

”Skal du gå ut slik?”

Om jenter, respektabilitet og sosial klasse

Margrethe Aas Johnsen

Masteroppgave i kunst- og kulturvitenskap, høst 2011

Universitetet i Stavanger, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt
for medie-, kultur og samfunnsfag

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTEROPPGAVE I KUNST- OG KULTURVITENSKAP

SEMESTER: Høst 2011

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVEN: “Skal du gå ut slik?” Om jenter, respektabilitet og sosial klasse

FORFATTER: Margrethe Aas Johnsen

VEILEDER: Lennart Rosenlund

EMNEORD: Kjønn, sosial klasse, makt, respektabilitet, performativitet, heteronormativitet, disiplinering, yrkesutdanning

SIDETALL: 98 (Inkludert referanser, referanseliste og vedlegg)

STAVANGER: 16.12.2011

SAMMENDRAG	5
FORORD	7
1 INNLEDNING	8
1.1 STUDIENS BAKGRUNN.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 AVGRENSNING.....	10
1.4 AKTUALITET.....	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	11
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	12
2.1 HVA ER KJØNN?.....	12
2.1.1 <i>Kjønnsforskning</i>	14
2.1.2 <i>Så, hva er kjønn?</i>	15
2.2 LITT VITENSKAPSTEORI.....	16
2.3 POSTSTRUKTURALISME.....	17
2.3.1 <i>Feministisk postmodernisme</i>	18
2.3.2 <i>Den tilstedeværende forskeren</i>	19
2.4 FOUCAULT OG HANS DISKURSER.....	20
2.4.1 <i>Foucaults maktbegrep</i>	20
2.5 Å GJØRE KJØNN.....	21
2.5.1 <i>Judith Butler</i>	21
2.5.2 <i>Performativitet</i>	21
2.6 Å VÆRE JENTE "RIKTIG".....	23
2.6.1 <i>Kropp og seksualitet</i>	24
2.6.2 <i>Vennskap blant jenter</i>	25
2.7 RESPEKTABILITET.....	26
2.7.1 <i>Å være respektabel</i>	27
2.8 KLASSE.....	28
2.8.1 <i>Performativ klasse</i>	28
2.8.2 <i>Problemet "arbeiderklasse" og "middelklasse"</i>	29
2.8.3 <i>Interseksjonalitet</i>	31
2.9 OPPSUMMERING.....	32
3 METODE	33
3.1 METODISK TILNÆRMING.....	33
3.2 VALG AV FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	34
3.2.1 <i>Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet</i>	35
3.2.2 <i>Objektivitet</i>	37
3.3 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	37
3.4 METODER FOR INNSAMLING AV DATA.....	39
3.4.1 <i>Bakgrunnsundersøkelsen</i>	39
3.4.2 <i>Tilgang til informanter</i>	40
3.4.3 INTERVJUENE.....	41
3.4.4 <i>E-post</i>	43
3.5 ETIKK OG ANONYMISERING.....	43
4 RESULTATER	46
4.1 INFORMANTENE.....	46
4.2 HVA BAKGRUNNSUNDERSØKELSEN VISTE.....	46
4.2.1 <i>Presentasjon av informantene: VG2 Helsefagarbeider</i>	49
4.2.2 <i>Presentasjon av informantene: VG2 Bygg- og anleggsteknikk</i>	50
4.2.3 <i>Presentasjon av informantene: VG2 Idrettsfag</i>	50
4.3 INFORMANTENES BESKRIVELSER AV SEG SELV OG DET Å VÆRE JENTE.....	51
4.4 FORVENTNINGER OG IDEALJENTA.....	52

4.5 Å AVVIKE FRA NORMEN: HORER OG RESPEKTABILITET	53
4.5.1 Horebegrepet som en klassemarkør	57
4.5.2 Bitchete venninner.....	59
4.6 DEN STABILE	60
4.7 KJØNN OG KLASSE I SKOLEN.....	62
4.7.1 Men hva skjer etter videregående?.....	67
4.8 JENTE, ARBEIDERKLASSE OG INNVANDRER-UNGDOM.....	67
4.9 MAKT I JENTEGJENGEN	68
5 DRØFTING OG KONKLUSJON	72
5.1 HYPOTESEN	72
5.2 Å TENKE KLASSE, Å DEFINERE GRUPPER: PROBLEMER RUNDT KATEGORISERING OG BAKGRUNNSUNDERSØKELSEN	72
5.3 HVILKE IDEAL, NORMER OG KRAV SETTER RAMMER FOR NORSKE JENTERS LIV OG HVORDAN OPPLEVES DISSE RAMMENE?.....	74
5.4 HVORDAN SKAPES OG OPPRETTHOLDES NORMALITET I SAMSPILLET MELLOM JENTER, SAMFUNNET OG SOSIALE KLASSE? HVA SKJER OM MAN IKKE OPPFYLLER KRAVET OM NORMALITET?.....	76
5.5 KONKLUSJON	79
REFERANSER.....	81
VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE	85
VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV, ELEVER OG FORESATTE	86
VEDLEGG 3: UNDERSØKELSE OM ELEVENES BAKGRUNN.....	87
VEDLEGG 4: OVERSIKT OVER INFORMASJON INNHENTET GJENNOM BAKGRUNNSUNDERSØKELSEN	89
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE	90
VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE 2	92
VEDLEGG 7: E-POSTER.....	93
VEDLEGG 8: KOMPETANSEMÅL FRA LÆREPLANEN	94
FRA LÆREPLANEN FOR HELSEARBEIDERFAGET	94
Fag: HEA2Z02 – Kommunikasjon og samhandling.....	94
Fag: HEA2Z03 – Yrkesutøvelse.....	94
FRA LÆREPLANEN FOR ANLEGGSTEKNIKK.....	95
Fag: ANL2Z02– Bransjelære.....	95
Fag: ANL2Z01 – Produksjon.....	95
FRA LÆREPLANEN FOR KLIMA-, ENERGI- OG MILJØTEKNIKK	95
Fag: KEM2Z02 - Bransjelære	95
Fag: KEM2Z01 – Produksjon.....	96

FIGUR 1: HORIZONTAL OG VERTIKAL KLASSEINDELING AV FORELDRES YRKER	30
--	-----------

Sammendrag

Denne oppgaven har sitt utgangspunkt i tematikk rundt jenters liv og livsutfoldelse, med følgende problemstilling:

Hvilke idealer, normer og krav setter rammer for norske jenters liv og hvordan oppleves disse rammene? Hvordan skapes og opprettholdes normalitet i samspillet mellom jenter, samfunnet og sosiale klasser? Hva skjer om man ikke oppfyller kravet om normalitet?

Tematikken er konkretisert gjennom flere semistrukturerte intervjuer med jenter i en mellomstor by våren 2011. Den teoretiske rammen for oppgaven er begreper som performativitet og respektabilitet. Jeg har brukt Judith Butlers teorier om det å gjøre kjønn og Beverley Skeggs' videreutvikling av Pierre Bourdieus kapitalbegrep for å forklare sammenhengen mellom kjønn og klasse. Et av hovedmålene har vært å undersøke hvordan jenter selv opplever det samfunnet de lever i og hvordan samfunnet gjør dem til jenter.

Intervjuene viser at klasse, forventninger til oppførsel, normering og disiplin gjennom familie, skole og andre samfunnsinstitusjoner påvirker jentene til å innrette seg etter normer som i lang tid har gjort samfunnet gjenkjennelig og trygt.

Det er gjennomgående for hele studien at jentene forventes å leve opp til idealer, normer og krav som for dem oppleves som er umulige å etterkomme. De diskurser som fremstilles gjennom foreldre, skole og samfunn svekker jentenes selvstendighet.

Studien viser at kvinner disiplineres på flere måter: gjennom rykter, hore-stempelet og hvordan det fungerer som en klassemarkør. Gjennom disiplineringen tvinges jentene til å endre sin atferd og de settes som ansvarlige for en seksualitet som er konstruert ut fra det syn at enkelte former for seksualitet er høyere rangert enn andre. Her spilles det på jenters og kvinners atferd og en skyld- og skamkultur for å få kvinner til å ta ansvar for kategoriseringen de utsettes for. Slike former for disiplineringstiltak er klare uttrykk for makt, som igjen er knyttet til bruk av dominerende diskurser. Gjennom disiplinerende tiltak får jentene bekreftet sin posisjon som underlegne og at deres klassetilhørighet er udiskutabel og uunngåelig. Mine funn viser at jenter

tilpasser seg de disiplinerende tiltakene som hore-stempelet og rykter er, og dermed synes den kjønnede dimensjonen ved jenters liv å være av en varig karakter det er vanskelig å endre.

Forord

Jeg vil gjerne takke mine informanter: Uten dem ville ikke denne oppgaven vært mulig. Deretter vil jeg takke min veileder, Lennart Rosenlund, som har vært oppmuntrende og støttende gjennom hele prosjektet.

Andre aktører som må nevnes, er Nettverk for kjønnsforskning/Programområde for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Arbeidet har tidvis vært krevende, men mest av alt spennende og lærerikt. En spesiell takk til min mor, Anne Aas Tollefsen, og min søster, Camilla Aas Johnsen, som begge har lest og kommentert utkast. En takk går også til min kokk, vaskehjelp, ryddeperson og ellers tålmodige mann, Terje Stokka.

Margrethe Aas Johnsen, desember 2011

Last summer at a family gathering, my mother asked me what I would be working on during my sabbatical. "Gender," I responded. "You mean gender bias?" she asked helpfully. "No, gender," I said. There ensues an awkward silence, then my sixteen-year-old nephew quipped, "There are men and there are women. What more is there to say? Short book."

Mary Hawkesworth, "Confounding Gender" (1997)

1 Innledning

Hvordan blir man egentlig jente? Fødes man som det, eller er det noe som kommer gradvis, noe man lærer? Simone de Beauvoirs bok *Det annet kjønn* fra 1949 inneholder et klassisk sitat: man fødes ikke som kvinne, man blir det. Siden den gang har dette opptatt mange, både forskere og andre. Via kampen for kvinners rettigheters begynnelse på 1700-tallet og til vår egen tids debatt om likestilling og pappakvoter, har vi gått fra et samfunn hvor kjønn var noe naturen bestemte og mennesket innrettet seg etter, til å bli et samfunn hvor det stadig er debatt om det er natur eller kultur som skaper kjønn.

1.1 Studiens bakgrunn

Dette forskningsprosjektet har blitt til som et ledd i min akademiske utdanning. Fra jeg tok et introduksjonskurs i feministisk teori og kjønnsforskning våren 2008, har dette tverrfaglige feltet interessert meg. Høsten 2008 leverte jeg min fordypningsoppgave i sosiolingvistik ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Oppgavens problemstilling var som følger: Er språk en definisjonsfaktor når det gjelder forståelsen av normative kjønnsroller. Har ordene mistet sin makt, eller har de fått nytt innhold? Jeg ønsket altså å finne ut hvordan jentene selv brukte, og opplevde, bruken av skjellsord som "hore" og "bitch".

Gjennom en spørreundersøkelse blant 59 jenter fordelt på ungdomsskolens tre klassetrinn fikk jeg kartlagt hvilke ord jentene kjente til og hvilke ord som ble mest brukt. I etterkant av spørreundersøkelsen foretok jeg fire intervjuer med totalt åtte informanter. To av disse var enkeltintervjuer, mens de to andre var med henholdsvis to venninner og et fokusgruppeintervju.

Problemstillingen fikk et svar: Jentene benyttet en språkbruk som ga uttrykk for normer de så i sitt miljø, og de ga selv uttrykk for at de innrettet seg etter disse normene. De var klar over ordenes "egentlige betydning", men brukte dem på egne måter, med nytt innhold. Slik kan jeg si at de iscenesatte seg ut fra de rådende

diskurser. Mine undersøkelser viste at mange jenter, spesielt på tiende trinn, brukte ordene med en todelt betydning. Det var forskjell på å være litt ”bitchy” og det å være en ”bitch”. Samtidig var det en ting å være litt ”horete”, men noe helt annet å være en ”hore”.

Selv om ordene kan være stigmatiserende, brukes de også som ”tulleord” mellom venner. Likevel balanserer jentene på en knivsegg mellom det å være ”hore” og det å være altfor tilbakeholden. Jeg konkluderte med at språk er en definisjonsfaktor for forståelsen av normative kjønnsroller. Selv om ordene har en ny mening fungerer de likevel som en form for maktutøvelse. På den måten er en slik språkbruk verbal trakassering.

Når jeg skulle velge emne for masteroppgaven, ble det nærliggende å bygge videre på oppgaven fra 2008, men med en annen vinkling.

1.2 Problemstilling

Mitt prosjekt er langt ifra det første som søker svar på hvordan jenters liv og livsutfoldelse er. Som nordiske eksempler fra de siste tiårene kan jeg nevne den svenske sosialantropologen Fanny Ambjörnsson (2004), men også Kari Vik Kleven(1992), Hannah Helseth (2005) og Charlotte Bræck (2006).

Med utgangspunkt i Vik Kleven og Ambjörnsson ønsket jeg å undersøke hvordan jenter i dag, i en mellomstor by, opplever det å være jente og hvilke rammer de innretter sine liv etter. Finnes det likheter mellom jentene i de ulike studiene, eller har jenters hverdag endret seg drastisk?

Min hovedproblemstilling er:

- Hvilke idealer, normer og krav setter rammer for norske jenters liv og hvordan oppleves disse rammene?

Mine underproblemstillinger er med på å presisere hovedproblemstillingen:

- Hvordan skapes og opprettholdes normalitet i samspillet mellom jenter, samfunnet og sosiale klasser?
- Hva skjer om man ikke oppfyller kravet om normalitet?

Et av hovedmålene med forskningsprosjektet er altså å studere hvordan jenter selv opplever det samfunnet de lever i og hvordan samfunnet gjør dem til nettopp jenter. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i jentenes egne fortellinger. I tillegg bygger jeg på andres forskning.

1.3 Avgrensning

Fordi min studie bygger videre på arbeidet jeg gjorde i forkant av min fordypningsoppgave i sosiolingvistik, samt valg av problemstilling, har jeg ikke inkludert gutter i mitt empiriske arbeide. Gutters oppfatning av kjønnsrollemønstre og maskulinitet er i høyeste grad aktuelt, men på grunn av tid, samt at det ville kreve et større empirisk materiale og teori, har jeg ikke inkludert dem denne gangen. Når guttene utelukkes fra undersøkelsen er det ikke fordi de er uinteressante, men fordi det er lettere å nyansere og samtidig lete etter likheter med et mindre antall variabler tilstede. Problemstillingen kan lettere besvares når det kun er jentene det handler om, som intervjues. På den andre siden er det viktig å huske at forskningen er begrenset når det kommer til generaliserbarhet, fordi det er et lite utvalg jeg har intervjuet. Dette medfører både ulemper og fordeler, og dette drøftes videre i kapittel 3.

Min problemstilling kan ses på som svært omfattende, og det er den på en måte også. Jeg har underveis i dette prosjektet funnet ut noe mer, og noe annet, enn det jeg trodde jeg lette etter. Hvordan jentene har svart har formet hvordan studien har blitt. Interseksjonalitet er et begrep jeg kommer tilbake til i kapittel 2, og det er viktig for denne studien. Mennesker er komplekse og dermed vandrer jeg i tema for slik best å beskrive jenteliv i dag. Det er andre tema jeg kunne valgt å ta med, som religion og politikk, men som jeg har holdt utenfor. Jeg startet med et ønske om å studere videre fenomenet jeg skrev min fordypningsoppgave om i 2008, men jentene jeg har intervjuet ledet meg over til andre tema når språk ble tatt opp.

Jeg har intervjuet 13 jenter ved ulike utdanningsprogram i en mellomstor by. Jentene var elever i andre klasse, VG2, ved to yrkesfaglige utdanningsprogram og ett utdanningsprogram som gir generell studiekompetanse.

