jentene både motiveres av den sosiale anerkjennelsen de får ved av å være flinke av andre eksperter på området, det være de andre flinke elevene, lærerne eller lignende. Det ser fremstår imidlertid som at konkurranse med medelever også er en form for motiverende faktor for mange. Ida trekker frem konkurranse som et element når hun forsvaret det at hun ønsker å få gode karakter. Jeg tolker det slik at denne måten å snakke om konkurranse på indikerer en form for hierarki, hvor det å få gode karakterer både fører til anerkjennelse, men også til en viss grad til at hun føler seg bedre enn noen av de andre elevene. Jentene kan sies å søke ulike former for anerkjennelse på ulike sosiale areaer, og fra ulike relasjoner. Slik kan jentenes subjektive opplevelse av å være flinke jenter forstås.

5.3 Å bli sett opp til – flink jente i primærrelasjoner

Av de tre formene for anerkjennelse som blir nevnt av Honneth (2008), er det to som fremtrer som viktige når jeg har intervjuet jentene om det å være flinke på skolen; den gjensidige anerkjennelsen som opptrer i primærrelasjoner (og i sekundærrelasjoner). Den sistnevnte vil jeg vende tilbake til siden. Først vil jeg belyse hvilken rolle den anerkjennelsen som opptrer i primærrelasjoner har. Primærrelasjonene som jentene nevner i intervjuene er først og fremst

familie, altså mor, far og søsken, og venner, både venner som også er medlever, samt venner som ikke går på samme skole.

Som jeg skisserte i teorikapittelet, setter Honneth (2008) individers anerkjennelse i primærrelasjonene, eller kjærlighetsrelasjonene, i sammenheng med individers utvikling av selvtillitt. Innledningsvis i dette kapittelet, får jeg inntrykk av at denne formen for anerkjennelse har den funksjonen at den nærmest kommer nedenifra og opp. Denne formen for anerkjennelse ser jentene ut til å få an en kroppsliggjort annen, som en venn eller et familiemedlem.

Intervjuer: Føler du at det noen som ser opp til deg?

Anne: Jeg har venninner som, de går ikke på skolen da, men de sier sånn ”åh, det er så irriterende at du får så gode karakterer, når du ikke jobber for det”, på en måte. Men jeg tror ikke de irriterer seg, de er sikkert bare misunnelige. Jeg tror på en måte at jeg ser opp til de for andre ting, mens de ser opp til meg for noen ting. Skjønner du hva jeg mener? Det går begge veier.

Intervjuer: Hva tenker du når de sier sånn, da?

Anne: Nei, jeg tar det som et kompliment, jeg. Jeg blir jo bare glad for å høre det.

Intervjuer: Føler du deg privilegert?

Anne: Ja, jeg merker at liksom folk misunner meg for det. Eller, det er alltid sånn at ”åh, du er så heldig som bare..” Og da føler jeg meg heldig også.

I utdraget fra intervjuet med Anne kan en få et inntrykk av hvordan anerkjennelsen kan komme til uttrykk i primærrelasjonene. Selv om disse uttalelsene fra vennene som Anne forteller om ved første øyekast ikke ser ut til å være positivt ladede, gir Anne uttrykk for at hun opplever dem som komplimenter. Jentene gir uttrykk for tilbakemeldinger fra venner på litt ulike måter, men felles for de fleste er at de forteller at de opplever å ”bli sett opp til”, slik som i eksempelvis i intervjuutdraget over. Denne tilbakemeldingen fra venner, må kunne regnes for å være av anerkjennende karakter, og vil kunne bidra til at jentene utvikler selvtillitt som en del av selvforståelsen sin. Som jeg nevnte tidligere, spiller jentene flere roller, og i primærrelasjonene vil jentene ikke først og fremst ha rollen som flink, men kanskje som venn eller familiemedlem. Dermed kan en anta at, til tross for at denne beundrende tilbakemeldingen som jentene får fordi de er skoleflinke, kan spille være av en viss betydning i deres opplevelse av seg selv som flink, vil jentene ha andre, viktige roller i denne sammenhengen. Dermed er ikke det å få anerkjennelse for å være flink like viktig, som i den sosiale settingen på skolen.

Tilbakemeldingen jentene forteller at de får fra venner, skiller seg allikevel fra den fra eksempelvis familie og andre lignende primærrelasjoner, hvor gjerne den eller de som gir tilbakemelding er voksne. Jeg innledet kapittelet med å si at jeg oppfattet anerkjennelsen i primærrelasjoner som at den kom nedenfra. Når det gjelder anerkjennelsen jentene får fra vennene sine, bærer den preg av å være i form av beundring. Anerkjennelsen jentene mottar fra foreldrene, ser ut til å være ev en lignende karakter.

Marie: Altså, mamma litt sånn, når jeg fikk gode karakterer på ungdomsskolen, så sa hun sånn "altså, Marie, det er ikke bare det å ha gode karakterer som gjelder. Selv om du kommer her med seksere og sånn så... [sukk] Du kan slappe litt av". Hun er en av de. Og pappa, han har vært litt sånn "ja, det er bra" og klapp på skulderen, men det har aldri vært noe sånn "kom igjen! Kom videre! Gå på!". Det har ikke den. Det har vært veldig sånn...

Intervjuer: for din del høres det ut som problemet er litt mer sånn "kanskje du skal ta å slappe litt mer av".

Marie: Ja, og mamma i hvert fall, har vært veldig på det... altså, hvis jeg sier sånn "å gud, det gikk sikkert dårlig. Det var en fem minus, liksom". Da har hun liksom sånn "ok. Rolig her nå. Det er virkelig ikke dårlig". Sant? Og det synes jeg er veldig deilig. Jeg tror ikke jeg hadde klart å hatt foreldre som hadde pushet meg. Sånn "kom igjen, dette var dårlig. Du gjør det bedre neste gang". Jeg går mest på... Jeg merker jeg jobber mye bedre der jeg får ros enn der jeg får ris. Altså, hvis du sier sånn "dette var bra. Og dette jobber du videre med", enn sånn "skjerp deg til neste gang". Da gir jeg litt opp, liksom. "å, jeg kommer aldri til å klare det". Men der jeg får sånn "ja, jeg ser gode ting her. Jobb med det!". Da blir det sånn "ok, ja men det skal jeg gjøre. Da går jeg og jobber".

I uttalelsene til Marie fremstår anerkjennelsen som viktig. Mens i fremstillingen til Ida, blir anerkjennelsen fra foreldrene ikke fremstilt som av like stor anerkjennende betydning.

Ida: Det blir liksom, jeg får jo selvfølgelig skryt hvis det går bra og sånn...

