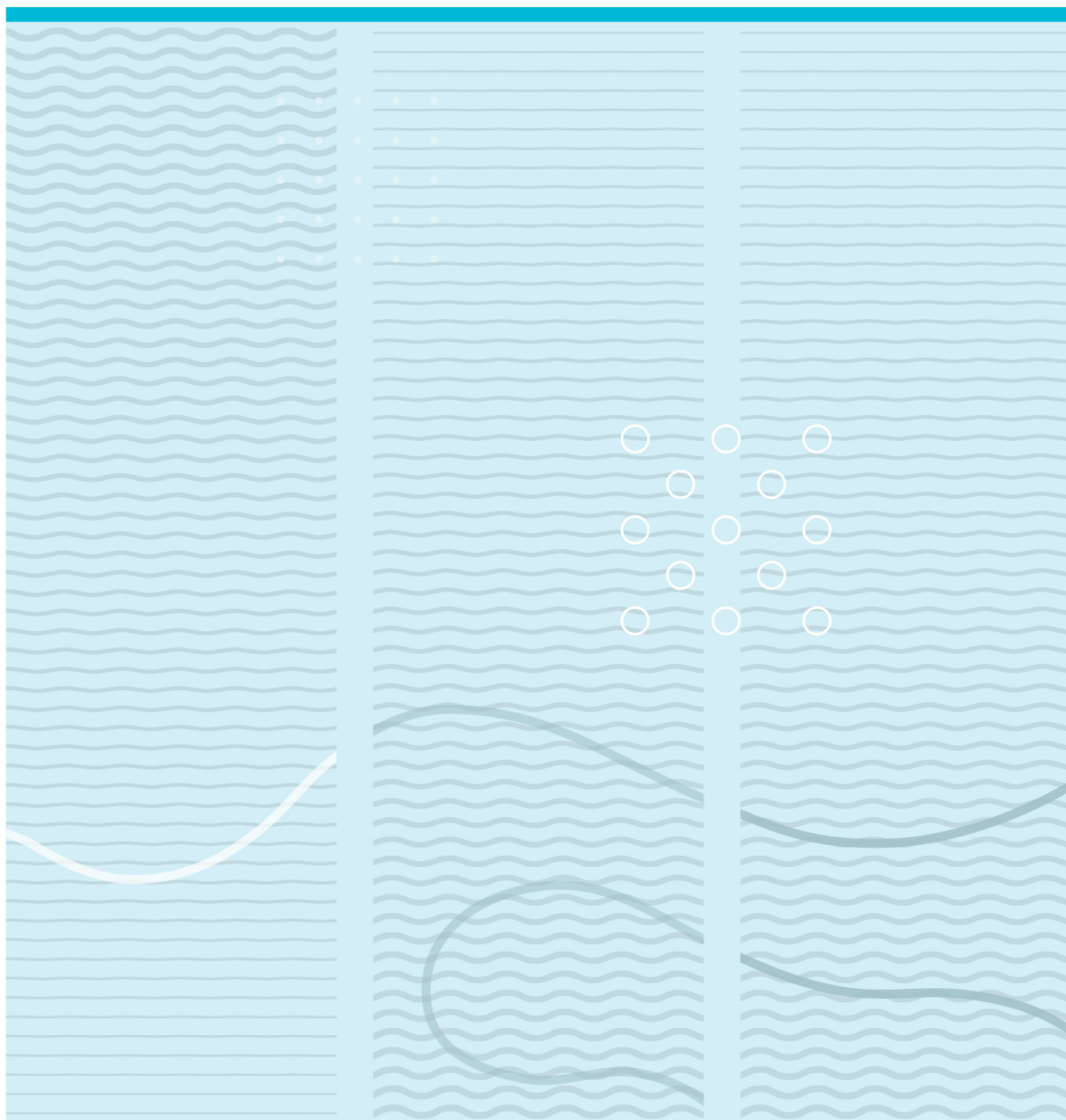


Mariann Nicolaisen Gaathaug

## Ladies and Gentlemen

En kvalitativ studie om kjønnsroller blant elever på en indisk internatskole



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for helse- og sosialfag  
Institutt for sosialfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Mariann Nicolaisen Gaathaug

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



## Sammendrag

Denne studien er basert på et feltarbeid foretatt på en indisk internatskole. Arbeidet har tatt utgangspunkt i kvalitativ metode, hvor intervju, deltagende observasjon og elevtekster har blitt benyttet. Deltagerne i studien er elever i en 10.klasse på skolen hvor feltarbeidet fant sted. Oppgavens fokus er rettet mot ungdom og kjønnsroller, hvor problemstillingene er som følger:

*Hvordan konstruerer elevene kjønnsroller og hvordan avspeiler disse konstruksjonene skolens ideologi?*

*Hvilken betydning har kjønnsroller for risiko og beskyttelse i elevenes oppvekst?*

Kategoriene lærings situasjoner, sovesalen, måltider, fysisk aktivitet og klær har blitt benyttet som utgangspunkt for å belyse hvordan elevene konstruerte kjønnsroller. Videre har kjønnsroller blitt belyst fra et forebyggende perspektiv, hvor risiko- og beskyttelsesfaktorer ble knyttet til lærings situasjoner og et tradisjonelt kjønnsrollemønster. Gjennom analysen er Bourdieu, Giddens, Foucault og Goffman blitt benyttet for å skape en forståelse for tematikken.

Studiens funn presenterer et bilde hvor elevene konstruerte ulike kjønnsroller i ulike situasjoner. På noen områder sees kjønnsrollene som kontrastfylte. Dette ble synliggjort ved at elevene presenterte egne holdninger til normer og verdier, hvor noen handlet i strid med disse. Andre elever så ut til å ha integrert skolens ideologi i større grad. Ulikhet mellom kjønn ble her tydelig. I andre situasjoner sees det likhetstrekk mellom de rollene som guttene og jentene konstruerte. I lys av det forebyggende perspektivet fremmes en tanke om at hvilke verdier som vektlegges er av betydning for hva som ansees som risiko- og beskyttelsesfaktorer i elevenes oppvekst. Ulike faktorer kan derfor sees som både risiko og beskyttelse. Studien konkluderer med at gutter og jenter konstruerte ulike kjønnsroller, hvor skolens ideologi ble avspeilet på forskjellige måter. Kjønnsrollene kan i hovedsak knyttes til samfunnets tradisjonelle rollemønstre. De kan sees som et bidrag til forståelsen av risiko- og beskyttelsesfaktorer i et forebyggende perspektiv, men ikke som årsaksforklaring alene.

## **Abstract**

This study is based upon fieldwork at an Indian boarding school. The work builds upon a qualitative method with interviews, participating observations and student essays. The participants are students in 10th grade at the boarding school. This master thesis focus on youth and gender roles, and the problem description follows:

*How do the students construct gender roles and how does this reflect the ideology of the boarding school?*

*To what extent does gender roles affect the risk and the protection in the students' childhood?*

The categories used to investigate how the students construct gender roles are; the teaching situation, the dormitory, mealtime, physical activities and clothing. Gender roles have been further studied with a health preventive perspective, where the risk and the protective factors in the teaching situation and the traditional gender pattern have been investigated. The theories of Bourdieu, Giddens, Foucault and Goffman have been used as a scientific basis.

This study presents a reality where the students constructed different gender roles in different situations. These roles were diverging in some situations. This was observed as the students presented their own ideas towards norms and values. Some students acted contradictingly to their own ideas, while others had incorporated the boarding school ideology to a further extent. The gender differences were clear in this matter. Other situations showed similarities between the constructed roles of the boys and the girls.. An idea is presented on the basis on which values are emphasized in the students' life and how it is important for the risk and protection factors. This is based upon a preventive perspective. Different factors can therefore be seen as both risk and protection. The study concludes that boys and girls construct different gender roles, where the boarding school ideology reflects differently. The gender roles can mainly relate to the traditional societal patterns. They can be viewed as a contribution to the

understanding of risk and protection factors in a preventive perspective, but not as a sole causal explanation.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>7</b>
<b>Forord.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>11</b>
1.1 Presentasjon av tema og dets aktualitet.....	11
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	12
1.3 Avklaring av begreper .....	13
1.4 Avgrensning av arbeidet .....	14
1.5 Leserveiledning.....	14
<b>2 Relevant forskning.....</b>	<b>16</b>
2.1 India som nasjon.....	16
2.2 Forskning på barn og unge i India .....	17
2.3 Kultur.....	18
2.4 Bahá'í-troen .....	19
2.5 Forebyggende arbeid.....	20
2.6 Hvordan kan vi forstå kjønn?.....	21
2.6.1 Biologisk forklaring .....	22
2.6.2 Antropologisk forklaring .....	23
2.6.3 Samfunnsvitenskapelig forståelse .....	23
2.6.4 Kjønsroller i et historisk perspektiv .....	24
2.6.5 Kjønsroller i vår tid.....	26
<b>3 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>29</b>
3.1 Pierre Bourdieu.....	29
3.1.1 Sosiale strukturer .....	30
3.1.2 Den kreative og kompetente aktør .....	31
3.2 Anthony Giddens .....	32
3.3 Michel Foucault .....	34
3.4 Erving Goffman .....	35
<b>4 Metode.....</b>	<b>36</b>
4.1 Valg av metode .....	36

4.1.1	Deltagende observasjon som metode.....	39
4.1.2	Utfordringer ved deltagende observasjon .....	39
4.1.3	Intervju som metode .....	40
4.1.4	Utfordringer ved intervju.....	41
4.1.5	Elevtekster som metode.....	41
4.1.6	Overførbarhet .....	41
4.2	Utvalgskriterier.....	42
4.3	Gjennomføring av feltarbeidet .....	43
4.4	Min rolle i feltarbeidet.....	47
4.5	Vitenskapsteoretiske krav.....	48
4.5.1	Reliabilitet .....	48
4.5.2	Validitet .....	50
4.6	Analysestrategi.....	51
4.6.1	En fenomenologisk studie.....	51
4.6.2	Transkripsjon av intervjuer .....	52
4.6.3	Systematisk tekstkondensering .....	53
4.7	Etiske betraktninger.....	56
4.7.1	Informasjon og samtykke.....	56
4.7.2	Anonymitet.....	57
4.7.3	Barn som informanter.....	58
4.7.4	Forskning i annen kultur .....	58
4.8	Kildekritikk.....	58
4.9	Kritisk vurdering av egen metodebruk .....	59
<b>5</b>	<b>Datapresentasjon og analyse .....</b>	<b>61</b>
5.1	Lærings situasjoner .....	61
5.1.1	Prestasjoner i fokus.....	61
5.1.2	De tøffe gutta .....	63
5.1.3	De pliktoppbyggende jentene .....	64
5.1.4	Rollespillet i klasserommet .....	64
5.1.5	Avsluttende kommentar .....	65
5.2	Livet på sovesalen .....	66
5.2.1	Hverdagslige gjøremål .....	67



5.2.2	En diskursiv innfallsvinkel .....	68
5.2.3	Avsluttende kommentar .....	69
5.3	”Ladies and Gentlemen” .....	69
5.3.1	Guttenes opplevelse av kjønnsdelt tid .....	70
5.3.2	Jentenes opplevelse av kjønnsdelt tid.....	71
5.3.3	Forestillinger om ”de andre” .....	73
5.3.4	Avsluttende kommentar .....	75
5.4	Aktive gutter og passive jenter .....	75
5.4.1	De fysisk sterke guttene .....	75
5.4.2	De avslappede jentene .....	77
5.4.3	Kulturell kapital som fortolkningsramme.....	79
5.4.4	Avsluttende kommentar .....	80
5.5	Klær som symbol .....	80
5.5.1	Skoleuniformens betydning.....	82
5.5.2	Betydningen av private klær.....	82
5.5.3	Diskusjoner i vennegjengen – i åpent lys .....	84
5.5.4	Valgets kval – bak sceneteppet .....	86
5.5.5	Avsluttende kommentar .....	88
5.6	Kjønnsroller i et forebyggende perspektiv .....	89
5.6.1	Risiko og beskyttelse i skolen .....	90
5.6.2	Holdningsendring som beskyttelsesfaktor .....	92
5.6.3	Avsluttende kommentar .....	92
<b>6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>94</b>
6.1	Betydningen av studiens funn .....	94
6.2	Konklusjon.....	95
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....</b>	<b>102</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>104</b>
	<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>106</b>

# Forord

Endelig er min masteravhandling ferdig. Et hardt og tidkrevende arbeid jeg stolt kan vise frem.

Arbeidet med denne masteravhandling har vært en krevende prosess på mange ulike måter. Å reise til en fremmed kultur og et ukjent land i seg selv kan være utfordrende. Å utføre et feltarbeid i dette landet gjør ikke reisen mindre utfordrende. Jeg har selv fått erfare hvordan det er å være den uvitende i en fremmed kultur, og føle på hvordan det er å ikke passe inn. Dette har vært en viktig erfaring for meg å ta med meg i arbeidet, og ikke minst i livet generelt. Jeg vil derfor takke mitt reisefølge, Anniken og Caroline, for interessante diskusjoner, faglige innspill og god støtte. Sammen tok vi vare på hverandre når hjemlengselen ble stor, matforgiftninger intraff og alle de indiske pengene våre plutselig ble ugyldige. Reisen hadde ikke vært den samme uten dere.

I tillegg må jeg rette en ekstra stor takk til André, William og Casper. Å være borte fra dere i fire uker hadde ikke vært mulig uten god støtte og oppmuntrende ord underveis.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en takk til min veileder Kjersti Røsvik, som bidro til å gjøre feltarbeidet i India mulig. Takk for at du alltid er så positiv, tilgjengelig og kommer med konstruktive tilbakemeldinger. Det inspirerer.

Porsgrunn 26. april 2017

Mariann Nicolaisen Gaathaug

# 1 Introduksjon

*"I en liten fjellandsby i India befinner det seg en internatskole for barn og unge, med visjonen "For the betterment of the world". Gjennom skolens holistiske tilnærming til utdanning, inspirert av Bahai-troens prinsipper, har skolen et miljø som fokuserer på både fag og moral. Side om side med apekatter lever elevene tett sammen, hvor de deler opplevelser og erfaringer på ulike plan. Denne skolens elever og ansatte har bidratt til å danne grunnlaget for mitt arbeid med denne masteravhandlingen."*

## 1.1 Presentasjon av tema og dets aktualitet

Menneskets biologi har innflytelse på hvordan vi tilnærmer oss andre. Forestillinger om kjønn og hva som utgjør forskjellen mellom dem har forandret seg i løpet av de siste to tusen årene (Lorentzen, 2006a, s. 23). Allerede fra fødselen av sorteres mennesket i kjønnete kategorier, med ulike forventninger knyttet til seg. Disse forventningene endrer seg med alderen, og påvirker hvordan ungdom fremtrer i ulike situasjoner, og hvilke holdninger de har til ting (Gulbrandsen, 2006, s. 22-23). Ulike kulturer har ulike syn og forståelser knyttet til fenomenet kjønn, samt forventninger til barn og unge. Oppførsel og oppdragelse varierer, noe som gjør at kulturen må forstås på dens egne premisser (Frønes, 2013, s. 12; Lorentzen, 2006b, s. 32).

Sentralt er forestillinger om kjønn og dets ulikheter, samt normative reguleringer om hva gutter og jenter bør foreta seg. Begrepet kjønnsroller vokste frem på 1950-tallet da man innenfor sosiologien skulle beskrive ulike mønstre knyttet til menn og kvinner (Frønes, 2011, s. 133). Det sees i dag ulike forventninger til ungdommers atferd, som ofte knyttes til kjønnsstereotypiske handlemønstre. Kjennetegn som ville gutter og stille jenter lever fortsatt i sitt beste velbefinnende, og er med på å prege menneskets hverdag (Dalgaard, 2016, s. 29). Ifølge Dalgaard (2016, s.33) er det nettopp disse forventningene og stereotypiene, samt tradisjoner, normer og verdier som bidrar til å skape og konstruere kjønnsroller i dagens samfunn, hvor de er integrert i sosiale og kulturelle samfunnskoder. Samfunnets normer og verdier kan også knyttes til forebyggende arbeid med barn og unge. Det handler om å identifisere risiko- og beskyttelsesfaktorer i deres oppvekst. Jo flere risikofaktorer et menneske eksponeres

for, jo større er sjansen for en negativ utvikling i livet. Det er derfor viktig å tidlig kartlegge faktorer som kan bidra til risiko og beskyttelse, for deretter å skape større muligheter til et målrettet forebyggende arbeid (Arnesen & Sørli, 2010, s. 89).

Ved å se alle barn og unge som unike individer, vil noen være mer sårbare for å utvikle problemer enn andre (Arnesen & Sørli, 2010, s. 89). I India har alle barn rett på 8 års utdanning, noe som ble lovfestet i 2009. De siste to tiårene har landet hatt en stor vekst av privatskoler fordi det har vært mangler ved det offentlige tilbudet. Dermed sender de familiene som har råd til det, barna på privatskoler (Ruud, Heierstad, & Flåten, 2014, s. 204-205). Det bidrar til at barn og unge vokser opp under ulike forhold som gjør at de møter ungdomstiden med ulike forutsetninger og erfaringer (Godø, 2014, s. 118). Ifølge Kvello må barn og unge derfor forstås som et uttrykk for den kulturen de vokser opp i, og kan ikke sees isolert fra den (Kvello, 2012a, s. 14). De utsettes tidlig for sammensatte og motsetningsfylte forestillinger om kjønn gjennom familie, institusjoner, medier og populærkultur (Nielsen, 2011, s. 193). Gjennom økt globalisering oppstår det derfor nye utfordringer knyttet til verdier, religion og kultur (Glaser, 2008, s. 20). Dagens flerkulturelle samfunn består av mennesker med ulike kulturelle preferanser, som innehar ulike verdigrunnlag. Disse menneskene skal likevel møtes med respekt og forståelse uavhengig av kjønn, etnisitet og religiøs tilhørighet. Som profesjonell yrkesutøver er det derfor viktig å etablere et kunnskapsgrunnlag for å møte dagens flerkulturelle samfunn på best mulig måte (Qureshi, 2009, s. 206-207).

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

På bakgrunn av den omtalte tematikken har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan konstruerer elevene kjønnsroller og hvordan avspeiler disse konstruksjonene skolens ideologi?*

*Hvilken betydning har kjønnsroller for risiko og beskyttelse i elevenes oppvekst?*

Jeg har valgt ut 5 ulike temaer for å belyse min problemstilling. Dette er situasjoner hvor kjønnsperspektivet kom til uttrykk, gjennom observasjon og/eller samtaler.

Valgene er basert på tidligere forskning på feltet, hvor kjønnsforskjeller og likheter har vært fremtredende. I tillegg har internatskolens organisering spilt inn, hvor jeg har valgt ut situasjoner hvor biologisk kjønn har blitt brukt som kategori for organisering.

Temaene jeg har valgt ut er:

- Læringssituasjoner
- Livet på sovesalen
- Måltider
- Fysisk aktivitet og gjøremål
- Klær

Det er videre nødvendig å avklare noen begreper som er sentrale i dette arbeidet.

### **1.3 Avklaring av begreper**

Kjønn er et omdiskutert begrep som kan forstås på mange ulike måter. Kjønnsteori som fagfelt har vokst frem som en kritikk til den tradisjonelle kjønnsforståelsen, og som et forsøk på å åpne opp for nye måter å forstå kjønn på. Den baserer seg blant annet på hvordan kjønnsforskjeller oppstår eller kontinueres, og fokuserer på hva som ligger til grunn for at kjønn fremstår som det gjør i dag (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 15). Jeg har gjennom dette arbeidet valgt å ta utgangspunkt i samfunnsvitenskapens forståelse av kjønn. Den fokuserer på hvilken betydning det biologiske kjønn har i menneskelig samhandling. Samfunnsvitenskapen tar for seg samspillet mellom fortolkninger av virkeligheten, og hvordan mennesket faktisk handler (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 63). Med dette utgangspunktet vil jeg se på hvordan handlinger og forståelse av virkeligheten som historisk og sosialt formet, spiller inn på elevenes konstruksjon av kjønnsroller. Jeg vil benytte den biologiske forestillingen om kjønn, som deler mennesket i kategorien gutt eller jente, som kategorisk inndeling i deler av analysen.

Internatskolen hvor feltarbeid fant sted sies å være inspirert av Bahá'í-troen. Det er viktig i denne sammenheng å trekke frem at skolen vektlegger Bahá'í-troens prinsipper gjennom sin undervisning og organisering, men stiller ikke krav til at elevene skal tilhøre

denne religionen. Flertallet av både elever og lærere ved skolen tilhører andre religioner. Jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på elevenes religion, da det sees som for komplekst i denne sammenheng.

## **1.4 Avgrensning av arbeidet**

Mitt feltarbeid fant sted på en internasjonal internatskole. De fleste av elevene kom fra India, men noen også fra omkringliggende land. India er et land med store kulturelle forskjeller, som gjør at elevene har svært ulike erfaringer med seg når de starter på skolen. I tillegg tilhørte elevene forskjellige kaster, som også var med på å prege deres holdninger og verdier. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i skolen som kontekst, og ikke fokusere på elevenes kultur fra hjemlandet, og deres tidligere erfaringer derfra. Deres tidligere erfaringer vil i noen tilfeller likevel bli trukket frem, men sees ikke som avgjørende for analysen. Det er viktig å poengtere at internatskolen er en privatskole, og at det dermed er kostnader knyttet til det å være elev der. Derfor tilhører de aller fleste elevene middelklassen, og det dreier seg derfor ikke om en klassereise for elevene.

I analysens andre del blir betydningen av kjønnsroller belyst ut fra et forebyggende perspektiv. Jeg har i denne delen valgt å benytte kjønnsroller som elevene konstruerte i læringssituasjoner som utgangspunkt. Grunnen til dette er at skolen er en viktig arena i dagens kunnskapssamfunn, og sees som en stor del av ungdommenes hverdag. I tillegg har jeg valgt å inkludere kjønnsroller som kan knyttes til en tradisjonell rollefordeling i samfunnet, fordi dette er oppfatninger som mennesker møter på i dagens samfunn. Ved å benytte situasjoner som mange aktører kan relatere seg til, vil også det forebyggende perspektivet få et bredere omfang. Jeg har derfor valgt å se dette som viktige bidrag i analysen om kjønnsrollers betydning.

## **1.5 Leserveiledning**

Oppgavens første del omhandler presentasjon av problemstilling, avklaring av begreper samt avgrensning av arbeidet. I del to vil relevant forskning bli presentert, hvor India som nasjon og deres forskning på barn og unge trekkes frem. Videre vil kultur som begrep bli

omtalt, samt Bahá'í-religionen og det forebyggende perspektiv. Deretter følger teori som omhandler kjønn og kjønnsroller. Oppgavens tredje hoveddel vil omhandle det teoretiske rammeverket som er benyttet i analysearbeidet. Fjerde del av oppgaven består av metodearbeidet, hvor valg av metode, gjennomføring av feltarbeidet, vitenskapsteoretiske krav og etiske betraktninger er omtalt. I oppgavens femte del vil arbeidets funn bli presentert og analysert. Presentasjon og analyse er videre delt opp i fem ulike kategorier, som tar for seg de ulike temaene som nevnt ovenfor. Videre besvares oppgavens andre problemstilling som omhandler betydningen av kjønnsroller i elevens oppvekst. Til slutt avrundes oppgaven med en omtale av funnenes betydningen og studiens konklusjon.

## 2 Relevant forskning

I dette kapitlet vil relevant forskning og teori som omhandler indiske barn og unge, kultur, Bahá'í-troen, forebyggende arbeid, kjønn og kjønnsroller bli presentert. Disse temaene sees som nødvendig bakgrunnskunnskap for oppgavens tematikk.

### 2.1 India som nasjon

India er det landet i verden med nest størst befolkning. Verdens største demokrati, økonomisk vekst, samt utbredt fattigdom knyttes til landet (Ruud et al., 2014, s. 11). India har en stor andel av unge mennesker som gir dem et fortrinn i forhold til landets utvikling, sammenlignet med Europa. Man ser store forskjeller mellom rik og fattig, som gjenspeiler hvilke muligheter barn og unge har for utdanning (Ruud et al., 2014, s. 14).

Å sende barn på privatskoler krever store økonomiske ressurser, samtidig som det forsterker de sosiale skillene som allerede finnes i befolkningen. Samtidig er det viktig å merke seg at privatskolene bidrar til økt kapasitet i utdanningssystemet for de menneskene som tilhører lavere sosiale lag (Ruud et al., 2014, s. 204-205). En av Indias utfordringer som kan trekkes frem i denne sammenheng kan knyttes til skolesystemet og India som kunnskapsnasjon. Utdanning er et viktig element for sosial rettferdighet og økonomisk vekst, og omhandler unge menneskers håp om en god fremtid (Ruud et al., 2014, s. 202). Indiske forskere poengterer at dersom landet skal dra nytte av den store gruppen unge de har i dag, må helse- og utdanningssystemet forbedres. Offentlige tilbud har i dag lav kvalitet. Å kunne tilby utdanning av høy kvalitet vil derfor være avgjørende for landets utvikling. I et samfunn som tidligere hadde mange sysselsatte innenfor jordbruk, vil utdanning i dag bli viktigere, ettersom samfunnet moderniseres og behovene endrer seg (Ruud et al., 2014, s. 203).

Kastesystemet er et system mange assosierer med det indiske samfunnet. Tradisjonelt sett har dette vært en samfunnsnorm som har bidratt til å opprettholde sosiale skiller (Ruud et al., 2014, s. 74). En kaste kan defineres som en gruppe med et navn, som innehar visse tradisjoner og opprinnelsesmyter, samt at den praktiserer endogami, som betyr at man gifter seg innad i kasten (Ruud et al., 2014, s. 86-88). Landet praktiserer



fortsatt medgift i forbindelse med ekteskap, noe som blir sett på som en sammensatt utfordring. Det kan bidra til å skape en økonomisk trygghet, men også en kilde til utpressing. Medgift blir av mange sett på som et hinder for Indias utvikling, fordi kvinner blir sett på som en vare, og det å få en datter dermed knyttes til store utgifter. Derfor velger mange å abortere bort jentefostre, eller kvitte seg med nyfødte jentebarn (Ruud et al., 2014, s. 85).

I dag er det ikke lenger vanlig å forstå kastesystemet som er forklaring på samfunnssystemer. Kastesystemet legger fortsatt føringer for samhandling, men praktiseres i ulik grad med forskjellig vektlegging av det ideologiske fundamentet. I tillegg har India innført en reservasjonspolitik, som innebærer at de laveste kastene også får tilgang til offentlige stillinger, politiske posisjoner og høyere utdanning, med mål om å unngå sosial og økonomisk ekskludering (Ruud et al., 2014, s. 90-94). Samlet sett kan det sies at India er et land preget av kompleksitet, som står ovenfor mange utfordringer. De kan bidra til både muligheter og hindringer for landets utvikling (Ruud et al., 2014, s. 235).