1.4 Aktualitet

Hvorfor forske på kjønn? En av de viktigste grunnene er at kjønn betyr noe i det sosiale livet. Kjønn er en av våre mest anvendte måter å kategorisere mennesker på. Det organiserer våre identiteter, strukturerer hvordan vi omgås andre, og er en av basene makt og ressurser balanserer på. Når jeg nå velger å forske på kjønn, sammen med alder og klasse, føyer jeg meg inn i en relativt ung tradisjon som gjerne kalles *jenteforskning*. Catherine Driscoll (2002) mener at den kulturelle diskursen om hva jenter er, skapes og gjenskapes ut ifra hvordan vi snakker om jenter. Hun ønsker å finne ut hvordan kunnskap om jenter former våre forestillinger av hvordan det er å være jente, og hvordan jenter dermed opplever seg selv og samfunnet rundt. Jenter har tradisjonelt sett falt mellom kategoriene både innenfor ungdomsforskningen, fordi de ikke er gutter, og kjønnsforskningen, fordi den gjerne har fokusert mer på kvinner i høyere alderskategorier. Mange ganger har jenten som kategori vært helt marginalisert eller usynliggjort (Frih & Söderberg, 2010). Mitt forskningsfokus vil på den måten være med på å utvikle perspektiver og kunnskap om hvordan det er å være jente i dag.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp med ulike kapitler. I kapittel 2 går jeg inn på de teoretiske perspektivene jeg støtter min forskning på. Kapittel 3 gjør rede for den metoden jeg har brukt. Kapittel 4 inneholder resultatene fra datamaterialet som er samlet inn samt en løpende diskusjon knyttet opp til litteratur og teori, mens kapittel 5 inneholder drøftingen av resultatene, samt en konklusjon. Vedlagt oppgaven er de ulike informasjonsbrevene jeg laget, intervjuguide og oppsummering av bakgrunnsundersøkelsen elevene besvarte. I tillegg har jeg lagt ved utvalgte kompetansemål fra de ulike programområdenes læreplaner. Vedleggene kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

2 Teoretiske perspektiver

Det teoretiske rammeverket som er benyttet i denne studien er satt sammen for å gi best mulig grunnlag for å belyse det innsamlede datamaterialet. De funn som presenteres i empiridelen er kategorisert etter sin tilknytning til begrepene *kjønn* og *normalitet/respektabilitet*, slik de fremkommer i problemstillingen *Hvilke idealer, normer og krav setter rammer for norske jenters liv og hvordan oppleves disse rammene?* Gjennom arbeidet med denne delen av oppgaven har jeg forsøkt å vise den røde tråden mellom ulike teorier og sette dem i sammenheng. På slutten av kapittelet viser jeg hvorfor jeg har brukt de ulike teoriene opp mot det innsamlede datamaterialet.

Kapittelet innledes med en gjennomgang av hva kjønn er og hvordan man de siste tiårene har forsøkt å skille biologisk og sosialt kjønn for å vise at det ikke er naturlige og historiske størrelser. Etter det viser jeg hvordan kjønnsforskningen har ulike tilnæringsmåter til hva kjønn er, med et hovedfokus på den poststrukturalistiske tilnæringsmåten. Her gjør jeg meg tilkjenne som en tilstedeværende forsker og greier noe ut om hvordan vitenskapsteorien har endret seg med bakgrunn i kjønnsforskningen. Jeg viser også til Michel Foucault i denne forbindelse og benytter da begrepene *diskurs* og *makt*. Videre forklarer jeg noe av Judith Butlers teorier og *performativitet*, samt Beverly Skeggs og *respektabilitet* for virkelig å komme inn på den teori problemstillingen krever. Jeg viser også til noe klasseforskning mot slutten av kapittelet.

2.1 Hva er kjønn?

Få klassiske akademiske spørsmål har høstet like mye oppmerksomhet som dette de siste årene. Allerede før programmet var satt opp på NRKs programoversikt, raste debatten i de store avisene. *Hjernevask*, et populærvitenskapelig TV-program, utviklet av sosiolog og komiker Harald Eia og journalist, skribent og musiker Ole-Martin Ihle som ble sendt våren 2010 samtidig som boken ved den klingende tittelen *Født sånn eller blitt sånn?* (Eia & Ihle, 2010) kom ut. Eia ønsket å undersøke i hvilken grad forskjeller mellom mennesker skyldes sosiale eller biologiske årsaker. Oppskriften var enkel: Intervjuer med norske og utenlandske forskere som har forskjellig

oppfatning av denne problematikken. Konseptet gikk ikke upåaktet hen, og før sending beskyldte flere norske forskere Eia for å ha en forutinntatt agenda om å overbevise seerne om biologiske forklaringer som den riktige av de to, det motsatte av hva flertallet av norske samfunnsforskere har anerkjent (Leine, 2010).

Det var først på 1960-tallet at engelskspråklige feminister rutinemessig begynte å skille mellom biologisk kjønn (*sex*) og sosiale kjønn (*gender*), skriver Toril Moi i *Hva er en kvinne?* (2005). Det var den amerikanske psykoanalytikeren Robert Stoller (1968) som først gjorde et skille mellom biologisk og sosialt kjønn for å kunne beskrive de transseksuelles situasjon. I Sverige har *genus*-begrepet vært godt plassert i dagligtalen siden 1980-tallet, takket være (det som da het) kvinneforskere, som Yvonne Hirdman (Ambjörnsson, 2004, s. 11). Før den tid ble ordet kun brukt i språkvitenskapen, for å skille mellom ulike substantiv. Hirdman skriver selv at

”[kvinneforskerne] stal det därför att vi tyckte att vi skulle översätta begreppet ”gender” när det började dyka upp i den amerikanska, dominanta kvinnoforskningen under sent 1970- och tidligt 1980-tal. Vi tog det, dels av nationalistiske skäl – varför ett nytt engelskt ord? – men också för att ordet, lösgjort ur sitt lingvistiska sammanhang, var tomt – och därmed fyllt av löften om oanade förståelser och möjligheter.” (Hirdman, 2001, s. 12)

Hirdman påpeker hvordan ordet ”kjønnsrolle” var i bruk på samme tid, men at det hadde mistet mye av sin kraft på grunn av overmetning. Forskere brukte det på lik linje som det nye *genus*-ordet, for å vise at det handler om menn og kvinner og sosiale prosesser. Hun argumenterer for at politikere tok til ordet for at dersom man la rollene bort, ville likestilling bli oppnådd, at man kunne ta på seg en annen rolle. Likevel kan ord som ”gender” og ”genus” være problematisk om man får for seg at man ikke eksisterer utenfor kulturen. Likevel kan ikke kroppen oppfattes uten kulturen, fordi mennesket har en trang til å forstå det en ser rundt seg. Så hvorfor ikke bare kalle det ”kjønn”? Fordi ”kjønn” har mange betydninger, fra kjønnsorganer til å være synonymt for mann og kvinne. Hirdman argumenterer for at det å bruke ”kjønn” i vitenskapen er uheldig fordi det er med på å opprettholde ordets gammelmodige betydninger. Enten man velger å kalle det ”genus” eller ”sosialt kjønn”, innebærer det at det er noe mer enn kroppen. Det handler om tankene om hva som er mannlig og hva som er kvinnelig, og det gjennomsyrrer situasjoner, makt, politikk og arbeid, og så videre. Det handler om å skille mellom det som er kulturelt betinget og det som er biologisk betinget.

Men det er ikke bare Eia som er uenig i skilletts fundamentalitet. Poststrukturalistiske kjønnteoretikere som Donna Haraway og Judith Butlers kritikk viser at den opprinnelige forståelsen av begrepene ”sex” og ”gender” understreker at kulturelt kjønn er en sosial konstruksjon, og samtidig at det biologiske kjønn er en essens.

Feministisk teori har i en årrekke argumentert for at en essensialistisk tankegang rundt biologisk kjønn gjør det stabilt, stivnet, ahistorisk og naturlig gitt. Kari Jegerstedt og Ellen Mortensen skriver at de kjønnteoretiske undersøkelsene ønsker å hindre en sementering av identitetskategorier som ”mann” og ”kvinne” gjennom å se på hvordan kjønnsforskjeller oppstår og konstitueres og hvilke forestillinger som ligger til grunn for at kjønn fremstår som det gjør i vår kultur (2008, s. 15). På den måten er spørsmålet om kjønn et åpent spørsmål som ikke har noe endelig svar, men som må undersøkes med ulike tilnæringsmåter igjen og igjen.

2.1.1 Kjønnforskning

Innen feministisk teori og kjønnforskning finnes det flere ulike tilnæringsmåter til spørsmålet om hva kjønn er. Samtidig er det viktig å påpeke at selv om det er ulike, og det som til tider kan virke som motstridende oppfatninger, forholder ingen teoretikere seg utelukkende til én filosofisk tradisjon. Jegerstedt og Mortensen påpeker at kjønnforskningen bygger på en lang filosofisk og teoretisk tradisjon, med røtter tilbake til Nietzsche, Freud og Marx, til Heidegger, Lacan, Derrida, Foucault og Deleuze (ibid., s. 16).

At det er ulike tilnæringer til hva kjønn er, kommer godt frem i introduksjonskapittelet til *Kjønnforskning* fra 2006. Der skriver Jørgen Lorentzen og Wencke Mühleisen at ”[d]ominerende retninger i feminismens historie snakket om og for alle kvinner. Mange har påpekt at denne forutsetningen i beste fall er optimistisk og i verste fall en ideologisk konstruksjon av ”kvinnelighet” og ”mannlighet” (2006, s. 17). Det er motstanden mot denne enhetlige tanken om hva kjønn er, som preger kjønnforskningen i dag. Det går ikke lenger å skrive ”kvinne” uten samtidig å måtte spesifisere enda mer. Hvilke kvinner? Bare de som bor i Norge, som er av norsk avstamning, bor i Oslo, er mellom 40 og 50 år og stemmer Arbeiderpartiet?

2.1.2 Så, hva er kjønn?

I introduksjonskapitlet, *Hva er kjønn?* (Jegerstedt & Mortensen, 2008), skisseres det opp fem ulike tilnæringsmåter til hva kjønn er. Jeg benytter meg av deres beskrivelser her:

Den psykoanalytiske tilnærmingen bygger på Freuds måte å tenke kjønn og seksualitet på, nemlig som noe sosialt og kulturelt konstruert. Julie Kristeva bygger på denne tilnærmingen, og for henne er et viktig tema morsfiguren i barnets psykoseksuelle utvikling.

Den filosofiske tilnærmingen og Simone de Beauvoir hevder at kjønnsforskjellen allerede er biologisk gitt, men at man fra dette ikke kan avlede hva det å være kvinne betyr. Beauvoir arbeidet innen et fenomenologisk og eksistensialistisk rammeverk, med kroppen som situasjon og bakgrunn. Det er viktig å påpeke at det innen denne tilnærmingen er kvinnens frihet som er det ultimate målet.

Den ontologiske tilnærmingen handler om hvorvidt kjønn er "ontisk" gitt; om det representerer fenomener slik de allerede finnes i verden og i språket. Finnes kjønn forut for representasjonen? Innen denne tilnærmingen er Luce Irigaray en viktig aktør. Hun undrer seg over hva det kvinnelige potensielt sett *kan* være, slik at det kvinnelige ikke er noe gitt man forholder seg til, og som er forskjellig fra mannen. Spørsmålet om hva som er kvinnelig må stilles om og om igjen, siden verden ikke er statisk; kjønnsforskjellene er i stadig forandring.

Den diskursive tilnærmingen tolker også kjønsspørsmålet som noe dynamisk, men setter også søkelyset på de maktmekanismer som ligger til grunn i dets tilblivelse. Michel Foucault er sentral innen denne retningen. Han skrev om seksualitetens historie og undersøkte forholdet mellom seksualitet og makt. Foucault hevder at seksualiteten blir til idet vi snakker om den. På den måten er seksualiteten diskursivt produsert og finnes ikke før den uttales. Selve uttalelsen er gjennomsyret av makt, som viser seg gjennom all diskursiv produksjon av kunnskap, sannhet og virkelighet. Judith Butler er en annen viktig aktør innen denne tilnærmingen. Hun mener, at i likhet med seksualitet, dannes også kjønn diskursivt. Jegerstedt og Mortensen påpeker at hun i så måte bygger videre på både "Beauvoirs og Irigarays teser om at kjønn er i stadig tilblivelse" (s. 19). Butler er primært opptatt av hvordan produksjonen av kjønn

kontrolleres av heteroseksualiteten som norm. Samtidig er det viktig for henne å lage en teori for hvordan dette kan endres.

Den dekonstruktive tilnærmingen representerer måter å forandre fastlagte betydninger på. Samtidig representerer den også en alternativ måte å tenke kjønn på, basert på teorien om språket som et system av forskjeller. Den dekonstruktive tilnærmingen ser kjønn som en språklig størrelse. Slik er den lik den diskursive: Kjønn eksisterer ikke forut for språket. Der den diskursive tilnærmingen i hovedsak er opptatt av institusjonelle praksiser og makt, er den dekonstruktive først og fremst opptatt av hvordan ”den vestlige filosofiens tenkning i binære konstruksjoner undergraves av språkets egen betydningsskapende bevegelse” (ibid.). Det vil si at alle forsøk på å etablere én mening av et ord undergraves av språket selv. Språket er ikke dødt og det vil alltid komme nye meninger og betydninger av de ordene som er i bruk. Jegerstedt og Mortensen påpeker at det innen denne retningen er vesentlig at dekonstruksjonen viser at den tradisjonelle, binære motsetningen mellom mann og kvinne kan undergraves gjennom språket. På den måten åpnes for det alternative måter å tenke kjønn og endring på. Samtidig er det viktig å huske at subjektet ikke står utenfor språket, men selv er konstruert gjennom det.

Det som nå kan fremstå som et veldig bredt spekter av ulike tilnæringsmodeller, oppsummerer Ambjörnsson effektivt i følgende utlegning:

Generellt och mycket förenklat kan man sammanfatta dessa olika åsikter på följande sätt: medan somliga teoretiker menar att människor agerar som de gör på grund av vilka de är, menar andra att man blir den man är på grund av hur man agerar. (Ambjörnsson, 2004, s. 12)

Det siste standpunktet kjennetegner det poststrukturalistiske perspektivet.

2.2 Litt vitenskapsteori

At vitenskapen skal være objektiv, sikker og absolutt, er et ideal fra gammelt av. Siden 1600-tallet har vitenskapen vært en viktig pådriver for vårt samfunns utvikling, men siden 1980-tallet har kvinneforskere stilt kritiske spørsmål til vitenskapens normer og regler. Lenge var objektivitet det motsatte av subjektivitet og metodene man valgte var avgjørende for studiens legitimitet. Selv om vi i dag snakker om at det finnes flere virkelighetsforståelser, betyr ikke det at vitenskapelige normer ikke lenger finnes.

Ulike forskere har ulike tradisjoner, ståsteder, og interesser som de forholder seg til. Virkeligheten er ikke noe gitt, åpenbart eller synlig, men noe som blir til i fellesskap. Det betyr at det vi oppfatter som virkelig er avhengig av fortolkning, som igjen er avhengig av historiske perspektiver og menneskers forståelseshorisonter.

Å stille spørsmål til det objektive og heller åpne for at man som forsker er subjektiv, er å rokke ved den vitenskapelige tradisjons forståelse av, og ønske om, sannhet. Likevel finnes det ikke noe slikt som objektiv forskning. Selv innen naturvitenskapen kan man tolke, og i hvor stor grad kan en forsker legge til side sin bakgrunn, sitt kjønn, sine interesser? (Bondevik & Rustad, 2006a)

2.3 Poststrukturalisme

Poststrukturalismen, betegnelsen man bruker for å navngi flere ulike, men særlig franske, teoretikere, bygger på strukturalismen. Strukturalismen i sin tur bygger på ideen om at språket er et system av tegn; et eksempel er Claude Lévi-Strauss som viste at slektskaps- og familiesystemer var ”språklige” systemer basert på binære motsetninger eller dikotomier. Slike dikotomier utelukker hverandre, for eksempel kvinne/mann, aktiv/passiv, natur/kultur (Bondevik & Rustad, 2006b).