Anerkjennelse i form av skryt fra foreldrene fremstår ofte ikke som viktig, men det fremgår i enkelte intervjuer at denne tilbakemeldingen allikevel spiller en viss rolle. Hedda forteller i intervjuutdraget som følger om en periode hennes skoleprestasjoner ble tatt som en selvfølge, og at hun i denne forbindelse mistet motivasjonen litt.

M: Er det viktig med skryt, for eksempel fra foreldrene?

Hedda: Ja, jeg føler det har masse å si, fordi at på ungdomsskolen, så ble det sånn at når jeg konstant kom hjem med bare femmere og seksere, så ble det på slutten, ja "jeg fikk sekser på historieprøven, jeg

fikk sekser i religion” og da bare ”åja. Ok”. Det er liksom ikke noe stort lenger og da følte jeg i en periode at det ble litt sånn slitsomt og at jeg følte at det ble, at jeg ikke kunne komme hjem med noe annet, for det ble forventet at jeg skulle ha det. (s.6)

Den anerkjennelsen jentene får for å være flinke i primærrelasjonene tyder på å være av en viss, men ikke en avgjørende betydning. Videre vil jeg se på den sosiale anerkjennelsen eller verdsettingen, som jeg vil utheve som den formen for anerkjennelse som den viktigste når jentene spiller rollen som flink.

5.4 Sosial verdsetting av det å være skoleflink jente – den viktigste anerkjennelsen

Når jeg trekker på Honneths teori om individets kamp for anerkjennelse, er det den sosiale anerkjennelsen som fremtrer som den mest sentrale for jentene jeg har intervjuet. Det er i skolesammenheng, det vil si fra medelever, lærere og skolesystemet ellers, anerkjennelse for det å være flink ser ut til å spille størst rolle. Denne verdsettingen som kommer fra det Honneth kaller ”den generalisert andre”, altså de normative spillereglene innenfor skole- og akademiasettingen, er viktig fordi her spiller jentene først og fremst rollen som flinke elever.

Jentene uttrykker et ønske eller et behov for anerkjennelse fra en generalisert annen. På måten jentene snakker om verdien av det å være flinke og om hvem det er viktigst å få anerkjennelse og skryt fra, ser det ut til at jentene har internalisert bilde av en form for akademisk ideal som de ønsker å identifisere seg med. Dette akademiske idealet har jeg valgt å betegne som den *akademiske generalisert andre*. Det bør her nevnes at denne forestillingen av den akademiske generaliserte andre til en viss grad er kjønnet⁶. Dette innebærer at jentene har et bilde av, eller en forestilling av en akademisk sosial orden eller et sosialt normsystem som de identifiserer seg med, og som de ønsker å bli identifisert med av dem som er en del av dette. Dette normsystemet er ikke nødvendigvis knyttet til konkrete kroppsliggjorte andre, slik som i primærrelasjonene, men personer kan allikevel være ”representanter”, eller et uttrykk for det normsettet som den akademiske generaliserte andre utgjør. Lærerne fremstår som slike representanter.

Det er flere grunner til at jeg hevder dette; de færreste av jentene har et konkret mål med de gode karakterene sine. De jobber ikke mot en konkret snitt som gjør at de kan komme seg inn på en prestisjetung utdanning som krever et høyt karaktersnitt, eller lignende. Det fremstår

⁶ Med dette mener jeg at måten jentene snakker rundt idealet, eller forestillingen, er ikke bare det å være flink, men det å være flink jente.

som at det jentene først og fremst jobber mot, er det å få anerkjennelsen fra den akademiske generaliserte annen, som ofte læreren er et uttrykk for, om at de har lyktes i så stor grad som mulig i å leve opp til *det kvinnelige akademiske ideal*. Jentene har helt tydelig en forestilling om hva det vil si å lykkes, hvilket kommer til uttrykk gjennom anerkjennelse, og det fremgår som at det er dette de jobber mot. Det å være flink ser ut til å ha en verdi i seg selv. Det å lykkes i skolen fremgår som en markør på i hvilken grad en har lyktes som person.

Honneth (2008) setter, som jeg har vist tidligere, de ulike formene for anerkjennelse i forbindelse med ulike former for selvoppfattelse. Gjennom at jentene føler seg sosialt verdsatt, utvikles deres evne til å verdsette seg selv. Den sosiale verdsettingen krever, som ble vist til i teorikapittelet, at individet tilegner seg den generalisert annens normative adferd. Som jeg viste i det først analysekapittelet, spiller jentene rollen som flink og kan dermed sies å tilegne seg den akademiske generaliserte annens adferd. På denne måten kan det sies at de får den sosiale anerkjennelsen.

5.5 Anerkjennelse fra "eksperten"

For å få et innblikk i argumentet om at anerkjennelse fra eksperten er viktig, ser jeg nødvendigheten å skissere hvilken forestilling om den akademiske generaliserte andre som fremgår av intervjuene. Slik jentene snakker om viktigheten av å være flink på, oppfatter jeg det slik at de ønsker seg anerkjennelse fra et akademisk normsystem, eller et intellektuelt miljø, som jeg har valgt å referere til som den akademiske generaliserte andre. Det fremstår som at flere av de flinke jentene jeg har intervjuet har en forestilling om at det å være en del av et slikt miljø er positivt og er en måte å bli anerkjent på. Jentene ser ut til å ønske å, slik som Honneth beskriver det, tilegne seg normsettet til den akademiske generaliserte andre. Det er ikke først og fremst enkeltvis uttalelser, men et helhetsinntrykk som gjør at jeg hevder at de strekker seg mot anerkjennelse fra et akademisk miljø, eller den såkalte akademiske generaliserte andre.

Et av elementene som bidrar til denne fortolkningen, er måten noen av jentene beskriver verdien av det å være flink på. Det fremgår at verdien av det å være skoleflink, ikke nødvendigvis er knyttet til det å ha kunnskap i seg selv, men det har det å kunne tilegne seg adferden og dermed normsettet til den generaliserte andre er en måte å "bli likt" av denne gruppen. Når jeg snakker med Nora om verdien av det å være flink, svarer hun:

Nora: Det er vel det å være vellykket. Hvis du er flink, så er du vellykket. Ja.

Intervjuer: Hvorfor vil man være vellykket? Kanskje litt banalt spørsmål..

Nora: For å se bra ut. Ja, at andre skal sette deg i et godt lys.