## **2.2 Forskning på barn og unge i India**

Barn og unge i India har gjennom tiden hatt lite de skulle ha sagt, hvor deres erfaringer og synspunkter ikke har kommet frem i lyset. Landet har viet liten interesse for forskning på barn og unge innenfor sosiologien. Fagfeltet har enten ekskludert barn og unge som objekt for forskning, eller sett på dem som en underordnet kategori. Derfor er forskning på barn og unge fortsatt på et tidlig stadium i landet, noe som gjør kunnskapen om denne gruppen mangelfull. Det har vært noe mer fokus på ungdom fremfor barn, men likevel er kunnskapsbehovet stort. Barn og unge har blitt beskrevet som passive mottakere av samfunnets normer og regler, hvis de i det hele tatt ble sett (Bhadra, 2013, s. 17 og 20).

På 1990-tallet oppsto det et paradigmeskift i landet når det gjelder synet på barn og unge. Perspektivet endret seg mot å se dem som kompetente aktører som konstruerer eget liv. Dette kan sees i sammenheng med FNs barnekonvensjon som ble vedtatt i 1989, hvor det stilles krav til å anerkjenne og respektere barns grunnleggende

rettigheter (Bhadra, 2013, s. 21-23; FN-sambandet, 2016). Det er ingen tvil om at barn og ungdom fortsatt er et uberørt område innen for sosiologien i India. Temaet har blitt oversett i lang tid, og først nylig har India rettet fokuset mot forskning på barn og unge, hvor deres hverdag og livserfaringer har behov for oppmerksomhet (Bhadra, 2013, s. 47). For å skape innsikt i de indiske ungdommenes hverdag er kultur som begrep viktig. Kultur spiller en viktig rolle i indisk samfunn og sees derfor som relevant i denne sammenheng. Det bringer oss videre til hvordan vi kan forstå andre mennesker og vise varsomhet i deres kontekst.

## 2.3 Kultur

Begrepet kultur kan defineres på mange måter. Felles for dem alle er at de referer til symbolske mønstre, samt normer og regler (Frønes, 2001, s. 13).

Kulturforståelse dreier seg om innsikt både i hvordan vår egen og andres forståelse av virkeligheten – altså vår egen kultur – er formet, i samspill med mennesker gjennom hele livet (Qureshi 1991; Thomsen og Larsen 1994, sitert i Qureshi, 2009, s.208).

Det handler om forståelse for at mennesker med annen kulturell bakgrunn kan ha en oppfatning om normer og verdier som de ser som selvsagte, men som ikke er det for alle andre (Qureshi, 2009, s. 208). Likheter og forskjeller blir dermed fremtredende knyttet til kjønnsroller og handling. Å ha kunnskap om hvordan tanker, følelser og handling påvirkes av kultur blir derfor sentralt. Denne kunnskapen handler om en kulturell bevissthet, hvor man må være åpen for nye inntrykk (Qureshi, 2009, s. 208).

Et viktig begrep i arbeidet med denne studien er kultursensitivitet. Begrepet dreier seg om følsomhet for kulturen, gjennom bevissthet, kunnskap og forståelse i møte med andre mennesker. "Å vise forståelse og respekt for andres verdier og unikheter – og å ivareta disse – er å utøve kultursensitivitet" (Qureshi, 2009, s. 209). I denne sammenheng handler det derfor også om å være seg bevisst egne holdninger og normer, som omtales som kulturkompetanse. Det sees nødvendig med kunnskap om den man møter, og hvordan kunnskap om kultur anvendes i samhandling (Qureshi,

2009, s. 208-209). Å utvise kultursensitivitet kan gi adgang til tanker og handlinger som blir lagt til grunn for væremåte. Det kan bidra til å forstå om en situasjon er universell, spesiell eller unik for mennesket. Kultursensitivitet kan dermed brukes som analyseverktøy for å forstå menneskelig handling (Qureshi, 2009, s. 209).

Kontekst er avgjørende for handling og refleksjon hos mennesket, og er derfor viktig for kulturforståelse. Hvordan mønstre sees i lys av historiske, materielle, strukturelle og sosiale forhold er sentralt. Kultur kan i denne sammenheng forstås som et bakenforliggende teppe til handling. Samtidig kan handlinger knyttes til konteksten de befinner seg i, som noe som muliggjør og/eller begrenser handlinger. Konteksten kan dermed forstås som et samlebegrep for ulike faktorer som danner premisser for handling (Qureshi, 2009, s. 215). Å utvise kultursensitivitet gjennom å observere og reflektere over egen kultur og væremåte kan derfor være hensiktsmessig når man skal forholde seg til mennesker med en annen referanseramme enn man selv har (Qureshi, 2009, s. 227). Som byggesteiner i internatskolens ideologi hvor mitt feltarbeid fant sted, finner man Bahá'í-troen og dens prinsipper. Med utgangspunkt i den ovennevnte teorien hvor kontekst påvirker handlinger og refleksjon, nødvendiggjøres derfor en presentasjon av Bahá'í-religionen og dens grunnleggende temaer.

## **2.4 Bahá'í-troen**

Bahá'í-troen er en selvstendig religion med røtter tilbake til 1844, som fokuserer på ulike grunnleggende temaer (Bahai-samfunnet, 2016b). Disse er:

Guds og religionens enhet, menneskehetens enhet, fordomsfrihet, menneskets iboende edelhet, religiøs sannhets gradvise åpenbaring, utvikling av åndelige egenskaper, samspillet mellom tilbedelse og tjeneste, likhet mellom kvinne og mann, harmoni mellom religion og vitenskap, rettferdighetens sentrale stilling i alle menneskelige anliggender, betydning av utdanning, og de dynamiske forhold skal knytte individer, samfunn og institusjoner sammen etter hver som menneskeheten skrider frem mot sin kollektive modenhet (Bahai-samfunnet, 2016a).

Innenfor Bahai-troen er kvinner og menn likestilt, og alle skal ha de samme rettighetene og privilegiene i samfunnet, uavhengig av kjønn (Faizi, 1997, s. 68). Et av troens prinsipper som er viktige å merke seg i denne sammenheng er skolegang for alle. Det vektlegges spesielt at jenter også skal mulighet til utdanning, fordi dette igjen vil påvirke oppdragelsen av deres kommende barn. Men utdanning innenfor Bahá'í-troen handler ikke bare om akademisk kunnskap. Det handler også om undervisning om åndelige normer og religionens prinsipper, som skal bidra til at elevene ikke fremstår uvitende og trangsynte (Faizi, 1997, s. 67).

Religion og sann vitenskap er to begreper som sees i sammenheng i Bahá'í-troen. Disse skal alltid være i overensstemmelse. Det betyr at religion aldri kan stå i motsetning til sann vitenskapen. Bahá'í-troen ser på vitenskap som noe som forsyner mennesket med redskaper og midler. Videre vil religionen lære mennesket hvordan disse redskapene og midlene kan benyttes best mulig. "Vitenskap uten religion fører til materialisme og ødeleggelse; religion uten vitenskap avler fanatisme og overtro" (Faizi, 1997, s. 70). Dette viser til hvorfor begrepene religion og vitenskap knyttes sammen. Som nevnt ovenfor vektlegger Bahá'í-troen at alle mennesker skal ha de samme mulighetene i samfunnet, uavhengig av kjønn. Skolens ideologi tilsier også at alle elever skal ha de samme mulighetene. Samtidig preges alle elever av sin bakgrunn og sine erfaringer, hvor ulike faktorer kan sees som risiko og beskyttelse i deres oppvekst. Det retter derfor fokus videre mot hvordan et forebyggende arbeid kan forstås.

## **2.5 Forebyggende arbeid**

Skolen er en viktig arena for forebyggende arbeid med barn og unge. Gjennom skolen som institusjon kan elevene møtes innenfor sine normale oppvekst- og læringsbetingelser og trygge rammer. Lærernes kompetanse og kjennskap til elevene over langt tid er viktige elementer i det forebyggende arbeidet. Det handler derfor om tidlig innsats ovenfor elevene for å forhindre en negativ utvikling (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87).

Begrepet forebyggende arbeid kan defineres på flere ulike måter avhengig av hvilke tradisjoner og tanker som danner grunnlaget for det arbeidet som skal utføres.

Begrepet kan deles i to hovedgrupper, det sykdomsforebyggende og det helsefremmende perspektivet. Sykdomsforebyggende arbeid handler om å eliminere eller begrense uønsket utvikling, samt redusere skade og dødelighet. Helsefremmende arbeid handler om å fremme livskvalitet, overskudd og mestring. Hvilken definisjon man velger i et arbeid får derfor konsekvenser for hvilke strategier og tiltak som benyttes (Javò, 2010, s. 216).

Den mest kjente måten å kategorisere forebyggende arbeidet på, ble utviklet av Caplan i 1964, hvor nivåene primær-, sekundær- og tertiærforebygging ble benyttet som inndeling. Primærforebygging skal forhindre at problemer oppstår. Tiltakene omfatter hele befolkningen, hvor utfordringen er å nå de utsatte gruppene. Sekundærforebygging handler om å sette inn tiltak som skal hindre at problemer vedvarer eller utvikler seg. Det betyr at tiltakene retter seg mot en allerede identifisert risikogruppe. Det siste nivået innenfor denne kategoriseringen av forebyggende arbeid, tertiærforebygging, rettes mot mennesker hvor et problem allerede har oppstått, og fokuset handler om å motvirke en forverring av dette problemet (Javò, 2010, s. 217).

For å belyse oppgavens problemstilling og danne en helhet omkring studiens tematikk er det videre nødvendig med en omtale av fenomenet kjønn, og ulike perspektiver på hvordan kjønn kan forstås.

## **2.6 Hvordan kan vi forstå kjønn?**

Kjønnsforskning har utviklet seg til å bli et eget fagfelt som har bidratt til å skape større kunnskap omkring forståelsen av kjønn. Ulike samfunnsmessige kontekster gjør at det kreves ulike forklaringer på hvordan kjønn kan forstås. Forskjeller mellom kjønn har gjennom tiden vært en faktor av varierende betydning, med ulike sosiale og kulturelle konsekvenser (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 16-17). Kjønn har tradisjonelt sett vært delt inn i to forklaringsmåter. Biologi, som ser kjønn som betydningsfullt for evner, muligheter og rettigheter hos individet. Den andre er antropologi, som forstår kjønn som et uttrykk og praksis, som varierer avhengig av tid og sted (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 19). Disse forklaringene vil bli omtalt i det følgende, og ulike teoretikere vil bli kort presentert.

### 2.6.1 Biologisk forklaring

Menneskets biologiske forskjeller kan forstås som avgjørende for hvordan vi forholder oss til andre mennesker, da det ikke kan bestrides at disse forskjellene eksisterer. Men hvor stor betydning har egentlig disse forskjellene? Og hvordan spiller historien inn? Dette er spørsmål som reises i forbindelse med dagens kjønnsforskning (Lorentzen, 2006a, s. 23).

Ifølge Lorentzen (2006a, s. 23) kan den biologiske forklaringen forstås som følger: "biologi knyttes til kroppen og kroppens funksjoner, og kunnskap om kroppen kan være helt avgjørende for å forstå både kvinners og menns dagligliv og lidelser". Med dette utsagnet kan man si at biologiske forskjeller er av betydning for hvordan man forstår menn og kvinner. Historisk sett har det skjedd en stor utvikling i forståelsen av begrepet kjønn. Går vi tilbake til antikkens tid forelå det en forståelse om at kvinner ikke kunne tenke abstrakt, og ikke kunne delta i politisk aktivitet. På 1700-tallet blir vitenskapen opptatt av kroppens anatomi og fysiologi, og dens ulikheter. Denne endringen i synet på menn og kvinner baserte seg på hvordan intelligens, atferd og følelser påvirkes av kroppens genetiske og reproduktive system. Få forskere hevder i dag at det reproduktive systemet skaper en forskjell mellom menn og kvinner som kan knyttes til atferd og intelligens (Lorentzen, 2006a, s. 24-25).

Grunnen til at jeg har valgt å inkludere biologiens forklaring er at den eksisterer i dagliglivets forestillinger om kjønn. Det er viktig å merke seg at forskning knyttet til biologiske forskjeller i kjønn ofte er basert på små populasjoner, som gjør at funnene ikke er egnet for generalisering. Dermed kan det stilles spørsmål om denne kunnskapen kan brukes til å forstå menn og kvinners roller i samfunnet. Dagens mediesamfunn har lett for å legge dette frem som sannheter og forenkle fremstillingen av forskningens funn. Det gjør at man bør stille seg kritisk til mediesamfunnets forenklinger, og være seg bevisst de vitenskapsteoretiske kravene som stilles til all forskning (Lorentzen, 2006a, s. 31).

## 2.6.2 Antropologisk forklaring

Biologisk forståelse om kjønn som nevnt ovenfor, er den forståelsen som har vært en vanlig forestilling blant allmennheten. Men en annen måte å forstå kjønn på er den etnografiske eller antropologiske forståelsen av kjønn. Organisering av kjønn kan sees som et mangfold som varierer fra kultur til kultur over hele verden. Man ser ulike arbeids- og maktfordelinger og ulike forhold til seksualitet. Tidligere var forskere opptatt av å finne fellesnevnerne for kjønnsmessige organiseringer og fordeling av makt på tvers av kulturer. Disse fellesnevnerne har basert seg på natur og kultur, det private og offentlige, og ulike grader av status (Lorentzen, 2006b, s. 32). Å lete etter disse fellesnevnerne har i nyere tid blitt kritisert for å reprodusere en vestlig tankemåte. I mange kulturer kan det være vanskelig å skille mellom hva som er natur og kultur, og hva som er privat og offentlig. Nyere studier viser at det ikke alltid er handlinger som gir høy status som er den med best betydning for menneskenes dagligliv. Det ligger dermed til grunn en forståelse om at ulike kulturer har ulike tanker om hvordan kvinner og menn handler, uten at den ene gruppen nødvendigvis blir underordnet den andre (Lorentzen, 2006b, s. 33).

I dag er man forsiktig med å generalisere kjønnsforskjeller gjennom absolutte kategorier. Den amerikanske antropologen Clifford Geertz har fått sterk støtte i sin forståelse om at kjønn må forstås som sosiale diskurser innenfor ulike kulturer. En annen antropolog som har forsket på kjønn er Margaret Mead. Hun fokuserte på hvordan kjønn kan forstås som en praktisering man blir lært opp til. Hennes forklaring baserer seg på at oppførsel og oppdragelse er ulikt i ulike kulturer, og kan dermed ikke være styrt av biologi og arv. Gjennom å forstå en kultur på dens egne premisser, har dette bidratt til å danne grunnlaget for kulturrelativismen. Hennes arbeid fokuserer dermed på en forståelse om at kjønn er kulturelt skapt (Lorentzen, 2006b, s. 33-34).

## 2.6.3 Samfunnsvitenskapelig forståelse

Går man videre og prøver å forså kjønn innenfor et samfunnsvitenskapelig perspektiv, vil fokuset rette seg mot betydningen av biologisk kjønn i menneskelig handling. Samfunnsvitenskapen tar for seg hvordan virkeligheten fortolkes, og hvordan man deretter handler. Dette kan også forklares med at virkeligheten er både historisk og

sosial formet, samtidig som vår forståelse er med på å forme samfunnet og historien, altså en gjensidig påvirkning (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 64).

Det samfunnsvitenskapelige perspektivet på kjønn tar i hovedsak utgangspunkt i en vestlig forståelse av fenomenet, med unntak av sosialantropologiens forståelse av kjønn, som nevnt ovenfor. Et sentralt område innenfor samfunnsvitenskapelig forståelse er skillet mellom det private og offentlige rom. Historisk sett har dette skillet endret seg med tiden, hvor man i dag kan si at skiller som før i tiden var tydelige i dag er visket mer ut, og at dagens moderne samfunn preges av større kompleksitet. Forskningen har de siste to tiårene vært preget av større mangfold av perspektiver på kjønnsforståelse, samt en endring fra strukturelle forklaringer til hvordan språk og handling konstrueres i samspill mellom mennesker (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 64-65).

#### 2.6.4 Kjønsroller i et historisk perspektiv

Begrepet kjønnsroller er et begrep som har oppstått i den samfunnsvitenskapelige teorien og viser til kjønn som noe som er sosialt formet og ikke kun biologisk bestemt. Mennesket sosialiseres inn i en kjønnsrolle på grunnlag av sitt biologiske kjønn, både gjennom primærsosialisering og sekundærsosialisering (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 65).

En sentral person innenfor kjønnsrolleforskningen i Norden var sosiologen Harriet Holter. Hun skrev sammen med sine kollegaer verket *"Kvinnors liv og arbete"* i 1963, som ble et gjennombrudd for kjønnsforskningen. Forskningen på den tiden var inspirert av strukturfunksjonalismen, som også dominerte samfunnsforskningen på den tiden. Strukturfunksjonalismen baserer seg på en forståelse om at et samfunn består av ulike posisjoner, og at det er knyttet ulike normer og forventinger til disse posisjonene. Ifølge Solbrække og Aarseth (2006) kommer dette tydeligst til uttrykk i arbeidslivet og familien. Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons, vektla at de rollene man inntok kunne knyttes til kjønnets funksjon i reproduksjonen. Mannens oppgave var å forsørge familien, mens kvinnens fokus handlet om kjærlighet og omsorg. Dette bidro til å



oppretholde skillet mellom familie og arbeidsliv i etterkrigstiden (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 65-66).

Kjønnsrolleteorien ble videre utviklet i en mer kritisk retning. Der hvor man tidligere knyttet kjønnsroller til menn og kvinners funksjon i reproduksjonen, ble nå begrepet kjønnsroller utviklet til å fokusere på hvordan kjønns spesifikk atferd kunne forstås som noe som var sosialt lært, og dermed mulig å forandre. Nye perspektiver oppsto, og man stilte seg kritisk til hvordan arbeid og ressurser ble knyttet til begrepene makt og konflikt i samfunnet. Å forklare kjønnsroller som noe som var sosialt formet sa likevel ikke noe konkret om hva som faktisk formet disse rollene, eller hvorfor mennesket lot seg sosialisere. Hvorfor noen mennesker ikke handler i tråd med samfunnets normer sier teorien heller ikke noe om. Det betyr at kjønnsrolleteori har sine begrensninger, hvor endringer kan være vanskelig å fange opp (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 66).

Den internasjonale kjønnsforskningen på 1970- og 80-tallet rettet fokus mot å forsøke å forstå strukturell undertrykking av kvinner i industrisamfunnet. Marxisme og patriarkatteori ble to viktige inspirasjonskilder i denne sammenheng. Den marxistiske samfunnsteorien la vekt på å analysere motsetninger, undertrykkelse og endringer i samfunnet, noe som samsvarte med den norske kjønnsrolleteorien på denne tiden. Den marxistiske teorien kan i grove trekk sies å omhandle det kapitalistiske økonomiske systemet i seg selv. Patriarkatteoriene tok utgangspunkt i relasjonen mellom kvinner og menn. Denne relasjonen ble sett som en grunnleggende og universell form for undertrykking, hvor kvinner ble undertrykt på bakgrunn av deres egenskap i å være kvinne. Patriarkatbegrepet ble videre sentralt i ulike teorier som vektla at menn som gruppe dominerte over kvinner som gruppe (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 67-68).

Disse to omtalte inspirasjonskildene for kjønnsrolleforskningen ble viktige for å forstå økonomiske og kjønnsmessige sider i forhold til kvinneundertrykkelse, og kommer tydelig til uttrykk i teorier som omtales som tosystemteorier. Disse teoriene handler om hvordan patriarkalske og kapitalistiske system virker sammen, gjennom for eksempel arbeidsfordelingen mellom mann og kvinne. Som en motsetning til strukturfunksjonalismen, som så på kjønnsarbeidsfordeling som en måte å ivareta ulike

behov i samfunnet på, retter totsystemteoriene fokus mot kjønnsarbeidsdeling som et organiserende prinsipp i forhold til undertrykking av kvinner. Patriarkatteoriene fikk lite gjennomslag i Norge, og begrepet ble heller benyttet til å tematisere mannens makt over kvinnen. En strukturell tilnærming, som både patriarkatteoriene, marxistisk teori samt totsystemteoriene presenterer, har ofte blitt kritisert for å ende opp med å bli for statisk og universell, hvor man mister selve subjektet og dets autonomi. Videre har teoriene også blitt kritisert for å ta utgangspunkt i menns undertrykking av kvinner som et universelt fenomen (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 70).

På 1980- og 90- tallet blir de strukturelle forklaringene, som omtalt ovenfor, avløst av ulike perspektiver. Disse perspektivene vektlegger i større grad hvordan kjønn skapes gjennom samhandling i bestemte kontekster. Det første perspektivet kalles "doing gender", og kan knyttes til begrepet myk sosialkonstruktivisme. Det handler om å se kjønn som et sett av kulturelle påbud som individet må følge for å bli anerkjent, altså normer som må følges for å bli sosial akseptert. Dette kan videre kobles til kjønnsforskningens fokus på ulikhet og makt i samfunnet. Det andre perspektivet som trådte frem på samme tid legger vekt på at bevissthet formes gjennom praksis, hvor sosiologen Dorothy Smith sees som sentral. Hennes utgangspunkt baserer seg på at menneskets bevissthet formes gjennom praksis. Hun benytter kjønnsdelt arbeidsdeling som eksempel, hvor kvinnen har hovedansvar for omsorg, mens mannen tar for seg produksjon av varer. Innenfor den norske kjønnsforskningen har tilsvarende måter å forstå kjønn på hatt gjennomslag. Det tredje og siste perspektivet tar for seg forholdet mellom praksis og identitet. Våre ekspressive tilknytninger til verden er sentrale, i tillegg til en sosial og historisk konstituert praksis (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 70-72).

### 2.6.5 Kjønsroller i vår tid

Innenfor dagens forskning på kjønnsroller sies det at normer skapes ved å bli bekreftet, utfordret og reforhandlet. Det kan også forklares som at normer formes av individet i sosial samhandling, samtidig som samhandlingen påvirkes av normer, og man får en gjensidig påvirkning (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 67). Man kan likevel ikke si at det finnes en entydig forklaring som kan benyttes innenfor den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen til kjønn. Ulike tradisjoner har alle en konstruktivistisk tilnærming til

begrepet, og kan deles inn i tre hovedgrupper. Den første har fått betegnelsen *kjønn som habitus*, og fokuserer på en strukturorientert forståelse av kjønn. Pierre Bourdieu er en sentral teoretiker i denne forbindelse, hvor han vektlegger hvordan maktrelasjoner utformes og reproduseres i samfunnet. Han ser på makt som noe kan knyttes til hvordan usagte regler påvirker atferd (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 73). To andre sentrale begreper i den forbindelse er felt og habitus. Disse kan defineres som følger:

Mens feltbegrepet viser til et avgrenset sted hvor det konkurreres om bestemte verdier, er begrepet habitus ment å gripe de kroppsliggjorte væremåtene som er mest hensiktsmessige for å tilegne seg disse verdiene (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 73).

Bourdieu ser på kjønn som en bestemt praksis, hvor mennesket har latt samfunnets oppfatninger om handling bli til en integrert del av seg selv. Han vektlegger at hvordan kjønn kommer til uttrykk og praktiseres varierer i ulike felt, og påvirkes av de verdier som vektlegges (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 73).

Den andre måten å forstå kjønn på innenfor den samfunnsvitenskapelige teorien er *kjønn som performativitet*. Michael Foucault kan trekkes frem som sentral i denne sammenheng, med sitt fokus på diskurser (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 74). Solbrække og Aarseth (2006, s. 74) omtaler Foucault på denne måten:

Det at mennesker praktiserer seksuelle kategorier som om de skulle være sannheter og ikke overleverte normer, anser Foucault som selve drivkraften bak det vi i dag omtaler som kjønnsforskjeller.

*Teorier om den refleksive modernitet* er den tredje måten å forstå kjønn på i dagens samfunn. Denne benytter også en konstruktivistisk forståelse, men skiller seg ut ved at den har en annen forståelse av subjektet. Teorien fokuserer på at subjektet skapes gjennom hvordan mennesket forholder seg til seg selv på en fortolkende måte. Den engelske sosiologen Anthony Giddens kan trekkes frem som sentral for denne

forståelsesmåten. Han ser på kjønn som en kategori det i vår tid er mulig å frigjøre seg fra. Giddens mener at mennesket selv former sin egen fortelling, ved at identitet skapes gjennom menneskets tanker om hvem det er, og ønsker å være. Disse tankene mener Giddens endres gjennom menneskets liv og at dette samlet blir en del av menneskets identitet (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 74-75).

Videre vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert, hvor de ovennevnte teoriene utdypes, samtidig som nye teorier presenteres.

### **3 Teoretisk rammeverk**

Teoriene som presenteres i det følgende er de teoriene som i hovedsak har blitt benyttet gjennom analysearbeidet. Jeg har valgt flere ulike teorier i mitt arbeid, da jeg mener de utfyller hverandre godt. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Michel Foucault og Erving Goffman har alle vært sentrale for å belyse min problemstilling. Først vil derfor hovedtrekkene i deres teori bli beskrevet, for tilslutt å begrunne hvorfor nettopp disse teoriene er viktige bidrag i denne studien.

#### **3.1 Pierre Bourdieu**

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk sosiolog som arbeidet med å utvikle en teori som omhandlet makt og dominans i samfunnet. Bourdieu forsøkte å overskride skillet mellom subjektivismen og objektivismen. Han hadde en oppfatning om at det var nødvendig med teoretisk nytenkning for å løse aktør/struktur-problemet (Aakvaag, 2008, s. 148-149).

Bourdieu, omtalt av Aakvaag (2008, s.149), ser subjektivismen som: "kreative og selvstendige aktører som på en kompetent og fri måte konstruerer den sosiale verden nedenfra og opp" mens objektivismen omtales som: "objektive sosiale strukturer som eksisterer utenfor og uavhengig av den enkelte aktør, og hevder at slike strukturer styrer aktørenes handlinger ovenfra og ned" (Aakvaag, 2008, s. 149).

Disse to teoriene så Bourdieu på som mangelfulle alene. Han mente at det var nødvendig å forene viktige elementer fra begge tradisjonene. For å oppnå dette må man først avdekke de sosiale strukturene, hvor sentrale begreper er sosialt rom, sosialt felt og kapital. Deretter er den kreative og kompetente aktør sentral, med nøkkelbegrepet habitus. Til slutt kobles de objektive sosiale strukturene sammen med den kompetente aktøren, og danner grunnlaget for Bourdieus samfunnsteori (Aakvaag, 2008, s. 149-150).