Poststrukturalismen ønsker å utfordre den strukturalistiske tankegangen og slik oppnå samfunnsmessige og politiske endringer. Hilde Bondevik og Linda Rustad bruker den franske feministen og filosofen Monique Wittig som eksempel. Wittig hevder at hun som lesbisk ekskluderes fra det som regnes som kvinnelig. Hvorfor? Jo, fordi feminismens forståelse av menn og kvinner har hatt heteroseksualiteten som norm og dermed er hun ikke å regne som kvinne. Når hun som lesbisk ikke kan defineres i forhold til kategorien mann, som kone eller mor, er hun ikke kvinne. Lesbiske er ikke kvinner fordi de ikke inngår i emosjonelle, økonomiske eller seksuelle forhold til menn. Hun utfordrer dermed den strukturalistiske forståelsen som en for snever forståelse av hva en kvinne kan være. Bondevik og Rustad peker på hvordan den poststrukturalistisk orienterte kjønnsforskningen stiller seg kritisk til ”synliggjøringsprosjekter”, da dette i stor grad handler om ”gruppeidentiteter og det feministiske fokus på identitetspolitikk”. Kritikken går også på subjektfilosofien som mener at identitet er en åpen prosess heller enn en essensiell kategori, men som samtidig har hatt fokus på hvilke mulige diskurser og praksiser som former det vi kaller kvinne eller mann (s. 52).

Toril Moi stiller seg i sin bok *Hva er en kvinne?* (2005) kritisk til det poststrukturalistiske bildet av biologisk og sosialt kjønn. Hun viser at poststrukturalismen har to overordnede mål: Å unngå biologisk determinisme og utvikle en ikke-essensialistisk forståelse av kropp og kjønn. Moi er kritisk til poststrukturalismen fordi hun mener den ikke gir oss en konkret, situert og materialistisk forståelse av kroppen. Skillet mellom biologisk og sosialt kjønn tilfører oss ikke noe når det kommer til å forstå hva en kvinne er, fordi det ikke søker å forklare hva klasse, rase eller nasjonalitet betyr når det kommer til hva en kvinne er.

Inger Berggren (2001) presiserer at kjønnsidentitet formes, på den ene siden av bildene og erfaringene knyttet til det å ha en kvinnelig kropp, og på den andre siden, av relasjonene til de sosiale definisjonene av de ulike plasseringene kvinner kan ha, samt det kulturelle skillet mellom hva som regnes som mannlig og kvinnelig. På den måten, skriver hun, formes kjønnsidentiteter i prosesser som er konkrete.

Amy S. Wharton (2005) gir i sin bok, *The Sociology of Gender: An Introduction to Theories and Research*, en arbeidsdefinisjon av hva kjønn er. Denne bygger på Cecilia L. Ridgeway og Lynn Smith-Lovin (1999) og er som følger: "I view gender as a "system of social practices"" (Wharton, 2005, s. 7). På denne måten føyer Wharton seg inn i rekken som følger Michel Foucault og Judith Butlers tanker om kjønn. Også Wharton ser kjønn som en prosess som skapes og gjenskapes, at det er noe som gjøres. Kjønn er også, skriver hun, noe som skjer på alle nivå i den sosiale strukturen. Dette ser man i det at kjønn er et "system" som henger sammen og som eksisterer utenfor individene.

2.3.1 Feministisk postmodernisme

Postmodernismen generelt har stilt spørsmål til hvorvidt man kan oppnå sannhet, objektivitet og nøytralitet. Positivismens idealer om objektivitet forutsetter at man kan skille mellom forskeren og det det forskes på. Det innebærer en distanse til virkeligheten. Kun på den måten kan universell viten dannes. Donna Haraway kaller dette "gudetrikset", eller "a view from nowhere". Hun påstår at vitenskapen har funnet opp en rekke myter om seg selv, der forskeren har inntatt Guds plass. Det motsatte er "situert kunnskap". Ifølge Haraway blir kunnskap til gjennom en språklig, kulturell og historisk oppfatning av hva kunnskap er. Virkeligheten er observerbar, men ikke noe en forsker kan distansere seg fra, snarere tvert imot: Vi er alle med på å

skape virkeligheten. I motsetning til positivismen og den distanserte forskeren, viser dette at det engasjement for faget forskeren har, den tid og den kontekst forskeren befinner seg i, er med på å prege forståelsen av virkeligheten (ibid.).

2.3.2 Den tilstedeværende forskeren

”Vitenskapelig kunnskap er situert. Utfordringen er å utvikle en vitenskap som tar utgangspunkt i en slik erkjennelse, en erkjennelse om at vi aldri er utelukkende objektive eller subjektive. En ren subjektiv posisjon vil være selvbeskuende, slik en ren objektiv posisjon vil være gudelik. Det å ta høyde for at kunnskap er situert, og påpeke subjektets innflytelse på den vitenskapelige kunnskapsdannelsen, viser også universalitetens begrensning. Den påpeker det ufullendte.” (Bondevik & Rustad, 2006a, s. 92)

Grunnen til at jeg har inkludert dette underkapitlet om vitenskapsteori, er for å synliggjøre meg selv i mitt prosjekt. På bakgrunn av temaet alene kan man spore en personlig interesse, ikke minst fordi jeg har fortsatt mitt studie gjennom både bachelorgrad og mastergrad. Jeg er ikke en del av den gruppen jeg har studert, men jeg kan sies å ha vært det. Tema, problemstilling og utvalg har blitt til på bakgrunn av min personlige erfaring av det å være jente. Som forsker søker jeg også andre forskeres arbeider for å se om det finnes likhet mellom utvalg, tid og sted, men også fordi det kan hjelpe til med å sikre en viss reliabilitet og validitet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Denne oppgaven er påvirket av min kulturelle identitet, og på den måten er den situert kunnskap (Haraway, 1988) fordi den ikke kan eksistere på noen annen måte. Selv om min identitet former teksten, skjer dette på måter som ikke alltid er gjennomsiktig for meg. Et forsøk på å gjøre den gjennomsiktig vil kreve analyser av på hvilke måter jeg har blitt et individ formet av rase, klasse, seksualitet, kjønn og politikk. Som en samfunnsforsker kan jeg ikke etterleve positivismens idealer om fullstendig objektivitet og nøytralitet, og derfor foretrekker jeg å gjøre til kjenne at oppgaven er formet av min kulturelle og politiske identitet. Min interesse i kjønnsforskning kommer på bakgrunn av at jeg som kvinne identifiserer meg som feminist. På den måten er studien også personlig motivert. Når jeg igjen velger å forske på jenter i tenårene, gjør jeg det fordi jeg selv har vært tenåring og da reagerte negativt på og undret meg over hvorfor jenter har det annerledes enn gutter.

2.4 Foucault og hans diskurser

Michel Foucault definerer diskurser som praksiser som systematisk former de objekter som de tilsynelatende beskriver eller omhandler. Cathrine Egeland og Kari Jegerstedt (2008) presiserer at når Foucault skriver ”former”, betyr ikke det at for eksempel kjønn, seksualitet og subjekt er noe som eksisterer før diskursen for deretter å formes av den. Slike objekter eller gjenstander blir til og får sin eksistens kun gjennom diskursen. Det er koblingen mellom tekst/tale/språk og praksiser i en gitt tid og på et bestemt sted, det dreier seg om (Bondevik & Rustad, 2006b). Kort sagt handler det om hvordan det samtales og hvorfor det samtales slik det gjør. ”Hvordan” blir et grunnleggende nivå i kulturen og en epistemologisk måte å dele opp verden på. I tillegg medvirker diskurser til å opprettholde, fordele og plassere subjektsposisjoner, skriver Egeland og Jegerstedt: Slik regulerer altså diskursen språkbruken i den grad at den bestemmer hvem som kan snakke når om hva og på hvilken måte (2008). Det er et produktivt samspill mellom sannhet, viten og makt hos Foucault. Det er ikke viktig om det er en sann representasjon av virkeligheten som vises gjennom diskursen, men de mekanismene som gjør at nettopp denne representasjonen blir vist frem, at det er denne representasjonen som blir den dominerende, da på bekostning av en annen. Mekanismene som styrer dette, sier Foucault, er gjennomsyret av makt

2.4.1 Foucaults maktbegrep

I *Vilje til viten* (1995) skriver han at makt ikke er styrt sentralt, den kommer ikke ovenfra, men er heller noe vi alle innehar og tar del i gjennom å være en del av verden. Samtidig er makt ikke bare undertrykkende og ekskluderende, men makten har også en produktiv effekt. Det er makt som bestemmer hvilke subjektsposisjoner det er mulig å være talende, tenkende og handlende mennesker i verden gjennom, skriver Egeland og Jegerstedt (ibid., s. 71). Foucault er viktig for kjønnsteorien fordi han viser en tenkemåte som kan fange opp mekanismer og fenomener som virker ahistoriske og naturlige, og vise at de er produsert gjennom maktutøvelse. Samtidig viser denne tenkemåten at maktutøvelse og mulighet for motstand er to sider av samme sak. Hans eksempel er at man ikke sier nei til makt ved å si ja til sex, da sex allerede er en del av makten. For Foucault er det vesentlige at seksualiteten kan gjøres mer mangfoldig, men at det ikke vil bringe oss nærmere enn sann seksualitet. Seksualitet er for ham verken naturlig eller unaturlig, men seksualitet har en historie og en funksjon.

2.5 Å gjøre kjønn

Som jeg har vist, handler poststrukturalismen i stor grad om en diskursiv tilnærming til kjønn, koblet sammen med makt. Min problemstilling handler om hvordan jenters kjønn setter rammer for hvordan de kan være, det Judith Butler gjerne vil kalle ”forståelige kjønn”. Kjønn må gjøres på en ”forståelig” måte om man skal passe inn i samfunnets normer. Det er dette ”å gjøre kjønn” handler om.

2.5.1 Judith Butler

I sin banebrytende bok, *Gender Trouble*, fra 1990, stiller Judith Butler seg kritisk til alle forestillinger om det ”naturlige”, og sammen med det at det finnes noe klart ”biologisk kjønn”. Det ”biologiske kjønn” er en diskursiv kategori, det vil si at det er en effekt av en bestemt måte å snakke på. Vår måte å bruke dette begrepet på, har oppstått i en tid, i en bestemt kontekst og med bestemte mål. Når det er tilfellet, er det også historisk foranderlig.

Butler trekker veksler på Michel Foucaults teorier rundt kjønn, seksualitet, identitet, subjektivitet og kroppslighet. Det innebærer at det er først når seksualitet og identitet underlegges en diskursiv regulering, at det produseres forståelige former for seksualitet og kjønn som kan begrepsfestes.

Kritikken som har blitt rettet mot poststrukturalismen, se kapittel 2.1, tilbakevises i hennes bok, *Bodies That Matter*, fra 1993. Der argumenterer Butler for at kroppen aldri er ren materie, men at den alltid er formet av diskursive praksiser som bidrar til en forståelig kropp. En av normene som styrer denne formingen av kroppen, er den tvangsmessige heteroseksualiteten. Det er heteroseksualiteten som norm som betegner en kropp som enten biologisk kvinnelig eller mannlig. Heteronormativiteten stenger på den måten av for muligheten til å tenke kjønn, identitet og kroppslighet på andre måter. Når heteroseksualiteten er norm, er homoseksualitet et avvik og andre mulige former for seksualitet, kjønn og kroppslighet blir uforståelige, skriver Jegerstedt (2008).

2.5.2 Performativitet

For å vise at kropp, kjønn og kjønnsidentitet er historiske, og dermed foranderlige, har Butler lansert en teori om kjønn som en performativ kategori. Det vil si at kjønn ikke

er noe man er eller har, men noe man gjør, gjennom handlinger, men også gjennom måter å snakke om kjønn på.

Selve ordet er hentet fra talehandlingsteori. Performative utsagn er utsagn som skaper reelle effekter, og Jegerstedt (ibid.) nevner ”Jeg erklærer dere herved for hustru og ektemann” som et eksempel. Eksempelet Butler ofte bruker selv, er at man med en gang man blir født, ”erklæres” til å være gutt eller jente. Når man erklæres for hustru eller ektemann, gjør man det med bakgrunn i en institusjonell praksis eller lov. I tillegg beror det på at det er et sitat, noe som kan gjentas.

Jegerstedt viser til at det for Butler er det sosiale kjønn som er det primære. Det skaper en illusjon om at det finnes et opprinnelig og ”mer naturlig” biologisk kjønn, en slags indre essens, men det biologiske kjønn er dermed like konstruert, det er allerede sosialt (Butler, 1990, s. 7).

Kjønn opprettholdes gjennom repetisjon av vante måter å gjøre kjønn på. Når Butler bruker dragartister som eksempler på performativitet, viser hun hvordan menn ikke blir kvinner ved å kle seg som dem, og at man ikke fritt kan velge sitt kjønn. Det som er mulig, er alternative måter å repetere de kjønnsdiskurser man ikke kan velge bort. Dragshowet, en parodisk rekonstruering av hvordan man tradisjonelt sett har sett kvinnen, kan være en politisk strategi for å vise at kjønn er en kopi uten original. Dessverre er det slik at man ikke kan vite hvilken effekt dette vil få. Dragshowet blir ofte sett på som en latterliggjøring av det kvinnelige og ikke som en subversiv iscenesettelse av kjønnsperformativitet (Jegerstedt, 2008).

Performativitet bygger på at noe kan siteres. I *Bodies That Matter* (Butler, 1993) presiseres det at performativitet alltid er en gjentakelse av en norm som grunnes i at det er en lovmessighet som kan siteres. Dette er koblet til Foucaults diskursbegrep: Det er de performative aspektene ved den rådende diskursen som produserer, regulerer og destabiliserer subjektet. For at noe skal være gjeldende, må det gjentas, og det er gjennom denne gjentakelsen at man har mulighet for forandring. Ingenting som repeteres er noen gang identisk med det som har vært forut. Butler sier at det er de subjektposisjonene som ikke følger normen, som samfunnet ekskluderer, det som regnes som avvikende, som er kritikken og en subversjon av det normative. Hun skriver at det er ved å ta utgangspunkt i det ekskluderte, at vi ser hvor grensene for det forståelige og godtatte går. Det normative er idealet eller ideen om hvordan kvinner

og menn skal være, ikke kvinner og menn i seg selv, siden kjønn, ifølge Butler, er en imitasjon for hvor det ikke lenger finnes noe original (Butler, 1990, s. 21).

2.6 Å være jente "riktig"

Med utgangspunkt i Butlers teori om den heteroseksuelle matrisen og performativitet beskriver Ambjörnsson (2004) hvordan

[a]tt vandra genom skolkorridoren med böckerna tätt tryckta mot bröstet, sätta sig i bänken invid en annan tjej och fnissande luta sitt huvud mot hennes, är således handlingar som i sig bidrar till att skapa genus. Däremot räcker det inte med att en gång för alla fnissa med tjejkompisen, klä seg i kjol eller sätta upp håret i tofs. Genus måste nämligen ständigt återskapas för att vara övertygande. (Ambjörnsson, 2004, s. 12 - 13)

Det er ifølge Ambjörnsson denne stadige gjenskapelsen av kjønn som viser at kjønn ikke er noe statisk og uforanderlig. Denne tanken bygger på Butlers tanke om hvordan kjønn blir til. Dette kommer jeg tilbake til senere.

For Butler er ideen om et naturlig kjønn, utenfor alle sosiale og historiske vilkår, et normativt kjønn. Det foreskriver regler, ikke bare for *hvordan* man skal være mann og kvinne, men også *at* man skal være mann eller kvinne. Disse kategoriene er i den vesterlandske konteksten begripelige og får mening i en heteroseksualisert forståelsesramme, som fremstiller to separate og motsatte kjønn som de eneste mulige identitetene. Denne delingen mellom biologisk og sosialt kjønn utvikles ut av det hun kaller den "heteroseksuelle matrisen". Matrisen er det som setter begrep på kropp, sosialt kjønn, seksualitet og begjær, skiller det feminine fra det maskuline og knytter det hele sammen gjennom det heteroseksuelle begjærets handlinger (Butler, 1990). Å gjøre kjønn på riktig måte – å lykkes med koblingen mellom kropp, sosialt kjønn, seksualitet og begjær – kan dermed beskrives som en overlevelsestrategi innen et tvingende system, der overskridelser følges av tydelige straffereaksjoner, skriver Ambjörnsson (2004, s. 15-16). Hun viser til hvordan den promiskuøse 80 år gamle kvinnen, eller den aseksuelle 19 år gamle mannen, risikerer å betraktes som ubegripelige eller rent avskrekkende. De gjør ikke kjønn på riktig måte, innen den heteronormative rammen som ligger til grunn (Butler, 1990, s. 150). Ifølge Gayle Rubins (1992 [1984]) er den gode seksualiteten basert på hvordan vårt moderne vestlige samfunn kategoriserer seksuelle handlinger ut fra deres verdi, hvor reproduktive, heteroseksuelle handlinger innenfor rammen av ekteskapet troner øverst. Det vil si at reproduktive, heteroseksuelle handlinger, og da innen rammen av

ekteskapet, er heteronormativiteten i et nøtteskall, det vi skal innrette oss etter. Heteronormativitet tar utgangspunkt i at vi alle er heteroseksuelle. Heteronormativiteten er normgivende og disiplinerende. Når Rubins argumenterer for at reproduktive, heteroseksuelle handlinger innenfor ekteskapet er øverst i hierarkiet over seksuelle praksiser, viser det at heteronormativiteten er den privilegerte måten å forstå verden på.