I dette konkrete intervjuutdraget fremgår det ikke eksplisitt hvem det er Nora ønsker å se bra ut for, men ut ifra det helhetlige innholdet i intervjuet, tolker jeg det dit hen at det er av den akademiske generaliserte andre. Både slike uttalelser som i eksempelet over, og et inntrykk av at det er en viss gruppe eller et visst miljø jentene søker å bli anerkjent av, samt tilegne seg normsettet til, er gjennomgående i de fleste intervjuene. Det kan altså hevdes at de flinke jentene tenderer til å ønske å være flinke, fordi de ønsker anerkjennelse av et akademisk miljø som de ser ut til å ha en forståelse av at er det miljøet det er viktigst å lykkes i. En av grunnene til at jeg hevder dette, er som jeg nevnte over, at jentenes motivasjon til å være skoleflinke, er det å bli likt, å lykkes eller det å se bra ut. Grunnen til at jeg hevder at den generaliserte andre jentene søker anerkjennelse fra, er akademisk, er blant annet fordi læreren og høyt utdannende foreldre, eller andre som kan ansees som representanter for et akademisk miljø, blir trukket frem av flere av jentene som dem det er viktigst å få skryt og anerkjennelse fra.

Intervjuer: Er det noen det er viktigere å få skryt av enn andre? Er det noen det betyr ekstra mye fra?

Anne: Altså, det er jo de du ser opp til på en måte. Det er jo lærere og foreldre, og venner.

Flere av jentene trekker frem det at å få skryt og anerkjennelse av læreren er viktig. I disse fremstillingene ser det ikke ut til at det er én spesiell lærer som det er viktig å bli verdsatt av; ”læreren” blir gjerne omtalt i entall, men det fremgår av sammenhengen at det er anerkjennelsen fra en person i denne posisjonen som er viktig, og ikke en konkret person. Dette kan en blant annet se eksempel på i sitatet som følger, hvor Marie snakker om motivasjonen til det å få gode resultater:

Marie: Men jeg er veldig lite konkurransemenneske sånn generelt, da. Nei, egentlig. Da har det vært mer sånn, i hver fall når jeg var yngre, for å imponere læreren. For å få godkjennelse at ”ja, du er den flinkeste i klassen”. Skjønner du hva jeg mener? Det er Marie sin stil vi skal lese høyt i dag”. ”å yes!” liksom. Det er liksom den, skjønner du? Samtidig er det litt sånn pinlig, litt sånn ”nei!”, man litt sånn ”jo, ok”.

I sitatet fremgår det altså at Marie ikke snakker en konkret lærer, men om det å bli anerkjent eller verdsatt av autoriteten, eller ekspertene. Lignende uttalelser dukker opp i flere av intervjuene, og jeg har dermed tolket dette som at læreren med den posisjonen vedkommende innehar fungerer som en representant for den akademiske generaliserte andre, eller det miljøet som jentene ønsker å bli anerkjent av og å bli identifisert med.

Det er flere fremstillinger av læreren som illustrerer at det er først og fremst anerkjennelse fra en som innehar posisjonen lærer, og ikke fra enkeltpersonen. Under følger utdrag fra tre intervjuer, hvor læreren blir tatt opp i ulike sammenhenger. Jeg har valgt å vise til flere sitater for å illustrere på hvilken måte læreren stadig dukker opp i intervjuene som en representant for noe jentene ønsker anerkjennelse av, og som de er ”redde” for å skuffe.

Anne: Nei, jeg har aldri lyst til å skuffe en lærer uansett. Og det er noe med det. Jeg merker det er noen lærere som tar det personlig hvis du for eksempel er borte time, så er det sånn ”ja, jeg ble litt skuffet over at du ikke kom til den timen”. Og da er det sånn, da ligger det å presser på at jeg ikke må skuffe læreren. Det er jo deres eget valg om de ikke vil komme til timen, på en måte. Eller at du har gjort det dårlig. Det skal være konstruktiv kritikk. Ikke personlig.

Hannah: [...] Eller noen ganger sier jeg at; denne gangen går ikke jeg for at jeg skal få en sekser, for da vet jeg at da må jeg jobbe i to uker på forhånd. Og at det orker jeg liksom ikke. Da er det greit. Så derfor er det, jeg føler at det ofte er mitt valg. Men fra lærerens side, så skal du jo alltid prestere best. Så ofte, så... I hvert fall, hvis du er, hvis jeg har gjort det bra på tidligere på prøver. Det merker jeg at ... Altså hvis du først har gjort et godt inntrykk, så skal du liksom gjøre det bra videre.

Intervjuer: Synes du læreren behandler de flinke og de ikke så flinke, ca likt?

Ida: Ja, altså, de er jo alltid hyggelig mot alle, liksom. Men, man merker jo på en måte hvis det er noe... De henvender seg jo ofte til de flinke, eller de aller flinkeste, hvis det er noe, for eksempel. Ja, du merker jo på en måte, de vet jo hvem som er flinke eller ikke. Det blir på en måte aldri sånn negativt. De sier aldri sånn... [...]Altså, de flinkeste får de vanskeligste spørsmålene, da. Og det merker man jo, på en måte, at her kommer seksersspørsmålet.

Igjen blir læreren omtalt på en slik måte at det fremgår at det ikke er en konkret lærer, men beskrivelse av flere som innehar denne posisjonen det er snakk om. Portretteringen av læreren er av en slik karakter at en kan anta at tilbakemeldingen og anerkjennelsen herfra er viktig. Å påpeke at tilbakemeldingen fra læreren er viktig for elevene generelt, men også de flinke jentene, kan fremstå som banalt. Det jeg forøker å få frem her, er det at læreren er en representant for det normsystemet, eller den akademiske generaliserte andre som de flinke

jentene identifiserer seg med og søker anerkjennelse fra. Foreløpig har fremstillingen av behovet for anerkjennelse blitt fremstilt som noe jentene utelukkende strekker seg mot. Denne fremstillingen er foreløpig litt for enkel. Videre vil jeg på push/pull effekten mellom ønske om å bli anerkjent og frykten for å bli miskjent.

5.6 Frykt for å bli underkjent/lyst til å bli anerkjent

I løpet av intervjuene fremgikk det at jentene ikke utelukkende maskinelt strakk seg etter et mål, altså målet om å bli anerkjent av den akademiske generaliserte andre. Det var tydelig et refleksivt forhold mellom ønsket og behovet for å bli anerkjent, på den ene siden og en frykt for å bli miskjent. Dette gav seg ofte uttrykk i at jentene snakket om at de var redde for å fremstå på en slik måte at det synes som at de ikke klarte å tilegne seg normsettet til den generaliserte andre:

Ida: Det er liksom sånn, jeg tenker at læreren og alle de andre ler av meg. Eller ikke ler liksom, men liksom tenker "herregud, hva svarer hun nå, liksom". Men det er jo egentlig ikke så farlig som det føles å svare feil. Det spørres jo om det er et idiotisk svar man gir da. Men, ja... det er jo på en måte ikke kjekt å svare feil, synes jeg.