### 3.1.1 Sosiale strukturer

Bourdieu sin teori benytter som nevnt flere ulike nøkkelbegreper. Et av dem er sosialt rom. Dette begrepet kan forstås som samfunnet i sin helhet, og fordeling av ressurser. Det består av ulike posisjoner mennesker kan inneha, og sees som hierarkiske, avhengig av kapitalmengde. Ulike posisjoner defineres dermed i forhold til relasjonen til andre posisjoner (Aakvaag, 2008, s. 151). Aakvaag (2008, s.151) presenterer Bourdieu sin definisjon av kapitalbegrepet som:

Helt allment som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnslivet. Kapital gir makt i egenskap av å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler i det sosiale livet. Kapitalen er dessuten ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet, og gir dermed grunnlag for dominans og herredømme.

I Bourdieu sin teori er kapitalbegrepet viktig, fordi han så på dette både som mål og middel i sosialt liv. Kapitalbegrepet kan videre deles inn i tre hovedformer. Økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Økonomisk kapital handler om alle former for økonomiske ressurser. Eksempler kan være penger, råvarer og redskaper. Å inneha økonomisk kapital gir økonomisk makt. Videre er kulturell kapital et begrep som baserer seg på å tilegne seg den dominerende kulturelle koden i samfunnet, for deretter å mestre den. Eksempler på dette kan være oppnåelse av skolerresultater, tilgang til attraktivt arbeid, status og tilgang til sosiale miljøer gjennom vennskap, som dermed gir makt. Den kulturelle kapital kan forstås som noe kroppsliggjort, som er forankret i aktørens habitus. Sosial kapital er den siste hovedformen for kapital og består av tilgang til sosiale nettverk. Det kan forstås som medlemskap i grupper som for eksempel familie, venner og medstudenter. Gjennom et slikt nettverk kan man dermed si at det ligger en mulighet for å oppnå makt, ved å benytte mulighetene nettverket kan gi (Aakvaag, 2008, s. 151-153).

Sosialt felt er sentralt i Bourdieu sin teori, og defineres som: "en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom" (Aakvaag, 2008, s. 155). Posisjoner innenfor det sosiale felt er også hierarkiske på lik linje med det sosiale rom, og påvirker aktørene

både bevisst og ubevisst. Forskjellen mellom sosialt rom og sosialt felt kan forstås som at innenfor det sosiale rom er mengde og sammensetning av kapital avgjørende, mens innenfor det sosiale felt er posisjoner basert på aktørens feltspesifikke kapital. For å oppsummere alle Bourdieus sine kapitalbegrep kan man fatte seg i korthet og forklare dem synonymt med makt (Aakvaag, 2008, s. 155).

### 3.1.2 Den kreative og kompetente aktør

Et samfunn består både av sosiale strukturer og kompetente aktører, hvor habitus er nøkkelbegrepet knyttet til aktør-perspektivet. Det kan sees som selve kjernen i Bourdieus sin aktør-forståelse. Bourdieu, omtalt av Aakvaag (2008, s.160), definerer habitus som: "et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden."

Habitusbegrepet kan knyttes til væremåte og handlinger, hvor aktøren kan sees som førrefleksiv og handler på bakgrunn av en instinktiv forståelse, og kan forstås som kroppsliggjort. Aktøren handler dermed med et utgangspunkt i at "vi vet" hvordan vi skal handle i en gitt situasjon uten å tenke oss om. Habitus kan forstås som noe som bare er der, uten at vi er det bevisst. Bourdieu så på habitus som kjernen i personens identitet, som gir mennesket dets personlighet. Habitus er noe varig og stabilt, og kan ikke endres uten videre. Dette står i kontrast til Giddens teori om det refleksive selvet, hvor individet tar valg og beslutninger som påvirker konstruksjonen av dets identitet (Aakvaag, 2008, s. 160).

Bourdieu mente at habitus også gir muligheter for deltakelse i sosiale situasjoner. Gjennom egne ferdigheter vil individet gjøres kompetent, og dermed ha mulighet til å delta i sosiale situasjoner. Begrepet har også et sosialt opphav, hvor individet formes av sosiale betingelser det lever under. Forventninger, koder og regler i samfunnslivet kroppsliggjøres og innlemmes i personens habitus. Med dette som utgangspunkt kan man dermed si at individer som vokser opp i ulike sosiale miljøer, også vil utvikle ulike habituser (Aakvaag, 2008, s. 161).

Så hvorfor er nettopp Bourdieu sin teori sentral i dette arbeidet? Bourdieu hadde en strukturorientert forståelse av kjønn, hvor usagte regler kan knyttes til menneskets atferd. Han mente at menneskets væremåte ble påvirket av de verdier som vektlegges i ulike situasjoner. Uskrevne regler og ulike verdier var nettopp noen av elementene som ble sentrale i analysearbeidet. Å la samfunnets oppfatninger om hvordan man bør handle bli en integrert del av mennesket, var også noe som kom til syne gjennom mitt arbeid. At nettopp ulike praksiser varierer mellom ulike felt samsvarte også godt med Bourdieu sin teori, og den ble derfor en viktig bidrag for å analysere studiens funn. Videre vil Giddens samtidsdiagnostiske prosjekt bli presentert. Dette er en teori Bourdieu, ifølge Aakvaag, ville stilt seg kritisk til. Bourdieu mente at habitus ikke lar seg endre, og i hvert fall ikke gjennom refleksjon og tanker, slik som Giddens samtidsdiagnostiske prosjekt legger det frem (Aakvaag, 2008, s. 160).

### **3.2 Anthony Giddens**

Fra 1980-tallet var tiden kommet for å modernisere begreper og teorier innenfor sosiologien. En viktig teoretiker innenfor fagfeltet på denne tiden var Anthony Giddens (Aakvaag, 2008, s. 259). Han hevdet at tiden var inne for å ta steget inn i en ny modernitet, og forlate industrisamfunnet og dets teorier til fordel for nye måter å orientere seg på. Giddens' samtidsdiagnostiske prosjekt handler om sosial revolusjon, som kjennetegnes av refleksiv modernisering (Aakvaag, 2008, s. 262). Begrepet refleksivitet definerer Giddens, omtalt av Aakvaag (2008, s. 171), som: "aktive beslutninger basert på bevisst informasjonsbearbeiding". Han mener at denne refleksiviteten i større og større grad preger menneskets liv, og kan sees som et viktig element i all sosial aktivitet (Aakvaag, 2008, s. 271).

Det førmoderne samfunnet var basert på tradisjoner. I industrisamfunnet ble gamle tradisjoner erstattet med nye, hvor kjønnsroller og utdanningssystemer endret seg. De nye tradisjonene utfordres ved at de stadig utsettes for kritikk og problematisering som en følge av modernitetens refleksivitet. I en tid hvor valg og beslutninger står sentralt er det ikke lenger tilstrekkelig å kun si at "*sånn gjør vi det her*" (Aakvaag, 2008, s. 274). På den måten kan man si at i dagens moderne samfunn blir tradisjoner blitt utfordret av valg og refleksivitet. Det betyr ikke at tradisjoner har forsvunnet, men at man forholder



seg til dem på en annen måte, i forhold til hvordan og hvorvidt de videreføres (Aakvaag, 2008, s. 274-275).

Refleksiviteten som preger moderniteten kan knyttes til selvet og selvidentiteten. I det førmoderne samfunnet ble identitet ofte sett i sammenheng med personens sosiale posisjon. I det moderne samfunnet faller ansvaret for å etablere og vedlikeholde identitet på den enkelte, og det er dette Giddens teori om det refleksive selvet handler om (Aakvaag, 2008, s. 277). "Identitet er ikke lenger et resultat av tradisjon og sosiale forventninger, men av refleksive valg og aktive beslutninger" (Aakvaag, 2008, s. 277).

I moderniteten handler identitet om å etablere og opprettholde en fortelling om selvet. Den knytter fortid, nåtid og fremtid sammen til en persons liv og selvforståelse. Personens selvfortelling dreier seg om hvor man kommer fra, hvor man skal, som dermed kan sees som elementer i fortellingen om hvem man er. Ulike hendelser er med på å skape referansepunkter for personens selvfortelling. Kropp og klær er eksempler på elementer som også kan sees som bidrag til personers selvfortelling. Dermed kan identitet sees som en helhet som integrerer de ovennevnte elementene (Aakvaag, 2008, s. 277-278).

Det er viktig å merke seg at Giddens teori om den refleksive modernisering ikke presenterer en spesifikk teori om kjønn. Den kan likevel benyttes som en inspirasjon til å skape en forståelse om kjønnete identiteter og dets kompleksitet (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 76). I forbindelse med mitt arbeid ble Giddens teori sentral fordi han mener at gamle tradisjoner utfordres i den nye moderniteten. Gjennom mitt arbeid kan mange av studiens funn knyttes til nettopp industrisamfunnet og dets tradisjoner. Men ved å benytte Giddens teori i analysearbeidet ble det tradisjonelle synet utfordret, og det har bidratt til å skape en annen forståelse av studiens funn. Det bringer oss videre til Foucault sin teori hvor diskurser sees som et viktig bidrag til hvordan virkeligheten oppfattes og konstrueres.

### 3.3 Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) beskrives som en postmoderne tenker som har hatt stor innflytelse på sosiologien (Aakvaag, 2008, s. 298). Hans overordnede prosjekt handlet om å utfordre forestillingen om at overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn gjør mennesket mer fritt og opplyst. Ifølge Foucault er mennesket i det moderne samfunnet underlagt både intellektuell normalisering og institusjonell disiplinering, og at moderniteten derfor byr på mindre frihet og mer makt enn hva man har sett tidligere (Aakvaag, 2008, s. 303).

På 1960-tallet introduserte Foucault diskursanalysen. En diskurs kan defineres som: "bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener" (Aakvaag, 2008, s. 309). Å snakke om noe beskrev Foucault som både språklige og symbolske utsagn. Han hevdet at et system av regler og koder regulerer hva og hvordan noe sies, hvem som sier det, og i hvilke situasjoner det er passende, og at dette er med på å danne grunnlaget for en diskurs. Disse underliggende reglene og prinsippene gjør dermed at det er mulig å skille diskurser fra hverandre. Formålet med diskursanalysen er derfor å finne disse underliggende strukturene som ligger til grunn for den enkelte diskurs (Aakvaag, 2008, s. 309).

Ifølge Foucault bidrar diskurser til å produsere virkeligheten. Ved å beskrive virkeligheten på en bestemt måte vil diskurser konstrueres gjennom dens klassifiseringsprinsipper og kategorier, og dermed påvirke hvordan ting henger sammen og hvordan noe fremstår. Foucault mente at den diskursen man befinner seg innenfor er med på å påvirke hvilket syn man har på virkeligheten og den verden man lever i (Aakvaag, 2008, s. 310). Hva gjør nettopp denne teorien sentral for å analysere hvordan kjønnsroller konstrueres blant ungdom? Foucault sitt syn på diskurser, og hvordan regler og koder påvirker menneskets handling og væremåte har vært et viktig bidrag i arbeidet. Dette har vært begreper som har vært gjennomgående i flere av kategoriene i analysearbeidet, og derfor viktige å trekke frem i studiens funn. Å benytte Foucault sin teori og hans diskursanalyse har dermed bidratt til å skape en forståelse for ungdommenes virkelighet og hvordan kjønnsroller ble konstruert og avspeilet gjennom skolens ideologi. Videre vil Goffmans teori bli presentert, hvor mennesket går inn i ulike

roller for å blant annet overbevise andre om at den virkeligheten man presenterer er det virkelige virkelighet.

### 3.4 Erving Goffman

Erving Goffman (1922-1982), en canadisk sosiolog, er en av flere teoretikere som kan knyttes til symbolsk interaksjonisme. Hans teori omhandler sosiale situasjoner, som befinner seg mellom den enkelte aktør på den ene siden, og sosiale strukturer på den andre. Goffman er kjent for å ha utviklet et dramaturgisk perspektiv på livet, hvor sosiale situasjoner kan forstås som begreper hentet fra et teater (Aakvaag, 2008, s. 71-74). Dette kan forklares som følgende:

Aktørene opptrer og spiller roller for hverandre på en scene, og målet for den enkelte aktør er å avgi et bestemt inntrykk til omgivelsene og publikum, nærmere bestemt å oppnå gjennomslag for en ønsket situasjonsdefinisjon (Aakvaag, 2008, s. 75).

I sammenheng med denne forståelsen introduserte Goffman to andre begreper, som han kaller "frontstage" og "backstage". Frontstage kan sees som scenen hvor handlingen foregår, hvor blant annet kroppsholdning, klær, frisyre og verbale ytringer bidrar til hvordan personen fremstilles. Målet er her å fremstille seg selv på en ønsket måte, og derfor iscenesette seg selv i en bestemt rolle. Backstage er vanligvis adskilt fra frontstage i tid og rom, og dreier seg om forberedelser til forestillingen. Goffman mente at vi i alle sosiale situasjoner spiller ulike roller, og at vi bruker denne muligheten til å fremstille oss selv på en bestemt måte ovenfor publikum (Aakvaag, 2008, s. 75-76).

Denne teorien har også vært et viktig bidrag i mitt arbeid. Å gå inn i ulike roller i ulike situasjoner var nettopp det ungdommene gjorde. De ønsket å fremstå på bestemte måter i sosiale situasjoner i hverdagen, og Goffmans dramaturgiske perspektiv ble derfor en sentral forståelsesramme i analysearbeidet, da det samsvarte godt med elementer som kom til syne gjennom mitt arbeid. Det bringer oss videre til neste kapittel, hvor oppgavens metode blir beskrevet.

## 4 Metode

Denne masteroppgaven er basert på et feltarbeidet som er foretatt i India i november 2016. De ulike elementene som knyttes til oppgaven og dens metode vil bli omtalt i det følgende.

### 4.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i min problemstilling som omhandler hvordan kjønnsroller konstrueres, og hvordan disse konstruksjonene avspeiler skolens ideologi, er det i denne studien hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode. Grunnen til dette er at jeg ønsker å studere hvordan elevene konstruerer egne kjønnsroller i ulike situasjoner gjennom sin hverdag, og hvilken betydning disse kjønnsrollene har for risiko og beskyttelse i deres oppvekt. Til dette er nettopp kvalitativ metode godt egnet (Grimen, 2004, s. 246). Metoden kjennetegnes av at fenomener studeres i dybden, ofte preget av nær kontakt mellom forsker og personene som studeres (Thagaard, 2013, s. 11-12). Ifølge Grimen handler mennesker på grunnlag av kunnskap, verdier og idealer. Hvilke normer og forventninger som ligger til grunn for handling for ulike kjønn er derfor et sentralt aspekt for å belyse min problemstilling. For å få kunnskap om disse elementene er det nødvendig med innsikt i ungdommenes væremåte, og hvordan de handler i ulike situasjoner (Grimen, 2004, s. 246). Gjennom en kvalitativ orientert studie vil det dermed være mulig å beskrive det særegne ved min tematikk (Grimen, 2004, s. 264).

I arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg valgt å utføre feltarbeid ved en internatskole i India. Wadel (2014, s.17) definerer feltarbeid som følgende: "Enkelt sagt innebærer feltarbeid at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser". Grunnen til at nettopp feltarbeid ble valgt som metode for dette arbeidet var at jeg ønsket å få innblikk i hvordan kjønnsroller ble uttrykt i ulike situasjoner i løpet av ungdommenes hverdag. Ved å foreta et feltarbeid fikk jeg tilgang til informantene over lengre tid, og mulighet til å observere dem i dagligdagse situasjoner, uten at de var bevisst dette. Ved å oppholde seg blant mennesker i en annen kultur skapes også en større oppmerksomhet omkring ens egen kultur og hva vi tar som selvfølgeligheter. Dette bidrar til en økt bevissthet om det selvsagte, både i

egen og fremmed kultur (Wadel, 2014, s. 24). Denne bevisstheten har vært med på å skape interessante tanker både under og etter feltarbeidet.

Gjennom mitt feltarbeid har jeg valgt å benytte både deltagende observasjon og intervju som metoder, som er de to mest anvendte fremgangsmåtene innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 11-12). Grunnen til at jeg valgte deltagende observasjon som metode var for å observere elevenes væremåte, og derav fange opp hvordan kjønnsroller ble konstruert i ulike situasjoner. Gjennom intervju med elevene fikk jeg tilgang til deres subjektive meninger og erfaringer, som ga meg et bredere grunnlag for å analysere de observasjonene jeg gjorde. I tillegg har jeg benyttet elevtekster som en tredje metodetype. Grunnen til at jeg valgte dette var et ønske om å fange hver enkelt elev sitt subjektive syn, og forsøke å unngå sosialt styrte tanker.

Deltagende observasjon gir mulighet til å studere samhandling mellom ungdommene, og gir større innblikk og kjennskap til deres hverdag. Dette åpner opp for å se nyanser og variasjoner i forhold til hvordan kjønnsroller kommer til uttrykk i ulike situasjoner (Fangen, 2010, s. 9). Å komme tett innpå ungdommenes virkelighet gir personlig kunnskap, som igjen har gitt erfaringer som har bedret min forståelse. Det har bidratt til tanker som har gjort meg mer oppmerksom på ulike sider ved feltet som kunne vært vanskelig å fange opp under et intervju (Fangen, 2010, s. 15). Å utføre intervjuer gir ungdommene mulighet til selv å sette ord på ting. Dette ga meg viktig informasjon, fordi deres subjektive opplevelse ble uttrykt. Å avdekke ungdommenes væremåte og hvordan de forholder seg til skolens normer, regler og forventninger, og derav konstruksjon av kjønnsroller, er nettopp det problemstillingen ønsker å belyse. Å kombinere disse metodene ga meg anledning til å stille spørsmål under intervjuene på bakgrunn av hva jeg hadde observert. Observasjon og intervju som metoder må forstås utfra den kulturelle og sosiale rammen ungdommene befinner seg i (Thagaard, 2013, s. 58). Ved å benytte ulike metoder for datainnsamling, vil grunnlaget for mine data bli mer omfattende. Malterud omtaler at det å kombinere ulike forskningsmetoder kan bidra til å se en sak fra flere sider. Det kan gi flere nyanser av kunnskap enn hva man ville fått tak i ved å kun benytte et perspektiv (Malterud, 2003, s. 188).

Jeg valgte også å ta feltnotater under mitt opphold i India. Grunnen til dette er at hendelser jeg observerte dermed ble til tekst på et papir, som gjør at jeg kan lese og reflektere over dette igjen og igjen. Fangen uttaler at prosessen ved å kunne vende tilbake til materialet har stor betydning i analyseprosessen (Fangen, 2010, s. 102). Wadel uttrykker at det kan være vanskelig å vite hvilke observasjoner som er viktige når man står i dem, da ting som sees som uviktige under feltarbeidet likevel kan ha stor betydning for analysen (Wadel, 2014, s. 222). I noen situasjoner var det lite passende å ta notater, og jeg måtte derfor forsøke å huske hva jeg observerte. Som Wadel sier: "Feltnotatene vil være preget av hva forskeren klarer å fange opp og huske, og hvordan han tolker det han ser" (Wadel, 2014, s. 222). Derfor valgte jeg å ta daglige notater. Stikkord ble nedskrevet i pauser i løpet av dagen, mens de utfyllende feltnotatene ble skrevet hver kveld.

I arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg besøkt en fremmed kultur, noe som bød på ulike utfordringer. Mitt utgangspunkt for denne studien var å undersøke hvordan elevene konstruerte kjønnsroller på internatskolen, og hvordan skolens ideologi ble avspeilet i disse konstruksjonene. Et interessant aspekt ved å reise til en fremmed kultur er nettopp det å tilegne seg kunnskap om denne kulturen. Men like viktig er bevisstheten omkring det at barn og unge vokser opp i ulike kulturer, både i India og Norge, og at det er med på å påvirke deres væremåte, og derav kjønnsroller. I dagens flerkulturelle samfunn vokser mange barn og unge opp med nye krav og forventninger enn hva deres foreldre gjorde. Noen forflytter seg også over landegrensene, og vokser opp i vår kultur. Den kan oppleves som kjent og trygg for de som kjenner den, men fremmed og skremmende for andre. Derfor ble også erfaringen med å være den "utenforstående" i en fremmed kultur viktig å ta med seg i arbeidet med denne oppgaven, samt for videre arbeid i Norge.

En av utfordringene med mitt arbeid var å konkretisere problemstillingen og forskningsspørsmålene til å være gjeldene i den konteksten jeg skulle inn i. Det var derfor viktig å finne en balanse mellom å konkretisere tematikken og problemstillingen nok til å kunne lage en ramme rundt det som skulle undersøkes, samtidig som jeg måtte være åpen for at dataene som ble samlet inn tok en annen retning enn forventet

(Thagaard, 2013, s. 51). Som Thagaard (2013, s.57) poengterer, er det utfordrende å planlegge innenfor det ukjente. Derfor var fleksibilitet og åpenhet for endring underveis i forskningsprosessen viktige aspekter ved dette arbeidet (Thagaard, 2013, s. 55).

#### **4.1.1 Deltagende observasjon som metode**

Gjennom deltagende observasjon ønsket jeg å samle inn data om dagliglivets praksis til ungdommene på internatskolen, og hvordan elevene konstruerte kjønnsroller med bakgrunn i skolens ideologi. Deltagende observasjon innebærer å være til stede og observere systematisk (Thagaard, 2013, s. 69-70). Gjennom den deltagende observasjonen rettet jeg fokus mot hvordan ungdommene forholdt seg til hverandre og hvordan de opptrådte i ulike situasjoner i egne omgivelser. Jeg deltok i undervisningssituasjoner, organiserte fritidsaktiviteter og deres uorganisert fritid. Grunnen til at jeg også valgte uorganisert fritid var for å se om det var andre normer og forventinger til elevene den tiden hvor skolens organisering ikke spilte en like stor rolle som den gjorde i undervisningssituasjoner og organiserte aktivitetene, og hvordan kjønnsroller da kom til uttrykk. Gjennom uformelle samtaler og observasjoner fikk jeg innblikk i hvordan elevene handlet og snakket om fenomenet kjønn. Gjennom denne fremgangsmåten fikk jeg informasjon om deres væremåte og aktivitet, som har bidratt til å belyse oppgavens problemstilling.

#### **4.1.2 utfordringer ved deltagende observasjon**

For å skape et godt grunnlag for deltagende observasjonen var det nødvendig å etablere en relasjon til ungdommene, slik at jeg hadde mulighet til å forstå deres situasjon. En utfordring jeg forberedte meg på, var hvordan ungdommene ville motta meg. Ifølge Thagaard kan man lett bli oppfattet som fremmed og mistenkelig når man skal studere et ukjent miljø. Hun trekker frem studier i fremmede kulturer som en arena hvor det kan være hensiktsmessig å opptre som uvitende, for deretter å observere, spørre og prøve seg frem for å innhente kunnskap om deres situasjon og kultur (Thagaard, 2013, s. 72). Jeg måtte derfor være bevisst på at jeg kunne ha et annet perspektiv på situasjoner enn det ungdommene hadde på grunn av ulik kulturelle bakgrunn. Hvordan mitt nærvær påvirket situasjonene jeg observerte var jeg også bevisst på. Min kompetanse skaper grunnlag for å analysere og fortolke situasjoner. Hva

jeg vektlegger, og hvordan situasjoner forstås vil bli preget av min erfaringer og mine perspektiver, og derfor var skolens og elevenes kultur viktig å sette seg inn i (Thagaard, 2013, s. 83). Å skulle observere i en fremmed kultur betød at jeg måtte forsøke å forstå kulturen innenfra, fra ungdommenes perspektiv. Det er også fordeler knyttet til det å studere et felt i en fremmed kultur, som kan være at man lettere blir oppmerksom på ting som tas for gitt av dem som studeres (Thagaard, 2013, s. 84). Gjennom deltagende observasjon fikk jeg derfor mulighet til å samle inn data som ga meg et bredere forståelsesgrunnlag for ungdommens hverdag, som videre bidro til å gjøre intervju spørsmålene mer rettet mot oppgavens problemstilling.

### 4.1.3 Intervju som metode

Den mest brukte metoden innenfor kvalitative intervjuer er en delvis strukturert tilnærming, og er den metoden jeg benyttet i mitt feltarbeid (Thagaard, 2013, s. 98). Temaene var bestemt på forhånd, mens rekkefølgen ble bestemt underveis. Ved bruk av denne metoden sikret jeg meg at temaer som var viktige for min problemstilling ble belyst, samtidig som ungdommene kunne fortelle sin historie. Jeg var også åpen for at ungdommene kunne trekke frem temaer som ikke ble spurt om, eller jeg på forhånd hadde tenkt kunne være betydningsfulle for dem.

Thagaard (2013, s. 100) trekker frem at kunnskap om kontekst er nødvendig for å kunne stille gode spørsmål som er relevante for personene som intervjues. Ved å benytte noen generelle spørsmål fikk ungdommene anledning til å fortelle sin historie relativt fritt. Gjennom oppfølgingsspørsmål som ble rettet mot noe konkret, fikk jeg større mulighet til å forstå deres meninger og holdninger i lys av de erfaringene de fortalte om. Det var viktig for meg å være bevisst på at ungdom kan ha lettere for å fortelle om noe konkret, enn et generelt spørsmål om noe lite håndfast. Derfor var det viktig å forsøke å formulere spørsmålene til noe de kunne relatere seg til. Thagaard trekker frem at selv om man er ute etter et tema som kan forstås mer abstrakt, er det likevel viktig at spørsmålene som stilles er så konkrete som mulig (Thagaard, 2013, s. 104-105).



#### 4.1.4 Utfordringer ved intervju

Målet med intervjuene var at ungdommene skulle svare på spørsmål ut fra sin egen oppfatning. Det ble viktig for meg å reflektere over om svarene jeg fikk var det ungdommene trodde jeg ønsket å høre, eller slik det faktisk var. Det var en mulighet for at svarene de ga kunne være preget av hvordan de ønsket å presentere seg selv og skolen sin, med ønske om å gi et godt inntrykk. Fangen (2010) trekker frem at det ungdommene sier at de gjør, ikke nødvendigvis er det de faktisk gjør. Derfor ble det viktig at det de sa de gjorde kan forstås som hvordan de ønsket å fremstille seg selv. Fordelen ved å benytte ulike metoder er at intervjuene kan brukes til å validere materialet som er samlet inn gjennom observasjon (Fangen, 2010, s. 172). Gjennom bruk av flere metoder fikk jeg mulighet til å vurdere utsagn fra intervjuene opp mot hva jeg selv hadde observert. Jeg valgte i tillegg til deltagende observasjon og intervju, å inkludere en tredje metode i mitt feltarbeid.