Å være jente ”riktig” handler også om ”idealjenta”. Sanna Sarromaa (2011) har intervjuet jenter i alderen 13-17 år om deres ukebladlesning. Alle påpekte at idealjenta var selvsikker, ”streetwise”, kul og avslappet. I tillegg er hun pen og velkledd. Ingen av hennes informanter følte de klarte å leve opp til dette idealet, men de strever etter å bli det. Likevel mener hun at det er flere måter å være jente på i dag enn det var da Det Nye kom på markedet i 1957.

2.6.1 Kropp og seksualitet

Tradisjonell diskurs har vært at jenter skal være kyske og seksuelt sårbare, men det finnes også nye diskurser som omhandler en positiv seksualitet og en rekke måter å leve ut seksualiteten sin på. På mange måter kan man si at jenter og unge kvinner er i sentrum for debatten rundt kropp og seksualitet. Deres kropper vises i media, både i form av reklame og musikk videoer (Aapola, Harris, & Gonick, 2005). Men hva som tilsynelatende er greit å vise frem, er en vanskelig balansegang for virkelighetens jenter. Resultatet blir at det er jenters ansvar å kontrollere hva som kan og ikke kan bli sett. I tillegg er de ansvarlige for den seksuelle meningen deres kropper tillegges. At det er jenter selv som er flittige til å disiplinere og kontrollere hverandre, vil vi se i kapittel 4, hvor resultatet av den empiriske undersøkelsen presenteres. Jenter skaper klare distinksjoner for hva som er ”riktig” og hva som er ”galt”. Noe av det viktigste en jente lærer i overgangen fra ungdom til voksen å lese kvinnekroppen som seksuell og det å ta ansvar for betydningen kroppen får (ibid., s. 141).

Å være jente på riktig måte styres av den heteroseksuelle matrisen og heteronormativitet. Seksualopplæringen likeså. Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen peker på noen av måtene ”sex” defineres i lærebøkene:

I lærebøkene finnes to forskjellige definisjoner på ”seksuell debut”: Den ene er helt enkelt ”samleiet”, i betydningen vaginal penetrasjon med penis. Den andre definisjonen er ”å ha sex med andre enn seg selv”. (Røthing & Svendsen, 2009, s. 92)

Heteroseksualiteten tar et selvsagt utgangspunkt for forståelsen av ”sex” og andre seksuelle praksiser defineres på denne måten som et avvik.

Når jenter i dag må balansere mellom kyskhet og positive måter å leve ut sin seksualitet, er begge disse satt innen rammen av heteroseksualitet og de grenser den setter for hva som er feminint. Bryter man disse grensene, risikerer man å være den ”slemme jenta”, fordi man er ”for seksuell” eller det mine informanter ville kalle nonne-aktig, fordi man ”ikke seksuell nok”. Å bevege seg utenfor den heteroseksuelle normen i det hele tatt, gjør at man risikerer å bli ekskludert fra den rådende definisjonen av hva som er ”girlhood” (Aapola, et al., 2005, s. 149).

2.6.2 Vennskap blant jenter

I tillegg til at kjønn skal gjøres på riktig måte for at man skal kunne oppfattes på riktig måte som jente, er vennskap en viktig faktor når det kommer til å skape seg en identitet. Sinikka Aapola, Anita Harris og Marnina Gonick (2005) skriver i *Young Femininity. Girlhood, Power and Social Change* at ungdomstid som regel har blitt definert i maskuline termer som omhandler uavhengighet og en økende grad av selvstendighet fra familien. Når jenter da regnes som vellykket om hun har nære forhold til venninner, som avtar når hun går inn i et langtidsforhold av heteroseksuell art med den hensikt av å stifte familie. Når det er to idealer (uavhengighet versus nærhet) som settes opp mot hverandre på den måten, blir det vanskelig å finne den gylne middelveien.

Vennskap har blitt sett på som et nett av sosiale praksiser som forhandler og etablerer kjønnete identiteter. Valerie Hey (1997, referert til i Aapola, Harris & Gonick, 2005) mener at det er mellom venninner at identiteter praktiseres, blir anerkjent, kjempet mot og forhandlet om. Men venninnegjengen kan også på en effektiv måte vise hva som regnes som greit og hva som ikke gjør det. Ekskludering og baksnakking er typiske disiplineringsmetoder. ”Bitching” er en sentral måte for arbeiderklassejenta å presentere seg selv som populær, normal og respektabel, ifølge Hey, mens andre jenter blir anklaget for å være ”løse” og ”billige”. Unge jenter som bryter normene for hva som regnes som akseptabel kvinnelig oppførsel, risikerer å stemples som promiskuøs, selv om de ikke er det. ”Bitching” av denne typen er utbredt også i Norge og i 2008 kom boka *Bitching: En bok om jenter og mobbing* (Skotheim & Vågsland) ut. Forfatterne skriver: ”Kjærligheten, fellesskapet og nærheten i jentekulturen er

unik. [...] Det er likevel et tankekors at jentekulturens styrke også kan være dens svakhet.” (s. 66).

2.7 Respektabilitet

”Respectability is one of the most ubiquitous signifiers of class. It informs how we speak, who we speak to, how we classify others, what we study and how we know who we are (or are not). Respectability is usually the concern of those who are not seen to have it.” (Skeggs, 1997b, s. 1)

Slik innledes Beverley Skeggs bok, *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. Skeggs er, i likhet med Butler, inspirert av Foucaults tanker. Ifølge Skeggs innebærer respektabilitet vurdering av klasse, rase, (sosialt) kjønn og seksualitet. Begrepet har sin bakgrunn i middelklassens distansering til de ulike ”definerbare andre” på 1800-tallet. Denne distanseringen førte til at arbeiderklassen ble definert som kategori. Middelklassen kjenner seg igjen i relasjon til aristokratiske grupperinger, men også gjennom den forskjelligheten den produserer til arbeiderklassen. Ved slutten av 1800-tallet er arbeiderklassen en kjent og organisert kategori. Beskrivelsen av arbeiderklassen henger sammen med konstruksjonen av det moderne, av middelklassen, av nasjonen, men også konstruksjonen av den moderne familien. Hjemmet, familielivet og hushold var viktige deler av middelklassens selvdefinisjon, og gjennom det, nasjonen, skriver Berggren (2001), selv om arbeidet med å opprettholde det idealiserende hjemmet, husholdet og familielivet ble gjort usynlig ved hjelp av kvinner og tjenestefolk. Mennesker med en annen hudfarge enn hvit, arbeiderklasse-mennesker og visse kvinner, ble betraktet som farlige, løsaktige og usiviliserte. Arbeiderklassekvinnenes seksuelle atferd ble observert og tolket med utgangspunkt i deres utseende. Slik ble utseende og oppførsel viktig for hvordan middelklassekvinnene ble etablert og siden betraktet. Gjennom hele 1800-tallet ble arbeiderklassekvinner utsatt for vurdering på bakgrunn av hvordan de opptrådte og representerte kvinnelighet. Å verne om familien var seksualitetens motsats, men det handlet også om hvordan ens hjem ble organisert, hvordan barna ble oppdratt og en ellers kontrollerte familiemedlemmene. På denne måten fikk kvinner moralsk betydning og ansvar (Skeggs, 1997b).

Skeggs (1997b) har studert arbeiderklassekvinner i Storbritannia, som gjennom statlige omsorgskurs lærer selvdisiplin og på den måten skal endre sin atferd, fra å være typiske ”arbeiderklassekvinner”, til å fremstå som mer respektable. Som

arbeiderklassekvinner klarer de aldri å lykkes med å være kvinne på ”riktig måte”. Det legges til rette for en skyldkultur og kvinnene blir klar over sine egne utilstrekkeligheter innen det som var idealene for middelklassen på 1800-tallet: familie og hjem. Med utgangspunkt i kvinnenenes eget ønske om å være respektable, viser Skeggs hvordan det å gjøre kjønn ikke kan studeres uten å ta hensyn til klasseaspekter. Hun ønsker dermed at vi skal være mer oppmerksomme på spørsmål rundt økonomisk ulikhet. Klassebegrepet bør ifølge henne betraktes som et av mange perspektiv som belyser hvordan en viss type ulikhet skapes og opprettholdes, hvordan hierarkier og andre årsaksforhold oppstår mellom grupper når sosiale, kulturelle og økonomiske ressurser fordeles etter ulike mønstre (Ambjörnsson, 2004).

Med respektabilitetsbegrepet kommer man inn på klasse. Som nevnt over var respektabilitet en måte for middelklassen å etablere seg i forhold til aristokratiet, men også for å distansere seg fra arbeiderklassen og all dens vulgariteter. For Skeggs (1997b) fungerer klassekategorier som et organiserende prinsipp som både muliggjør og begrenser sosial bevegelse og interaksjon. At det har vært lite interesse for klasse i samfunnsvitenskapen, er for henne et bevis på at klasse nå er institusjonalisert og legitimert i vårt samfunn.

2.7.1 Å være respektabel

For både Skeggs og Berggren handler respektabilitet om å kjenne seg sosialt verdsatt og oppfatte sitt nærvær og sine handlinger som legitime i samfunnet. Det handler om å kjenne seg anerkjent av andre. Respektabilitet hjelper til med å forstå hvordan jenter forhandler om sin identitet. Det handler om å passe inn, ikke å skille seg for mye ut. Å ha en *egen* identitet, men ikke *for* mye, ikke *for* egen. Eva Söderberg og Anna-Karin Frih beskriver det på denne måten i sin bok *En bok om flickor och flickforskning* (2010): ”Idealet är att vara fri och individuell, men ramen för denna frihet tycks tämligen begränsad. Det är inom en ganska smal strimma som det säregna ska manifesteras – vilket gör att variationen inte alltid blir så stor.” (ibid., s. 17).

Skeggs (1997b) mener at det å få respekt er et av de mest fremste tegnene på klassetilhørighet. For henne er det et poeng at de som bryr seg om respekt, som regel er de som ikke anses som at de nødvendigvis trenger det. Det vil si at de som fødes inn i en posisjon hvor de får respekt, normaliserer den og føler ikke et behov for å vise at de har den.

2.8 Klasse

”Vi lever ikke i et klassesamfunn lenger. Men jeg ønsker å se nærmere på hva jeg vil kalle de sosiale forskjellene, for de er kommet i bakgrunnen” (Kulturminister Anniken Huitfeldt i Åmås, 2010).

Å forske på klasse i Norge fremstår som en vanskelig sak. Her er vi jo alle like! Eller er vi nå det? Ifølge Skeggs (1997b) viser usynliggjøringen av klasse en historisk stadium hvor klasseskillet er så veletablert, legitimert og akseptert i samfunnet at det ikke behøver nevnes. Ifølge Dahlgren og Ljunggren i *Klassebilder* (2010) er klasseforskning fremdeles relevant for å forstå samfunnet og dets endringer. Deres brede definisjon på klasse som begrep er som følger: ”Sosiale klasser er samlinger av posisjoner i en samfunnsstruktur hvor personene grupperes etter materielle og kulturelle kriterier, og som gir dem bestemte fordeler og/eller ulemper i kampen om attraktive goder” (ibid., s. 13), men samtidig understreker de at det ikke finnes én korrekt definisjon (s. 20). Klasseforskning dreier seg om å forklare og forstå hvorfor det finnes systematiske kilder til ulikhet i samfunnet. Hva har klasse å si for utdanning (Hansen, 2010; Sunde & Raaheim, 2009)? Hvilken rolle spiller klasse når det kommer til omsorg og sosialt arbeid (Dahle, 2010)? I stor grad kan vi si at man tradisjonelt sett har delt en befolkning inn i klasser etter deres yrke. Hva slags yrke man har er som oftest avgjørende for ens økonomiske handlingsfrihet, men har som regel også sammenheng med hvilken utdanning man har. Dette betyr at yrke blir likestilt med klasse. Dahlgren og Ljunggren tar til orde for at yrke kanskje heller bør være en *klasseindikator*, og det er på den måten jeg benytter meg av klassebegrepet i denne oppgaven.

2.8.1 Performativ klasse

Den post-strukturalistiske tankegangen rundt identitet mener at det ikke er noen ekte, utvendig, essensiell identitet, men bare en som blir gitt mening i kontekst. På den ene siden spiller vi ut våre kulturelle identiteter, og på den måten er denne opptreden, performativiteten, selvet. På den andre siden er subjektivitetene vi fremviser, institusjonaliserte. På den måten er identiteten fiksert og det gjør det mulig for mennesker å føle at de oppfører seg som noen andre enn hvem de ”egentlig” er. Når kjønn er noe man gjør, er klasse det også. Rase/etnisitet, klasse, kjønn og seksualitet er alltid produsert og lest i forhold til hverandre i den sosiale verden (Bettie, 2003).

2.8.2 Problemet "arbeiderklasse" og "middelklasse"

May-Len Skilbrei (2010) peker på et viktig trekk i det norske samfunnet: Når forskere leter etter klasse gjennom kvalitative metoder, foretrekker de fleste informanter å omtale seg selv som tilhørende midten, det som er det "normale", og dermed normen. Hvilken plass man faktisk "har" i klassestrukturen og egen klasseidentifikasjon er ikke det samme. Når arbeiderklassen stiller seg selv "i midten" er det ikke en underkjenning av egen økonomiske posisjon, men at man avviser at man lever opp til de forventninger andre i samfunnet har til hvordan arbeiderklassen "skal være". Dette er viktig også i Skeggs' (1997b) forskning, som jeg har nevnt tidligere. Skilbrei nevner noe viktig: At det i dag er en mangel på forskningsbasert kunnskap om hva som skiller arbeiderklasse og middelklasse. En som har gjort et stort stykke arbeid innen dette er Marianne Gullestad (2001). Hun viser hvordan unge arbeiderklassekvinner forhandler kvinnelighet, seksualitet, forbruk og moderskap, og hvordan de gjennom sine forhandlinger skaper arbeiderklassehverdagsliv. Det betyr at man også innen klasseforskningen kan dra nytte av performativitetsbegrepet: "Slik kjønn innenfor en slik forståelsesramme er ikke-eksisterende utenfor sine stadige gjentatte framføringer, blir også klasse til gjennom den gjentatte utøvelsen av klassepraksiser" (Waldrop, 2005).

Hva som regnes som arbeiderklasse og middelklasse er vanskelig definerbart (Adkins & Skeggs, 2004). Ifølge Sosiologisk leksikon (2004 [1997]) er arbeiderklassen den delen av befolkningen som står i et lønnsarbeidsforhold til kapitalen. Ifølge marxistisk tenkning er arbeiderklassen bestående av mennesker som er sysselsatt i direkte produksjon, men som ikke har kontroll over produksjonsmidlene. Innen sosiologien defineres klasse i variabler etter type arbeid, utdannelsesnivå og inntektsnivå, hvor arbeiderklassen kjennetegnes av manuelt arbeid og lave verdier når det kommer til utdanning og inntekt. I tillegg kommer begreper som makt, livsstil, språk, verdensoppfatning og selvbilde. I den senere tid har industriarbeiderklassen minsket til fordel for en raskt voksende tjenestesektor, hvor det fremfor alt er kvinner som arbeider under det som kan ligne tradisjonelle arbeiderklasseforhold. I samme oppslagsverk står det å lese at det er forskjellige oppfatninger av hvor middelklassen skal plasseres på grunn av alle de ulike typene ikke-manuelt arbeid, det som tidligere skilte arbeiderklasse og middelklasse, men som i dag er alt fra pikkolo til direktør. Monica Five Aarset (u.å.) forsker på hvordan enkelte familier med

minoritetsbakgrunn kan regnes som den nye middelklassen (Dypvik, 2011). En eller begge har høyere utdanning og Aarset sier at det er et utvelgingskriterium for å bli med i studien. Det viser at utdannelsesnivå fremdeles er viktig når man skal kategorisere mennesker etter klasse. Det ser også ut til at hennes studie tar for seg kulturell kapital som en del av hva det vil si å tilhøre en klasse. Mange av informantene lar barna studere ved koranskoler, og de tar med seg barna hjem til foreldrenes hjemland samt andre land hvor de har familie. På den måten får barna se den store verden og bygger på den måten kulturell kapital.