Hedda: Ja, det virker av og til sånn. I tillegg til at hvis du kommer og sier at du har lest kjempemasse, så kommer folk å sier at "ja, men du trenger ikke lese til dette. Dette er jo enkelt". Så det å si at du er forberedt og at du kan det, kan du gjøre, men det er veldig få som kommer og sier at de har lest kjempemasse.

Intervjuer: Er det litt flaut å måtte lese kjempemasse?

Hedda: Ja, egentlig. Fordi at du føler at noen tar ting med en gang, noen kunne alt fra før. Og i hvert fall hvis det er såne ting som folk sier at "jamen, dette er jo ting som vi kan fra før! Dette er jo a, b, c".

Også kommer du og måtte lese kjempemasse for å klare det, å få en god karakter. Da blir det sånn at det unnlater du å si, helst.

I begge disse intervjuutdragene uttrykker jentene frykt for å gjøre feil. Det dialektiske forholdet mellom frykt for å bli underkjent og ønsket om å bli anerkjent er gjennomgående i de fleste intervjuene. I det første intervjuet det er vist til over, er det tydelig at det først og fremst er læreren, altså representanten for den akademiske andre, Ida er redd for å bli miskjent av. Heddass uttalelser bærer i større grad preg av å være redd for å bli miskjent av medelever, som også kan være et uttrykk, eller representant for den akademiske generaliserte andre. Implisitt i denne frykten for å bli miskjent, kan det også sies å ligge et ønske om å bli anerkjent.

Marie forteller her om det som kan forstås som en tendens på skolen hennes, et generelt uttrykk for det normdannende for den akademiske generaliserte andre på hennes skole.

Intervjuer: Ja, og at man er veldig selvkritisk, og at man ikke kan slappe av på noen områder... Føler du at du er truffet av det?

Marie: Ja. Jeg kan egentlig kanskje si at jeg føler at nesten hele skolen min er truffet av det. Eller sånn når jeg begynte på skolen, så var det litt sånn, det virket nesten litt sånn at alle var den beste på håndballaget, det hadde det beste snittet, de var kjempepene og de hjalp barn i Afrika, liksom. Altså, det virket som at alle var sånn. Og selvfølgelig er ikke alle sånn. Men du fikk liksom den der at "å, herregud, er det meningen at jeg skal være sånn?! Skal jeg virkelig pushe meg sånn?". Men, jeg har sikkert litt av den, ja. Og jeg driver jo, jeg prøver å gjøre det bra på skolen, og jeg trener. Og jeg er veldig opptatt av sånn, ja, kulturelle ting og festivaler og ferier. Jeg liker å reise. Altså, det er på en måte mange ting man har lyst til å hevde seg i på en måte. Ja, det kjenner jeg meg igjen i.

Et eksempel på hvordan den, ofte, ikke verbale anerkjennelsen kommer til uttrykk, kan en se et eksempel på i sitatet hentet fra intervjuet med Marie:

M: Er det sånn at det er noen du kjenner at du "ser ned på"?

Marie: Ja, det er jo litt sånn stygt å innrømme det, men det er jo sånn. Litt. Eller litt sånn når hun for fjerde gangen sier at hun ikke skjønner det. Det er ikke det at jeg blir sint på henne eller oppgitt på henne, men det er litt sånn "åh, hvorfor skjønner hun ikke det?". Men det er aldri sånn "herregud!". Det er aldri der. Nei, det hadde vært helt forferdelig.

Her fremgår det hvordan en kan bli anerkjent, eventuelt bli underkjent av personer rundt seg. Slik jeg tolker det, hevder at Marie sitter og tenker på at hun er overgitt over enkelte medlever, eksempelvis fordi de ikke forstår ting. Hun vedkjenner seg det at dette ikke er helt lov og si, men innrømmer allikevel at det er noen hun ser ned på. Det kan hevdes at dette er et illustrerende eksempel på hvordan den ikke-verbale anerkjennelsen kommer til uttrykk. Det er verdt å tro at selv om ikke denne "overgittetheten" blir uttalt, blir den antagelig allikevel til en viss grad oppfattet, av vedkommende som ikke skjønner noe etter "fjerde gangen hun får det forklart". Det at ting ikke trenger å bli sagt, for å bli oppfattet, anerkjenner også Marie:

Marie: Stemningen, på en måte. Ja, og det er det samme at, det er jo mye verre hvis noen himler med øynene, enn hvis noen sier sånn "du, det spørsmålet har vi jo tatt to ganger før". Det er jo mye verre hvis noen sitter sånn "okey!". Det er jo hundre prosent verre. Da blir du jo helt sånn dø inni deg, tror jeg. Sånn sett så har vi bra klasse, sånn at alle oppmuntrer til at alle skal gjøre det bra.

For læreren er den flinke jenta, bare en flink kvinnelig elev, mens overfor sine jevnaldrene er jentene gjerne også venner, eller bekjente. Dette kan være en forklaring på hvorfor anerkjennelse fra lærerens side ser ut til å være viktigere enn anerkjennelse fra medelever, og venner.

5.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg argumentert for at de flinke jentenes motivasjon for gode resultater og ellers fylle rollen som flink jente, ikke først og fremst er knyttet til at de har et konkret mål, som eksempelvis legeyrket for å hjelpe andre, eller lignende. Det kan snarere synes som at de flinke jentene har en forestilling om hva det vil si å lykkes og "bli likt av andre". Denne forestillingen kommer ikke eksplisitt til uttrykk, men kan gjenkjennes som det jeg har valgt å referere til som den akademiske generaliserte andre. Det er flere elementer i intervjuene som gjør at jeg hevder dette; flere av jentene snakker om anerkjennelsen de får av familie og venner, men denne fremgår først og fremst et positivt tillegg, og ikke av avgjørende betydning. Som jeg nevnte, er det ingen av jentene som snakker om at de jobber mot et konkret snitt for å komme inn på eksempelvis legestudiet og dermed få muligheten til å hjelpe andre. Motivasjonen deres ser ut til å først og fremst være knyttet til det å få gode karakterer og å ellers tilegne seg normsettet til den akademiske generaliserte andre, slik at de dermed får anerkjennelse fra denne. Dette kommer til uttrykk på flere måter, mens fellesnevneren er den at anerkjennelsen er viktigst fra dem som kan ansees som representanter for den akademiske generaliserte andre, enten det er høyt utdannende foreldre, de andre flinke elevene eller, den som står som den mest sentrale representanten, læreren.