#### 4.1.5 Elevtekster som metode

Den tredje metoden som er benyttet i dette arbeidet er dokumenter, eller såkalte elevtekster. Dette er en skriftlig fremstilling av elevens tanker rundt to gitte spørsmål, som tok sikte på å få innblikk i elevenes synspunkter som omhandlet deler av studiens tema. Disse tekstene har gitt uttrykk for elevenes oppfatning og standpunkter, og har vært viktige for å få innblikk i elevenes tanker og meninger, uten direkte påvirkning fra medelever under skrivearbeidet. Hvilken betydning har funnene som har kommet til syne gjennom arbeidet med denne masteroppgaven?

#### 4.1.6 Overførbarhet

Hensikten med denne studien er ikke å generalisere, da kvalitativ forskning er lite egnet til dette. Jeg ønsker heller å skape et bilde som kan være gjenkjennbart for andre (Grimen, 2004, s. 249). Ifølge Malterud (2003, s.63) kan begrepet overførbarhet benyttes, men også det har sine begrensninger. Grenser og betingelser er avgjørende for om funnene kan sees som gjeldende i andre sammenhenger. Forskning som gir svært lokale resultater har liten betydning for andre. Dermed er overførbarhet en forutsetning for at kunnskapen har interesse for andre. Ifølge Malterud (2003, s. 64) er overførbarhet av studienes funn avhengig av om det gir mening i andre sammenhenger.

Det empiriske materialet mitt er ikke representativt for skoler i Norge. Men det gir likevel muligheter til å drøfte betydningen av ulike situasjoner og kjønnsroller som konstrueres. Selv om en skole basert på Bahá'í-troens moral kan forstås som noe særegent, tilsier ikke dette at de kjønnsrollene som konstrueres ikke kan forekomme i andre kontekster. Dette fordi temaene jeg har tatt for meg gjenspeiler etablerte forståelser av kjønnsroller. Det gjør at studiens funn kan gjenkjennes i andre kontekster, og dermed sees som relevant utenfor internatskolens gjerder og Indias landegrense.

## 4.2 Utvalgskriterier

Hvordan man foretar et utvalg til en studie er avgjørende for det grunnlaget man skaper, og hvilke funn man sitter igjen med. Utvalget påvirker innholdet om fenomenet som undersøkes, og derav kunnskapens gyldighet. Målet er derfor å foreta et utvalg som kan bidra til å si noe om studiens problemstilling, og også at materialet inneholder tilstrekkelig med data til å belyse problemstillingen (Malterud, 2003, s. 57-58).

I mitt feltarbeid har jeg valgt å foreta et strategisk utvalg av informanter til intervjuene. Ifølge Grønmo (2016, s.102) bygger et strategisk utvalg på: "...systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante". For å innhente data som belyser min problemstilling var det avgjørende å ha informanter av begge kjønn. Som Malterud (2003, s. 59) poengterer, kan det være vanskelig å synliggjøre nyanser ved funnene dersom man har et homogent utvalg. Gjennom et strategisk utvalg, med lik fordeling av kjønn blant informantene, kan studiens funn bidra til et mangfold av data. Dette kan dermed gi mulighet til å beskrive ulike nyanser av samme fenomen.

Antallet informanter som ble inkludert i studien var viktig å ta stilling til, og er ifølge Grønmo (2016, s.104) også avhengig av en strategisk vurdering. Ifølge Malterud (2003, s. 62) er ikke antallet i seg selv avgjørende for hvor rikt datamaterialet man ender opp med er. Grundig forarbeid og kjennskap til feltet sees som viktige faktorer for å oppnå et rikt datamaterialet. Jeg hadde ikke bestemt på forhånd hvor mange informanter som skulle inkluderes i studien, annet enn at det skulle være like mange av hvert kjønn, en såkalt kvoteutvelging. Som Grønmo omtaler (2016, s.97) danner problemstillingen

grunnlag for hvilke type enheter som skal inkluderes, med bakgrunn i hvilke kunnskap som skal innhentes. Kvoteutvelging tar som utgangspunkt at enhetene man har tilgjengelig deles inn i ulike kategorier, som i denne studien var gutt og jente. Deretter velges et bestemt antall enheter innenfor hver kategori. Kvoteutvelging er egnet i studier som ønsker å belyse typiske trekk ved ulike fenomener og se dem i forhold til hverandre, slik det gjøres i denne studien (Grønmo, 2016, s. 114).

Det strategiske utvalget må også sees i sammenheng med praktiske forhold under feltarbeidet. Både min egen og elevenes tidsplan var avgjørende for tiden som var til disposisjon. Utvelgelse av informanter ble foretatt underveis i feltarbeidet fordi jeg var avhengig av å være fleksibel i møte med elevene og hvem som var tilgjengelig på gjeldende tidspunkt. Jeg endte opp med å foreta 4 intervjuer. 2 av intervjuene med jenter, og 2 med gutter. Hvert intervju hadde 2 informanter, og jeg fikk dermed snakket med 8 elever totalt. Hvilke intervju som har blitt benyttet i analyseprosessen vil jeg komme nærmere tilbake til. Først vil gjennomføringen av feltarbeidet bli beskrevet.

### **4.3 Gjennomføring av feltarbeidet**

I forbindelse med denne masteravhandlingen har jeg valgt å gjennomføre et feltarbeid på en privat internatskole i en fjellandsby i India. Grunnen til at nettopp denne skolen ble valgt, var at Høgskolen i Sørøst-Norge allerede hadde et samarbeid med skolen, slik at det var større sannsynlighet for tilgang til feltet. Som Wadel (2014, s. 37) omtaler i sin bok, må adgangsroller etableres, og tidligere bekjentskap kan være en inngangsport til dette.

Internatskolen har i dag ca. 850 elever fra India og andre nærliggende land. Dette gjør at de har en bred variasjon av ulike kulturer, religiøse bakgrunner og nasjonaliteter. Elevene på skolen er i alderen 6 – 18 år. Jeg valgte å følge elever i 10. Klasse, som er 15-16 år gamle. Grunnen til at nettopp dette klassetrinnet ble valgt, var at disse elevene går siste året i grunnskolen, og ville sannsynligvis gi meg mer reflekterte svar enn de yngre elevene. Mange elever slutter ved internatskolen etter 10. klasse, og velger andre skoler. Derfor var det mindre klasser for de eldste elevene. Ifølge de ansatte skulle disse elevene fokusere på skolearbeidet, og ble derfor skjermet fra andre aktiviteter.

Feltarbeidet ved skolen ble gjennomført sammen med en av mine medstudenter. Vi hadde vært vårt tema, men valgte å følge den samme klassen. Grunnen til dette var av praktiske årsaker, da vi var avhengige av å besøke skolen på kveldstid, og ikke ønsket å reise rundt i landsbyen alene etter mørkets frembrudd.

På første dag av feltarbeidet fikk vi tildelt en av skolens tre 10.klasser. Denne klassen skulle vi følge gjennom de 2 ukene feltarbeidet pågikk. Årsaken til at akkurat denne klassen ble valgt var at de hadde en timeplan som passet best med tanke på praktisk gjennomførbarhet, slik at vi slapp å komme til skolen flere ganger om dagen. Vi fikk adgang til å følge fagene "physical education", "art class" og "ruhi-class". Dette er fag hvor vi hadde mulighet til å observere sosial interaksjon mellom elevene. Deltagende observasjon handler nettopp om å være tilstede i situasjoner hvor elevene samhandler, uttrykker meninger eller deltar i ulike aktiviteter (Grønmo, 2016, s. 155). Det er derfor viktig å rette oppmerksomheten mot de situasjonene som er mest relevante i forhold til å skulle besvare oppgavens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 158). I tillegg fikk vi tillatelse til å være sammen med elevene i klassen ved måltider og etter skoletid, og på den måten være både deltager og observatør.

Fordi vi var to studenter som ønsket å observere den samme klassen, valgte vi å dele klassen mellom oss, slik at vi kunne ha fokus på en gruppe hver. Læreren som var tilstede første dag delte klassen tilfeldig ved telling (nr.1, nr.2, nr. 1 osv.). Elevene satt to og to sammen ved pultene. Jenter satt sammen med jenter, og gutter med gutter. Dette sikret at vi fikk en lik sammensetning av kjønn i hver gruppe.

Allerede første dag fikk elevene tildelt en skriftlig oppgave de skulle besvare. De hadde 15 minutter til disposisjon, hvor oppgaven lød som følgende:

- 1) *"How is it to be a girl/boy at this school?"*
- 2) *"What do you think about gender-equality?"*

Noen av elevene valgte å besvare oppgaven med utgangspunkt i sitt eget kjønn, mens andre valgte å besvare hvordan de også trodde det var å være det motsatte kjønn ved

skolen. I etterkant ser jeg at denne oppgaven kunne konkretiseres mer i forhold til hvordan spørsmålene var utformet. Men likevel gir det interessante synspunkter på hvordan elevene tenker om det motsatte kjønn og deres opplevelser. Svarene elevene avga på spørsmål nr. 2, var for mange knyttet til tidligere erfaringer i oppveksten og fra hjemmesituasjoner. Igjen kunne konteksten kommet klarere til uttrykk, ved å presisere at jeg var interessert i elevenes tanker omkring likestilling på skolen.

Vi hadde fått adgang til å spise lunsj og middag med elevene i klassen vi fulgte. Men på grunn av skolens organisering, satt ikke gutter og jenter sammen til måltidene. Dette gjorde at vi valgte å spise lunsj med guttene noen dager, og jentene andre dager. I tillegg var det to ulike kantiner hvor de spiste. En for vegetarianere, og en for de andre. Dette gjorde at det heller ikke var mulig å spise sammen med alle guttene eller alle jentene på en gang. Likevel ble måltidene en arena som ga mulighet for gode samtaler med de elevene som var tilgjengelige.

De siste dagene under feltarbeidet ytret vi et ønske om å forsøke å samle elevene i klassen til middag. Ettersom guttene og jentene ikke fikk tilbringe tid sammen på kveldstid, spiste de middag til ulike tidspunkt, og kantine var fortsatt inndelt etter om man var vegetarianer eller ikke. Under middagen med jentene fikk elevene tillatelse til å ta med seg mat fra den ene kantina og inn i den andre, slik at vi kunne sitte samlet. Ettersom denne tillatelsen ikke var noe problem, regnet vi med at det var tilsvarende for måltidet med guttene. Men det viste seg å være vanskeligere. Ledelsen ved skolen hadde gitt oss tillatelse til å spise med klassen, men de var ikke tilstede på disse tidspunktene. Fangen (2010, s. 60) omtaler i sin bok at selv om ledelsen gir en tillatelse, betyr ikke dette at de med lavere rang sier seg enige i dette. Hun forteller om at innpass i ulike situasjoner hele tiden må forstås som en kontinuerlig prosess, hvor man må være oppmerksom på de signalene som gis. Grønmo (2016, s. 157) trekker også frem at adgang til ulike situasjoner i feltet ofte må avtales med ulike aktører.

Den andre uken med feltarbeid var forbeholdt intervjuer, i tillegg til deltagende observasjon på dagtid. Intervjuene ble gjennomført etter at skoledagen og organiserte aktiviteter var avsluttet. Det innebar at det var liten tid til disposisjon, da elevene hadde

en tett timeplan gjennom hele dagen. Jeg avtalte å møte jentene på deres sovesal på kveldstid, fordi de ikke hadde lov å bevege seg utendørs på skoleområdet. Tiden vi nå hadde til rådighet var også tiden hvor elevene hadde mulighet for sin daglige dusj. Jeg ønsket ikke å skape unødvendige problemer for elevene, og deres kø-system på badet. Derfor ble elevene som allerede var ferdige å dusje, eller sto lengste bak i køen, valgt ut til å delta i intervjuet. Jentene selv ytret et ønske om å gjennomføre intervjuet to og to sammen, noe jeg sa var greit. Gjennomføringen av intervjuene med guttene bød på de samme utfordringene som hos jentene. Men i tillegg var tilgangen til guttenes sovesal utilgjengelig for meg som jente. Jeg ble dermed nødt til å få tak i informantene via andre elever jeg møtte ved inngangsdøren, slik at de kunne gå inn og hente dem. Selv om jeg tidligere på dagen hadde gjort avtale med guttene i klassen at jeg ville komme, hadde de glemte dette.

Grønmo uttaler at det kan være vanskelig å legge detaljerte planer for datainnsamlingen ved deltagende observasjon. Man må vise stor grad av fleksibilitet, og tilpasse seg feltet man undersøker (Grønmo, 2016, s. 155-156). Å planlegge intervjuene til den andre uken av feltarbeidet ble gjort med tanke på å utvikle en relasjon til elevene i klassen, og forsøke å skape tillitt gjennom den første uken. Ved å bli kjent med elevene vil man også få større kunnskap om deres hverdag, som kan påvirke spørsmålene som stilles og dermed dataene som samles inn (Grønmo, 2016, s. 159).

Med bakgrunn i skolens religion og moral, Baha'í-troen, var det ønskelig fra skolens side at jeg og min medstudent deltok på daglige studiegrupper kalt "Discourse on social action". Dette for å hjelpe oss til å skape en større forståelsesramme for det arbeidet vi skulle utføre. Studiegruppen var satt sammen av oss fra Norge, 3 lærere ved skolen, samt en person tilknyttet skolen og den lokale Baha'í-menigheten. Kurset varte i 2 timer hver gang, med et omfang på 6 dager. Dette bidro til nyttig kunnskap om Baha'í-religionen. Denne kunnskapen har hjulpet meg til bedre å forstå elevene og deres kontekst. For mitt feltarbeid har det vært grunnleggende å få et innblikk i skolens religion, fordi jeg dermed fikk større mulighet til å vurdere hvordan ideologiske føringer spilte inn på elevenes væremåte, og derav kjønnsroller som ble konstruert.

## 4.4 Min rolle i feltarbeidet

For å kunne delta i ulike situasjoner er det nødvendig å kommunisere med andre. Kommunikasjon kan sees som selve forutsetningen for forståelse og innsikt i det man skal studere, og som elementært i konstruksjon av virkeligheten (Qureshi, 2009, s. 216). I møte med andre mennesker skapes forståelsen av hvem man selv er, hva som skiller oss, og hva som presenterer likheter. I møte med fremmede kulturer er det lett å se på deres kultur og tradisjon som uforståelig ved første øyekast. Alle mennesker oppfatter virkeligheten på sin egen måte. Våre opplevelser og erfaringer bidrar til å konstruere den verden vi lever i, og vår forståelse av den (Qureshi, 2009, s. 216-217).

Hvordan vi opplever en situasjon, og hvordan vi oppleves av andre under et feltarbeid er avgjørende for hva som snakkes om, og hvordan det snakkes om (Neumann & Neumann, 2012, s. 17). Dermed ble min rolle under feltarbeidet avgjørende for de data som jeg satt igjen med, og en viktig ting å reflektere over. Neumann og Neumann (2012, s.17) benytter begrepet feltsituering i denne forbindelse. Det handler om at det finnes et psykologisk felt som også virker inn på situasjonene man befinner seg i. Det var derfor under feltarbeidet viktig for meg å reflektere over hvilken posisjon jeg hadde i forhold til elevene på skolen.

Den første uken hadde alle elevene en høflig tone når de snakket til meg. De benyttet tittelen "miss", og svarte konkret på det de ble spurt om. Ettersom vi ble bedre kjent, dukket det opp spørsmål om hvordan de egentlig skulle se på meg. Var jeg en lærer, eller var jeg en venn? Det var tydelig at elevene var usikre på min rolle, da de ikke var vant med å ha studenter som gjennomførte feltarbeid på denne måten. Jeg svarte dem med at jeg ikke var lærer, og dersom noen fortalte meg ting, ville jeg ikke fortelle dette videre til skolens ansatte. Dette resulterte i at elevene begynte å fortelle historier av mer personlig karakter. Ifølge Nilssen påvirker alltid forskeren situasjonen hun befinner seg i, både bevisst og ubevisst. Dette kan gjenspeiles i elevenes atferd og hvilke informasjon de gir (Nilssen, 2012, s. 31). Relasjonen mellom forsker og informant er derfor av stor betydning fordi datamaterialet konstrueres i dette samspillet (Nilssen, 2012, s. 25). Da elevene fikk avklart usikkerheten rundt min rolle forsøkte de å utnytte meg til å gi tillatelse til å gjøre ting de visste de ikke hadde lov til. Samtidig fortalte de

historier om da de hadde brutt ulike regler ved skolen. Dette viser viktigheten av å være tydelig på hvilken rolle man har, og dens betydning for feltarbeidet.

## 4.5 Vitenskapsteoretiske krav

Arbeidet med å samle inn data kan forstås som en prosess hvor data produseres for å belyse en konkret problemstilling. Data konstrueres på grunnlag av den informasjonen som fås gjennom informanter og andre kilder, og kan dermed sees som et produkt. Dette produktet kan være av ulik kvalitet, på lik linje med alle andre produkter. I forskningsarbeid er det viktig at dataene har så god kvalitet som mulig, for at analyseresultatene blir holdbare og fruktbare (Grønmo, 2016, s. 237).

Ved å kombinere de ulike metodene deltagende observasjon, intervju og elevtekster ga det meg tilgang til ulike typer data. Gjennom denne kombinasjonen kunne jeg la data som var samlet inn gjennom intervjuene bidra til å validere data som var samlet inn gjennom deltagende observasjon. Hva jeg hadde observert kunne spørres om og utdypes i intervjuene. På den måten ga dette meg en større mulighet til å vurdere gyldigheten av dataene, enn om jeg kun hadde benyttet en metode. Dette viser at det er flere ulike aspekt man skal være seg bevisst i forskningsarbeidet.

“Vitenskapens viktigste forpliktelse er idealet om å søke sannhet” (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 9). Sitatet er hentet fra forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, og viser til forskningens normer og verdier. I tillegg er også ulike vitenskapsteoretiske krav til forskning viktig å trekke frem i dette arbeidet, for å vurdere nettopp dataenes kvalitet. Disse kravene vil bli utdypet i det følgende.

### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til studiens data. Pålitelighet synliggjøres dersom man benytter det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger om et likt fenomen, og sitter igjen med identiske data. Dermed kan reliabilitet sees som et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom data som innhentes med det samme undersøkelsesopplegget med gjentatte innsamlinger. Jo høyere samsvar mellom



dataene, jo høyere kan man si at reliabiliteten er. I praksis kan det å skulle gjennomføre en identisk undersøkelse flere ganger by på utfordringer, fordi samfunnsmessige fenomener stadig er i endring. I tillegg kan undersøkelsen bli påvirket av at informantene har besvart spørsmålene før. Prinsippet om reliabilitet er likevel viktig å ha med seg i forskningsarbeidet (Grønmo, 2016, s. 241).

Reliabiliteten må sees i sammenheng med hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og dets gjennomføringen. Et undersøkelsesopplegg som er klart og tydelig, og fungerer på en entydig måte er et uttrykk for høy reliabilitet. Det samme er en grundig og systematisk gjennomført datainnsamling. Dette betyr at reliabiliteten avhenger av utvelging av informasjonstyper, altså begreper som følger av problemstillingen hvor dimensjoner og kategorier spesifiseres i forhold til disse, og selve gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241).

I kvalitative studier kan reliabilitet være vanskelig å vurdere, og det er ikke mulig å teste og beregne utfra standardiserte metoder. Det er fordi datainnsamlingen ikke kan skilles ut som en egen del av forskningsprosessen, men henger tett sammen med analyse og tolkning. Undersøkelsesopplegget utvikler seg under datainnsamlingen, avhengig av forskerens analyser og tolkninger underveis i arbeidet. Tolkningene knyttes til den konkrete konteksten hvor arbeidet med innsamlingen av dataene finner sted. Det blir derfor vanskelig å foreta uavhengige datainnsamlinger basert på samme undersøkelsesopplegg. Det viktigste blir derfor at de funnene som presenteres er basert på faktiske forhold. Det forutsetter at datainnsamlingen er foretatt på en systematisk måte, og at fremgangsmåter og forutsetninger i undersøkelsesopplegget benyttes. Med denne metoden kan dermed påliteligheten til dataene og dets resultater styrkes (Grønmo, 2016, s. 248-249).

I arbeidet med denne studien er det å systematisk og kritisk drøfte datamaterialet beste metode for å vurdere reliabilitet. Valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av feltarbeidet, kildenes troverdighet, min rolle, samt konteksten hvor feltarbeidet fant sted skal vurderes opp mot mitt materiale. Å deretter drøfte hvordan mitt datamateriale ble preget av konteksten hvor feltarbeidet fant sted, er viktig for å

vurdere denne studiens reliabilitet. For å ha mulighet til å vurdere studiens reliabilitet på denne måten er det nødvendig med en detaljert og godt beskrevet datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 250-251).

#### 4.5.2 Validitet

Et annet viktig vitenskapsteoretisk krav er validitet. Det dreier seg om datamaterialets gyldighet. Begrepet er et uttrykk for hvor godt dataene samsvarer med den problemstillingen som skal belyses. Validiteten kan sies å være høy dersom undersøkelsesopplegget og innsamlingen av data resulterer i data som er relevante for studiens problemstilling. Jo bedre dataene som er samlet inn samsvarer med forskerens intensjon, jo høyere kan man si at validiteten er. Det kan være vanskelig å si hvor godt dette samsvarer i praksis, men den prinsipielle definisjonen er likevel et godt utgangspunkt for å vurdere studiens validitet (Grønmo, 2016, s. 241).

Dersom et undersøkelsesopplegg er lite treffende for en bestemt problemstilling kan man si at validiteten er lav. Validitet er derfor et uttrykk for hvor godt et undersøkelsesopplegg er egnet til å samle inn data for en bestemt problemstilling og studie. Dersom man ser at undersøkelsesopplegget faktisk bidrar til at man undersøker noe annet enn hva problemstillingen tilsier, kan man si at validiteten er lav. For å oppnå høy validitet i en studie er det derfor viktig å definere begreper og enheter på en systematisk måte, både teoretisk og operasjonelt, og at det er samsvar mellom disse definisjonene. I tillegg forutsettes det at utvelging av enheter og innsamling av data er tilpasset de samme definisjonene. Det betyr at validitet er avhengig av undersøkelsesoppleggets utforming (Grønmo, 2016, s. 242).

I mitt feltarbeid var det nødvendig å utvikle et nært forhold til informantene, slik Grønmo (2016, s. 255) omtaler. På den måten skapes en større mulighet for å nå den informasjonen som er relevant for problemstillingen. Studiens validitet er videre avhengig av at jeg har en teoretisk kompetanse som danner grunnlag for å fortolke informasjon som samles inn, for deretter å vurdere hvor relevant denne informasjonen er for studiens problemstilling. Gjennom feltarbeidet var vi hele tiden to studenter tilstede, med unntak av intervju situasjonene hvor vi var alene med informantene. Å

være to personer ga meg mulighet til å ha noen å gå i dialog med. I forbindelse med kvalitative studier fremheves begrepet kommunikativ validitet, som nettopp dreier seg om å diskutere med andre hvorvidt et materiale er treffende for studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 255). Å ha noen å drøfte datamaterialet med var viktig for meg både under og etter feltarbeidet, for å synliggjøre dataens styrker og svakheter, og derav studiens validitet.

Validitet og reliabilitet er to begreper som utfyller hverandre, fordi de begge referer til ulike forutsetninger for å vurdere datakvalitet. Samtidig vil de også overlape hverandre, nettopp fordi høy reliabilitet er en forutsetning for å oppnå høy validitet. Det betyr at dersom datamaterialet ikke er pålitelig, kan det heller ikke være relevant for studiens problemstilling. På motsatt side kan man si at reliabilitet kan vurderes uavhengig av validitet, fordi høy reliabilitet ikke kan sees som noen garanti for høy validitet. Det betyr at datamaterialet kan være pålitelig, selv om det ikke er relevant for den problemstillingen studien skal belyse (Grønmo, 2016, s. 242). Videre vil studiens analysestrategi bli presentert, og hvilken metode som er benyttet for å analysere studiens funn.

## **4.6 Analysestrategi**

I det følgende vil mitt perspektiv på denne studien blir presentert. Forberedelser til analysearbeidet, og metoden systematisk tekstkondensering vil bli lagt frem.

### **4.6.1 En fenomenologisk studie**

I dette arbeidet har jeg lagt vekt på å fortolke og forstå de utvalgte ungdommenes handlinger. Dette omtales av Grønmo som en fenomenologisk studie. En fenomenologisk studie baserer seg på analyser av handlinger og opplevelser i hverdagslivet. Utgangspunktet for en slik type studie er å studere hvordan aktørene selv oppfatter sin virkelighet, og legge dette til grunn for analysearbeidet (Grønmo, 2016, s. 392). Mitt ønske var å få innblikk i ungdommenes egen opplevelse av utvalgte situasjoner, og hvordan kjønnsroller ble konstruert i disse situasjonene. I en fenomenologisk studie er det viktig at forskeren får innsikt i aktørenes hensikt med de handlingene de utfører, og deres erfaringer og opplevelser, for å danne seg et generelt

bilde av situasjonene. På den måten kan handlingene som utføres settes i en større sammenheng. Gjennom denne metoden kan derfor analysen overskride det aktørene umiddelbart uttrykker at ulike handlinger betyr. Det vil bidra til å gi forskeren en dypere forståelse for de studiens funn. I en fenomenologisk studie er derfor aktørens egen opplevelse av den konteksten som innrammer studien viktig (Grønmo, 2016, s. 393). En av metodene som ble benyttet for å fange aktørens opplevelser var intervju. Å transkribere et intervju fra muntlig til skriftlig form gjør det bedre egnet for og analyseres. Hvilke forhold som påvirket dette arbeidet, og valg som måtte tas, blir beskrevet i det følgende.

#### 4.6.2 Transkripsjon av intervjuer

Som forberedelse til analyseprosessen var det nødvendig å omgjøre lydopptakene fra intervjuene til tekst. En utfordring ved transkripsjonsarbeidet var å høre tydelig hva informantene sa, på grunn av bakgrunnsstøy og språkutfordringer. Fordi intervjuene foregikk på engelsk, som verken var mitt eller informantenes morsmål, var det noen ganger vanskelig å forstå hva som ble sagt. Informantenes muntlige engelsk var å regne som god, men deres uttale var i noen tilfeller likevel utfordrende å forstå. Det var også tilfeller hvor de benyttet ord på sitt morsmål, fordi de ikke husket det engelske ordet. Jeg tror likevel ikke at dette påvirket helheten av datamaterialet.