Jeg vil benytte meg av et klasseskjema fra Marianne Nordli Hansen og Øyvind Nicolay Wiborgs kapittel ”Klassereisen – mer vanlig i dag?” (2010) i *Klassebilder* (Dahlgren & Ljunggren, 2010) i et forsøkt på å definere de ulike klassene.

Akademikere/profesjoner etc.		Bedriftsledere etc.
	Sivilingeniør/byråkrat	
Middels nivå: Offentlig sektor		Middels nivå: Privat sektor
		<i>Småbedrifter/kjøpmenn etc.</i>
Faglærte arbeidere	Bønder	Lavere funksjonærer i serviceyrker
	Ufaglærte arbeidere	

FIGUR 1: HORISONTAL OG VERTIKAL KLASSEINDELING AV FORELDRES YRKER.

Hansen og Wiborg forklarer modellen slik: På det høyeste nivået skiller man mellom bedriftsledere og andre med ledende stillinger i den økonomiske sektoren, på den andre siden akademikere og andre som innehar mer kulturell enn økonomisk kapital. I tillegg kommer det en kategori bestående av sivilingeniører og byråkrater i offentlig sektor. På det midterste nivået er skillet mellom privat og offentlig sektor enda mer vesentlig. Funksjonærer i privat sektor har mer økonomisk enn kulturell kapital. I offentlig sektor finner vi eksempelvis lærere, sykepleiere og andre grupper (lavere grader fra høyskoler og universiteter). I den laveste klassen er de ufaglærte arbeiderne og her er ikke skillet mellom økonomisk og kulturell kapital vesentlig. Ifølge Hansen og Wiborg har de lite av begge deler. I et slikt klasseskjema bruker man det høyeste utdanningsnivået i familien, da ofte far, for å plassere familien i en av de sosiale klassene, og det er økonomisk kapital man går etter.

I vår globale verden har kapitalismen endret karakter. Store grupper som de som har lønnet arbeid i det offentlige, jobber ikke for en kapitalist, men er en såkalt uproduktiv arbeidskraft (Skirbekk & Gilje, 1996). På den måten er det vanskelig å avgjøre hvilken klasses tilhørighet de har. Pierre Bourdieu er en av dem som ønsker å fremheve viktigheten av å betrakte klasse som en kulturell, snarere enn en sosio-økonomisk, klassifisering. Han mener at klasseskiller ikke opprettholdes kun gjennom tilgang til økonomisk kapital, men at det i like stor grad handler om skiller etter smak, stil og sosiale relasjoner (Bourdieu, Østerberg, Prieur, & Barth, 1995). Klasseskiller opprettholdes også gjennom det eliten fremstiller som nøytralt og normalt. På den måten er de andre klassene avvikende (Ambjörnsson, 2004). Den typen kapital en person har, bestemmer vedkommendes posisjon i feltet. Dersom en person har stor symbolsk kapital i et felt, kan denne konverteres til et annet, slik at personen også har stor økonomisk kapital i et annet felt. På den måten reproduseres klasseskiller så vel som økonomisk kapital som kulturell, sosial og symbolsk kapital.

Hvordan jeg bruker klasseskjemaet kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

2.8.3 Interseksjonalitet

Å klassifisere mennesker etter en variabel alene er vanskelig fordi ingen mennesker kan defineres på bakgrunn av kun én egenskap. Interseksjonalitet er en metodologi som studerer samspillet mellom kjønn og andre sosiokulturelle kategorier, som klasse, rase, etnisitet, seksualitet, alder, nasjonalitet, geopolitisk posisjonering, og så videre, og ser på hvordan disse kategoriene interagerer og bidrar til sosial ulikhet. Kjønn kan kun forstås på en ordentlig måte i samspill med andre kategorier (Lykke, 2008). Derfor er det ikke rart at kjønn og kjønnsroller befinner seg i kjernen av de opplevde klasseforskjellene. Skilbrei (2010) påpeker at klassemodeller som fungerer godt når de kun befatter seg med å se på menn, forklarer kvinners handlinger dårligere. De siste årene har det blitt viktig å se på hvordan man best mulig kan studere samvirkende strukturer, interseksjonalitet: Å forske på forholdet mellom flere variabler når det kommer til subjektformasjoner og hvordan ulike maktforhold skaper og påvirker hverandre. Som Skilbrei uttrykker det: "Poenget med [interseksjonalitet] er at klasseposisjoner og –relasjoner allerede er kjønn" (2010, s. 47). Det manglende fokuset på forholdet mellom kjønn og klasse kan problematiseres ved å spørre om de som skriver og representerer feministisk og kulturteori, ikke føler klasse er like umiddelbart som kjønn? Kanskje har det ikke blitt gjenkjent som et problem for de

som har privilegier til å kunne overse det? (Skeggs, 1997a, i Faber, 2008). Skeggs mener klasse må gjeninnføres som en relevant kategori i studiet av menneskers liv.

De kategorier man vanligvis diskuterer i interseksjonalitetsterminologien er som et minimum kjønn, klasse, rase/etnisitet og seksualitet, skriver Stine Thidemann Faber (2008). Selv om klasse her nevnes, ser den ut til å leve i en skyggetilværelse. Hun viser til Diane Reay (1998) som mener at det er særlig forholdet mellom kjønn og klasse som mangler empirisk forskning.

2.9 Oppsummering

Det er omfattende teorier jeg har vært innom i dette kapittelet, men jeg anser dem som nødvendige for det arbeidet jeg har utført. Når min problemstilling handler om hvordan jenter opplever at samfunnet stiller krav til dem om hvordan de ”skal” være, må jeg først og fremst se på hvordan kjønn skapes og opprettholdes. Det er med bakgrunn i det at jeg har valgt å se både på teorier rundt kjønn og seksualitet, men også makt og diskurser, samt hva det vil si å være respektabel og ”være jente riktig”. I denne oppgaven forsøker jeg å unngå ord som ”sosialt/kulturelt kjønn” og ”biologisk kjønn” fordi jeg anser at disse er tett sammenknyttet, jmfør kapittel 2.3.1.

Jeg har med bakgrunn i et spørreskjema forsøkt å plassere deres familier i et klasseskjema for å synliggjøre deres bakgrunn og hvordan den kan ha hatt innvirkning på deres oppfattelse av seg selv og samfunnet rundt dem. Å definere dem som tilhørende en klasse har også mye å si for hvordan samfunnet oppfatter dem, og hvilke krav og forventninger de skal leve opp til.

De begrepene jeg har benyttet meg av har blitt forklart gjennom den teoretiske oversikten, og med bakgrunn i min fordypningsoppgave i sosiolingvistik og de teoretiske perspektivene, definerer jeg følgende hypotese: *Jenter sanksjoneres gjennom maktutøvelser som ord, blikk og skam. Slik dannes det feminine subjekt. Benevnelser som ”hore” regulerer og differensierer prosessen som skaper feminine kjønnsposisjoner.*

3 Metode

3.1 Metodisk tilnærming

Hvilken metodisk tilnærming man velger er avhengig av det emnet man har valgt, inkludert valg av problemstilling, tidsavgrensning og omfanget av den oppgaven man skal skrive. Metodiske valg vil til syvende og sist avhenge av hvordan man best mulig kan belyse studiens problemstilling.

Tradisjonelt skiller man gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder i språk- og samfunnsforskningen. Noen ganger kan det være hensiktsmessige å kombinere metoder.

Min problemstilling kan sies å være ganske stor og generell, men gjennom mine underproblemstillinger har jeg forsøkt å snevre den inn og vise mer konkret hva jeg ønsker å finne ut. I den forbindelse vurderte jeg det som hensiktsmessige både å samle inn bakgrunnsinformasjon om mine informanter, men også å snakke med dem direkte. Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2007) skriver at ”den minste enheten man kan studere med kvalitativt orienterte metoder er *noe mer enn én person og samtidig noe mindre enn én person*” (kursiv i original, s. 23). Det betyr at kvalitativt orienterte studier ikke handler om personer enkeltvis, men på relasjonene personene inngår i, og henviser til formuleringen om at den minste enheten vi kan studere er noe mer enn én person. Dette var vært høyst aktuelt for meg i dette arbeidet og er noe av grunnen til at jeg ønsket informasjon om familiene til informantene samt at ingen ble intervjuet alene. At enheten samtidig er noe mindre enn en person henger sammen med de ulike rollene vi alle spiller i løpet av dagen. Når man flytter seg fra en situasjon til en annen, skifter forventningene som stilles til oss. Kvalitativt orientert forskning kommer nærmere en forståelse av handling og samhandling ved å se på de stuser (summen av rettigheter og plikter) personer opptrer i enn ved å fokusere på den store enheten individet er. Mine informanter har flere stuser som de må forholde seg til, og for å skaffe meg et inntrykk av hvordan de oppfatter egne liv, har det vært nærliggende å få et innblikk i hvordan de oppfatter disse.

Sitatet fra Fossåskaret og Aase (2007) over, passer sammen med noe Amy S. Wharton skriver i *The Sociology of Gender (2005)*. Der forsøker hun å gi et innblikk i hva kjønn er, og presenterer det på en klassisk sosiologisk måte, ved å se på ulike

tilnærminger; individuell, interaksjonistisk og strukturalistisk. Hun argumenterer for at hver tilnærming ser på forskjellige aspekt ved den sosiale verden og som fokuserer på ulike deler av den. Likevel er det viktig å forstå at de ulike tilnærmingene ikke kan fungere alene, men at kjønn er et system med flere nivå hvis effekt kan ses på alle livets områder. Det betyr ikke at disse tilnærmingene passer sammen som et puslespill, men at vi må navigere mellom dem. Det er denne innfallsvinkelen jeg har forsøkt å benytte meg i dette prosjektet. Samtidig som at hver informant ”har” et kjønn som er en del av sine identitet, skapes også kjønnen og identiteten i interaksjon med andre. Samtidig blir informantene kjønnen i de institusjoner som regulerer samfunnet, eksempelvis skole. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

Som forsker har jeg også en status med forskningsetiske og metodiske retningslinjer jeg er nødt til å forholde meg til. Mer om dette i underkapittel 3.3.

I dette kapittelet skal jeg vise ulike aspekt ved metodene jeg har benyttet meg av og på den måten gjøre rede for metodevalget mitt. I tillegg kommer det en beskrivelse av informantene.

3.2 Valg av forskningsdesign og metode

Når man velger kvalitative metoder, gjør man det med bakgrunn i hva man ønsker å finne ut. Det ble gjennom utformingen av problemstillingen klart at denne studien skulle være en kvalitativ studie. Under arbeidet har jeg støttet meg på Blaikies (2009) tilnærming til forskningsdesign fordi det gir en oversiktlig og ryddig plan over hvordan forskning bør planlegges. Hans eksempel på et forskningsdesign har blitt brukt som en mal og som utgangspunkt for et metodisk rammeverk. Et godt forskningsdesign er en kvalitetssikring på at studien er godt planlagt og at de metodiske valgene er gjennomtenkte.

Min bakgrunn ligger i humanvitenskapelige disipliner som litteraturvitenskap og sosiolingvistikk, men også sosiologi og kulturstudier. Tradisjonelt sett har man innen sosiolingvistikken benyttet kvantitative metoder for å registrere språklig variasjon av fonologisk, morfologisk og syntaktisk art og knytte dette til variabler som kjønn, sosial klasse og alder. Den kvantitative metoden er nært knyttet til naturvitenskapene og kan dermed kategoriseres som en positivistisk metode. Som allerede nevnt i kapittel 2, skal vitenskapen ifølge positivismen være verdifri, objektiv og

generaliserbar. Det er i de senere årene at det har foregått en endring innen sosiolingvistikken, men en dreining mot å forstå individet. Kvalitative metoder gir oss mulighet til å fange opp en innsikt de kvantitative metodene ikke kan. Målet da er ikke å kunne si noe generelt, men heller fokusere på det spesielle. Da jeg valgte både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming i min fordypningsoppgave i sosiolingvistikk, gjorde jeg det på bakgrunn av min kunnskap om sosiologi. I tillegg var jeg influert av kjønnsforskningen, som i stor grad har benyttet seg av kvalitative metoder for å sette søkelyset på, blant annet, hvordan (spesielt) kvinner opplever egen posisjon i samfunnet.

I dag mener de fleste forskere at de to metodiske tilnærmingene ikke utelukker hverandre. Det kvalitative vil alltid være tilstede i tolkningen av de kvantitative data, men også kvalitative studier kan ha innslag av kvantitative element, som min. Det metodiske grunnlaget i denne studien er semistrukturerte intervjuer i kombinasjon med en bakgrunnsundersøkelse. For å få en dypere forståelse benyttet jeg meg av intervju som kvalitativ metode, og for å finne ut mer om jentene og deres bakgrunn, benyttet jeg meg av et spørreskjema. Semistrukturerte intervjuer ble valgt fordi det gir en gruppedynamikk som kan være hensiktsmessig når det kommer til fortolkning. Dette kommer jeg tilbake til. I tillegg kan det være vanskelig å rekruttere informanter i denne aldersgruppen til individuelle intervjuer, som også Sanna Sarromaa beskriver (2011). Ifølge Sigmund Grønmo (1980) gir kvantitative data en mer representativ oversikt over spesifikke forhold enn analyser av kvalitativ data og det er på den måten jeg har valgt å bruke spørreskjemaet som omhandler informantenes bakgrunn. Spørreskjemaet omhandlet ikke problemstillingen, og jeg anser det dermed slik at jeg ikke har kombinert metoder i denne studien.

3.2.1 Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet

I stor grad handler kritikken av den kvalitative forskningen om generaliserbarhet, validitet og reliabilitet. Det har vært tradisjon for å se kvalitative metoder som ren syensing fordi resultatene ikke kan generaliseres. Validitet i samfunnsforskningen handler om gyldighet og målbarhet. Om forskningen kan regnes som gyldig er avgjørende om hvorvidt forskningsprosjektet kan tillegges troverdighet. Graden av validitet er dermed avhengig av at det man kommer frem til svarer på problemstillingen og om man har svart på de spørsmålene problemstillingen stiller.

Reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på undersøkelsen og knyttes til i hvilken grad man kan forvente de samme resultatene ved gjentatte målinger av de samme enhetene, eller tilsvarende undersøkelser av samme fenomen. En stor grad av validitet er avhengig av tilsvarende høy grad av reliabilitet. Blaikie (2009) argumenterer for at bruk av primærkilder sikrer i større grad reliabilitet, og dermed validitet, enn om man kun benytter seg av sekundær kilder, for ikke å snakke om tertiære datakilder. Min metodiske tilnærming har vært å benytte meg av primærkilder, samt å støtte meg på forskning av samme fenomen, det vil si forskningslitteratur, som regnes som sekundærkilder. Fra et metodisk ståsted vil en slik kombinasjon av primær- og sekundærkilder kunne øke graden av validitet og reliabilitet i mitt forskningsarbeid.

Gyldighet og pålitelighet er også avhengig av hvordan man behandler det materialet man samler. I mitt møte med informantene har det vært viktig for meg at jeg har vært klar og tydelig på hva intervjuet, og dermed prosjektet, handler om, samt når det blir publisert. Jeg har vært klar på at jeg kommer til å benytte meg av sitater fra intervjuene for å underbygge mine påstander, men at navn og annen personinformasjon vil bli fullstendig anonymisert i oppgaven. Jeg har også sagt at de som ønsker det, kan få tilgang til notater og den ferdige oppgaven. Ingen av mine informanter har så langt ytret et ønske om det.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt forskningen har ekstern validitet. Order ”ekstern” henviser til at forskningen skal være aktuell utover akkurat det området eller fenomenet en har undersøkt. For meg blir det et spørsmål om min problemstilling kan gjelde andre jenter, ikke bare de jentene jeg har intervjuet. Her vil jeg si ja, det kan den. Fordi jeg støtter meg på og trekker inspirasjon fra andre forskere som til andre tider og på andre steder har studert det samme fenomenet, med lignende problemstillinger, vil jeg si at min forskning oppnår en grad av generaliserbarhet. Likevel preges min metodiske tilnærming av at det er et lite utvalg jeg har forsket på. Å kunne utføre en større spørreundersøkelse ville kunne gi en større grad av målbarhet og dermed generaliserbarhet. For dette fenomenet mener jeg likevel at jeg har valgt en forskningsstrategi og en metodisk tilnærming som besvarer problemstillingen og som gir meg en dyp forståelse.