Som analysen har vist, er det ikke slik at alle jentene jeg har intervjuet forstår seg selv, eller har en selvilde som flinke.

Thea: Ja... jeg er jo fornøyd, men... Jeg føler liksom at... jeg er ikke så flink. Jeg føler at de som er veldig flinke er de som er sånn oppe i seksere, og femmere og... i alle fagene liksom.

I tillegg viser analysen at noen jenter har et bilde av seg selv som en som må jobbe hardt for karakterene:

Ida: [...] jeg må på en måte både lese og skrive ned, og liksom jobbe ganske mye med det, da. For å forstå det... Eller mye, må i hvert fall jobbe litt, da.

Mens andre har et selvbilde som en som skolearbeidet ”kommer litt lett for”:

Marie: Altså, jeg har alltid hatt den der, at de som er flinke er de det kommer litt lett for, men det er kanskje fordi at jeg har følt det litt sånn selv.

Altså er ikke de skoleflinke jentenes selvbilde helt entydig, og ikke alle jentene oppfatter seg selv flinke, selv om jeg som forsker definerer dem slik ut ifra karaktersnittet og de andre kriteriene jeg har satt som premiss. Dette er interessant og kan hevdes å speile hvordan jentenes selvbilde er preget av den situasjonen de er i og den rollen de har.

Jeg vil nå bevege meg videre til den siste delen av oppgaven. I det siste og avsluttende analysekapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene fra studien og drøfte dem, blant annet ved å trekke på den tidligere forskningen jeg presenterte i inneledningskapittelet.

Kapittel 6 – Avslutning og konklusjon

6.1 Oppsummerende drøftning av funn sett i lys av tidligere forskning

I denne masteroppgaven har jeg sett på 12 jenters subjektive opplevelse av det å være skoleflinke. Den overordnede problemstillingen jeg ønsket å besvare var: Hva kjennetegner jentenes subjektive opplevelse av det å være (skoleflinke)? For å skape kunnskap om dette, tok jeg for meg følgende underspørsmål/underproblemstillinger: Hvilke forventninger opplever de? Forstår de seg selv som flinke? Og hva fremstår som verdien av det å være flink?

De flinke jentene har inntatt en posisjon. Kriteriene for å inntre i denne posisjonen er først og fremst karakterer, men også visse personegenskaper. De flinke jentene beskrives som engasjerte og interesserte elever, som har gjennomgående gode karakterer; som regel med et karaktersnitt på rundt fem. Imidlertid er det tydelig at det er altså ulike måter å *være* flink på. De to tilsynelatende motsetningsfylte karakteristikkene som går igjen, er det å være naturlig flink versus det å være flink fordi en jobber hardt. Andre former for flinkhet blir også nevnt, eksempelvis puggeflink og strukturert. En kan finne likhetstrekk mellom jentene i denne studien og "the high aspirers" i Fullers (2009) studie og Lyngs (2004) "gulljenter".

Fellesnevneren i samtlige studier er jenter som verdsetter skolearbeid og som har relativt høye ambisjoner i skolesammenheng. Analysen har vist at kategorien skoleflink verken er entydig eller uproblematisk. Det jeg som forsker anså som den typiske skoleflinke jenta ved prosjektets oppstart, viste seg å være langt mer kompleks. Jentenes syn på hvilket karaktersnitt som krevdes for å kunne kalle seg flink var høyere enn det jeg hadde satt. Det viste seg forøvrig å være langt flere måter å være flink på enn bare det å enten være naturlig flink, eller flink fordi en jobbet hardt for det. Fra dette første funnet kan en si at den skoleflinke jenta er langt mer enn bare gode karakterer, og det kan derfor sies å være problematisk å snakke om de flinke jentene som en entydig kategori, som motsetning til "gutta", slik som media og til en viss grad tidligere forskning ofte gjør.

6.2 Det finnes en rolle

Jentene sine fortellinger vitner om at det finnes en rolle. Med posisjonen følger det et normsett, noen vedvarende forventninger til hvordan en som flink jente bør oppføre seg, og til hvilke karakterprestasjoner en bør ha. Jentene gir uttrykk for at forventningene både kommer

fra dem selv, og fra de sosiale omgivelsene rundt. Normene omfatter både opprettholdelse av karakterer, men også til hvordan jentene bør oppføre seg og hvilke holdninger de bør ha.

Jeg har allerede påpekt likhetstrekk og trukket linjer mellom Lyngs (2004) typologisering av gulljenta og jentene i mitt prosjekt. Som jeg påpekte innledningsvis vil dette skille seg fra min studie, i og med at jentene jeg har intervjuet, har søkt seg inn på videregående skoler med relativt høye opptakskrav, hvilket hovedsakelig vil ha to konsekvenser; for det første vil det være ganske mange jenter av Lyngs elevtype "gulljenta" på samme skole og i samme klasse og det å være interessert i skolen vil, i motsetning til på ungdomsskolene Lyng har studert, være akseptert og ikke bli sett på som smisking. På samme måte kan en se likhetstrekkene mellom Fullers (2009) "high achievers" og jentene i mitt prosjekt, og hevde at det å ha flere jenter med høye utdanningsmål vil være av betydning for normene knyttet til flink jenterollen. Dette fører meg videre til den andre konsekvensen for flink jenterollen, nemlig det at normene vil bli påvirket av det at nivået generelt gjør at forventningene til karakterprestasjoner hos de flinke jentene vil kunne oppleves som høye. Rollen er med andre ord preget av situasjonen og konteksten. Det er to grunner til at jeg hevder dette; for det første snakker jentene om skillet mellom dem som er flinke og dem som ikke er det på en måte som indikerer en form for hierarki, hvor de flinke på visse områder står over de andre elevene. Det kan synes som at posisjonen og rollen flink jente blant annet har sitt grunnlag i at jentene er bedre enn de elevene generelt. Når klassens eller skolens nivå er relativt høyt i utgangspunktet, vil dette ha konsekvenser for hvilke normer som knyttes til flink jenterollen. Jentenes fortellinger viser at rollen finnes, men de viser også at normsettet knyttet til rollen er avhengig av situasjon.

Det fremgår at rollen skapes av jentene selv, men også av de andre elevene, lærerne, foreldre og venner. Jentene har en gjennomgående samstemt, men allikevel litt variert oppfatning av flinkhet (jobbe mye, ikke trenge å jobbe mye/komme naturlig for, struktur, disiplin, motivasjon, engasjement) eller ulike måter å være flink på; teoretisk og praktisk, det å være intelligent vs. det å være sosialt intelligent. Rollen er med andre ord ikke statisk, jentene er selv med på, med sine praksiser, å sette de videre premisene for hva rollen som skoleflink jente skal innebære. Analysen viser for øvrig at kjønn også er et element av rollen; jentene har ulike forventninger til og forestillinger om hvordan gutter og jenter er, eller oppfører seg i skolesammenheng.