Før jeg tok fatt på selve transkripsjonsarbeidet, valgte jeg å høre gjennom alle intervjuene. Jeg foretok totalt 4 intervjuer. 2 med jenter, og 2 med gutter. Ett av jenteintervjuene og ett av gutteintervjuene skilte seg ut, noe jeg også bemerket meg under selve intervjuene. Noen av informantene var snakkesalige, og var lette å forstå. Andre var mer opptatt av å stille meg spørsmål, samtidig som de svarte meget kort på mine spørsmål. Dette til tross for god informasjon om hensikten med intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2015, s.194) skriver om intervjupersoner som er bedre enn andre. Noen er veltalende og kunnskapsrike, og svarer på det de blir spurt om. De holder seg til temaet, og sporer ikke av. Dette betyr ikke nødvendigvis at dette gir verdifull innsikt i temaene som tas opp. I mitt tilfelle tror jeg likevel at informantene jeg opplevde som

”gode informanter” bidro med informative data for å belyse min problemstilling, i motsetning til de lite snakkesalige og lite veltalende informantene.

Som Malterud (2003, s.80) poengterer er transkripsjon en tidkrevende jobb. Når to av intervjuene viste seg å være utfordrende å transkribere, og i tillegg ga meg lite informasjon, valgte jeg derfor å ikke inkludere disse i studien. Det kan diskuteres hvorvidt dette var riktig eller ikke, men jeg mener likevel at intervjuene som ble utelatt ikke ville påvirket studiens funn, fordi informantenes utsagn var lite informative. Malterud trekker frem at man etter et intervju kan sitte igjen med ”dødt materiale”. Hun mener at dette skal tas på alvor, og at det kan bidra til å gi svake data med dårlig kvalitet, som igjen gir resultater med sviktende pålitelighet og gyldighet (Malterud, 2003, s. 80). Da dette ikke var ønskelig, bidro det til å bekrefte mitt valg om å utelate to av intervjuene. I transkripsjonsarbeidet valgte jeg å skrive informantenes utsagn ordrett, og beholde teksten på engelsk. Ved å beholde intervjuene på deres originalspråk sikret jeg at betydningen av utsagn ikke ble misforstått eller omformulert i en eventuell oversettelse. Dette er igjen med på å sikre studiens reliabilitet og validitet.

#### 4.6.3 Systematisk tekstkondensering

I et analysearbeid er det mange veivalg som må tas, og disse er med på å bestemme hva som fremheves i analysen. Jeg har i denne studien valgt å benytte systematisk tekstkondensering som analysemetode. Malterud (2003, s.97) omtaler dette som en metode som er egnet for utvikling av beskrivelser. Systematisk tekstkondensering er en metode som kan gjennomføres på en forsvarlig måte, dersom refleksivitet og systematikk som forutsetninger blir ivaretatt (Malterud, 2003, s. 96). For meg er dette viktige aspekter ved et arbeid, som derfor gjorde at denne metoden samsvarte med mine personlige egenskaper, samt var egnet som metode for min tematikk.

Systematisk tekstkondensering er en metode som er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse. Den er beskrevet av Kirsti Malterud i boken *”kvalitative metoder i medisinsk forskning”*, hvor hun har gjort sin modifisering av metoden. Malterud (2003, s. 99) referer til Giorgi, som sier at: ”formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og

livsverden innen et bestemt felt". Jeg har valgt å gjennomføre analyseprosessen i 4 trinn, som også er det Giorgi anbefaler.

Som første trinn i selve analyseprosessen fokuserte jeg på å bli kjent med mitt datamateriale. Ved å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene, feltobservasjoner og elevtekster dannet jeg meg et helhetsbilde av materialet. Jeg valgte å skrive korte sammendrag, for å danne et overblikk over det faktiske materialet, uten å la mine personlige tanker spille inn. Jeg valgte videre å sortere sammendragene mine etter overordnede temaer. Et av temaene som kom til syne ved første gjennomlesning var likestilling, hvor elevene var opptatt av like regler og muligheter for både gutter og jenter. Videre var utseende, og det å være opptatt av kropp og klær fremtredende. Å ha gode manerer, og hvordan ulike kjønn oppførte seg sammen med venner kom også til syne i materialet. Hvordan skolen benyttet kjønn som inndeling ved måltider, tilgang på helsestasjon og til klasserommet for "hjemmelekser" var også sentralt. Tilslutt la jeg meg merke at selvstendighet og ansvar, samt fokus rundt skoleprestasjoner og hva som foregikk i klasserommet var temaer som både guttene og jentene snakket om.

I andre trinn av analysen var målet mitt å organisere materialet som kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling. På dette trinnet har jeg valgt å sortere tekst, slik at det som var relevant ble trukket ut. Ifølge Giorgi, sitert av Malterud, skal teksten nå inndeles i meningsbærende enheter (Malterud, 2003, s. 102). Jeg hadde temaene jeg bemerket meg i trinn 1 i bakhodet gjennom denne delen av analysen. Videre ble temaene satt i system, som Malterud omtaler som koding. Jeg valgte da å markere teksten med ulike farger for å ha det klart og tydelig hva jeg syntes omtalte det samme temaet. Noen av temaene fra trinn 1 viste seg å være lite presise i forhold til hva min problemstilling skulle belyse, så ved å endre fokuset på noen av de meningsbærende enhetene ble data som omhandlet kjønnsroller tydeligere uttrykt. Det var viktig for meg å forsøke og holde fokus på min problemstilling, og ikke innlemme temaer som ikke hadde relevans for det jeg ønsket å undersøke. Malterud omtaler denne delen av analyseprosessen som en systematisk dekontekstualisering, hvor ulike deler av teksten sees i sammenheng med annen tekst som omhandler det samme (Malterud, 2003, s. 104).

Tredje trinn i analyseprosessen handler om å trekke ut mening av den teksten som ble identifisert i trinn to. Teksten som jeg nå jobbet videre med ble betydelig mindre enn datamaterialet jeg startet med, og jeg valgte videre å konsentrere meg om en kodegruppe om gangen. Jeg har gjennom analyseprosessen valgt å holde datamaterialet fra gutter og jenter adskilt fra hverandre. Grunnen til dette er at det interessante ved min tematikk er å se hvordan de ulike kjønnene konstruerte kjønnsroller. Dermed blir det også naturlig å analysere datamaterialet hver for seg. Videre følger et eksempel på hvordan jeg valgte å gjennomføre det tredje trinnet i analyseprosessen. Jeg valgte å benytte tekstutdragene fra trinn 2 i analysen, og plassere de ulike kategoriene i hver sin tabell, med tilhørende tekst. Jeg benyttet tabeller for å systematisere teksten, og for å få oversikt over likheter og forskjeller mellom kjønn innenfor hver kategori.

**Tabell 1: Kategori "Ladies and Gentlemen"**

Informanter	Utdrag fra tekst	Kodeord
Gutter	<p><i>"We don't even matter like if we open our mouth full of food".</i></p> <p><i>"We feel more free when it's only boys around. When girls are there you are open your mouth and they think something. You feel you have to act like a man".</i></p>	<p>Manerer</p> <p>Maskulinitet</p>
Jenter	<p><i>"At lunch-time, when we are eating in the same dining hall, we are feeling weird sitting next to a boy and eating food... many of us have that thing, that we are feeling weird sitting next to a boy. I personally don't like sitting next to a boy and eating my lunch, even when we are eating lunch in the dining hall, if any boy look at us, its feeling weird."</i></p> <p><i>"Many of us have that thing...Specially if you eat chicken, because everyone is so... you observing... are people holding the fork and spoon properly and everything, like proper manner."</i></p>	<p>Manerer</p> <p>Femininitet</p> <p>De andres blikk</p> <p>Forventninger</p>

I analysens fjerde trinn ble tekst-bitene som ble plassert sammen sammenfattet til en helhet, som Malterud omtaler som å rekontekstualisere (Malterud, 2003, s. 108). Det var viktig for meg å hele tiden være bevisst på at det som ble inkludert faktisk beskrev det samme temaet. Jeg tok for meg en og en kodegruppe. Underveis gikk jeg tilbake til den opprinnelige teksten og hentet ut sitater som jeg så som meningsgivende for det aktuelle temaet. Jeg ga de ulike kategoriene forskjellige overskrifter, slik at det var lettere å skille de fra hverandre, og for å fremheve hva teksten dreide seg om. Noen av overskriftene har blitt stående som overskrifter i denne oppgaven, mens andre ble endret til mer treffende overskrifter underveis i skrive-prosessen.

## **4.7 Etske betraktninger**

Prosjektet ble søkt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i september 2016, med tilbakemelding om godkjenning for gjennomføring. Studien tar utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer for å ivareta deltagerne i prosjektet. Forskningsetiske retningslinjer er utarbeidet som et hjelpemiddel for å fremme god og ansvarlig forskning, med formål om å formidle kunnskap om forskningsetiske normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 4-5). Retningslinjene kan forstås som en veileder som bidrar til å utvikle skjønn og refleksjon, og fremme god vitenskapelig praksis. Jeg har benyttet dem aktivt som en hjelp i planleggingsfasen av prosjektet, samt under selve feltarbeidet. Hvilke deler av retningslinjene som har vært spesielt viktige i dette arbeidet vi bli presentert i det følgende.

### **4.7.1 Informasjon og samtykke**

Før feltarbeidet ved internatskolen startet formidlet vi et ønske om å følge en 10.klasse. Ettersom det ikke var bestemt hvilken klasse dette ble, var alle 10.klassene informert om prosjektet. Klassene hadde dermed fått informasjon om at det ville komme to studenter for å observere dem, og gjennomføre intervjuer med noen av elevene. Som omtalt i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi skal forskeren gi tilstrekkelig informasjon til deltagerne i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). Derfor ble utfyllende informasjon om min forskning gitt muntlig ved første besøk i klassen. Det trekkes også frem i de forskningsetiske retningslinjene at informasjon skal gis på et språk som deltagerne



forstår (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). Derfor ble det også nødvendig for meg å utforme et informasjonsskriv på engelsk. All annen kommunikasjon med elevene forgikk naturligvis også på engelsk, da dette var eneste språk elevene hadde lov å praktisere på skolen. Engelsk var ikke elevenes første-språk, men jeg opplevde likevel at alle hadde gode nok ferdigheter i engelsk til å forstå informasjonen som ble gitt.

Krav om samtykke er et viktig element ved all forskning. Hensikten er å forebygge krenkelser og sikre deltagerens frihet og selvbestemmelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14). Jeg valgte å benytte skriftlig samtykke kun i forbindelse med intervjuer av elevene, og ikke for hele klassen jeg skulle observere. I forkant av intervjuene ble det derfor gitt utfyllende informasjon om studien. Dette gjorde at jeg som forsker sikret at jeg hadde gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebar å delta i prosjektet. Et samtykke skal også være uttrykkelig, og omtales i de forskningsetiske retningslinjene som et begrep som handler om at deltagerne klart og tydelig skal gi uttrykk for at de har forstått hva det innebærer å delta i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 15). Elevene fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke sin deltagelse uten at dette kunne få negative følger.

#### 4.7.2 Anonymitet

All informasjon om deltagerne i studien har blitt anonymisert, og det er derfor ikke mulig å identifisere de ulike informantene. I transkripsjoner av intervjuene fikk deltagerne fiktive navn, slik at kravet om konfidensialitet ble overholdt. Deltagerne fikk informasjon, både muntlig og skriftlig, om at alt som ble sagt under intervjuene forble mellom oss, slik de etiske retningslinjene poengterer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 16). De skriftlige oppgavene elevene skrev ble også anonymisert, ved å tildele elevene kjønn og nummer, for å kunne skille dem fra hverandre i analyseprosessen.

Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker. Dette ble informert om før intervjuets start. I samsvar med informasjonen gitt i søknaden til NSD, ble deltagerne gjort oppmerksomme på at opptakene vil bli behandlet med sikkerhet og gjort utilgjengelig

for andre personer. Informasjon om at opptakene vil bli slettet etter prosjektet avsluttes, ble også gitt.

### 4.7.3 Barn som informanter

Å skulle forske på barn og unge byr på andre utfordringer enn det gjør hos voksne. Det er viktig med kunnskap om aldersgruppen man skal forske på, og hvilke forutsetninger de har til å forstå prosjektets hensikt og konsekvenser. Informasjonen må derfor tilpasses deltagerens alder, slik at deres behov blir ivaretatt på best mulig måte. Ifølge forskningsetiske retningslinjer kan mindreårige som har fylt 15 år samtykke til deltagelse selv, uten samtykke fra foreldre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 20). For meg ble dette en viktig faktor for utvelgelse av informanter. Grunnen til det er at elevene bor borte fra foreldrene sine, og mange ser dem sjeldent. Det ville derfor bydd på praktiske utfordringer knyttet til innhente av samtykke fra foreldre om jeg hadde valgt å forske på barn under 15 år.

### 4.7.4 Forskning i annen kultur

“Ved forskning i andre kulturer er det viktig med kunnskap om lokale tradisjoner, tradisjonell kunnskap og sosiale forhold” (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 25). Dette trekkes frem som et sentral punkt, hvor respekt og lojalitet ovenfor den fremmede kulturen sees som viktig. For å opprettholde disse kravene, er det viktig med en god dialog med deltagere i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 25), noe jeg også erfarte selv i forbindelse med mitt feltarbeid.

## 4.8 Kildekritikk

Jeg har gjennom arbeidet med denne masteroppgaven vært kritisk til hvilke kilder jeg har benyttet. Dette omhandler både litteratur og kilder i form av informanter. Jeg har vært bevisst på bruk av primærlitteratur og sekundærlitteratur gjennom denne studien. I første omgang har primærlitteratur blitt vurdert, men det har i flere tilfeller vært vanskelig å benytte seg av denne på grunn av en krevende fremstilling av teorier. Jeg har derfor valgt å benytte sekundærlitteratur i disse tilfellene, for å ha mulighet til å forstå og inkludere den valgte teorien i min studie. I tillegg har jeg vært bevisst på bruk av teori som tar utgangspunkt i et vestlig samfunn, og om denne er relevant for min

kontekst. Selv om min empiri er innhentet i India, hvor kultur og samfunnsforhold er annerledes enn i vestlige land, er likevel mye av litteraturen anvendbar for de situasjonene jeg har valgt å belyse. Dette fordi tidligere forskning fra vestlige samfunn baserer seg på de samme kjønnsforskjellene og likhetene som mine funn viste.

Gjennom mitt feltarbeid var tilgangen til informantene en utfordring. Jeg hadde ofte anledning til å prate med dem, men det var begrenset til korte tidsperioder. Dette gjorde at jeg måtte utnytte den tiden jeg hadde tilgjengelig så godt det lot seg gjøre. Et eksempel var muligheten til å prate med elevene når de forflyttet seg fra klasserommet til spisesalen eller undervisning et annet sted på skolen. Hvis det var ting jeg ønsket å snakke om var det ofte nødvendig å gå "rett på sak". Dette kan ha bidratt til at utsagn ikke har vært tenkt igjennom, eller at de ble påvirket av at det befant seg andre elever rundt oss. På en annen side kan også det å ha lite betenkningstid gjøre at elevene faktisk svarer det de egentlig mener, og ikke lar seg styre av andre syn. Jeg har derfor vært bevisst på å bruke disse kildene på en reflektert måte for å kunne trekke holdbare konklusjoner. Er det aspekter ved mitt valg av metode som kunne vært løst på en bedre måte?

#### **4.9 Kritisk vurdering av egen metodebruk**

Jeg valgte å utføre et feltarbeid for å tilgang til informantene over tid, selv om mitt feltarbeid egentlig var relativt kort. I forberedelsesfasen til feltarbeidet var jeg fornøyd med valg av metoder, da jeg trodde de alle ville være viktige bidrag for å belyse min problemstilling. Deltagende observasjon som metode ga meg innholdsrike data om kjønnsroller. Fordi jeg gjennom denne metoden fikk anledning til å observere elevene i deres hverdag, kunne jeg meg egne øyne se hvordan elevene faktisk handlet, uten at jeg nødvendigvis trengte å spørre dem om noe. Ved å ha tilgang til informantene over tid fikk jeg også muligheten til å se dem gjentatte ganger i de forskjellige situasjonene. Det bidro til å sikre troverdigheten til de observasjonene jeg gjorde.

Å benytte intervju som metode ga meg både gode og ikke fullt så gode data. Som nevnt tidligere var noen av intervjuene lite informative og preget av forstyrrende elementer. Jeg tror likevel det var viktig å gjennomføre intervjuene, fordi det ga meg tilgang til

noen av elevenes subjektive meninger, og ikke minst erfaringen med det å intervju andre. Jeg kunne selvfølgelig valgt å intervju alle elevene i klassen, men på grunn av feltarbeidet og elevenes tidsramme var ikke det mulig.

Oppgaven jeg valgte å gi til elevene, som resulterte i det jeg omtaler som elevtekster, har et forbedringspotensial. Metoden i seg selv kan bidra til mye informasjon, dersom man er godt forberedt. Jeg følte selv at jeg kunne vært bedre forberedt på dette området, og satt meg bedre inn i elevenes kontekst før oppgaven ble gitt. Oppgaven ble forberedt etter første dag med feltarbeid, hvor jeg til tross for forberedelser til feltarbeidet, ikke følte jeg hadde god nok kjennskap til hverken elevene eller skolen. Ikke minst handlet det også om at elevene ikke var trygge nok på min rolle, og virket usikre på hvordan de skulle besvare oppgaven. Selv om jeg sa til dem at de skulle skrive akkurat det de selv tenkte og mente, var det tydelig at de var opptatt av hva jeg mente var det "riktige svaret". Dette kan derfor ha påvirket svarene som ble skrevet. Hadde denne metoden blitt presentert på et seinere tidspunkt av feltarbeidet, er det en mulighet for at elevene hadde besvart oppgaven annerledes.

Ved å oppsummere mine valg av metoder syns jeg de alle har bidratt til å belyse min problemstilling, ved å gi meg et rikt materiale å arbeide med. Studiens funn og analyse av dens data vil bli lagt frem i oppgavens neste del.

## 5 Datapresentasjon og analyse

I dette kapitlet vil studiens funn bli presentert. Data som fremkommer gjennom intervjuer, feltobservasjoner og elevtekster vil bli lagt frem og analysert. Disse omhandler kjønnsroller som konstrueres i forbindelse med læringssituasjoner, livet på sovesalen, kjønnsdelt tid i forbindelse med måltider, fysiske aktiviteter og gjøremål, samt bruk av klær. Videre vil kjønnsrollenes betydning for risiko og beskyttelse i elevenes oppvekst bli drøftet.

### 5.1 Læringssituasjoner

Læringssituasjoner var gjennom feltarbeidet en viktig del av ungdommenes hverdag. Ungdommene gikk inn i ulike roller i forbindelse med disse situasjonene. Når læringssituasjoner omtales, menes både undervisning i klasserommet, og undervisning i grupper på skolens uteområde. Felles for dem begge er at en lærer er tilstede og leder undervisningen, og det er både gutter og jenter tilstede. Klasserommet kan forstås som et eget samfunn med mennesker med ulik bakgrunn og erfaringer, som har ulike måter å tenke på. Sammen skal de forholde seg til hverandre og utnytte alles resurser på best mulig måte (Munthe, 2011, s. 12). For å kunne si noe om hvilke kjønnsroller elevene inntar i klasserommet er det nødvendig og først rette fokus mot hvilke holdninger elever har til skolearbeidet og dets resultater, og hvordan skolens organisering spiller inn.

#### 5.1.1 Prestasjoner i fokus

10.klasse er siste året med obligatorisk skolegang for barn i India. For elevene i klassen jeg fulgte var derfor dette skoleåret viktig for dem. En av jentene forteller dette: "For us this year is very important, because, it is like, you know... You can get admission to a good college." Noen elever velger å fortsette på internatskolen, mens andre konkurrerer om plasser på andre skoler. En fellesnevner som er gjennomgående for elevene er spørsmål fra familie, venner og bekjente om hvilke karakterer som er oppnådd i de ulike fagene. En av jentene fortalte dette: "Many people are going to call us up and ask how much did you got in 10<sup>th</sup> standard." Videre la en annen jente til:

”There is a bit competition, like his son got that much, her daughter got that much, he got that much, she got that much.”

Det ble også fortalt følgende av en gutt: ”There are some people who never wishes us on our birthday. They never know our birth date. But they care about our 10<sup>th</sup> marks.” En annen uttalte dette: ”And its, like you know, you have to work hard if you want to get admission to a good college for 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup>. You actually had to got good percent in 10<sup>th</sup>.”

I skolens auditorium henger det en tavle på veggen med navn på elevene som oppnådde best karakterer på de ulike trinnene fra tidligere skoleår. I tillegg blir skolens beste elever omtalt med fullt navn og karakterpoeng i skolens årbok, rangert etter poengsum i de ulike fagene. Hvilken betydning har dette for elevene? Ved spørsmål til både guttene og jentene om det er viktig for dem å få navnet sitt på denne tavlen, svarer alle umiddelbart nei. Men på spørsmål om de blir glade for å få navnet sitt på tavlen svarer de ja. Dette kan tolkes som noe motstridende utsagn. Hvilke føringer legger skolen for elevenes holdninger til resultatoppnåelse, ved å synliggjøre skolens beste elever på denne måten? Elevene forteller at det viktigste for dem er å få gode karakterer for å fremme sin egen selvfølelse, og ikke fremstå som gode ovenfor andre elever. Likevel er det prestisje i å få navnet sitt på tavla på veggen i auditoriet, hvor årets beste student er listet opp.

Hvordan påvirker disse holdningene konstruksjonen av kjønnsroller blant elevene i deres skolehverdag? Ifølge Bjerrum Nielsen kan kjønn benyttes som en tolkningsramme i klasserommet. Hun skriver om jenter som sees som de skoleflinke, hvor de oppnår gode karakterer og deltar mer i undervisningen enn hva guttene gjør. Det sees andre forventninger til gutter, hvor det å være morsom og selvsikker er faktorer som bidrar til å være vellykket. Dette er kjønnsstereotyper som ofte sees på ungdomstrinnet (Nielsen, 2011, s. 205-207). Gjennom elevenes utsagn kommer det frem at både gutter og jenter er opptatt av å prestere godt på skolen. Begge kjønn inntar rollen som resultatorienterte elever, hvor karakterpoeng spiller en viktig rolle. Hvordan samsvarer dette med de kjønnsrollene som ble konstruert i klasserommet under mitt feltarbeid?

### 5.1.2 De tøffe gutta

Guttene i klassen holder sammen i timene. De sitter ved siden av hverandre, og utveksler ord med andre gutter på tvers av rommet. Flere av guttene møtte til timene uten lærebok, noe som ble bemerket av læreren. Dette er tydeligvis et gjentakende problem, da læreren spurte hvorfor det alltid var de samme elevene som ikke hadde med seg boka. Flere av guttene brukte også lang tid på å finne frem bøker, og måtte stadig bli påminnet om at de måtte begynne å arbeide.

Undervisning var organisert slik at læreren stilte spørsmål og elevene må rekke opp hånda dersom de skulle svare. Flere av klassens gutter satt henslenkt på plassen sin og viste lite initiativ til å delta i undervisningen. De rakk heller ikke opp hånda eller svarte på spørsmålene som ble stilt. Guttene viste tydelig tegn til å kjede seg, ved å sitte å gjespe gjennom timen, og "fikle" med ting på pulten sin. Ved oppgaver som ble gitt i timen, hadde guttene sjeldent rukket å fullføre disse innen tiden var over.

I løpet av feltarbeidet deltok jeg i undervisning hvor "art-class" sto på timeplanen. Elevenes oppgave i disse timene var å tegne. Ved denne typen organisering av undervisning kunne elevene sitte og arbeide på egenhånd på plassen sin, noe som bidro til mye støy i klasserommet. Underveis i timen begynte guttene å kaste ball i klasserommet. Noen krøllet sammen papir og kastet det mot søppelbøtta som sto i andre enden av rommet. Flere av guttene forlot plassene sine og vandret rundt i klasserommet, mens andre leke-sloss ved pulten. En av guttene fulgte med på hvem som forlot plassen sin, og benyttet denne tiden til å legge skarpe gjenstander på den tomme plassen, i håp om at eleven skulle sette seg på den skarpe gjenstanden når han kom tilbake. Gjennom disse observasjonene synliggjøres gutter som forsøkte å fremstå som morsomme og selvsikre, og lite interessert i skolearbeidet. De var mer opptatt av samhandling med medelever enn å gjøre det de fikk beskjed om, og blir videre omtalt som de tøffe gutta.

### 5.1.3 De pliktoppfyllende jentene

Klassen består av færre jenter enn gutter. Ved timenes start satte jentene seg raskt på plass, fant frem bøker og skrivesaker, og var stille. I motsetning til guttene viste jentene i klassen interesse for å følge med i timene. Men det var selvfølgelig unntak her også. Ved skriftlige arbeider i timene skrev jentene tilsynelatende mer enn guttene, og viste læreren respekt ved å gjøre som de fikk beskjed om med en gang. Noen ganger ble det stilt spørsmål til klassen hvor det var forventet at elevene skulle svare i kor. Jeg observerte at alle jentene stort sett svarte på spørsmålene som ble stilt, mens det var varierende hvor mange av guttene som svarte. Ved gjennomgang av oppgaver som skulle besvares skriftlig i løpet av en skoletime, hadde jentene stort sett gjort seg ferdig med det de skulle, som en motsetning til guttenes og deres arbeidsinnsats. Jentene søkte også stadig bekreftelse fra læreren på jobben de hadde gjort ved å vise frem arbeidet sitt.

Jentene fortalte gjennom intervjuet at de er opptatt av å hjelpe hverandre med skolefagene. "And you know... Like being a dorm of family, the best thing is, if a person is weak, everyone will help us." Dette utsagnet er med på å bekrefte den rollen jentene inntok både i undervisningen og i lærings situasjoner med medelever. Det synliggjøres en rolle hvor jentene var opptatt av å gjøre som de fikk beskjed om, og samsvarer med viktigheten for dem i å prestere godt. Det blir derfor naturlig å omtale dem videre som de pliktoppfyllende jentene.

### 5.1.4 Rollespillet i klasserommet

Nyere forskning viser at økt fokus på likestilling er en faktor som har bidratt til en større variasjon i elevers væremåte i klasserommet, relatert til kjønn. Fag og sammensetningen av kjønn i klassen spiller inn, og det sees tendenser til at det kjønn som er i flertall setter rammen for væremåte i klasserommet, uten at man systematisk kan si at denne gruppen dominerer (Bråten, 2014, s. 195). Klassen jeg fulgte besto av 18 gutter og 12 jenter, som dermed betyr at guttene var i flertall.