3.2.2 Objektivitet

I kapittel 1 har jeg situert meg selv som forsker, men ønsker her å skrive videre om objektivitet.

Forskerrollen har tradisjonelt sett forutsatt objektivitet. Nils Gilje og Harald Grimen (1993) skriver at forskerens særegenheter, eksempelvis mangel på nøytralitet, vil bidra til at våre teorier og observasjoner ikke lenger vil være pålitelige. Det vil si at ikke bare vår objektivitet, men også forskningens reliabilitet vil være truet om vi ikke inntar en fullstendig nøytral posisjon som forsker. Feministisk vitenskapsteori har som utgangspunkt at både forskeren og forskningen er sosialt situert (Mortensen et al., 2008). Jeg har tidligere nevnt Donna Haraway som en viktig vitenskapsteoretiker innen feministisk vitenskapsteori, og vil støtte meg på hennes utsagn om at "All is not to be done from scratch" (1988, s. 586). For meg betyr dette at vi kan bruke oss selv, med våre levde erfaringer og de egenskapene vi har, som et utgangspunkt for å forstå samfunnet rundt oss. Dette utgangspunktet vil prege våre tolkninger og forståelser, og det må vi være bevisst på.

Det kvalitative intervjuet markerer et brudd med positivismens krav om objektivitet fordi det baserer seg på en subjektiv forståelse av interaksjonen mellom subjektene i undersøkelsessituasjonen. Det er forskeren selv som tolker datamaterialet, og forskerens egen bakgrunn kan ha innvirkning på hvordan denne tolkningen foregår.

En annen kritikk er den som omhandler såkalte ledende spørsmål. Hvordan spørsmålene stilles kan ha mye å si for hvordan informanten svarer. På den måten kan intervjuer lede informanten til å svare i tråd med det ønskede resultatet. Dette er en reell fare, men man må samtidig huske at ledende spørsmål også kan brukes for å verifisere tolkninger. Samtidig er det en måte å sjekke svarenes reliabilitet, noe jeg selv merket under intervjuene jeg holdt i forbindelse med denne studien.

3.3 Presentasjon av informantene

Når jeg har valgt en problemstilling som omhandler jenter, kjønn og (og dermed også seksualitet), var det naturlig at det var jenter jeg skulle forske på. At det var "jenter" og ikke "unge kvinner" er derimot mer tilfeldig, selv om det de siste årene har vært en økt interesse for jenter og deres verden. Forskning på jenter, men også medias interesse for denne gruppen har gjort at jenter i slutten av tenårene har kommet mer i

søkelyset. Mange har fokusert på de problemene jenter har, eksempelvis gjennom det seksualiserte samfunnet vi lever i (Helseth, 2010). Når jeg så har valgt informanter mellom 17 og 19 år, har jeg gjort det fordi ungdommene er i en brytningstid mellom det å være barn og det å være voksen og på den måten innehar de førstehåndsinformasjon av å være i en alder hvor spillereglene endrer seg.

Så hvor finner man ungdom i denne aldergruppen? Svaret er i stor grad skolen; det er der de tilbringer mesteparten av dagen sin. Utgangspunktet for studien var en skole i en mellomstor by. Da studien skulle ta til og jeg lette etter informanter var min første tanke at jeg skulle ha informanter fra både yrkesfaglige utdanningsprogram og studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette var et viktig poeng med bakgrunn i problemstillingen. Jeg ønsket å se etter klasseforskjeller (eller likheter) mellom studiespesialisering og yrkesopplæring. Jeg tok kontakt med to skoler, den ene med bare studiespesialisering, og en skole med hovedsakelig yrkesfaglige program. Skolen som tilbyr studiespesialisering var vanskelig å komme i kontakt med og det viste seg umulig å få innpass hos dem. Ved den andre skolen ønsket de å delta i prosjektet. Da dette ble klart, var så mye av terminen over at det ville være vanskelig å opprette kontakt med ny skole og avholde intervjuene før sommerferien.

Da det ble klart at jeg kun fikk tilgang til informanter den skolen som i hovedsak tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogram, måtte jeg tenke gjennom hvilke utdanningsprogram jeg ønsker informanter fra. Til slutt fikk jeg kontakt med totalt 14 elever, seks fra Helse- og sosialfag (helsefagarbeider-linjen), to fra Bygg- og anleggsteknikk (byggteknikk og klima- energi- og miljøteknikk), samt syv fra Idrettsfag, som gir generell studiekompetanse. Alle informantene var elever ved VG2. Når jeg fikk tilgang til informanter fra ulike utdanningsprogram ble det nærliggende å se etter likheter eller forskjeller i deres bakgrunnsundersøkelser. Jeg undret meg over hvorvidt elevene fra de yrkesfaglige programmene hadde en annen sosio-økonomisk bakgrunn enn de som gikk Idrettsfag. Har elevene ved Idrettsfag, et utdanningsprogram som gir generell studiekompetanse og dermed mulighet til å studere, foreldre med høyere utdanning enn elevene som, i utgangspunktet, skal ta fagbrev og jobbe fra ung alder?

3.4 Metoder for innsamling av data

Selv om det ikke var skolen som institusjon jeg skulle studere, ble dette den naturlige møteplassen for intervjuene: Det var lettere for dem at vi avholdt intervjuene i forbindelse med skoletiden. Da var alle samlet på ett sted, i en setting de var fortrolige med. At settingen kan være problematisk har vært en vurdering jeg har vært nødt til å ta. Å møtes på skolen har lettet intervjuarbeidet, men samtidig kan det ikke regnes som nøytral grunn. Har informantene følt seg tvunget eller presset til å være med i studien som en del av sin skolegang? Å forsøke å arrangere møter utenfor skoletiden, på et bibliotek eller lignende fremsto som en mulig risiko. Ville informantene møte opp? Det er jo jeg som forsker som ber dem om en tjeneste som de kanskje ikke ser utbyttet av? Slike spørsmål var grunnen til at ingen intervjuer ble holdt i forbindelse med informasjonsmøte. Dette kommer jeg tilbake til siden i kapittelet. Jeg valgte likevel å bruke skolebygningen som intervjusted.

Jeg vil her skrive ut prosessen rundt datainnsamlingen, fra arbeidet med bakgrunnsundersøkelsen, utvelgelsen av informanter og intervjuene.

3.4.1 Bakgrunnsundersøkelsen

Fordi min studie drar veksler på Ambjörnssons studie fra 2004 har jeg brukt noen av de samme spørsmålene som hun selv har benyttet seg av, dog er min bakgrunnsundersøkelse (vedlegg 3) ikke like stor eller utdypende. Undersøkelsens hensikt var å skaffe informasjon om informantenes sosio-økonomiske hjemmeforhold og handlet i så måte om foreldrenes utdanning og yrke, om de mottar penger fra foreldrene, om de jobber, hva de gjør på fritiden og planer for sommeren, samt bakgrunn for utdanningsvalg og fremtidsplaner. Derimot har jeg ikke spurt om husholdningens totale inntekt eller andre spørsmål som går direkte på familiens økonomi, fordi jeg (farget av det samfunnet jeg lever i) opplever slike spørsmål som ubehagelige å stille. Å bruke slike spørsmål i en kvantitativ studie at et stort utvalg hvor det ikke er noen særlig personlig kontakt, opplever jeg ikke som like problematisk. Som jeg har beskrevet i kapittel 2.6, liker vi i Norge å tro at vi ikke har noen klasseskiller. Fordi jeg har plassert informantenes familie i klasseskjema basert på utdanning og yrke, har spørsmål som direkte omhandler økonomi og hvor mye folk tjener ikke vært avgjørende. Bakgrunnsundersøkelsen var, i likhet med intervjuene, fullstendig frivillig og ikke nødvendig for å kunne bli intervjuet, noe jeg poengterte

ovenfor informantene flere ganger. Likevel har alle bortsett fra én valgt å svare og returnere den til meg.

3.4.2 Tilgang til informanter

Som jeg har beskrevet, var skolen hvor jeg fikk tilgang til informanter behjelpelig med denne tilgangen. I første omgang hadde jeg en samtale med rektor og sendte i etterkant en e-post hvor jeg la frem studiens formål, informasjon om taushetsplikt og studiens tidsbegrensning (se vedlegg 7). Rektor sendte e-posten videre avdelingslederne for de ulike studieprogrammene og fikk raskt svar fra Helse- og sosialfag. Da jeg møtte opp for å motta listen over informanter, fikk jeg beskjed om at avdelingsleder i samråd med kontaktlærere hadde plukket ut informanter til meg. De ble beskrevet som ”flinke og pliktoppfyllende jenter med gode karakterer som sannsynligvis ønsker å være med”. Jeg må innrømme at dette skuffet meg litt fordi jeg ble usikker på om skolen hadde en egen agenda for å plukke de ”flinke jentene” på tvers av klasser. Jeg hadde jo ønsket å ha et så tilfeldig utvalg som mulig. Skolen hadde nok ingen agenda, men ønsket nok heller at jeg ikke skulle ha noen ”bomturer”. Utvelgelsen av informantene fra de andre utdanningsprogrammene skjedde ikke på samme måte. Ved Bygg- og anleggsteknikk var det kun tre jenter dette skoleåret, men på grunn av at den ene var utilgjengelig i intervjuperioden, fikk jeg kun tak i to informanter. Ved Idrettsfag var det to klasser, men på grunn av direkte kontakt med en avdelingsleder fikk jeg tilgang til klassen hvor han underviste. Fra skolen fikk jeg ingen informasjon annet enn elevenes navn. På den måten var de for meg helt ukjente ved første møte. Ved å komme i kontakt med informanter på andre måter, gjennom andre arenaer og ved å være mer spesifikk i forhold til skolen, ville jeg kanskje fått et annet resultat enn det jeg presenterer i neste kapittel. Det finnes helt sikkert jenter som opplever seg selv og samfunnet rundt annerledes enn de informantene jeg har hatt tilgang til. Samtidig handler det om at man skal få tilgang til informanter. Å velge å gå gjennom en skole har nok vært den letteste og mest åpenbare måten.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg bakgrunnsundersøkelsen samt et informasjonsskriv (hva studien omhandler, hvordan intervjuene foregår, opplysninger rundt taushetsplikt og personvern og at studien er meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), samt kontaktinformasjon til både meg selv og veileder) med samtykkeerklæring for de under 18 år. Samtidig som informasjonsskrivet og bakgrunnsundersøkelsen ble levert ut hadde jeg en

presentasjon av meg selv og studien. Jeg gikk også gjennom noe av intervjuguiden og ga informantene mulighet til å stille meg spørsmål, både for å klare opp i hva dette egentlig handlet om, men også hvordan intervjuene ville foregå og hvem jeg var. Å la informantene bli litt kjent med meg på den måten, uten en båndopptaker på bordet, tror jeg var hensiktsmessig slik at informantene ble mer avslappet under selve intervjuet. Når jeg delte opp mine møter med dem på denne måten, fikk de også mulighet til å tenke over om de ønsket å være med. Bakgrunnsundersøkelsen samt samtykkeerklæring ble innhentet i forkant av intervjuene, og ved innsamling viste det seg at en informant ikke hadde fått tillatelse fra foresatte til å være med. Det endelige antallet informanter ble på den måten 13.

3.4.3 Intervjuene

I alt ble det holdt 5 intervjuer. 2 var fokusgruppeintervju (med samme gruppe), 1 var med tre informanter og 1 var med kun to informanter. Alle intervjuene ble tatt opp med både iPhone og digital opptaker. Intervjuene varer fra 40 minutter til 1 ½ time. Fokusgruppeintervjuene er lengst. Det første fokusgruppeintervjuet ble foretatt med utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 6), men i etterkant ble det holdt et oppfølgingsintervju med en ny intervjuguide (se vedlegg 7). Denne ble brukt sammen med den originale i de resterende intervjuene. Intervjueguiden skal fungere mer som en huskeliste enn som en sjekklister. På den måten fungerte det godt med fokusgruppeintervjuet. Jeg opplevde ofte at informantene snakket mer med hverandre enn med meg under intervjuet, noe som også hadde vært min hensikt.

Valg av fokusgruppeintervjuet som den primære måten for datainnsamling ble gjort med tanke på fokusgruppeintervjuet som en metode med både styrker og svakheter. I tillegg til at en samler data, vil et fokusgruppeintervju også fokusere på den sosiale prosessen. Ifølge Ingrid Guldvik (1995) vil et gruppeintervju gi deltakerne større mulighet til selv å definere situasjonen og på den måten i mindre grad styres av forskerens spørsmål. Sagt på en annen måte: Denne typen metode kan frembringe innsikt som gjerne ikke oppnås gjennom bruk av andre metoder. Gruppedynamikken hjelper informantene til å tenke, sjekke sine erfaringer mot andres, supplerer og bekrefter hverandres fremstillinger. På den måten skjer fortolkningen mens intervjuet gjennomføres ved at forskeren kan klargjøre egne fortolkninger sammen med de som intervjues. Dette samsvarer med Margareta Hydéns (2000) tanke om at forskeren ikke

først og fremst inntar spørreerens rolle, men lytterens. Intervjuet har et interaktivt aspekt, at språket brukes for å skape mening. På den måten er intervjuet en form for sosial interaksjon. Det var viktig for meg at informantene kunne spille av hverandre, finne likheter mellom seg selv og de andre og på den måten føle en trygghet i egne opplevelser.

Fokusgruppeintervjuet har også sine svake sider. Hvordan kan jeg som forsker vite at informantenes historie og tanker formidles og ikke konstrueres av den interaktive prosessen de er en del av? Sagt enkelt, det kan jeg ikke, men jeg opplevde at det var ganger informantene var uenige med hverandre. Samtidig kan et fokusgruppeintervju stenge for det private og intime. Kanskje hadde jeg fått tilgang til mer privat, intim og sensitiv informasjon om intervjuene hadde blitt holdt med kun én informant av gangen? I så tilfelle kunne jeg risikere å havne i en situasjon hvor jeg måtte tenke over hvilken informasjon jeg skulle benytte meg av og hvilken som ble for privat. Kanskje informanten ville angret seg hva hun hadde fortalt i etterkant? Olav Dalland (2007) påpeker dette spesielt i sitt kapittel om etiske overveielser og personvern om møtet med den uerfarne informant. Uerfarne informanter kan oppleve forskerens interesse som en interesse for deres person mer enn som en representant for en valgt gruppe. Fokusgruppeintervjuet kan også lede til at det er den sterke som dominerer og at andre kommer dårligere til. Dette var noe jeg bekymret meg over i forkant av intervjuene, men opplevde lite. Intervjuene jeg holdt med jentene fra Helse- og sosialfag var gode fordi de ikke kjente hverandre på forhånd. Jeg opplevde at de inkluderte hverandre og inviterte de som var stille med i samtalen.

Alle intervjuene er transkriberte. Under intervjuene noterte jeg stikkord fra det informantene sa, noen ganger hele setninger om det var noe spesielt med ordleggingen, men også om informantene så på hverandre, nikket, lo, og så videre. Intervjuene er ikke transkribert lydrett da jeg har ansett innholdet snarere enn formen som det viktigste. Likevel har jeg tatt med latter, at informanten nøler, pauser, og så videre: Dette sier også noe om innhold! I kapittel 4 har jeg med sitater som jeg mener underbygger og eksemplifiserer tolkningene mine. I visse tilfeller gjengir jeg også deler av samtalen mellom informantene. For å vise at det er en samtale, fremstilles teksten som en sammenhengende enhet. Når jeg noen ganger skriver at *jentene sier* eller *informantene sier* gjør jeg det fordi det under og på tvers av intervjuene

foreligger et inntrykk av enighet. Der det foreligger uenighet vil dette komme til uttrykk.

3.4.4 E-post

I etterkant av intervjuene og gjennom transkriberingen av dem, forstod jeg at jeg gjerne ville ha mer informasjon om ett enkelt emne, enn det som var kommet under intervjuet. Jeg sendte dermed e-post til mine informanter med noen spørsmål. Det var blitt avklart med informantene på forhånd at det var greit om jeg kontaktet dem på denne måten. Av de 13 informantene som mottok e-posten, var det kun fire som svarte. Om det var fordi de ikke hadde noe "fornuftig" svar, om de følte de allerede hadde svart under intervjuet, om de ikke ville svare, vet jeg ikke. Likevel kan jeg slå fast at disse fire e-postene har vært viktige for mitt fortolkningsarbeid og problemstillingen.