6.3 Reproduksjon av kjønnsstereotyper i skolen og identiteten som den flinke jenta

Jentene snakker om guttene som late og selvsikre, som en motsetning til jentene, som er mer usikre og samvittighetsfulle når det kommer til jobbing. Dette kan hevdes å speile et kjønnets normsett i skolen. Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, går kjønnsdikotomien igjen i media og forskning; det snakkes om jenter og gutter, på ulike måter, hvor det, som jeg nevnte innledningsvis i norske medier, ofte skilles mellom ”gutta” som er faglig svake og som faller utenfor, og jentene som faglig sterke og pliktoppfylgende. Det finnes flere eksempler på utfordring av tradisjonelle kjønnsstereotyper i skolen (se for eksempel Bjerrum Nielsen 2004 og Jackson 2006). Jackson utfordrer i sin studie tradisjonelle kjønnsstereotyper som blir reproduisert i offentligheten (2006: xxi), ved å utforske utviklingen av en ny kultur, eller atferd hos jenter ”ladettes” i skolen (Jackson 2006:11).

Et interessant spørsmål er i hvor stor grad dette bildet stemmer med virkeligheten og i hvor stor grad jentenes fremstillinger er preget av kjønnsstereotyper som stadig blir gjentatt i samfunnet? Det kan i hvert fall hevdes at jentene selv er med på å opprettholde kjønnsstereotypene ved å skille mellom gutter og jenters oppførsel på den måten de gjør, ved å beskrive guttene ”late” og ”selvsikre” når de snakker om hvorvidt og hva som skiller kjønnene i skolehverdagen. Når det kom til kjønnsaspektet, opplevde jeg det som vanskelig å gripe akkurat i hvilken grad og på hvilken måte kjønn spilte en rolle for jentene. Det at jentene brukte ulike ord for å beskrive guttene og jentene i skolen, vitner om at normsettet til rollen til det å være jente i skolen, skiller seg fra det å være gutt. Imidlertid var det mindre tydelig om normsettet for de flinke guttene og de flinke jentene skilte seg særlig, eller om de kjønnede normsettene i større grad viskes ut, dess flinkere en er på skolen. Dette anser jeg som vanskelig å si med sikkerhet, men jeg vil hevde at det absolutt kunne vært interessant å gjøre (tilsvarende) intervju med gutter i tilsvarende situasjon, samt med lærere, for å få et bedre innblikk i kjønnsdimensjonen ved rollen som ”flink”.

Det å fylle rollen som den skoleflinke jenta gir blant annet anerkjennelse, som igjen former jentenes selvbilde. Ikke alle jentene jeg har intervjuet føler at de fyller rollen som flink, i tillegg til at det ser ut til at de har ulike bilder av hvilken ”type flink” de er. I tillegg bør det nevnes at det å være flinke bare er én del av jentenes identitet. Som det fremgikk i begynnelsen av kapittel 5, var eksempelvis anerkjennelsen for det å være flink i primærrelasjoner i mindre grad viktig, enn anerkjennelsen fra representanter fra den

akademiske generaliserte andre, altså det normsettet de flinke jentene identifiserte seg med når det kom til skole og utdanning.

Her kan et interessant spørsmål være i hvor stor grad det å være skoleflinke er en del av jentenes identitet? Skaalvik og Skaalvik hevder at: "identitet er en viktig del av vår selvoppfatning" (2005:80). Identitet beskrives som noe mer stabilt og vedvarende ved individers selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005:80). De jentene som har et bilde av seg selv som en som tar skolearbeid lett, det jentene gjerne omtaler som "naturlig flink", ser ut til å være de som i størst grad identifiserer seg selv med flink jenterollen. Men også de som oppnår et godt resultat fordi de jobber mye, ser ut til å ha et bilde av seg selv som flinke.

Som flere av jentene jeg har intervjuet indikerer, er karakterer viktig for hvorvidt de føler seg vellykket og for at de skal bli likt av andre. Det kan argumenteres for at utvikling av selvverd og studieatferd og prestasjoner på skolen er en gjensidig avhengig og refleksiv prosess. Dermed kan det antas at en som elev nærmest enten kommer inn i en god, eller i en dårlig sirkel av selvverd/selvoppfatning og skoleprestasjoner. Tidligere undersøkelser, som Skaalvik og Skaalvik henviser til, tyder også på dette (2005:74). Jentene jeg har intervjuet, kan vel stort sett sies å ha kommet inn i en god sirkel, selv om noen av jentene som tidligere nevnt sier at de ikke opplever seg som flinke.

En studie som kan sies å være et eksempel på det motsatte, er Jacksons (2006) studie av "the laddettes". Disse er et eksempel på jenter som ikke har identifisert seg med rollen som flink. Studien kan sies å vise det at de jentene som ikke klarer å leve opp til det å være flink jente, må bryte og finne en alternativ identitet. Mens jentene i min studie har et bilde av seg selv som flinke og får positiv tilbakemelding fra de sosiale omgivelsene på dette, skaper "the laddettes" en alternativ identitet og spiller en alternativ rolle. Det kan dermed hevdes at den stadige anerkjennelsen jentene i min studie møter, "gir mat" til identitetsbyggingen deres som flinke jenter, hvilket vil underbygge jentenes selvfølelse.

6.4 Nerd og flink pike - Alltid og utelukkende positivt å være skoleflink?

Det viser seg også at det å være skoleflink, ikke nødvendigvis har den samme verdien alle steder. Jentene kontrasterer gjerne med ungdomsskolen, eller andre skoler, enten de selv har gått der, eller de har hørt med venner og bekjente. Anerkjennelse i primærrelasjoner fremstår

som viktig for jentene generelt, men kanskje ikke så viktig for det å være flink. Det som ser ut til å være motiverende er å få anerkjennelse fra ”eksperten”, altså representanter for den akademiske generaliserte andre. Dette kan være andre flinke elever, lærere og høyt utdannende slektinger, som oftest mor eller far. Måten de snakker om hvem det er viktig å få anerkjennelse for å være flink fra (og ikke), indikerer et verdihierarki.