Som nevnt tidligere, er fokus på likestilling et viktig prinsipp for denne internatskolen. Og som Bjerrum Nielsen trekker frem, kan nettopp dette bidra til en bred variasjon



blant elevers væremåte. Elevene i klassen inntok kontrastfylte roller i undervisningen. Stemningen i klasserommet var til tider høylytt, og det var de bråkete gutta som ofte dominerte klasserommet. Ved å benytte Goffmans teori om vårt rollespill til daglig, kan de rollene elevene inntok i klasserommet sees å ha ulike sider. Noen sider fremheves, mens andre sider undertrykkes. Sidene som fremheves vil bli synlig for de andre som befinner seg i klasserommet, mens sidene som undertrykkes ikke vil være det. Goffman omtaler de synlige sidene som frontstage, og de undertrykte sidene som noe backstage. Han definerer backstage som følger: "et sted, i forhold til en bestemt opptreden, hvor det inntrykk man søker å gi med opptredenen blir åpent motsagt, som en selvfølgelig ting" (Goffman, 1992, s. 96).

Begrepet backstage kan forstås som et område hvor elevene ikke trenger å innta den samme rollen som de har i klasserommet. Mens de i klasserommet, som i lys av Goffmans teori kan forstås frontstage, kan sies å være opptatt av hvordan de fremstår ovenfor andre, kan de backstage gå ut av denne rollen. Med utgangspunkt i Goffmans teori kan man forstå det som foregår backstage som noe som strider i mot det inntrykket elevene forsøker å gi gjennom den rollen de inntar i klasserommet. For guttenes vedkommende er dette nettopp et viktig poeng. De fremstår som de bråkete gutta som ikke er interessert i å delta i undervisningen, mens de samtidig forteller at de er opptatt av å få gode karakterer. For jentene er det derimot et større samsvar mellom holdninger til skoleprestasjoner, og den rollen de inntar i klasserommet.

### 5.1.5 Avsluttende kommentar

Elevenes omtale av skoleprestasjoner har likhetstrekk hos begge kjønn. Både gutter og jenter har karakterer i fokus, og fortalte at familie og venner var interessert i hvor bra de presterte i ulike fag. De fremmer dette som viktige elementer, samtidig som de selv fortalte at de blir glade dersom de presterer bra. Til tross for like holdninger og forventninger til skoleprestasjoner på tvers av kjønn, inntar elevene kontrastfylte roller i klasserommet.

Gjennom deltagende observasjon i klasserommet kom kjønnsrollene tydelig til uttrykk. Guttene fremsto som de bråkete og uinteresserte elevene. De inntok en motsigende

rolle i klasserommet i forhold til hva de selv fortalte som viktig for dem i skolehverdagen. Jentene på sin side inntok rollen som de pliktoppfyllende og rolige elevene. Denne rollen kan sees i tråd med de holdningene jentene fortalte om i forhold til skoleprestasjoner og karakterer. Basert på disse analysene står dermed kjønnsrollene som ble uttrykt i klasserommet i sterk kontrast til hverandre. Gjennom skolens fokus på resultatoppnåelse kan det sies at jentene avspeiler skolens ideologi i større grad enn hva guttene gjør, gjennom deres konstruksjon av rollen som pliktoppfyllende.

## 5.2 Livet på sovesalen

Elevene ved internatskolen tilbringer mye tid sammen med sine medelever. Mange av ungdommene har vært elever ved skolen i flere år, og har dermed vokst opp uten en "mors-rolle" og "fars-rolle" tett på seg. Mange bor langt borte fra familien sin, og ser dem bare i korte perioder gjennom skoleåret. Derfor har skolen organisert boforholdene til elevene på den måten at alle elever av samme kjønn i en klasse bor på samme sovesal på skolen. Bestemte voksenpersoner har ansvar for hver sin sovesal, og skal erstatte den foreldre-rollen elevene ikke har nært den tiden de tilbringer på skolen. Skolen omtaler sovesalene som følger:

"The dormitory provides a home away from home and plays a very important role in a student's life in the boarding school."

"This is the place where they bond with their peers and forge ties with the dorm-parents."

Livet på sovesalen byr på utfordringer av ulike slag. Gutter og jenter trekker frem forskjellige ting som viktige for dem på denne arenaen, hvor ulike elementer spiller inn. Det blir derfor interessant å se videre på hvordan elevene konstruerer kjønnsroller på sovesalene, og de hverdagslige gjøremål som er knyttet til den.

### 5.2.1 Hverdagslige gjøremål

Både guttene og jentene i klassen fortalte at deres ansvar ved skolen har endret seg etter hvert som de ble eldre. Gjennom intervju og uformelle samtaler med klassens gutter var et av temaene som ble trukket frem hvilke ansvar elevene hadde for sitt "område" på sovesalen. Alle elever hadde hver sin seng, med tilhørende skap ved siden av, som den enkelte hadde ansvar for. Hverdagslige gjøremål knyttet til dette området var å re opp senga, bytte sengetøy, og organisere personlige eiendeler. Det ble stilt spørsmål til guttene om hvordan de opplevde å bo på internatskole. Til dette svarte en av dem:

I think that being in a boarding school in many case is... like making the bed, mostly boys don't do that. So I, before, I was not used to it. I didn't know how to make the bed. And the girls told me how to do that.

Flere av guttene i klassen fortalte tilsvarende historier om dagligdagse gjøremål. Noen la også til at moren deres tok ansvaret for hus og hjem, og at de derfor ikke trengte å tenke på disse tingene tidligere. Guttene hadde derfor manglende kunnskap på dette området. Jentene på sin side fortalte dette om hverdagslige gjøremål:

When I am at home, I care about my home and I wont troubling my parents. But both, my mom and my dad will go for a work, so I take the responsibility. Making food, taking care of my brother, getting some work done at home. I also take care of my things at the dorm as we are used to.

Flere av de andre jentene i klassen fortalte gjennom uformelle samtaler at de opplevde å ha ansvar for sitt "område" på sovesalen som en selvfølgelighet, når jeg spurte dem direkte om dette. De var vant med tilsvarende oppgaver hjemmefra. Hvorfor trekker nettopp guttene frem disse hverdagslige gjøremålene som viktige, mens jentene ikke vektlegger dette? Selv om elevene har en "dorm-parent" som har ansvar for dem, betyr ikke det at denne personen trer inn i alle roller som elevene er vant med at foreldrene deres gjør. Det betyr at mange av elevene må innta andre roller enn hva de ville gjort dersom de ikke bodde på internatskolen.

## 5.2.2 En diskursiv innfallsvinkel

Foucault sin diskursive innfallsvinkel til kjønn handler om at kjønnsroller produseres og formens gjennom hvordan vi snakker om dem, og forhold knyttet til dem. Han mener at kjønnsroller blir til gjennom den diskursen som omtaler dem, og kan sees som avgrenset i tid og rom, hvor konteksten er av betydning (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70).

Hverdagslige gjøremål knyttet til sovesalen kan tradisjonelt sett sees som kjønnede oppgaver knyttet til hus og hjem. Elevene vektlegger en ulik betydning av disse oppgavene på skolen, hvor det også snakkes ulikt om dem. Det er nettopp dette Foucault sin teori handler om. Omstendigheter, som skolens ideologi og dets normer og forventninger, virker inn på måten temaet omtales. Diskurser er også med på å opprette og fordele subjektposisjoner, og viser til hvem som kan snakke om hva, på hvilken måte (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 71).

Ifølge Foucault, omtalt av Egeland og Jegerstedt (2008, s. 71), inngår begrepene sannhet, viten og makt i et produktivt samspill, hvor sannhet produseres gjennom ulike diskurser. Foucault var opptatt av hvorfor en diskurs ble vektlagt fremfor en annen, og ikke hvorvidt dette er en sann fremstilling av virkeligheten. Dette er et interessant aspekt i denne situasjonen, hvor guttene vektlegger ansvarsoppgavene på sovesalen mer enn hva jentene gjør. Foucault mente videre at mekanismer som gjør at en bestemt diskurs fremheves mer enn en annen, handler om makt. Han hadde et syn på makt som dreide seg om å bygge opp og produsere, i tillegg til å undertrykke og ødelegge. I sitt verk *"Viljen til viten"* skrev han om at makt ikke kan eies eller tilskrives, og kan ikke sees som noe sentralstyrt som kommer ovenfra. Foucault mente at makt kom fra alle steder, og innlemmes i alle forhold. Han så dette som en dynamikk hvor alle deltok, gjennom det å være et handlende menneske. Foucault så videre makt som et begrep med produktiv effekt, fordi det produserer subjektposisjoner som gjør det mulig for mennesker å være deltagere i samfunnet. Foucault forsøkte med dette perspektivet på kjønn å antyde en tenkemåte som gjør det mulig å fange opp mekanismer som oppleves som naturlige, og vise til disse som et produkt av maktutøvelse (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 71).

Kan den ulike vektlegging av dagligdagse gjøremål på sovesalen tolkes i den retning at elevene knytter disse oppgavene til den tradisjonelle kvinne-rollen? Gjennom jentenes utsagn kom det frem at oppgavene på sovesalen var lik de oppgavene de var vant med hjemmefra, og de snakket ikke om dette som noe spesielt. Å være kjent med ansvarsoppgavene de fikk på skolen samsvarer med oppgaver knyttet til hus og hjem, og kan omtales som en tradisjonell kvinneverole. Guttene på sin side trakk frem temaet om dagligdagse gjøremål på sovesalen uoppfordret da sovesalen ble et tema. Det kan forstås som at de opplevde dette som noe spesielt. Er det fordi disse oppgavene kan knyttes til kvinnens tradisjonelle rolle i samfunnet, og at det dermed bidro til en fremmedgjøring ovenfor guttene? De var heller ikke vant med slike oppgaver hjemmefra, noe jentene var. Skolen fokuserer på likestilling blant alle elever. Dette synliggjøres nettopp gjennom elevenes ansvarsoppgaver på sovesalen. Både gutter og jenter skal utføre de samme gjøremålene uavhengig av kjønn. Å tilegne seg ny kunnskap både innenfor de akademiske fagene, bahai-troen og hverdagslige utfordringer er nettopp et fokus skolen vektlegger.

### 5.2.3 Avsluttende kommentar

Gjennom diskurser tydeliggjøres det hva ungdommene oppfatter som det normale. Ser man de dagligdagse gjøremålene på sovesalen i tråd med kvinner tradisjonelle rolle, med ansvar for hus og hjem, inntar både gutter og jenter den tradisjonelle kvinne-rollen på sovesalen. De stiller med ulike utgangspunkt i forhold til kunnskap. At jentene hadde erfaring på dette området, mens guttene stilte mer uvitende, bidrar også til å bekrefte den kjønnsstereotypiske oppfatningen om dagligdagse gjøremål. Skolens ideologi med fokus på likestilling mellom kjønn bidrar dermed til at elevene må tilegne seg ny kunnskap, og også ta avstand fra de kjønnsstereotypiske oppfatningene omkring hus og hjem som råder i samfunnet. Det sees et nytt kjønnsrollemønster, hvor gutter og jenter går inn i den samme rollen.

## 5.3 "Ladies and Gentlemen"

Skolen har en classesammensetning med blandet kjønnsgruppe. All organisert undervisning består dermed både av jenter og gutter. Men når det kommer til elevenes friminutter gjennom skoledagen, og måltider på kveldstid, er det annerledes. På

formiddagen har elevene en pause, hvor det blir servert te og kjeks i skolens kantine. Guttene på skolen har tilgang til den ene kantina, mens jentene må oppholde seg i den andre. Til lunsj har elevene adgang til den samme kantina, fordi skolen da har organisert måltidene slik at den ene kantina er forbeholdt elever med vegetar-kost, mens den andre kantina serverer kjøtt-måltider. Men guttene og jentene ved skolen har ikke lov til å sitte ved samme bord. Når elevene skal spise middag på kveldstid er organiseringen slik at alle skolens gutter spiser først, og etter de er ferdige er det jentenes tur. Denne organiseringen betyr dermed at gutter og jenter ved skolen ikke har anledning til å tilbringe tid sammen i forbindelse med måltider. Fokuset vil videre rette seg mot hvordan elevene opplevde denne tiden, og hvordan de konstruerte kjønnsroller med utgangspunkt i den omtalte organiseringen.

### 5.3.1 Guttenes opplevelse av kjønnsdelt tid

Elevene ved skolen tilbringer store deler av tiden sammen, og deltar derfor mye i sosial samhandling med andre. Men ikke all tid gir mulighet for samhandling mellom både gutter og jenter. Ifølge Frønes (2006, s.168) er sosiale situasjoner rettet mot sosial kontakt og sosial utveksling, og kan knyttes til konkrete aktiviteter. Interesser, kultur og sosiale situasjoner legger derfor grunnlaget for ulike mønstre og væremåter (Frønes, 2006, s. 169). Guttene i klassen fortalte at å være elev ved skolen handlet om å lære å forstå mennesker med ulik bakgrunn i ulike situasjoner, så vel som de akademiske fagene. "It's important to learn how to interact with people", fortalte flere av guttene. Derfor var både undervisning, fritid og måltider viktige situasjoner for dem. Guttene tilbringer alle måltider ved skolen sammen, noe de snakker positivt om. "The girls can talk to their friends and we can be with our, we can talk..."

Its something good, because if you sit together far from each other while you are eating, and you are eating and feel like talking... All the friends are there, you can interact with them. So it is better to sit with them together, and you can talk to the girls in the classroom.

Guttene opplevde at de kunne være mer avslappet når det ikke var jenter tilstede under måltidene. "We don't even matter like if we open our mouth full of food". Videre la en

av guttene til: "We feel more free when it's only boys around. When girls are there you are open your mouth and they think something... You feel you have to act like a man..."

Det kan forstås som at guttene opplevde skolens organisering omkring måltider som en frihet, hvor de ikke trengte å fokusere på hvilken rolle de inntok, på samme måte som om det var jenter tilstede. Betyr dette at kjønnsroller konstrueres ulikt avhengig av hvem som er tilstede i ulike situasjoner? Ifølge Bourdieu kan kjønn forstås som noe som alltid er tilstede, både i aktørens sosiale verden, og som integrert i aktørens habitus hvor det påvirker oppfattelse, tanke og handling (Bourdieu, 2000, s. 16). Med dette utgangspunktet kan det forstås som at aktørens kjønn har betydning for ens væremåte. I tillegg vektlegger Bourdieu at hvordan kjønn kommer til uttrykk varierer i ulike situasjoner, og påvirkes av de verdiene som vektlegges (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 73). Gjennom denne forståelsesmåten kan man derfor bekrefte de synspunktene elevene hadde, med at deres tanker og væremåte påvirkes av deltakere i en situasjon, hvor guttene inntok en mer avslappet rolle når jentene ikke var tilstede. Dermed konstrueres også kjønnsroller ulikt avhengig av om jenter og gutter befinner seg i samme rom eller ikke.

### 5.3.2 Jentenes opplevelse av kjønnsdelt tid

Mange av jentene fortalte gjennomgående at de synes det var rart å skulle sitte ved siden av en gutt å spise. En av dem forteller dette:

At lunchtime, when we are eating in the same dining hall, we are feeling weird sitting next to a boy and eating food... many of us have that thing that we are feeling weird sitting next to a boy. I personally don't like sitting next to a boy and eating my lunch, even when we are eating lunch in the dining hall, if any boy look at us, it's feeling weird.

Hvorfor opplevde jentene det slik? Til dette svarte de:

Many of us have that thing... Specially if you eat chicken, because everyone is so... you observing... are people holding the fork and spoon properly and everything, like proper manner...

Ifølge Bourdieu, omtalt av Aakvaag (2008, s. 162) er sosiale strukturer med på å påvirke en persons handling. Det kan forstås som at mennesket formes av det sosiale miljøet det befinner seg i. Ved internatskolen er et av læringsmålene for elevene å utvikle gode manerer. Ifølge Bourdieu er nettopp en persons væremåte og hvordan den handler styrt av dens habitus. Det betyr at handling kan sees som et produkt av noe som er sosialt tillært, og bidrar til å forme personens identitet og væremåte (Aakvaag, 2008, s. 162). Å sitte pent ved bordet og ha gode manerer kan i mange tilfeller sees som en norm. Innenfor dagens forskning på kjønnsroller sies det at normer skapes ved å bli bekreftet, utfordret og reforhandlet. Det kan også forklares som at normer formes av individet i sosial samhandling, samtidig som samhandlingen påvirkes av normer, og man får en gjensidig påvirkning (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 67).

Videre fortalte en annen av jentene dette:

We have to act like we are at a formal place, when we are eating with the boys around. The school is developing good manners in us. But when we eat something like chicken, its like our hands become dirty, it will be in our face somewhere and all. Someone will look at you... that feeling...

Diskurser bidrar til å produsere sosiale praksiser og sosiale relasjoner. Elevene fortalte om det å ha gode bord-manerer ved måltider, og hvordan det fremsto som viktig for dem. Gjennom denne diskursen defineres hva som er normalt og unormalt, og hva som er akseptabelt og ikke. Til tross for bahai-religionens prinsipp om likestilling mellom kjønn, har skolen likevel valgt å skille mellom jenter og gutter i forbindelse med måltider. Årsaken til dette er noe uklar, men ansatte ved skolen antydte at det kunne ha en sammenheng med kulturelle aspekter og trygghet ovenfor foreldrene. Det som



likevel fremmes som viktig er skolens moralske prinsipp som omhandler utvikling av gode manerer blant elevene. Hvordan elevene prater om manerer, og hvordan de spiser, bidrar til å definere hva som er akseptabelt og ikke. På den måten kan skolen forstås som en bidragsyter til konstruksjon av de rollene elevene konstruerte i forbindelse med måltider. Men hvilken oppfatning hadde egentlig elevene om det motsatte kjønn, og de rollene "de andre" inntok?

### 5.3.3 Forestillinger om "de andre"

Å være gutt og jente på skolen så jentene på som en ulikhet i forhold til interesser og oppførsel. En jente fortalte:

The difference for me will be in my behavior, because being a girl we have to, you know... have some manners, the way you are talking, eating and all that. And boys don't care. They don't care who they are.

En annen jente fortalte videre:

They will be a bit, lot cooler, you know. The way you walk, wherever you go, whatever you do, like... What kind of clothes you wear, what kind of people you sit with, who you talk to. Like, you do different things.

Å være jente handler i denne sammenheng om å ha gode manerer, og være bevisst på hvordan man fremstår. "Being a girl, we do have that thing that we have to be properly, we have to sit properly..." fortalte to av jentene i sitt intervju.

Jentene mente at guttene ikke brydde seg om dette, noe som står i kontrast til guttenes ovennevnte utsagn. Guttene hadde derimot en oppfatning om at jenter og gutter ved skolen oppførte seg relativt likt, og at det var ekstra viktig for guttene hvordan de fremsto ovenfor andre.

Being far from our father and mother it becomes a task for us how to handle our self in such ways... The school helps me being a gentleman and also tells me what all qualities a gentleman should have.

Ved deltagende observasjon av elevene var det tydelig at jentene var mer opptatt av å ha gode manerer ved måltidene, enn hva guttene hadde. Likevel poengterte alle guttene at det var viktig for dem å oppføre seg som en gentleman. Kan dette forstås som et synspunkt som baserer seg på skolen ideologiske moral, fremfor elevenes egentlige mening?

Gjennom Foucault sin teori om diskurser, hevdes det at diskurser produserer subjekter, hvor subjektet settes i ulike posisjoner. I kraft av en slik posisjon dannes det avgrensede identiteter, som kan forstås som ulike kjønnsroller (Aakvaag, 2008, s. 310-311). Altså en rolle man går inn i ved å innta en subjektposisjon som oppstår gjennom en diskurs. Med en ideologi som fokuserer på at alle elever skal lære seg gode manerer, som guttene omtaler som å være en gentleman, er det naturlig å tenke seg at skolen bidrar til å konstruere den rollen som elevene forsøkte å innta. De kjønnsrollene som elevene konstruerte kan på den måten forstås som et resultat av den diskursen som foreligger. Ved å tillære seg gode manerer, og la dette bli en integrert del av ens identitet, blir det naturlig å trekke frem Bourdieu sitt habitus-begrep. Han omtaler habitus som en kroppsliggjort funksjon som gir muligheter for handling, og som gjør at mennesket klarer å ivareta sine interesser på en kompetent måte uten å måtte ty til tidkrevende tenkning (Aakvaag, 2008, s. 168). Tar man utgangspunkt i at elevene som går i 10.klasse har utviklet gode manerer og gjort dette til en integrert del av deres væremåte, kan kjønnsrollene i lys av Bourdieu sitt habitus-begrep forstås som en rolle som inntas ubevisst.

Diskurser bidrar også til å produsere kollektive identiteter, noe jeg i denne sammenheng velger å omtale som kategoriene "ladies" og "gentlemen". Et fellesskap og samhold oppstår ikke av seg selv, men krever at det representerer noe symbolsk, som ifølge Foucault skjer gjennom diskurser. Gjennom en diskurs synliggjøres hva eller hvem som defineres som "vi", og setter grenser for hvem som er innenfor og utenfor

dette fellesskapet. Ved å definere en gruppe som en gruppe, vil dens deltagere også tenke og oppføre seg med utgangspunkt at de er en del av denne gruppen, og identifisere seg med den (Aakvaag, 2008, s. 311). Ved å fokusere på skolens moral om gode manerer er det naturlig å tenke seg at elevene etter hvert identifiserer seg med skolens prinsipper for handling, og dermed også blir en del av et fellesskap og dets tilhørende koder, regler og forventninger.

### 5.3.4 Avsluttende kommentar

Gjennom skolens organisering av måltider, som beskrives som en kjønnsdelt tid, er det tydelig at elevene inntok andre roller enn hva de ville gjort dersom kjønnsgruppen hadde vært blandet. Dermed kan skolens organisering sees som en medvirkende faktor til hvordan kjønnsroller konstrueres blant elevene. At elevene fortalte om ulik væremåte dersom det motsatte kjønn var tilstede, kan tolkes som at det motsatte kjønn dermed bidrar til å konstruere de kjønnsrollene som uttrykkes. Kategorien "ladies and gentlemen" viser at kjønnsrollene elevene konstruerer på den omtalte arenaen i store trekk kan sies å bestå av de samme hovedtrekkene for både jenter og gutter. Det som sees som den største forskjellen mellom kjønn er jentenes forestilling om guttene, og deres tanker om at guttene ikke "bryr seg".

## 5.4 Aktive gutter og passive jenter

Gjennom skolens ideologi legges det vekt på fysisk aktivitet i hverdagen. Dette handler om fordeling av oppgaver blant elevene, i tillegg til den gitte timeplanen som skal følges. Alle elever måtte delta på en organisert jogge-tur hver morgen, og være medlemmer av et lag tilknyttet en valgfri sport. I tillegg hadde elevene kroppsøving på timeplanen. Skolen tilbyr ulike aktiviteter, hvor både gutter og jenter har mulighet til å delta. Hvordan påvirker denne ideologien konstruksjon av kjønnsroller blant elevene?

### 5.4.1 De fysisk sterke guttene

Gjennom elevtekstene fikk klassen mulighet til å fortelle om deres opplevelse av å være elev ved internatskolen. En av guttene fortalte dette i sin tekst:

Being a boy at this school is like you get more responsibilities. Like being a boy, they are more understanding. So you get more responsibilities, and according to that you have to handle the situation.

En annen gutt skrev dette: "In some cases it is like doing something, picking up something, help with things. Something girls cannot. It will be hard for them." Et annet synspunkt som kom til syne gjennom en gutt sin tekst var: "Responsibility has come to us, and some time, we actually have something because we are boys."

Dette kan tolkes som at guttene opplevde at de fikk mer ansvar på skolen fordi de var gutter. Gjennom gjøremål som krevde fysisk styrke ble guttene prioritert fremfor jentene. Hvorfor er det slik? Skolen fremmer like muligheter for alle, noe som dermed står i kontrast til guttenes opplevelse av arbeidsfordelingen.

Ser man fysisk aktivitet i en historisk og kulturell kontekst, bygger dette på forestillinger om feminitet og maskulinitet. Det sees en tradisjon hvor kvinner tidligere har blitt diskriminert, og hva som er passende aktiviteter for jenter og gutter påvirkes av den som sitter med definisjonsmakten. Det tradisjonelle synet har endret seg med tiden, men det er fortsatt slik at det er ulikheter i kvinner og menn sin deltagelse i ulike aktiviteter (Eng, 2014, s. 141). Dette kan utfordre både inkludering og likestilling, som er to av skolens viktige prinsipper.

Skolen vektlegger fysisk aktivitet, gjennom en daglig obligatorisk jogge-tur hver morgen, i tillegg til kroppsøvingstimene. I tillegg måtte alle elever delta i en valgt sportsaktivitet. Dermed hadde både gutter og jenter i utgangspunktet samme mulighet til å komme i god fysisk form. Gjennom mitt feltarbeid observerte jeg elevene mens de drev med ulike sports-aktiviteter. En dag observerte jeg noen jenter som spilte badminton. Underveis i spillet havnet ballen flere ganger på taket, noe som bød på utfordringer for dem. Guttene stilte seg umiddelbart i posisjon til å hjelpe til. For å hente ballen ned, ble de nødt til å klatre opp på taket, enten langs vinduer og takrenner, eller hente en stige for å nå opp. Guttene inntok en rolle som fysisk sterke og hjelpsomme ovenfor jentene. Guttene ble også valgt ut av ansatte på skolen til å utføre oppgaver som var fysisk

krevende, samtidig som de også selv valgte å hjelpe til i tilsvarende situasjoner. Er dette fordi guttene sees som sterkere enn jentene fra naturens side, eller er det normer og forventninger som spiller inn?

Generelle diskusjoner om kjønn knyttes ofte til om kjønn skal forstås som et kulturelt eller biologisk fenomen. Ifølge Røthing (2011, s. 212) er svaret *både-og*. Det kan dermed forstås som at biologiske forhold som plasserer ungdommene i kategorien gutt eller jente er med på å danne utgangspunktet for hvordan de møtes. Samtidig påvirkes ungdommenes handling av de normer og forventninger som foreligger, og dermed den rollen de inntar. I lys av denne forståelsen kan dermed kjønnsroller sees i sammenheng med både biologi og kultur. Videre vil jentenes opplevelse av å være elev ved skolen bli omtalt, og hvilke kjønnsroller de konstruerte i situasjoner knyttet til fysisk aktivitet.