3.5 Etikk og anonymisering

Jeg har allerede skrevet noe om mine etiske overveielser i forbindelse med forskningsprosjektet i dette kapittelet, men vil her presisere hvordan informantenes konfidensialitet har blitt ivarettatt.

Kontakt med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) ble tidlig opprettet for informasjon om rutiner i forbindelse med kvalitative intervju. Prosjektet ble registrert hos dem i februar 2011 med nr. 26313 og arbeidstittelen "Hvordan bli jente?". Jeg utarbeidet et skjema for å ivareta mine informanternes personopplysninger og samtykkeskjema. I tillegg opererte jeg med koder knyttet til de fiktive navnene jentene fikk tildelt, og oppbevarte på den måten ikke personopplysninger sammen med tekstene.

I etterkant av innlevering av oppgaven vil alle personopplysninger destrueres. Informantene ble informert om anonymiseringen både muntlig og skriftlig og ingen hadde spørsmål til den utover informasjonen de ble gitt. Å forske på individer som behersker språket forskningen skrives på, gjør at de ikke bare kan lese oppgaven, men også kommentere den. Jeg har gjort det klart for mine informanter at de kan få tilgang til oppgaven når den er ferdig. Skolen hvor intervjuene fant sted vil også få en kopi.

I et kvalitativ forskningsprosjekt foregår det menneskelig samspill som kan påvirke informanten og den kunnskapen som produseres i intervjuet. Forskeren vil måtte

foreta etiske vurderinger knyttet til hvordan prosjektet skal gjennomføres, og da hvordan det skal legges opp for å best mulig unngå uheldige konsekvenser for de involverte. I gruppestudier, som min, kan informasjon fra hver enkelt informant ha en mindre fremtredende plass enn når fremstillingen fokuserer på enkeltpersoner. Det handler i stor grad om relasjoner mellom personer.

Kvale og Brinkmann (2009, referert til i Åmodt, 2010) beskriver etiske problemstillinger knyttet til syv ulike forskningsstadier. Under er de mest relevante faktorene i forhold til disse beskrevet:

1. Tematisering: Formålet med en intervjuundersøkelse bør diskuteres med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes.
2. Planlegging: Innhenting av informantenes informerte og frivillige samtykke til å delta i studien, samt å forsikre informantene om konfidensialitet og mulige konsekvenser av studien.
3. Intervjusituasjonen: Vurdering av intervjusituasjonens konsekvenser, eksempelvis opplevelser av stress og endret selvbilde.
4. Transkribering: Hvordan konfidensialitet skal vurderes, samt hvordan man skal foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av informantenes uttalelser.
5. Analysering: Hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt informantene bør være med på å bestemme hvordan deres uttalelser skal tolkes.
6. Verifisering: Rapportering av kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Hvor kritiske spørsmål kan man stille til en informant?
7. Rapportering: Konfidensialitet må igjen vurderes. Hvilke konsekvenser vil en offentliggjøring ha for informantene?

Spørsmål av en slik natur har vært viktige for meg gjennom arbeidet med både forberedelse og utføring av prosjektet. Spesielt har punkt 2-7 påvirket hvordan jeg har arbeidet med både informanter og datamaterialet. Som jeg har beskrevet tidligere i kapittelet, har jeg vært åpen om hva forskningen ønsker å finne svar på, jeg har latt informantene stille spørsmål til mine intensjoner, men også aktuell teori og metode, samt anonymisering. I informasjonsbrev og den muntlige informasjonen har informantene fått vite når og hvordan oppgaven publiseres, og hvordan de kan få tilgang til den. I tillegg har jeg sikret meg at vi er enige om hva de har ytret gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, men også spørsmål for å klarere om jeg har forstått dem

riktig. Transkribering og analysering har i stor grad vært preget av at konfidensialiteten skal bevares i størst mulig grad. Det har fremkommet svært intime detaljer i intervjuene som har hatt stor innvirkning på informantenes selvoppfattelse og for de valg de har gjort i livet, men som ikke trenger å skrives i oppgaven for å kunne gi svar på problemstillingen eller være en del av forskningen.

4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene av datainnsamlingen. I henhold til de intervjuguider jeg har benyttet meg av, vil kapittelet deles inn i underkapitler. I denne presentasjonen er det lagt vekt på uttalelser fra informantene som er med på å belyse forskningsprosjektets problemstilling. Dog er det viktig å huske at den kvalitative metoden med ustrukturerte intervjuer i stor grad foregår som en samtale og at ”overlappinger” av tema kan forekomme.

Før jeg presenterer dataene fra intervjuene vil jeg presentere informantene med deres fiktive navn og vise hvilken informasjon bakgrunnsundersøkelsen brakte frem.

4.1 Informantene

Informanter fra Helse- og sosialfag:

Kjersti, Karin, Elisabeth, Amalie, Erika, Ellen.

Informanter fra Bygg- og anleggsteknikk:

Yvonne og Linda.

Informanter fra Idrettsfag:

Agnete, Silje, Anne, Astrid, Therese.

4.2 Hva bakgrunnsundersøkelsen viste

Som jeg tidligere har beskrevet, er et såkalt klasseskjema ikke problemfritt. Tradisjonelt har man plassert familier etter høyeste utdanningsnivå, som oftest far. Dette innbefatter en gammeldags familiestruktur der far er overhodet i familien, og en slik struktur er ikke lenger like selvfølgelig i vårt moderne samfunn. I dag er skilsmissestatistikken høy og mange er enslige forsørgere. Man kan også argumentere for at det er problematisk å plassere kvinnen i samme sosiale klasse hvis det er yrke som er målestokken, fordi kvinner oftere har dårlig betalte jobber. Setter man utdanning som parameter vil kvinner vektes tyngre, fordi de i dag ofte har mer utdanning enn menn.

Bakgrunnsundersøkelsen viste at flertallet av jentene har foreldre som ikke har mer enn videregående nivå hva angår utdanning. Foreldrene har yrkesutdanning og jobber fremdeles tilknyttet yrkene de er utdannet til eller på samme nivå sett ut fra klasseskjemaet jeg presenterte i kapittel 2.6. Kun tre av jentene har foreldre som har utdanning utover videregående nivå, men kun én av dem har foreldre som begge har høyere utdanning. En informant har én forelder som tok høyere utdanning samtidig som studien ble gjennomført. Selv om Idrettsfag gir mulighet for høyere utdanning, var det ikke klart at jentene der skulle studere etter videregående, selv om ingen utelukket det. Ved Helse- og sosialfag var det kun én av seks som ikke ønsket mer utdanning, ellers skulle de resterende studere, med et ønske om yrke innen helsesektoren. Felles for jentene, på tvers av utdanningsprogram, er det at fritiden brukes til jobb, å være med venner og trene. Når jeg har valgt å plassere jentenes familier i klasseskjema, gjør jeg det selv om jeg er klar over de problemene det kan medføre. Jeg har plassert hver enkelt informants familie i klasseskjema basert på begge foreldrenes utdanning og yrke. Når det spriker mellom de to variablene, har jeg forsøkt å ”finne gjennomsnittet” for å kunne å plassere de i en sosial klasse. Som Dahlgren og Ljunggren (2010) argumenterer for, er yrke en *indikator* heller enn sannhet når det kommer til klasse.

Faber (2008) benytter seg av en klasseinndeling der arbeiderklassen kan regnes som de ufaglærte og faglærte med kort utdanning, i lavt lønnede yrker (renholder, hjelpepleier/assistent, fabrikkarbeider, butikkmedarbeider, mekaniker, lagerarbeider) og middelklassen som de med utdanning over videregående nivå og relativt godt betalte jobber (lærer, ingeniør, lege). Hos Gullestad finner man at middelklassen er yrker som ”planners, social workers, social scientists, doctors and lawyers”, mens arbeiderklasseyrker er ”plumbers and charwomen” (2001, s. 25). Jeg ser hensikten med en slik inndeling, og har valgt en tilsvarende inndeling i min studie. Fordi flertallet av mine informanter har foreldre med utdanning på videregående nivå, men få har utdanning over det, har jeg kategorisert dem til å tilhøre arbeiderklassen. Det betyr ikke at de kun jobber i lavtlønnede yrker, men at de gjennom dedikasjon og hardt arbeid har jobbet seg opp til den posisjon og prestisje de i dag innehar. Dette kan vi se på som typisk for den norske arbeiderklassen. Hvorvidt mine informanters foreldre tilhører arbeiderklassen eller middelklassen er en tolknings spørsmål, og jeg har her beskrevet hvordan jeg som forsker har valgt å tolke det. Når man ser på

klasseskjemaet utarbeidet av Hansen og Wiborg (2010), er det kun en av foreldrene som kan plasseres ”på toppen”, som kan defineres som ”akademiker” slik de definerer det i sin beskrivelse. Den andre forelderen i dette hjemmet tilhører arbeiderklassen, jamfør skjemaet, og dermed er familien vanskeligere å plassere enn de andre. Fordi klassespørsmålet regnes som litt betent av mange i Norge, vil nok de fleste mene at de tilhører middelklassen, som jeg nevnte i underkapittel 2.6.1.

Faber viser til Annette Lareau (2003) som argumenterer for at en grov klasseinndeling er nødvendig fordi en studie ikke kan gjennomføres med et finmasket klasseskjema. Dette er også min forståelse og mitt argument for den arbeidsmåte jeg har valgt for den variabelen klasse er.

Undersøkelsen viste også at de fleste jentene tjener egne penger. Det er to som oppgir at foreldrene betaler alle deres utgifter, og det er fire som oppgir at foreldrene har eller er i ferd med å få høyere utdanning. Samtidig er det verdt å merke seg at det kun er to av informantene som ikke bor hjemme og fire som ikke mottar noen penger fra foreldrene. Bourdieu ønsker at klasse skal regnes som en kulturell klassifisering heller enn sosio-økonomisk. Det gjorde at jeg spurte informantene om hva de gjør i fritiden og hva de skal i sommerferien. Svarene viste at de er med venner og jobber, ser på TV og er på Internett. To oppgir at de også leser. Ingen oppgir at de er med i organiserte aktiviteter eller at de, ut fra egne interesser eller familiens vaner, er tilknyttet interesser en tradisjonelt sett ser som tilhørende middelklassen. Også på denne måten kan gruppen som helhet klassifiseres som arbeiderklasse.

Klasseskjemaene jeg har laget for hver enkelt informants familie viser at det kun er én av informantene som tenderer mot det jeg har regnet som middelklassen. Informanten har en far på middels nivå i privat sektor, dog uten utdanning over videregående nivå, og en mor som har høyere utdanning. De andre informantene har foreldre som er på middels nivå og ”nedover”, med ulike kombinasjoner. I underkapittel 3.3 lurte jeg på om jeg kunne finne en forskjell hos informantene ved de ulike utdanningsprogrammene når det kom til foreldrenes utdanning og yrker, og hvorvidt de som ”åpenbart” ønsket å studere, fordi de gikk på en linje som leder til generell studiekompetanse, har foreldre med høyere utdanning. Svaret viste seg å være overraskende, da det viser seg at det ikke finnes noen slik forskjell. I like stor grad som for informantene fra Helse- og sosialfag og Bygg- og anleggsteknikk, kommer

disse informantene fra families hvor det er lav grad av utdanning ut over videregående nivå. Dog er det ved utdanningsprogrammet for Idrett at informanten som tenderer mot middelklassen hører hjemme.

4.2.1 Presentasjon av informantene: VG2 Helsefagarbeider

Når jeg nå har beskrevet informantenes familiesituasjon og klassetilhørighet i generelle ordelag, ønsker å jeg å presentere hver informant for seg. Ellen leverte ikke sin bakgrunnsundersøkelse, og av den grunn er hun ikke presentert her.

Kjerstis mor jobber innen helse og omsorg. Faren jobber i industrien. Kjersti kan beskrives som en selvstendig jente som selv betaler for det hun trenger, det være seg lege, telefon og andre utgifter. På fritiden liker hun å trene, men liker også å være med familie og venner og skrive blogg. Hennes valg av utdanningsprogram i videregående opplæring er med et ønske om å bli kreftsykepleier.

Karin vet ikke mye om mors utdanning, annet enn at hun fullførte videregående opplæring og arbeider i en privat bedrift. Kjerstis far jobber i en stor, privat bedrift. Kjersti får ikke ukelønn, men selv om hun har jobb utenom skolen, får hun penger til kinobesøk og slikt. På fritiden liker hun å gå tur, studere og lese, men også å være med venner. Hun ønsker å studere lenge, og aller helst ønsker hun å komme inn på medisinstudiet.

Elisabeths mor har både folkehøgskole og handelsskole og har variert arbeidserfaring fra både offentlig sektor, både utdanning og helse og omsorg. Hennes far har artium og erfaring fra flere yrker. Hun får penger etter behov, men jobber også utenom skolen. På fritiden trener hun, er med venner og gjør lekser. For henne var utdanningsvalget tilfeldig. Hun trivdes ikke på studiespesialiserende og byttet til Helse og sosialfag. Etter skolen ønsker hun å studere sykepleie.

Amalies mor har handelsskole, men også toårig fagbrev innen helsesektoren. Faren begynte å arbeide rett etter ungdomsskolen og jobber nå som håndverker. Hun arbeider på et bo- og aktivitetssenter utenom skolen og på den måten har hun penger til nødvendigheter, men også til underholdning. På fritiden liker hun å trene, være med venner og høre på musikk. Hun valgte utdanningen som helsefagarbeider ut fra interesser og erfaring. Etter skolen ønsker hun å studere sykepleie og kanskje ta en videreutdanning etterpå.

Erikas mor har handelsskole og utdanning som kontormedarbeider. Hun er nå selvstendig næringsdrivende. Faren har fagbrev i fra videregående opplæring og er i dag distriktssjef i et middels stort selskap. Hun mottar ikke ukelønn siden hun jobber utenom skolen. Hun får det meste hun trenger av foreldrene, men betaler mye av klærne selv. På fritiden liker hun å reise og fotografere, men også å ha det gøy med venner. Hennes begrunnelse for yrkesvalget var å tenke litt praktisk når det kommer til det å være ”garantert” jobb. Hun har ingen spesielle planer for fremtiden.

4.2.2 Presentasjon av informantene: VG2 Bygg- og anleggsteknikk

Lindas mor er høgskoleutdannet innen helse mens faren jobber i industrien. Han begynte å jobbe rett etter ungdomsskolen. Lindas økonomi består av stipend og penger hun tjener gjennom deltidsjobb utenom skolen, men foreldrene betaler utgiftene hennes. På fritiden trener hun og er med venner. Hun skal ta fagbrev som rørlegger.

Yvones mor har fullført videregående opplæring. I dag jobber hun i servicenæringen, men har også erfaring fra helse og omsorg. Yvones far har ikke utdanning utover ungdomsskolen og jobber i servicenæringen. Utenom skolen jobber Yvonne, men får også stipend fra lånekassen. Pengene hun tjener spares slik at hun kan ta sertifikat for tung motorsykkel. Hun liker å trene og være med venner. Hun beskriver valg av utdanningsprogram som spontant. Yvonne drømmer om å ta fagbrev og ta høyere utdanning.

4.2.3 Presentasjon av informantene: VG2 Idrettsfag

Agnetes mor var ikke i jobb da undersøkelsen ble foretatt, men har lang erfaring innen servicenæringen. Faren eier eget firma. Utenom skolen jobber Agnete deltid utenom skolen, men får også penger hjemme. Noe av pengene hun tjener prøver hun å spare, mens resten brukes på klær, busskort og lignende. Hun betaler det meste av det hun trenger selv. På fritiden er hun med venner, gjør skolearbeid og er med kjæresten. Hun ønsker å gå Idrettsfag for å få ekstra trening, men er usikker på fremtiden.

Begge Siljes foreldre begynte å jobbe etter ungdomsskolen. Silje får penger for husarbeid hun gjør hjemme, men jobber også utenom skolen. På fritiden er hun med venner, på jobb eller gjør lekser. Hun bestemte seg for å gå Idrettsfag fordi hun syntes det ble for mye fag på en gang på studiespesialiserende. Hun vet ikke hva hun vil etter videregående.