Stort sett har det å være flink jente fremstått som noe positivt. To ”elevtyper” det kunne vært nærliggende å tro at ville dukke opp, men som ikke har fremgått av datamaterialet, er ”nerden” og ”den flinke piken”. Flere studier viser at flinke elever kan bli stemplet (eller omtaler seg selv) som ”nerd” (se for eksempel Lyng 2004 og Dæhlen 2011). Karakteristikken ”nerd” fremstår ofte som relativt negativ. Jentene jeg har intervjuet, snakket om det å bli stemplet som ”nerd” som noe de ikke kjente seg igjen i fra sin skole, men som de gjerne selv husket fra ungdomsskolen eller som de trodde en kunne bli stemplet som på andre skoler. Jentene, som gikk på ulike skoler med relativt høyt nivå, trakk gjerne frem det at det på deres skole var greit å være flink, mens det på andre skoler kunne bli sett på som litt negativt.

Som jeg viste i analysen, kan dette sies å implisere at det å være flink ikke nødvendigvis utelukkende har et positivt fortegn, men at det ser ut til å ha det i miljøene, eller på skolene som jentene går på.

Ida: Ja, det tror jeg. For eksempel, ja sånn som. Det er på en måte helt greit å på en måte være seriøs her, føler jeg. I forhold til andre skoler, der man, det er på en måte teit å lese og det er på en måte nerdete å liksom... Det er på en måte det inntrykket, da.

Intervjuer: Hvor har du fått det inntrykket fra, da?

Ida: Jeg vet ikke, jeg kjenner jo folk på andre skoler på en måte, der man det for eksempel ikke er. Det er mye slappere med karakterene, og for eksempel å... Det viker som det er lavere nivå generelt, da. At, ja...

Noen av jentene oppfatter det altså slik at mens det er positivt å ”være seriøs” eller å være opptatt av og flink på skolen de går på, er ikke dette alltid tilfellet andre steder. Studien av ungdomsskolen, gjort av Dæhlen m.fl. underbygger denne indikasjonen om at det å være skoleflink ikke blir ansett positivt i alle miljøer:

”Et gjennomgående inntrykk er at det er fint å få gode karakterer selv om vi også hører at det er best å ikke få alt for gode karakterer da det kan gi en et ”...nedrestempel”. Nerdestempelet er noe som de

flinke er litt redd for. Og ordet nerd er noe som slenges ut til de som lykkes godt på skolen. Samtidig oppfatter de dette som et uttrykk for anerkjennelse eller misunnelse (2011: 69).

I tillegg til disse elevtypene, observerer Lyng to andre former for sorteringsprinsipper blant elevene: ”uformell sosial posisjon i et ”popularitets- og kulthetshierarki”, samt skoleprestasjoner og holdning til skolen [...] De som skal være kule og hippe bryr seg mindre om skolen, mens de som er mest ”opphengt i skolen”, er ikke særlig ”kule” (Lyng 2004:37). Dette kan sies å være en svært interessant kontrast til det informantene i min studie forteller om hvor det ligger prestisje i det å være flink. Selv om ikke jentene jeg har intervjuet benytter seg av den samme ”kulhetskategoriseringen”, fremstår det som at det å være populær og det å være flink i stor grad sammenfaller. Nå bør det nevnes at Lyng (2004) ikke fremstiller det å være flink på skolen som noe utelukkende negativt blant sine informanter, men at det ofte det blir fremstilt som motsetningsfullt til det å være kul. Allikevel betraktes ”nerden” som en som er: ”først og fremst opphengt og overlegent dyktig i skolearbeid; *god i alt unntatt gym. Nerden kan alltid svaret. Skolelys* er en vanlig betegnelse, som sjeldent er positivt ment” (Lyng 2004:49).

Avslutningsvis kan det hevdes at en ikke kan snakke om skoleflinke jenter, uten å ta opp betegnelsen ”flink pike”. Betegnelsen er ofte brukt i dagligtalen, så vel som i psykologien, og har gjerne en negativ valør. Slik jeg forstår det henspiller det på at jenter/kvinner forsøker å leve opp til noen forventninger knyttet kjønnet deres, basert på både tradisjonelle kjønnsroller og den moderne kvinnen. Bepko og Krestan beskriver i sin bok ”Janet” en, som er en flink pike slik:

”a woman who worries continually, never feeling good enough about who she is or what she does. She ministers her family, she does her best to be there for her many friends, and she pushes herself to achieve more and more in her business. [...] She is too good for her own good” (1990: 3)

I jenters/kvinnens forsøk på å leve opp til forventninger (enten de kommer innenfra eller utenfra) blir det å være pliktoppfyllende med et smil om munnen, snarere et slit og noe negativt enn noe positivt. Spørsmålet jeg bør stille, er om jeg opplevde at jentene jeg har intervjuet er preget av flink pikesyndromet, ettersom jentene har høye prestasjoner og uttalelser som ”når du er flink, så er du vellykket” dukket opp i flere av intervjuene. Svaret er at jeg oppfatter det som at jentene, tross deres behov for anerkjennelse, ikke i særlig stor grad

bar preg av å lide av flink pike syndromet. Å hevde at det er helt fraværende vil likevel være å gå for langt. Jentene jobber hardt på skolen, og motiveres i stor grad av bekræftende anerkjennelse fra de sosiale omgivelsene. Allikevel, som det fremgikk av analysen, bar jentene i stor grad preg av å ha glede av skolearbeidet og læringen, og av å også ønske å oppnå gode resultater. Dermed oppfattet jeg at jentenes ønske om å være flinke, i all hovedsak var preget at det å være flink var noe positivt. Jentene er ikke nerder og heller ikke flinke piker; de er skoleflinke jenter og det ser de ut til å trives med.

Så hva kan denne studien sies å bidra med? Ettersom jeg har benyttet meg av et interaksjonistisk rolleperspektiv, har jeg åpnet for å se tilstedeværelsen og formingen av en rolle som ”flink jente”. Dette har stor betydning for jentene, gjennom anerkjennelsen de opplever ved å fylle rollen, og den motivasjonskraften det gir, for formingen av jentenes selvforståelse. Studiens bidrag kan dermed sies å være det at den fyller ut forskningen som er preget av å se på de sosiale bakgrunnsvariablenes betydning for forming av habitus, sosial og kulturell kapital. I tillegg kan studien sies å fylle forskningen på jenter og utdanning, som blant andre Jackson (2006:xiii) påpekte at det har blitt gjort for lite av.

7. Litteratur

Aftenposten Morgen 21. mai (2011) "Frustrerte Unge Menn" s. 24 – 27

Anderson, Joel (1995) "Translator's Introduction". I Axel Honneth. *The Struggle for Recognition*

Cambridge, Oxford: Polity Press

Aubert, Vilhelm (1979) *Sosiologi. 1. Sosialt Samspill.*

Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget

Bepko, Claudia og Jo- Ann Krestan (1990) *Too Good for her Own Good. Breaking Free from the Burden of Female Responsibility*

London, New York, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: Harper & Row, Publishers

Bjerrum, Harriet Nilsen (2004) "Noisy Girls: new Subjectivities and Gender Discourses". I *Young*. 12. s. 9 – 30.