#### 5.4.2 De avslappede jentene

Jentene i klassen fikk tildelt den samme oppgaven som guttene, samt uttale seg om de samme temaene under intervjuet. Ved spørsmål om hvordan det var å være elev ved skolen, svarte en av jentene følgende: "Being a student here is like a great chance of opportunities in life, because they are given us every aspect to come out, like we are getting many opportunities here." Videre la en annen jente til: "They never said that if you are a girl, you have to do this, and boys have to do like this."

Gjennom disse utsagnene kan det forstås som at jentene opplevde at de fikk mange muligheter ved skolen, og at det ikke var ulikheter mellom hva gutter og jenter kunne gjøre. Dette samsvarer med skolens formelle prinsipp om like muligheter for alle elever. Men er det egentlig slik at alle elever får de samme mulighetene? Selv om skolens ideologi fremmer like muligheter for alle elever utad, betyr ikke dette at det nødvendigvis er slik bak kulissene.

En annen jente skrev dette i sin tekst: "To be a girl at this school is totally different from the outside world. At this place, both – the girls and the boys achieve equal opportunities and various duties."

Dermed synliggjøres det at elevene fikk ulike oppgaver ved skolen, noe også guttene bekreftet gjennom sine tekster og intervju. Guttene fortalte om oppgaver som var fysisk krevende, mens jentene på sin side ble beskyttet fra å delta i tilsvarende aktiviteter.

Gjennom intervjuene med elevene var kroppsøvingstimene et tema. Jentene beskrev timene slik: "We are first doing our exercise and everything. And then we have to choose what sport we have to play". Videre la en annen jente til: "I have seen that while trying to give the girls more or equal rights as the boys, the teacher are usually given us more privileges."

Gjennom mitt feltarbeid observerte jeg klassen i kroppsøvingstimene. Jentene og guttene deltok da i de samme aktivitetene. Men det som kom tydelig til uttrykk var at flere av jentene valgte å sette seg på innbytterbenken som tilskuere, istedenfor å aktivt delta i lærerens organiserte aktivitet. Jeg spurte dem om hvorfor de ikke ønsket å delta. Til dette svarte de at de ikke likte å drive med sport. De valgte derfor frivillig å sette seg ned, og det handlet ikke om at de ikke ble inkludert i spillet. Det jeg også bemerket meg var at læreren ikke hadde noen innvendinger mot å la elevene sitte å slappe av.

Alle elevene i klassen måtte også delta på daglige jogge-turer hver morgen. Flere av jentene fortalte om et høyt fokus på fysisk aktivitet ved skolen, noe som ikke alltid var i deres interesse. De ønsket heller å tilbringe tid sammen med venner fremfor å anstrenge seg i aktiviteten de drev med. Dette ble også synliggjort gjennom jentenes badminton-spill på ettermiddagene. De tok rollen som passive deltagere i spillet, og var mer opptatt av å prate med hverandre.

Ved at læreren anerkjente jentenes valg om å være passive deltagere i ulike aktiviteter, kan dette bidra til å synliggjøre en forventning om at det er godtatt å vise en avslappende holdning. Dette står i kontrast til guttenes ønske om å bidra i fysisk krevende aktiviteter. Ifølge idrettsforsker Klomsten legger gutter i ungdomsskolealder vekt på styrke og utholdenhet, og det er viktigere for dem å prestere sportslig, enn hva det er for jentene. Hun mener at kjønnsforskjeller knyttet til fysisk aktivitet må sees i sammenheng med sosiale forhold, hvor det er ulike forventninger knyttet til jenter og

gutter fra både trenere og venner. Klomsten mener at gutter får mer støtte og oppmuntring enn hva jenter gjør, samt signaler på at det er viktig å være fysisk sterk (Førde, 2007).

Kan dette sees i sammenheng med de kjønnsrollene elevene konstruerte i forbindelse med aktivitet? At det ikke var så viktig for jentene å prestere sportslig kom tydelig til uttrykk gjennom mitt feltarbeid. Selv om det i dette tilfellet også var noen jenter som kan unntas majoriteten, var det fortsatt et fellestrekk blant jentene om en avslappende holdning til fysisk aktivitet. Ved spørsmål om elevene opplevde at lærerne hadde ulike forventinger til gutter og jenter svarte de: "No, they never have." Dette samsvarer ikke med Klomsten sitt syn på at det finnes ulike forventninger knyttet til jenter og gutter. På motsatt side kan elevenes utsagn sees i tråd med Bahai-troens prinsipper og dens syn på likestilling, hvor det da kan sies at skolens ideologi spiller inn. Hvordan kan de sosiale forholdene sees i sammenheng med oppgavens problemstilling?

### 5.4.3 Kulturell kapital som fortolkningsramme

Bourdieu sitt begrep om kulturell kapital kan videre benyttes til å belyse de kjønnsrollene som ble konstruert blant elevene. Kulturell kapital handler om å tilegne seg kulturelle koder i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 152). Kan det tenkes at det er underforstått gjennom normer og forventinger at det er guttenes oppgave å utføre fysisk krevende oppgaver ved skolen?

Gjennom Bourdieu sitt begrep om det sosiale rom vil mennesker innta ulike posisjoner avhengig av hvilken kapital de besitter. Det betyr at hvilke kulturelle koder og regler elevene har integrert i sitt dagligliv påvirker hvilken posisjon de har på skolen. Bourdieu mente at kapitalmengde er ulikt fordelt mellom mennesker, og dermed bidrar til å gi noen mer makt enn andre, og derav muligheten til å oppnå ulike fordeler (Aakvaag, 2008, s. 154). Guttene og jentene ved skolen har det samme regelverket å forholde seg til. Men de kulturelle kodene kan sees å være ulike, til tross for Bahá'í-troens prinsipper om like muligheter for alle på tvers av kjønn.

Bourdieu hevdet at mennesker som befinner seg i samme posisjon i det sosiale rom også vil utvikle en likhet i væremåte og interesser. For å innta en posisjon innenfor et bestemt felt er man nødt til å tilegne seg de reglene som er gjeldene på nettopp dette feltet (Aakvaag, 2008, s. 154). Dette kan dermed forstås som at elever som forholder seg til de samme kulturelle kodene og reglene også vil handle på nogen lunde lik linje, og dermed også innta de samme rollene på skolen. Fordi de kulturelle kodene kan sees som ulike for gutter og jenter, er det også naturlig at elevene konstruerer ulike kjønnsroller. Gjennom mitt feltarbeid på skolen observerte jeg fellestrekk ved guttenes væremåte, samt jentenes måte å handle på, som dermed bidrar til å bekrefte Bourdieus sin teori om at kulturell kapital påvirker menneskets sosiale posisjon, og derav væremåte.

#### 5.4.4 Avsluttende kommentar

Studiens funn har innenfor denne kategorien handlet om ulikheter mellom kjønnene, hvor elevene har inntatt motstridende roller. Guttene har inntatt rollen som fysisk sterke, hvor aktivitet, styrke og deltagelse er sentrale elementer. Jentene på sin side har inntatt en mer avslappende rolle, hvor passiv deltagelse i ulike aktiviteter har preget deres holdning. Begrepsparet aktiv og passiv kan derfor sees som passende beskrivelser for de kjønnsrollene som elevene konstruerte i forbindelse med gjøremål og aktiviteter. Det kan se ut til at skolens ideologi avspeiles gjennom den rollen som guttene skapte. Rollen som passive jenter kan i mindre grad sies å avspeile skolens ideologi, fordi deres væremåte står i kontrast til hva skolen vektlegger som viktige prinsipper i elevenes hverdag.

### 5.5 Klær som symbol

Hva slags klær en person bruker er med på å påvirke hvordan kjønn kommer til uttrykk. Det er med på å vise hvem man er og markere ens identitet (Gulbrandsen, 2006, s. 22-23). Hvordan konstrueres dermed kjønnsroller på en skole hvor elevene må bruke skoleuniform 6 dager i uka? Og hvordan opplever elevene den korte tiden hvor de selv kan velge hva de skal ha på seg?



Internatskolen har et regelverk som tilsier at alle elever skal bruke skoleuniform i undervisningstiden, men også på kveldstid i ukedagene. Jentene skal bruke skjørt, med unntak av gymtimene, hvor de må bruke bukser. Guttene må gå med bukser, men har anledning til å bruke shorts i gymtimene dersom de ønsker det. Dette gir dermed elevene liten valgfrihet i forhold til hva de kan å ha på seg store deler av tiden de er på internatskolen. På lørdag kveld og søndager har elevene lov til å velge hva de vil ha på seg av sine private klær. Men heller ikke her er alt tillatt, da skolen har egne regler for klesbruk. Dette er noen av punktene som står omtalt i skolens retningslinje:

Students are expected to be well dressed at all times. Girls are not allowed to wear minis, or transparent and tight fitting clothes. The boys must not come with overly baggy, low waist and shabby pants or sleeveless shirts. Pants and shirts must be decent and the right size.

When students return from holidays parents are requested to ensure that their wards have proper short haircut. No mushroom or fancy styles for boys.

School students should wear simple watches, nothing elaborate and expensive.

Parents are strongly advised that expect for one pair of simple earrings for girls no other ornaments may be provided.

Ifølge Dalgaard (2016, s. 23) har hva som er tillatt og ikke av bruk av klær i samfunnet generelt endret seg gjennom tiden. Ulike klesdrakter symboliserer ulike ting, som for eksempel makt, maskulinitet, femininitet og grader av autonomi. Kjønn og makt var tidligere to elementer som hang tett sammen, hvor klær symboliserte personens status. I dag er klær fortsatt med på å signalisere hvem man er, hvilket kjønn man har, og det har også blitt en del av menneskets identitetskonstruksjon.

### 5.5.1 Skoleuniformens betydning

Guttene i klassen opplevde det å bruke skoleuniform som noe positivt. En av dem fortalte følgende: "Everything is simple, you don't have to bother. When morning come you get up, use the same uniform..."

Guttene fortalte at ved å måtte bruke skoleuniform ble hverdagen mye lettere fordi de slapp dilemmaet med hva de skulle ha på seg, noe som ga dem færre bekymringer. Jentene i klassen fortalte også om en positiv erfaring med og måtte bruke skoleuniform. "It is much good to wear this school uniform. It is safe, you are actually... We play and study in it... We don't take it as a rule, we take it is a way to be."

Også blant jentene kom det frem at skoleuniformen gjorde at de ikke trengte å være bevisst på hva de skulle ha på seg. Når jentene brukte skoleuniform fortalte de at den var behagelig, og de kunne utføre mange aktiviteter i den.

I was playing badminton in this uniform. And when I play badminton, as my skirt was short and I didn't wear stockings, what would happen? It would go up. Like now we use stockings. Like this is so comfortable in anyway. You can do anything in this.

En annen jente fortalte videre: "For a long period I have to be in this uniform. So it is comfortable, and it doesn't matter what you do and where you go..." Klær kan i denne sammenhengen dermed sies å ha et praktisk aspekt, hvor det påvirker ungdommenes mulighet for utfoldelse og bevegelse. Klær har også ulik utforming, passform og brukervennlighet avhengig av hvilket kjønn det er beregnet for (Dalgaard, 2016, s. 23-24).

### 5.5.2 Betydningen av private klær

Ved spørsmål om jentene ønsket å se bra ut for seg selv eller for andre, svarte en av dem: "Just for us. Like for us." Et av Bahá'í-troens prinsipper som skolen vektlegger, er at man skal ta et oppgjør både med egoisme og materialisme, og endre sine tanker, følelser og handlinger. Dette kan bidra til å sette det tradisjonelle tankesett på prøve

(Dalgaard, 2016, s. 25-26). Jentene fortalte om lite tid til å stelle seg og gjøre seg fine til hverdags. De så frem til helgen hvor de endelig kunne bruke sine egne klær. "We use the same uniform every day, every night, every time. When we get the opportunity to change, we become extra happy." Videre fortalte en annen jente følgende: "So this one day we get to be ready. Be our self. We are allowed to be our self, because full week we don't wear colored clothes. We just wear this school uniform."

Ifølge Giddens stilles mennesket ovenfor mange valg og beslutninger, hvor ungdommenes valg omkring klær kan sees i sammenheng med dette. De vurderer ulike valg for å finne det de ser som den beste løsningen. Ser man dette i tråd med Giddens teori om den refleksive modernitet, uttrykker han at refleksiviteten også kan sees i sammenheng med en form for strukturell tvang. Regler som omhandler klesvalg er strengt på internatskolen, så på dette området står ikke elevene frie til å ta egne valg. Refleksiviteten retter seg derfor både mot individet som person og dets omverden. Det påvirker individet til å måtte reflektere over seg selv på en ny måte, som er utgangspunktet for det Giddens omtaler som selvidentitet (Krange & Øia, 2005, s. 108).

Ifølge Giddens handler selvidentitet om en refleksiv bevissthet, altså hvem man er. Dette kan knyttes til de kjønnsrollene elevene sosialiseres inn i. Ens identitet må hele tiden produseres og vedlikeholdes, og kan forstås som et resultat av de valgene som tas (Krange & Øia, 2005, s. 109). Både jentene og guttene fortalte at det var frustrerende når alle hadde en mening om hva de skulle ha på seg. Spesielt blant jentene ble det fortalt at mange av de andre jentene på sovesalen ofte spurte: "Should I wear this? How does this look?" Videre tilføyde en annen jente: "They ask different people. And I ask some people. Then two say yes, two say no. Then I leave it and go for something else. So we think a lot before wearing, you know." Å skulle ta inn over seg andres meninger, for deretter ta valg på bakgrunn av disse, kan forstås som Giddens tanke om at mennesket må bearbeide motstridende informasjon, som igjen tvinger individet til et refleksivt liv (Krange & Øia, 2005, s. 109-110).

Ser man kjønn og klær i et historisk perspektiv skulle jentene se pene ut, mens guttene skulle være tøffe og ikke bekymre seg for klærne sine mens de drev med aktiviteter.

Selv om samfunnet og klesmote har utviklet seg med tiden, ser man likevel at gutteklær i dag har større bevegelsesfrihet enn jenters, som ofte er kroppsnære og pyntet. Ifølge Dalgaard iscenesetter mennesket seg selv gjennom de klærne de benytter. Hun referer videre til Baumann (2002), Levy (1959), Thomsen & Sørensen (2006) som uttaler at: "mennesket bruker produkter til å skape sin fortelling om seg selv, om hvem de er, og hvilke verdier de representerer" (Dalgaard, 2016, s. 23). Dermed blir ungdommenes klær med på å uttrykke et kjønnsrollemønster og hva som sees som typisk for gutter og jenter (Dalgaard, 2016, s. 24).

Ifølge Foucault, omtalt i Aakvaag (2008, s. 320), er individet et produkt av tenkemåter, institusjoner og de nye maktteknologiene som kjennetegner moderniteten. Han mener at mennesket skiller seg fra andre ved å ha sine egne kjennetegn, og sin egen historie. Ser man bruken av private klær som ens kjennetegn, vil det ifølge Foucault sin teori være vanskelig å skille seg fra de andre. Som nevnt tidligere er nettopp klesvalg et element i konstruksjonen av hvem man er. Vil dermed skolens regelverk om bruk av klær bidra til å undertrykke kjønnsroller og elevenes unike identitet?

Parsons og Goffman var begge opptatt av at ulike sosiale kontekster synliggjør ulike sider av individet, fordi mennesket inntar ulike roller i ulike situasjoner (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 75; Aakvaag, 2008, s. 75). Dette kan knyttes til både tiden elevene går med skoleuniform, og private klær. Parsons legger også vekt på at ulike normer og verdier kan knyttes til de ulike rollene (Krange & Øia, 2005, s. 232). Videre vil derfor diskusjoner som opptar elevene omtales, hvor Goffman og hans rolleteori vil være sentral for å skape en forståelse av tematikken.

### 5.5.3 Diskusjoner i vennegjengen – i åpent lys

Klassens elever fortalte om diskusjoner om klær. De snakket om klær blant venner på fritiden, og det gjentagende temaet var hva de skulle ha på seg når helgen kom. En av guttene fortalte dette:

Everyone will have something to say about what you used last time. So we have to prepare, and people will think why do you wear that. So you are waiting for

that other person, and you have the intention that I wear this yesterday so I have to change. I used this last week so I need something new.

Elevene velger ikke klær tilfeldig. En av guttene fortalte: "It matters for me. Because, like when you are wearing your color clothes you should wear clothes that people should not think something negative..."

We talk about what to wear. It is how you dress up. It is not like you just pick up some clothes and wear it. Something that is not matching. You just wear something that people who see you think that this is ok... How to dress us as what matter when we interact with people.

Hvordan elevene fremsto i form av utseende var viktig for dem. I denne sammenheng kan det være nyttig å forsøke og forstå tematikken i lys av Goffman og hans begreper. Som nevnt tidligere, kan frontstage benyttes som en rollefremstilling hvor klær kan påvirke hvordan personen fremstiller seg selv og tolkes av andre.

Guttene var redd andre skulle tenke at de hadde dårlig sans for mote. I tillegg ble det fortalt at hvordan de kledde seg hadde betydning for interaksjon med andre mennesker. Samt at det første andre mennesker legger merke til ved deg er hvordan du kler deg, og at det dermed får betydning for førsteinntrykket. Konstruksjonen av kjønn og kjønnsrollemønstre kan dermed sees i sammenheng med bruk av klær. Hva slags klær ungdommene bruker gir ulike muligheter for handling. Klærne er med på å signalisere personens egenskaper, som igjen har betydning for hvordan personen møtes (Krange & Øia, 2005, s. 232).

Å innta en rolle er underforstått at man ønsker å gi et inntrykk av noe. Det personen presenterer skal være det det ser ut som (Dalgaard, 2016, s. 28). Goffman benytter begrepene frontstage, som kjennetegnes av tiden personer er sammen med noen som iakttar dem. Frontstage kan også forstås som både et bevisst og ubevisst uttrykk som tas i bruk (Goffman, 1992, s. 24). Ulike elementer som inngår frontstage er blant annet klær, kjønn og utseende (Goffman, 1992, s. 27). De som iakttar personen som inntar en

rolle kan dermed plassere personen i en kategori basert på tidligere erfaringer og stereotyper. Det er viktig å merke seg at scenen som inntas frontstage lett kan bli institusjonalisert med tanke på de forventningene man har til den, og sees som en fastsatt kategori (Goffman, 1992, s. 29). Er det ikke nettopp disse forventningene og normene som beveger seg i samfunnet som bidrar til at ungdommene sosialiseres inn i ulike kjønnsroller?

#### 5.5.4 Valgets kval – bak sceneteppe

Ifølge skolens regelverk kan ikke elevene velge fritt hva de skal bruke av klær. Jentene fortalte om retningslinjene som skulle følges, men la til at de ikke alltid fulgte disse reglene. Å bruke stramme bukser var i utgangspunktet ikke tillatt, men jentene fortalte at ved å bruke en lang topp over, var det ikke noe problem. I dagens samfunn finnes det implisitt en forventning om at jenter bryr seg mer om hvordan de se ser ut, enn hva guttene gjør (Goffman, 1992, s. 31). Men er det egentlig slik?

I helgen brukte jentene lang tid på å finne ut hva de skulle ha på seg. De prøvde ulike antrekk og ordnet håret. En av jentene fortalte dette: "She will ask me how am I looking... And she is saying, how am I looking? Like some people are asking like so many times, you know..."

Noen var flinkere på hår og sminke enn andre, og de spurte hverandre derfor om råd og hjelp. Jentene fortalte at de hadde det gøy på søndager, fordi de kunne vise seg fra sin beste side. Uttalelsen viser hvordan jentene verdsatte å vise seg som unike individer. På samme tid står disse uttalelsene i kontrast til Bahá'í-troen og dens prinsipper. Det kan derfor tolkes som at Bahá'í-troen og skolens reglement ikke fullt og helt er integrert i elevenes væremåte. Fordi mange av elevene tilhørte andre religioner enn Bahá'í-troen, kan det sees som en naturlig forklaring for dette.

Gruppen av informanter som besto av gutter fortalte at de også brydde seg om hvordan de så ut, spesielt på de dagene de kunne benytte private klær. Da opplevde de at de ble vurdert av andre i forhold til hva slags klær de anvendte, noe som gjorde at de selv måtte være mer bevisst dette. De fortalte om viktigheten av å kle seg skikkelig, både i

forhold til skolens regelverk, og andres meninger om dem. Betyr det dermed at guttene har internalisert skolens religion og regelverk på en annen måte enn jentene? I denne sammenheng kan Goffmans begrep backstage trekkes frem, hvor elevene forberedte seg på den rollen de skulle innta.

Det er ikke alle sider ved en selv man ønsker å vise frem for andre, og kan forstås som det som foregår backstage. Goffman (1992, s.96) definerer begrepet som: "et sted, i forhold til en bestemt opptreden, hvor det inntrykk man søker å gi med opptredenen blir åpent motsagt, som en selvfølgelig ting". På dette området gis det rom for å forme og bygge opp det inntrykket man ønsker å presentere frontstage, gjennom valg av klær, sminke og hårfrisyre. Personene som senere vil iaktta dem vil ikke ha tilgang til vurderingene som tas her. Det gir derfor rom for å prøve ut og diskutere ulike valg, uten at det påvirker interaksjonen med andre. Elevene kan slappe av, og gå ut av den rollen de inntar frontstage (Dalgaard, 2016, s. 26). Det kan forstås som at elevene inntar ulike roller avhengig av hvilken situasjon de befinner seg i, fordi ulike forventinger kan knyttes til ulike situasjoner.

Noen av guttene opplevde at noen var mer opptatt av mote enn andre, og hadde en mening om hva som var moderne og ikke. Flere av guttene poengterte at det var viktig å kle seg komfortabelt. De mente at det var viktig at man selv følte seg bra, og ikke tok for mye hensyn til alle andres meninger. Å fokusere på hva som er viktig for en selv, fremfor hvordan andre oppfatter en, samsvarer med Bahá'í-troens prinsipper og skolens moral.

Gjennom feltarbeidet ved skolen ble elevene også observert i den tiden hvor de brukte sine private klær. Det ble observert en gjennomgående klesstil både hos jenter og gutter. Jentene hadde til felles at de aller fleste gikk med ettersittende jeans og løs overdel. Hos guttene var løse jeans med oppbrett til ankene, samt rutete skjorte noe mange brukte. Hva betyr det at flertallet av elevene velger å gå med samme type klær? Elevene sa selv at de ikke var opptatt av moter, og til dels andres meninger. Guttene mente at de ikke følte at de måtte kle seg med noen spesielle typer klær. Men hvorfor velger de da likevel å gå kledd som de gjorde? I tiden de bruker skoleuniform opplevde

de å forsvinne i mengden fordi de måtte ha like klær. Likevel valgte mange å kle seg relativt likt selv når de fikk mulighet til å ta egne valg og beslutninger omkring klesvalg. Hva guttene og jentene opplevde som feminint og maskulint, og hvordan de ønsket å fremstå, kan dermed sees som en gjensidig påvirkning mellom normer som skapes ved å bli bekreftet og utfordret, og ungdommenes forventninger. Dette bidrar til å sosialisere elevene inn i ulike kjønnsroller. Kan det tenkes at elevene var redd for å skille seg ut, da de ikke var vant med å trenge anerkjennelse for hvordan de fremsto store deler av tiden? Som Giddens sier skapes identitet gjennom ens tanker om hvem man ønsker å være, og som Goffman forklarer med begrepet frontstage. Ofte tenker man på det å innta en rolle på et område som enten frontstage eller backstage. Men trenger det nødvendigvis å være slik? Ifølge Goffman (1992, s. 107) kan et område sees som frontstage i en situasjon, mens det kan fungere som backstage i en annen situasjon. Ungdommenes medelever kan også inngå både frontstage og backstage, som gjør at det ikke nødvendigvis finnes et helt avgrenset skille mellom disse områdene.

### 5.5.5 Avsluttende kommentar

Hvilke klær ungdommene benyttet bidro til ulike uttrykk blant elevene. Både gutter og jenter hadde det samme synet på bruk av skoleuniformen. Begge kjønn var opptatt av at den var behagelig og praktisk i hverdagen. De opplevde å være en av mange, istedenfor å fremstå som et unikt individ. Dermed sees det små forskjeller på hvordan kjønnsroller ble konstruert gjennom bruk av skoleuniform.

Både gutter og jenter var opptatt av hvordan de fremsto den tiden de kunne bruke private klær, og det sees større forskjeller på hvordan kjønnsroller ble konstruert i forbindelse med disse situasjonene. Gjennom min tolkning av materiale kan det forstås i den retning at guttene i klassen hadde internalisert skolens ideologi i større grad enn hva jentene hadde gjort. Jentene tok bevisste valg som var i strid med skolens regelverk, fordi de ønsket å fremstille seg selv på en bestemt måte. For dem var dette viktigere enn å forholde seg til de gjeldende reglene ved skolen. Guttene på sin side var opptatt av å være riktig antrukket for de gjeldende situasjoner, og dermed følge skolens reglement. Når elevene hadde muligheten til å skille seg fra de andre gjennom valg av



klær, og fremstå som unike individer, bidro dette også til et sterkere uttrykk av kjønnsroller blant elevene.

Hvilke klær som ble benyttet bidro til ulike uttrykk blant elevene. Skoleuniform og private klær symboliserte ulike ting. Likevel hadde elevene positive tanker omkring begge kategoriene. Ved bruk av skoleuniform fortalte ungdommene at de ofte følte seg som en i mengden, fordi de fremsto likt som alle de andre. Det som derfor skaper det største skille mellom elevene er deres utfordringer knyttet til valg og beslutninger knyttet til private klær.

## **5.6 Kjønnsroller i et forebyggende perspektiv**

Dagens moderne samfunn med store krav til kompetanse, skaper muligheter for å ikke strekke til. Nødvendigheten av en lang utdanning øker muligheten for barn og unge til å feile. Det betyr derfor at det som gir muligheter for noen, kan bety risiko for andre. Derfor kan skolen sees om et sentralt punkt i dagens kunnskapssamfunn, og en viktig arena for forebyggende arbeid (Frønes, 2011, s. 173). Internatskolen hvor jeg foretok mitt feltarbeid er en skole som fokuserer på like muligheter for alle elever. Selv om alle elever gis de samme mulighetene, er de likevel preget av sin bakgrunn og sine erfaringer, og ulike faktorer kan derfor sees som risiko og beskyttelse i ungdommenes oppvekst. Noen kan sees som generelle og andre kan knyttes til spesifikke vansker (Kvelling, 2012b, s. 74).

Elevene konstruerte ulike kjønnsroller i forskjellige situasjoner i sin hverdagen på internatskolen. I undervisningssituasjoner var rollen som de tøffe gutta og pliktoppfyllende jentene dominerende. På sovesalen ble kjønnsroller konstruert i tråd med tradisjonelle roller knyttet til hus og hjem. Til tross for kjønnsstereotypiske oppfatninger på dette området, kan skolens ideologi sees som en bidragsyter til å ta avstand fra de tradisjonelle rollene, og dermed utfordre elevene og et nytt kjønnsrollemønster. Hvilken betydning har dermed kjønnsroller for risiko og beskyttelse i elevenes oppvekst?