London, Thousand Oaks, Ca og New Dehli: Sage Publications

Bourdieu, Pierre og Jean- Claude Passeron (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture.*

London, Newbury Park, New Delhi, Paris: Sage Publications

Christensen, Karen (1998) "I Skyggen af Hellvik. Om Udfordringer ved at Arbejde Epirinært.

I Christensen, E. Jerdal, A. Møen, P. Solvang og L. J. Syltevik. *Prosess og Metode*

Oslo: Universitetsforlaget

Dagsavisen 12. mai (2011) "Hva er galt med gutta?". S. 1

Dæhlen, Marianne, Ingrid Smette og Åse Strandbu (2001) "Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En Fokusgruppestudie" *NOVA, rapport nr. 4/11*

Eidem Fostervold, Marianne og Karin Hovde (2011) "Snille Skolegutter Finnes også" *Nordlys* 6. juni, s. 54

Flyvbjerg, Bent (2004) "Five misunderstandings about case-study research". I Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium og David Silverman, eds., *Qualitative Research Practice*.s. 420 - 434

London and Thousand Oaks, CA: Sage

Fuller, Carol (2009) *Sociology, Gender and Educational Aspirations. Girls and Their Ambitions*

London, New York: Continuum International Publishing Group

Goffmann, Erving (1992) *Vårt rollespill til daglig. "The presentation of Self in Everyday Life"*.

- Oslo: Pax Forlag A/S
- Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005) *Ungdom i Endring. Mestring og Marginalisering*
Oslo: Abstrakt Forlag
- Honneth, Axel (2008) *Kamp om Anerkjennelse. Om de Sosiale Konfliktenes Moralske Gramatikk.*
Oslo: Pax Forlag A/S
- Jackson, Carolyn (2006) *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*
New York: Open University Press
- Krange, og Øia (2005) *Den nye Moderniteten. Ungdom, Individualisering, Identitet og Mening.*
Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lyng, Selma Therese (2004) *Være eller lære? Om Eleveroller, Identitet og Læring i Ungdomsskolen.*
Oslo: Universitetsforlaget
- Silverman, David (2008) *Interpreting Qualitative Data – Third edition*
Los Angeles, London, New York, Singapore, Washington DC: Sage
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.*
Oslo: Universitetsforlaget
- Syltevik, Liv Johanne (1998) ”Finnes alenemødre? Om konstruksjonen av undersøkelsesenheten”.
I Christensen, E. Jerdal, A. Møen, P. Solvang og L. J. Syltevik. *Prosess og Metode*
Oslo: Universitetsforlaget
- Vårt Land* (2011) ” Klarer ikke utjevne forskjeller” s. 4-5
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour.*
London: Sage
- Wollscheid, Sabine (2010) ”Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innstas og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt”.
NOVA, Rapport nr. 12/10
- Øia, Tormod, og Halvor Fause (2010) *Oppvekst i Norge*
Oslo: Abstrakt Forlag

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Hva gjør de/Hvordan oppfatter de seg?

Jobbing med skolen

- Opplever du det mest som noe negativt eller som noe positivt å jobbe med skolearbeid?
- Hvor jobber du vanligvis med lekser? Får du arbeidsro? Er det noen som kan hjelpe?
- Må du jobbe hardt og mye med å få gode karakterer?
- Har det endret seg over tid, eller har du alltid vært flink?
- Ser du på deg selv som privilegert?

Skolen i praksis

- Hvordan jobber du på skolen?
- Hvordan jobber du med lekser?
- Hvor lenge jobber du med lekser?
- Hvor mange timer er du på skolen?
- Hvilke karakterer har du?
- Hvordan er situasjonen i klasserommet? Godt eller dårlig arbeidsmiljø?
- Enkeltprosjekter?

Relasjon til andre

- Hvilke personlige relasjoner har du til andre elever og lærere og hvordan fungerer disse rent praktisk?
- Føler du at du har gjort deg fortjent til de gode karakterene du får? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Får du skryt av læreren?
- Betyr det mye? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Får du negative eller positive tilbakemeldinger fra andre? Medelever, venner, foreldre? Hva synes du om det? Er det viktig for deg?

- Synes du det er mer motiverende med positiv tilbakemelding fra folk? Eller er en god karakter vel så motiverende?
- Oppfatter du at enkelte synes det er negativt eller ukult å være flink på skolen? Er det noen du føler du må "forsvare" seg overfor?
- Føler du deg motivert til å jobbe hardt, eller føler du at du blir "presset" på et vis?
- Er det sånn at du føler du må være flink og hvem eller hva er det eventuelt som får henne til å føle det slik?
- Tanker om de andre som er flinke?
- Hvordan er dialogen med de flinke? Og med de som ikke er flinke? Er det skille?
- Føler du at noen ser opp til deg? Hvem hun "ned" på, hvorfor?
- Solidaritetsmessig: Har de kun seg selv å "takke"?
- Er det rimelig at de som er flinke får "tilgang" på de beste elementene på alle områder?
- Hva synes du om at noen er flinke og noen ikke er det? Hva er konsekvensene av det og hva synes du om det?
- Bør de som flinke dele på ressursene sine? I skolesammenheng og generelt?

Fremtid

- Med gode karakterer har en gjerne mange muligheter. Hva ønsker du å gjøre etter hun er ferdig på videregående?
- Ser de på seg selv som privilegert som er flink?
- Hva er verdien i å være flink? (for eksempel i samfunnet)
- Er det de flinke som får de gode jobbene? Er det rimelig?
- Hvordan tenker du at de neste ti årene vil se ut for deg?
- Hva ønsker du å gjøre, hvordan ønsker du å gjøre det og når tenker du at det skal bli gjort? Studere, reise, jobbe?
- Har du tenkt til å få barn? Når ser du for deg at du skal få barn?

Kjønnsroller

- Tror du at planene er veldig annerledes for gutter?
- Føler du deg begrenset av det å være jente? Er det ting du ønsker å gjøre, men ikke kan, fordi du er jente?
- Føler du at det følger noen forventninger med det å være jente, eller føler du at det er ganske så likt for gutter og jenter?

- Hvordan kommer kjønnsrollene til uttrykk?

Flink pike

- Har du hørt om "flink pike syndromet"?
- Hva betyr det? Hva forbinder du med det?
- Er det en positivt eller negativt ladet betegnelse?
- Hvordan vil du beskrive en som er "rammet"?
- Ser du på deg selv som en slik?
- Ønsker du å være "flink pike"?