### 5.6.1 Risiko og beskyttelse i skolen

Risiko- og beskyttelsesfaktorer kan knyttes til ungdommenes oppvekstmiljø, hvor nettopp skolen sees som spesielt viktig. Skoler med dårlig struktur og lite voksenkontroll, samt dårlige forhold mellom elever og ansatte kan sees som risikoelementer. På motsatt side kan støttende voksenpersoner, gjensidige vennsksrelasjoner samt en inkluderende skole knyttes til beskyttende faktorer for ungdommene (Kvelling, 2012b, s. 74-76). Med utgangspunkt i disse faktorene kan kjønnsroller som elevene konstruerte i forbindelse med måltider, fysisk aktivitet og valg av klær trekkes frem. Felles for dem alle var klare retningslinjer fremmet gjennom skolens ideologi, som vitnet om en inkluderende skole med god struktur.

Ifølge Nordahl (2003) bør ungdom forstås som handlende individer, med ønske om å skape mening i hverdagen sin. Deres oppfatninger og handlinger må sees i lys av at de ønsker å påvirke sitt eget liv, ved bruk av ulike strategier og handlinger. Hvilke verdier som vektlegges i den ungdomskulturen som representeres på skolen er av betydning for elevenes væremåte, og hvilke kjønnsroller som dermed konstrueres. Det betyr at noen elever kan velge å handle på måter som ikke er i samsvar med skolens ideologi. Det sosiale spillet i klasserommet kan for noen oppleves som viktigere enn handlinger knyttet til læring og undervisning (Nordahl, 2003). Øia, omtalt av Nordahl (2003), skiller mellom 3 ulike elevtyper i skolen. Den redde og negative eleven, den ukonsentrerte eleven, og den positive eleven. Gjennom mitt feltarbeid kom den ukonsentrerte og positive eleven tydeligst til syne i klasserommet, hvor jeg velger å trekke paralleller til det jeg omtaler som de tøffe gutta og de pliktoppfyllende jentene.

Å være bråkete og urolig i klasserommet kan forstås som en aktiv motstandsform. Det er viktig å merke seg at det innenfor disse beskrivelsene finnes ulike grader av motstand, og at det ikke nødvendigvis er ytterpunktene som beskrives videre. Ifølge Nordahl (2010) er det å være bråkete og urolig handlemåter som kan bidra til å beskytte egen verdighet, og bidra til konstruksjonen av ens identitet. Denne motstanden kan videre bidra til å skape mening i hverdagen, og et samhold i elevgruppa. Guttenes konstruksjon av roller må derfor sees i sammenheng med jevnaldrendes betydning, hvor handlinger kan ha positiv verdi og gi dem høy sosial status (Nordahl, 2010, s. 74).

Nordahl (2003) omtaler i sin artikkel at motstand i klasserommet gir en større sosial mening blant gutter enn jenter. Det kan bidra til å belyse hvorfor guttene viser mer motstand enn jentene, og derfor konstruerer ulike kjønnsroller i klasserommet. Med dette som utgangspunkt kan rollen som de tøffe gutta sees som beskyttende i deres oppvekst. Samtidig kan motstand i klasserommet påvirke elevenes skoleprestasjoner. Å ikke følge med i timene og opptre bråkete er faktorer som kan ha en negativ innvirkning på elevenes resultater. Dermed kan en kjønnsrolle som representerer motstand også sees som en risikofaktor. I lys av dette synet kan derfor rollen som de bråkete gutta bidra til både risiko og beskyttelse. Hvilket perspektiv man inntar blir derfor avgjørende for hva som defineres som risiko og beskyttelse, og hvilken retning det forebyggende arbeidet bør ta.

For både guttene og jentene var det å prestere i skolefagene viktig. En norsk undersøkelse gjort av Bjerrum Nielsen kobler skoleflinkhet til jenter (Nielsen, 2011, s. 196). Ser man det å være konsentrert i timene og gjøre som læreren sier som tegn på skoleflinkhet, kan det trekkes en parallell mellom denne undersøkelsen og den kjønnsrollen jentene konstruerte i klasserommet. Forskning viser også at elever som er over et visst nivå i skoleprestasjoner minsker risikoen for kriminalitet, arbeidsledighet og frafall i videregående skole. Har man lave skoleprestasjoner øker risikoen for de nevnte faktorene (Frønes, 2011, s. 173-174). Dermed kan jentenes pliktoppfyllende rolle sees som en beskyttelse i deres oppvekst. Dette bidrar også til å underbygge guttenes skolemotstand som et risikoelement.

Det har de siste tiårene vært rettet et fokus mot nettopp betydningen av kjønn og gutters atferd i skolen. Sentrale forklaringer har basert seg på at guttenes kjønnsroller har vært utdaterte og ikke stått i takt med kunnskapssamfunnets utvikling og verdier. Statistikk viser også at gutter har vært overrepresentert i frafall i videregående skole. I følge Vogt (2008) er det lite som tilsier at kjønn kan forstås som det mest vesentlige aspektet ved frafall. Hvem som faller fra, deres sosiale bakgrunn og konteksten hvor frafallet forekommer er viktigere å rette fokus mot. Forskning viser videre at karakterer i skolen er den faktoren som har sterkest innvirkning på frafall. Det bidrar til en forståelse om at sosial bakgrunn er av større betydning for frafall enn hva kjønn er. Vogt

trekker likevel frem at det er viktig å ikke se bort fra kjønn som faktor i frafallstematikken. Han bemerker at kjønn må forstås som strukturerende for institusjonelle ordninger, og ikke kun som et kjennetegn ved individet. Selv om statistikken viser at det er flest gutter som faller fra i skolen, er ikke dette nødvendigvis fordi de er gutter (Vogt, 2008).

### 5.6.2 Holdningsendring som beskyttelsesfaktor

Gjennom kjønnsrollene som ble konstruert på sovesalene ser man tegn til et kjønnsrollemønster som avviker fra kjønnsstereotypiske oppfatninger. Ved at guttene inntar den samme rollen som jentene, bidrar dette til en utjevning av disse oppfatningene. Ser man dette i et større perspektiv kan skolens ideologi bidra til å endre ungdommenes holdninger til kjønn. I en artikkel publisert på forskning.no (Kanestrøm, 2012) omtales nettopp stereotypier om kjønn. Den viser til at stereotypiske oppfatninger om kjønn bidrar til å begrense unges frihet til å velge utdanning. Tanker om fremtiden, og valg på bakgrunn av dette tas tidlig i livet. Forutinntatte holdninger om hva som er kvinne- og mannsyrker dominerer, fremfor valg basert på interesser og egenskaper. Det betyr derfor at hvilke holdninger mennesket har til kjønn kan få konsekvenser for både yrkesvalg, inntekt og helse. Man ser fortsatt flest kvinner i omsorgsykker som er forbundet med belastnings og slitasjeskader, lav lønn og deltidsarbeid. Det synliggjør viktigheten av fokus på kjønn og kjønnsroller i ung alder (Kanestrøm, 2012). Gjennom en ideologi som fokuserer på å gi alle elever like muligheter og oppgaver, kan skolen sees som en beskyttelse i ungdommenes oppvekst, ved å legge til rette for en holdningsendring knyttet til kjønnsstereotypiske oppfatning om kjønn. Å vokse opp i dagens kunnskapssamfunn, med fokus på kompetanse og yrkeskarriere, stiller store krav til dagens barn og unge. Gjennom denne analysen synliggjøres derfor viktigheten av at forebyggende arbeid settes inn tidlig, for å sikre barn og unge en god start på livet (Frønes, 2011, s. 173-174).

### 5.6.3 Avsluttende kommentar

Ser man de kjønnsrollene som ble konstruert i klasserommet i et forebyggende perspektiv, kan skolemotstand hos guttene sees som både beskyttelse og risiko i deres oppvekst. Hvilket perspektiv man inntar vil påvirke faktorens betydning. Jentenes rolle

kan i hovedsak sees som en beskyttelse i deres hverdag, hvor skoleprestasjoner minsker risikoen for blant annet kriminalitet, arbeidsledighet og frafall i videregående skole. Til tross for skolens ideologi om like muligheter for alle elever, konstrueres det likevel ulike kjønnsroller i klasserommet, som igjen kan påvirke elevens muligheter i livet. Det er likevel viktig å merke seg at kjønn alene ikke kan sees om en forklaring på ulike risikoelementer, men som en bidragsyter i en helhetlig forståelse. Ser man dette i lys av Nordahl og Bjerrum Nielsens omtaler av tematikken, er det tydelig at mine funn samsvarer med tidligere forskning på feltet.

## 6 Oppsummering

Gjennom mitt feltarbeid på en indisk internatskole har intervjuer, deltagende observasjon og elevtekster bidratt til å belyse studiens tematikk. Ulike arenaer og situasjoner ble brukt som utgangspunkt for elevenes konstruksjon av kjønnsroller. Hvordan skolens ideologi ble avspeilet gjennom disse konstruksjonene er også tatt i betraktning. Kjønnsroller ble videre knyttet til det forebyggende perspektivet, hvor ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer ble trukket frem.

### 6.1 Betydningen av studiens funn

En kan stille seg spørsmålet om hvorfor nettopp kjønnsroller er et fenomen som bør belyses. Ifølge Petersen (2016, s. 131) handler kjønnsroller om personlige, seksuelle og reproduktive livsfunksjoner som sees som sentrale elementer i alle kulturer. Dermed blir også verdier og handlemåter knyttet til kjønn grunnleggende, både i samfunnet og hos det enkelte individ. Det er viktig å være bevisst på hvilke kategorier man tillegger det enkelte individ i møte med dem. Atferd og holdninger kan lett knyttes til kjønnsstereotypiske oppfatning som florerer i samfunnet. Det er derfor viktig å være seg bevisst disse oppfatningene, slik at man ikke bidrar til stigmatisering og en negativ påvirkning for det enkelte individ. Hva som kan betraktes som risiko- og beskyttelsesfaktorer krever skjønnsmessige vurderinger i hvert enkelt tilfelle, hvor kjønnsroller kan forstås som et element som spiller inn. Ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer må derfor sees i lys av den kunnskapen man innehar, for deretter å reflektere over dens betydning.

Gjennom denne studien har det vært nødvendig med en generalisering av kjønn og kjønnsroller innenfor den omtalte konteksten, noe man skal være forsiktig med. Å inndele elevgruppen i kategorier ga muligheter til å danne et overordnet bilde av hva som rørte seg i ungdommenes hverdag. Et forebyggende arbeid retter seg i første omgang mot å forhindre at problemer oppstår, og skal nå en hel befolkning. For å ha mulighet til å fange opp risiko- og beskyttelsesfaktorer i større grupper er det derfor nødvendig å ta utgangspunkt i de hovedtrekkene som berører gruppen. Selv om spesifikke detaljer i første omgang kan komme i bakgrunnen, kan disse trekkes frem

dersom man identifiserer et problem og det forbyggende arbeidet retter seg mot et nytt nivå.

Studiens datamateriale er hentet i India, men jeg har likevel valgt å benytte vestlig litteratur til å belyse temaet. Det er gjort i den hensikt å kunne dra nytte av funnene i Norge. Studiens funn samsvarer også med annen vestlig forskning på feltet, som bidrar til å bekrefte materialets gyldighet. Samtidig har India hatt lite fokus på forskning på barn og unge, som ville gjort arbeidet svært utfordrende om jeg skulle benyttet indisk litteratur. Et videre arbeid kunne derfor fokusert på å gjøre materiale tilgjengelig for det indiske forskningsfeltet, med den hensikt å berike dets kunnskap.

## 6.2 Konklusjon

Elevgruppen som er innlemmet i denne studien har bidratt til en økt forståelse for konstruksjon av kjønnsroller i ulike situasjoner. Elevene har fremhevet ulike elementer som har vært av betydning for dem, og skapt roller på bakgrunn av disse. Både gutter og jenter fremmet skoleprestasjoner som et viktig element i deres utdanning, hvor de var opptatt av å oppnå gode resultater. De la frem et syn som samsvarte med skolens ideologi. Samtidig konstruerte guttene og jentene kontrastfylte roller i klasserommet. Guttenes fremsto som bråkete og uinteresserte. Jentene på sin side skapte en rolle hvor det å være pliktoppfyllende og rolig var fremtredende. Det viser at den rollen som jentene konstruerte samsvarer med de holdningene de selv fortalte om. Deres rolle kan derfor se ut til å avspeile skolens ideologi i større grad enn hva guttenes rolle gjorde. Rollen som guttene skapte avvek også fra den holdningen de selv la frem at de hadde.

Elevene knyttet gjøremål på sovesalen til en kjønnsstereotypisk oppfatning som kan sies å være i tråd med kvinnens tradisjonelle rolle knyttet til hus og hjem. Skolens ideologi har på dette området påvirket elevenes konstruksjon av kjønnsroller i den retning at de kjønnsstereotypiske oppfatningene må vike for nye rollefordelinger. På dette området kan det derfor konkluderes med at jentene konstruerte en rolle som samsvarte med en tradisjonell kvinnerolle i hjemmet. Den samme rollen bidro til en fremmedgjøring av arbeidsoppgaver for guttene, hvor skolens ideologi kan sees som en bidragsyter til at guttene også konstruerte en rolle basert på kvinnens tradisjonelle rolle.

I forbindelse med måltider på skolen viser studiens funn at de rollene som elevene konstruerte ble påvirket av skolens kjønnsinndeling. Det betyr derfor at det motsatte kjønn bidro til å skape kjønnsroller gjennom sin tilstedeværelse eller sitt fravær. Elevene konstruerte roller som "ladies" og "gentlemen", hvor det å ha gode manerer og være opptatt av hvordan de fremsto ovenfor andre var viktig. Skolens ideologi avspeiles dermed gjennom elevenes utsagn på dette området, i tillegg til at kjønnsinndelingen spiller inn. Det kan derfor konkluderes med at jentene og guttene konstruerte roller som baserer seg på de samme elementene. Gjennom samtaler ble fokuset rettet mot hvilken forestilling elevene hadde om det motsatte kjønn. Her sees en større kontrast, ved at jentene hadde en oppfatning om at guttene ikke var opptatt av hvordan de fremsto under måltidene. Guttene på sin side hadde en oppfatning om at dette var viktig for jentene, på lik linje med hvordan det var for dem selv.

Gjennom elevenes hverdag var fysisk aktivitet et viktig element fra skolens side, og for deler av elevgruppa. Guttene fremsto som mer opptatt av fysisk aktivitet enn hva jentene gjorde. Deltagelse og fysisk styrke var egenskaper som ble synliggjort gjennom rollen guttene konstruerte, omtalt som de aktive guttene. De var opptatt av å delta i organiserte aktiviteter og gjøremål som krevde fysisk styrke. Jentene konstruerte en avslappende rolle hvor passiv deltagelse i organiserte aktiviteter ble fremtredende. Jeg valgte derfor å omtale dem som de passive jentene. Til tross for en avslappende rolle blant jentene, kan skolens ideologi likevel sees som en påvirkende faktor for kjønnsrollene som kom til uttrykk. I tillegg var elevenes egeninteresse av betydning på dette området, da det kan sies å spille inn på konstruksjonen av kjønnsroller blant elevgruppa.

I bruken av klær hadde skolen et klart og tydelig reglement for hva som var tillatt og ikke. Ved benyttelse av skoleuniform opplevde elevene å være en av mange, fremfor å fremstå som et unikt individ. Det kan derfor ikke sees noen elementære forskjeller i gutter og jenters konstruksjon av kjønnsroller på dette området. Det kan dermed bety at likhet mellom gutter og jenter avspeiler skolens ideologi, hvor nettopp likestilling fremstår som et bærende prinsipp. Den tiden hvor elevene hadde anledning til å bruke



private klær sees en større forskjell i hvordan kjønnsroller ble skapt. Det sees en enighet om at både guttene og jentene var opptatt av hvordan de fremsto ovenfor andre. Jentene tok bevisste valg som var i strid med skolens regelverk, med den hensikt at de ønsket å fremstille seg selv på en bestemt måte. De så dette som viktigere enn å følge reglementet. Selv om guttene også var opptatt av hvordan de fremsto, valgte de likevel å forholde seg til de gjeldende reglene. Guttene presenterte også synspunkter som var i tråd med Bahá'í-troens prinsipper. Dermed kan det sies at skolens ideologi i større grad ble avspeilet gjennom rollen som guttene konstruerte, enn hva det gjorde hos jentene. Når elevene selv kunne bestemme hva slags klær de skulle ha på seg, la jentene vekt på at de kunne fremstå som unike individer. Det viser til at valgmuligheter påvirker kjønnsroller, og at skolens ideologi spiller en avgjørende faktor.

Ved å belyse kjønnsroller gjennom et forebyggende perspektiv kan ulike roller sees som risiko og beskyttelse i elevenes oppvekst. Guttenes rolle som bråketete og uinteresserte elever har blitt satt i sammenheng med skolemotstand. Her synliggjøres verdier som kan knyttes til både risiko og beskyttelse for denne gruppen. Jentenes konstruksjon av roller i klasserommet sees i hovedsak som beskyttende. Dette fordi egenskaper ved deres rolle samsvarer med skoleflinkhet. Videre kan karakterer minske risiko for negative hendelser, som kriminalitet, arbeidsledighet og frafall i videregående skole. Dagens arbeidsmarked kan sies å være sterkt kjønnssegregert, og mange velger utdanning basert på det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Valgene tas tidlig i livet, hvor guttene retter fokus mot mannsdominerte yrker, mens jentene velger tradisjonelle kvinneyrker. De tradisjonelle kvinneyrkene kan videre relateres til faktorer som kan ha en negativ innvirkning på helse og livskvalitet. Ut fra dette perspektivet synliggjøres derfor viktigheten av kunnskap knyttet til kjønnsroller og dets betydning. Gjennom fokus på forebyggende arbeid med barn og unge skapes det muligheter for holdningsendringer som i et større perspektiv kan bidra til å forebygge sykdom og fremme god helse blant befolkningen. Det er viktig å merke seg at hvilket perspektiv man inntar, og hvilke verdier man vektlegger, er av betydning for hva som sees som risiko og beskyttelse. Noen faktorer er av større betydning enn andre, og det er derfor viktig å se ungdommene i et helhetlig perspektiv for å sikre en best mulig oppvekst. Gjennom tidligere forskning fremmes det at kjønn ikke kan sees som årsaksforklaring

alene, men som en bidragsyter i forståelsen av risiko- og beskyttelsesfaktorer. Det betyr derfor at menneskets biologiske kjønn og kjønnsroller som konstrueres ikke kan sees som avgjørende i det forebyggende arbeidet alene, men en faktor som spiller inn.

## Litteraturliste

- Arnesen, A., & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bahai-samfunnet. (2016a). Hva vi tror. Hentet fra <http://www.bahai.no/hva-vi-tror>
- Bahai-samfunnet. (2016b). Vanlige spørsmål. Hentet fra <http://www.bahai.no/hva-vi-tror-collection/vanlige-sporsmal>
- Bhadra, B. (2013). *Sociology of childhood and youth* (Vol. 3). India: Sage publication.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag.
- Bråten, B. (2014). Gangs mennesker og gode liv: Utdanning i foreldrenes oppdragerstrategier. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiv på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 189-207). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgaard, T. (2016). Kjønn og identitet i et sosiologisk perspektiv. I M. Hjerrild (Red.), *Like muligheter - om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold* (s. 12-35). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Egeland, C., & Jegerstedt, K. (2008). Diskursiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 70-73). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 136-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Faizi, G. (1997). *Porten til baha'í: Innføring i en verdensreligion*. Oslo: Baha'í Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FN-sambandet. (2016). Barnekonvensjonen. Hentet fra <http://www.globalis.no/Avtaler/Barnekonvensjonen>
- Frønes, I. (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige - om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Førde, K. E. (2007). Sterke gutter - tynne jenter. Hentet fra <http://kjonnsforskning.no/nb/2007/02/sterke-gutter-tynne-jenter>
- Glaser, V. (2008). Prolog. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst - nye tider - nye krav* (s. 19-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen - nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig* Norge: Pax Forlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Gulbrandsen, L. M. (2006). Barn, oppvekst og utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s. 13-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Javò, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jegerstedt, K., & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kanestrøm, J. (2012). Stereotypier om kjønn blomstrer. Hentet fra forskning.no website:
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten - ungdom, individualisering, identitet og mening*.
- Kvello, Ø. (2012a). Sosialiseringbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2012b). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lerstad, T. H. (1999). Bahá'í - den yngste verdensreligionen. *Alternativt Nettverk, 4*.
- Lorentzen, J. (2006a). Biologiske fortellinger om kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning - en grunnbok* (s. 23-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, J. (2006b). Etnografiske fortellinger om kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *2006* (s. 32-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). Hva er kjønnforskning? I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning - en grunnbok* (s. 15-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen - en metodebok om situering* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn på ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 193-210). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 2*, 69-88.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Petersen, M. (2016). Kategoriseringens makt og avmakt I M. Hjerrild (Red.), *Like muligheter – om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold* (s. 116-138). Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. I K. Eide, N. A. Qureshi, M. Rugkåsa & H. Vike (Red.), *Over profesjonelle barrierer - et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 206-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ruud, A. E., Heierstad, G., & Flåten, L. T. (2014). *Indiske utfordringer*. Cappelen Damm AS.

- Solbrække, K. N., & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapens forståelse av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning - en grunnbok* (s. 63-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49, 517-535.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

# Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD



Kjersti Røsvik  
Fakultet for helse- og sosialvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge  
Papirbredden - Drammen  
3045 DRAMMEN

Vår dato: 19.09.2016

Vår ref: 49651 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49651</i>	<i>Ungdom og kjønnskultur i India</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjersti Røsvik</i>
<i>Student</i>	<i>Mariann Nicolaisen Gaathaug</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

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

Harald Hårfages gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49651

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger nasjonalt/lokalt lovverk i India.

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

Vi gjør oppmerksom på at student må forsikre seg om at deltakerne har forstått informasjonen og deltar frivillig. Vi legger til grunn at informasjonsskriv oversettes til et språk deltakerne forstår, og at det gis muntlig informasjon, dersom dette er mer hensiktsmessig. Student har et selvstendig ansvar for å sikre at samtykket som blir gitt er gyldig.

Personvernombudet vurderer at ungdommer som har fylt 15 år kan samtykke selv til å delta i dette prosjektet, så lenge de får tilpasset informasjon om prosjektet, og at det sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for informasjonssikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

# Vedlegg 2: Intervjuguide

## Interview guide

### **Background information**

- For how long have you been a student at the school?
- Do you have any family here?
- Can you tell me about how it is to be a student at this school?
- Can you describe how it was when you first started here?

### **Schoolday**

- Can you describe a normal schoolday?
- Do you have any favorite-subjects?
- Can you choose some of your subject, or is it the same for everyone?
- Is there any subject you don't like? Why?
- What do you think about physical education?
- Is there different activities for girls and boys?
  - What do you think about it?
  
- Do you feel that the teachers have different expectations to girls and boys?
- Is there any subject or activities you are good in?
- Do you like to show your skills to people?
- Is it important for you to get good grades?
- Is there someone you see as your role model?

### **Spartime and friends**

- Can you describe a day off?
- What do you like to do?
  
- Who are you spending this time with?
- Is there a group of boys or girls who spend time together?
- Do they have different roles in the group? Like a leader?
- Can girls be friends with boys?



### **Rules**

- Have there been some changes from the time you started her, and until now?
- Did you have the same rules when you was younger?
- What do you think about the rules at the school?
- Is there different rules for boys and girls?
- Is there some of the rules you like, or not? Can you describe?
- What happens if you break the rules? (wear clothes that are not appropriate, going to areas reserved for the boys/girls)
  
- What kind of roles do you have at home?
- Is it different from the roles at the school?
- Is there any spesific acitivites during the year where you have spesific tasks because you are a girl/boy?
  
- How do you feel about being a girl/boy?
- Is there something that is typical for girls/boys?

### **Body and clothes**

- How do you feel about waring schooluniform?
  - Do girls have to wear skirt?
- What do you like to wear on your spartime?
- Do you care about how you look?
- Is there any trends on whats popular to wear?
- Do you talk about clothes and how you look with your friends?
- Is it important to be god physically fit?

### **Futureplans**

- Have you made plans for the future? Education or profession?
- Are you worried about the future?
  - Why?
  - Where do you se yourself in 10 years from now?

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring



## Informed Consent Form for participation in studies

### “Adolescent and Gender roles”

#### **Introduction and purpose of the research**

I am Mariann Nicolaisen Gaathaug, a student from The University College of Southeast Norway (USN). I am doing research on adolescent and gender roles for my master thesis. I want to invite you to participate in my study. Through this information sheet you will get the information you need about the research. If you have any other questions, you can ask me.

There are often different activities and future plans related to boys and girls. I want to talk to you to get knowledge about how you experience the difference between gender. I want to learn more about this topic because this knowledge might help me to understand children and youth in a better way.

#### **Type of research intervention**

This research will involve your participation in an interview. You are being invited to take part in this research because you are a student in the highest grade at the school, and therefore can contribute to my understanding and knowledge about adolescents. Your participation in this research is entirely voluntary. It is your choice whether to participate or not. You may change your mind later and stop participating even if you agreed earlier.

If you accept to take part in this research, I will ask you questions about your everyday-life at the school. The questions will include which subject you prefer, and what you do during your break time. During the interview, I will sit down with you in a comfortable place at the school. If you do not wish to answer any of the questions during the interview, you may say so and then I will move on to the next question. No one else will be present unless you would like someone else to be there. The information recorded is confidential, and no one else will access to the information documented during your interview. The entire interview will be tape-recorded, but no-one will be identified by name on the tape. The tape will be kept in a locked room. The information recorded is confidential, and no one else will have access to the tapes. The tapes will be destroyed after 4 weeks.

#### **Confidentiality**

The information that we collect from this research project will be kept private. Any information about you will have a number on it instead of your name. Only I will know what your number is.

This study has been reported to the Norwegian Center for Research Data, NSD, and is scheduled to be completed 15.05.17. All the information recorded will remain anonymous after the project is completed, and all recorded data will be deleted.

## **Certificate of Consent**

**I have read the foregoing information, or it has been read to me. I have had the opportunity to ask questions about it and any questions I have been asked have been answered to my satisfaction.**

**I consent voluntarily to be a participant in this study**

-----  
(Signature of Participant, day/month/year)