Annes mor har artium og har jobbet lenge innen servicenæringen. Moren studerer nå ved en høgskole. Annes far har høyere utdanning og jobber nå i en stort privat bedrift. Hun jobber ikke utenom. På fritiden er hun med venner eller med kjæresten, gjør lekser eller trener. Hun valgte Idrettsfag fordi friluftslinjen hørt ut; foreldrene har alltid tatt henne med på mange turer i skog og mark. Etter videregående ønsker hun å studere, men også reise.

Begge Astrids foreldre har høgskoleutdanning. Hun beskriver at foreldrene betaler for hennes utgifter. På fritiden liker hun å danse, synge og være med venner. Valget av Idrettsfag kom ut av et ønske om å være aktiv i løpet av skoledagen. Etter videregående ønsker hun å gå på folkehøgskole. Drømmen er å studere utenlands.

Thereses mor har utdanning utover hovedfag. Faren jobber innen IT. Hun mottar penger fra foreldrene og jobber også utenom skolen. Hun betaler det meste av utgiftene sine selv. På fritiden er hun med venner og trener. Therese valgte å søke på Idrettsfag hun ønsker artium uten mange studiespesialiserende fag. Hun ønsker å studere etter videregående, men er usikker på hva.

4.3 Informantenes beskrivelser av seg selv og det å være jente

I hvert av intervjuene begynte jeg med å spørre informantene om hvordan de oppfatter seg selv og det å være jente. Det var viktig for meg at det var informantenes egne assosiasjoner til spørsmålene som kom frem.

Kjersti beskriver seg selv på denne måten: ”Jeg håper selv at jeg er omtenkfull og snill, men jeg vet at jeg har et veldig temperament, at jeg blir for sint, men... Er veldig glad i alt rundt meg. Vet ikke om det går under omsorg, eller...” Hun nevner også at hun er målrettet mot: ”Alt jeg bestemmer meg for. Absolutt alt.”

Fra de andre jentene som er elever ved Helse- og sosial kommer det lignende svar. De beskriver seg selv som smilende, glade, pliktoppfyllende og omsorgsfulle. Slik gjentar det seg frem til alle jentene er ferdige med å presentere seg. Som forsker var det innlysende for meg at de velger ord som tradisjonelt sett forbindes med jenter og kvinner. Ved Bygg- og anleggsteknikk er jentene ansvarsfulle og aktive. ”Aktiv” er ord som typisk forbindes med menn i dikotomien kvinne/mann. Ved Idrettsfag beskriver de seg selv som at de fort blir sinte, men også at de er glade. Likevel er det ingen bortsett fra jentene ved Helse- og sosialfag som beskriver seg som omsorgsfulle.

Dette er noe jeg kommer tilbake til siden. At Kjersti ved Helse- og sosialfag blir sint, ser vi igjen hos de andre. I intervjusituasjonen oppfattet jeg det som at hun ønsket å komme bort fra det hun nettopp hadde sagt ved å si at hun er glad i det rundt seg. Kan det hende at sinne og aggresjon er trekk man ikke skal vise?

Jeg ønsket å vite om hvordan de selv opplever det å være jente. Kjersti var den første til å svare på det å være jente. Hennes assosiasjoner til spørsmålet ble viktig for denne delen av intervjuet:

Kjersti: Ja, det er vel noen situasjoner du kommer i, at du merker at... [nøler] gutter kan være veldig kjønnsdiskriminerende, rett og slett. Jeg tenker at det er helt feil at de ser på at, ja, du er jente, du kan ikke gjøre ditt og datt, for eksempel. Kan ikke komme på noe eksempel nå, men du kommer opp i slike situasjoner ofte, syns jeg, faktisk.

Linda på Bygg- og anleggsteknikk støtter opp under påstanden om at gutter og jenter er ”forskjellige” og sier: ”Spesielt når vi jobber, så... Jeg føler liksom at jeg slipper unna om det er noe jeg ikke får til. For eksempel, hvis vi skal løfte tunge ting, så er det alltid guttene som må gjøre det. Jeg trenger ikke hvis jeg ikke vil. Også ved Idrettsfag er det klart at det er forskjell på gutter og jenter:

Anne: De har mye lettere for å... Å bare være seg selv. De trenger liksom ikke å anstrenge seg for noe, føler jeg.”

Therese: Føler det er vanskeligere å passe inn som jente enn som gutt.

Anne: Jenter har liksom så mange sånn at de skal være slik og slik og slik, føler jeg, mens gutter er bare... Gutter! For å si det slik.

Dette var interessant og ledet oss over på hvilke forventninger som stilles til gutter og jenter.

4.4 Forventninger og idealjenta

Min problemstilling handler i bunn og grunn om hvordan jenter opplever eget liv. Mye av det handler om hvordan de kan og ikke kan oppføre seg, kle seg, snakke, og så videre. Anne og Therese ved Idrettsfag summerte det opp på en effektiv og billedlig måte.

Anne: Du må liksom oppføre deg mer ordentlig, og prøve å ta deg sammen. Sitte med beina i kryss, eller... Ja.

Therese: Du skal jo være høflig. Og jeg merker på oss at vi er litt mer... Jeg syns egentlig ikke at vi er veldig fisefine på en måte. Det er liksom det. Jeg tror ikke det... Tror ikke det er hvordan en jente skal være.

Anne: Veldig anstendig, kanskje. Rolig og kontroll over ting. Kler seg slik at hun ikke viser for mye og... Sånn... Ehh.... Vet ikke. Det er forskjellige regler man må følge som ikke er skrevet ned.

Intervjuer: Hva skjer om dere ikke lever opp til disse forventningene?

Therese: Jeg tror ikke så mange sier noe om du ikke lever opp til dem. De tenker det bare. De sier det ikke til deg. Du har jo et press på deg. Eller, spesielt hvis du er i et fint selskap eller noe... [Anne ler]. Da vet jo alle at du... Oppfører deg, snakker fint, spiser riktig.

Intervjuet: Er reglene annerledes enn for en eventuell bror som også er med?

Begge: Ja!

Anne: Jeg kan ikke sitte sånn! [Demonstrerer hvordan: albuene på bordet eller albuene stikkende ut, lager ”motbydelig” lyd.] Mens guttene bare har store skuldre og sitter der...

”Idealjenta” er et begrep jeg introduserer til jentene. Her varierte svarene, men det var likevel en kjerne i hvordan idealet er. Hvem ”idealjenta” er i min studie, stemmer overens med den Sarromaas (2011) informanter også beskriver. Hennes informanter strever med å bli som henne, og det er også mine informanters strev. Spesielt e-postkorrespondansen jeg hadde med noen av informantene i etterkant av intervjuene gir uttrykk for dette. ”Idealjenta” er modig og rå, men samtidig romantisk og omtenksum. De ser den ideelle jente/kvinne som en som har en fin (det vil si tynn og velformet) kropp, en som lager mat, en som er mor og som klarer å sjonglere alle oppgavene hun har med jobb og familie. De beskriver det som at de ikke kan bestille hva de vil når de er på restaurant, og at det forventes at de hjelper til hjemme, mer enn brødrene deres. En av jentene beskriver kroppsidealet og hvordan hun ikke når opp til ”idealjenta” på denne måten: ”Jeg har opplevd mange ganger at jeg ikke er i nærheten av det gutter synes jenter skal se ut i forhold til kroppsfasong, dette er veldig støtende og gjør at jeg har veldig lav selvtillit”.

Hvor mye av kroppen det er greit å vise frem, viser seg å være en vanskelig balansegang for mange av jentene.

4.5 Å avvike fra normen: Horer og respektabilitet

Jentene beskriver at foreldrene har innflytelse over hvordan de ser ut når de forlater huset. Noen av dem beskriver hvordan foreldrene har kommentert påkledningen deres og bedt dem ta på seg noe annet. Det er viktig for dem at de tar seg ut og er kledd på en skikkelig måte.

Karin: Skal du i selskap går du ikke i joggeklær, da tenker du litt på utseendet, for å si det slik.

Jentene beskriver også hvordan de reagerer på hvordan andre jenter på skolen går kledd. En av dem beskriver det som ”ganske drøyt”. Samtidig som guttene de kjenner liker jenter som tar seg godt ut, kan også de mene at jentene må holde litt igjen når det kommer til påkledning.

Å bli kalt for ”hore” er noe de fleste forbinder med ungdomsskolen, men likevel er det noe de forsøker å unngå på forskjellige måter. Jentene beskriver hvordan det i stor grad handler om utseende, men også hvilke blikk ”de jentene” (det vil si jenter som defineres som ”horer”) har. En ”hore” er en som har ligget med mange, men egentlig trenger ikke jenta ha særlig mye seksuell erfaring for å stemples. Det er de uklare grensene som gir stigmaet kraft og det er vanskelig å forsikre seg mot det (Helseth, 2010). Selv blant jentene er solidariteten skjør, og de har få steder å hente beskyttelse fra. Yvonne sier at man kan bli kalt ”hore” av andre jenter på byen om man har kort skjørt og har funnet en gutt man vil bli bedre kjent med. Hun beskriver hvordan det er jentene som er de verste til å irettesette andre jenter. Informantene forteller også at kjærestene deres påvirker dem hva angår påkledning. Det er ikke greit å vise for mye utringning.

At det er jenter som er jenter verst, kommer frem i flere intervju. Slik beskrives denne ordbruken mellom to av informantene:

Anne: Hvis du krangler, så kalles du det, eller hvis en gutt har funnet ut noe om en jente. Eller hvis noen har baksnakket deg, så kan du kalle dem det, og hvis hun har gjort noe med din kjæreste eller noen du liker, så kaller du dem det. Hvis de har sviktet deg.

Therese: Jeg skjønner det hvis du finner ut at en jente har rotet med mange gutter, da er det greit å kalle henne ”hore”.

Anne: Det er en jente som ikke oppfører seg fint eller skikkelig eller godt, på en måte.

Intervjuer: Som Therese nå sier, at du skjønner det hvis en jente har rotet med mange gutter. Syns dere som jenter det er greit at andre jenter kalles det?

Anne: Ikke i det hele tatt. Du velger selv hvor mange du har lyst til å holde på med, holdt jeg på å si. Hadde det vært meg, hadde jeg ikke likt å bli kalt det.

Therese: Det kommer an på. Hvis jenta har gjort det, da... Hvis noen kaller henne det, så går de litt inn i seg selv og tenker at det kanskje ikke er så veldig lurt.

Anne: Ja, kanskje. Likevel syns jeg ikke det er greit. Da kunne du heller sagt det til den personen på en annen måte. Du trenger ikke gå rundt og si slikt.

At jenter kaller hverandre "hore" kommer frem i andre intervju på denne måten:

Astrid: Jeg føler jeg hadde blitt mer såret om en god venninne hadde sagt det enn hvis en gutt i klassen hadde sagt det. Men jeg føler at det som venninnen min sier, hører jeg virkelig på, ikke sant? Det... Vi skal oppmuntre hverandre og ikke trykke hverandre ned.

Agnete: Føler kanskje at gutter er mer direkte. Jenter kunne gått bak ryggen, mens gutter mener det pang! Direkte. Da vet at du at "Oi... Shit!".

Silje: Da tenker du mer over det.

Flere av jentene beskriver hvordan de forsøker å unngå å være en jente som kalles "hore". Therese nevner også en form for selvdisiplinering, og de to er enige om at de forsøker å være minst mulig som de jentene som kalles "hore". Andre informanter forteller at det er forskjellige ting som fører til at man kalles "hore", men som Agnete sier det: "alle kan gjøre feil, men du kan lett bli stemplet...". To av informantene snakker åpent om det å ha dårlig rykte på bakgrunn av seksuell praksis, og en av dem beskriver selvdisiplineringen på denne måten: "Det var ikke mer, på en måte, og det som førte til det ryktet, det sluttet jeg med." En annen sier: "Men... Det er helt feil, for jeg er jo ikke slik som person, sant? Og da føler jeg at jeg, ja... De møter meg på feil måte, av og til." Måten disse to jentene beskriver det å ha dårlig rykte og hvordan de reagerer på det, tolker jeg som at de har oppfattet det som et angrep på deres identitet. At det ikke er slik de er som person viser at de opplever det som noe som bryter med deres egen selvoppfattelse. En stigmatisert person er en som ikke lever opp til de samfunnsmessige forventningene, skriver Erving Goffman (1986, sitert i Helseth, 2010). Han skriver at det finnes ulike måter å håndtere et slikt stigma på. Noen har styrke til å omfavne det og bryr seg ikke, mens andre endrer atferd og tilpasser seg på den måten samfunnets forventninger. Jentene beskriver at de endrer atferd for å rette opp ryktet, slutter med den atferden som defineres som avvikende, tilpasser de seg normene for hva som regnes som respektabilitet. Faren, ifølge Goffman, er at en slik forandring kan vise de som stigmatiserte at de hadde rett. De to uten navn som er sitert over nevnte dette i forbindelse med deres samtale rundt "horestempelet". Som en av dem sier: "Man må komme seg ut av [hjemby] før folk ikke skal vite det om deg, liksom". Sidsel Natland skriver at rykter særlig har to funksjoner: det virker normgivende idet at ryktet kan forstås som et mål på anseelse,

men det virker også konsoliderende fordi det skaper en gruppeidentitet (2009, s. 184). Røthing og Svendsen (2009) skriver at ryktespredning om andres seksualitet kan brukes til å svekke andres status uavhengig av om ryktet er sant eller ikke. Gutter snakker også om jentenes rykte, skal vi tro informantene, men på en annen måte:

Amalie: Men jeg tror også at det ikke er bare jenter som snakker om det, for hvis det er kamerater du har vært borti... Så snakker de om deg, sant?

Kjersti: Ja, det tror jeg også...

Amalie: De vet jo hvordan de tror du er, da. Og de kan ha helt feil syn på det, da.

Elisabeth: Men jeg føler også... Gutter... Hvis de... har rotet med samme jente, så er de dødsstolte over det...

Kjersti: Å, ja! Det er status, det! Men det motsatte er helt...

Elisabeth: Ja, hvis en jente... Jenter snakker jo og baksnakker, "at hun kunne gjøre det, og..." , blablabla. Mens gutter ligger og "high five!", og...

Amalie: Ja! Guttene får status av å være med mange jenter og... Har gjort det med mange jenter. Jenter få mer... Ja...

Kjersti: "Hun er tøs"

Amalie: Ja, "Hun er så..." , "Hun holder på slik", og... Det er veldig stor forskjell.

Elisabeth: Men jeg forstår ikke at de ikke bryr seg om at hun har gjort det med en kompis. Da blir det så mye baksnakking med jenter, men guttene, de elsker det jo! De elsker å få høre at... "Ja, vi rotet med samme jenta!". De ler det bare bort, liksom. [ler]

Å ytre seg om andres seksualitet og drive med ryktespredning er en risikabel affære. Vi har sett at jenter bruker hore-stempelet og rykter som en form for disiplinering. Likevel er det en fare ved det, for slike begreper er kjønnnet. Det har ikke noe for seg å kalle en gutt for "hore". Gutter har andre regler for sin seksuelle utfoldelse, og mens en jente lett blir et "felleskull", får guttene respekt om de har seksuell erfaring.

Det kan virke som om det å være ung jente i dag er det samme som å balansere på en knivsegg, slik jeg også beskrev det i min fordypningsoppgave fra 2008.

Yvonne: Enten er du... Kul og hipp og litt bitch og hore, eller så er du litt nonneaktig, kirke-aktig jente. Det er nesten ingenting mellom.

I underkapittel 2.3 beskrev jeg hvordan man skal lykkes som jente. I deres verden handler altså "forståelige kjønn" om å være attraktiv, men ikke horete. Når jenter får

dårlig rykte, er det gjennom diskursen, som definerer dem som det. Å snakke om andre jenter som ” horer ” setter de ” skikkelige ” jentene og gutter i en maktposisjon. Det betyr ikke at noe er ” horete ” i utgangspunktet, men at den kulturen jentene er sosialisert inn i, definerer enkelte (seksuelle) praksiser som uønskede, jamfør Gayle Rubins idé om at det er de reproduktive, heteroseksuelle handlingene innenfor ekteskapet som rangeres øverst. En måte å se dette i praksis på er hvordan jentene svarer når jeg spør om hva som sies om de jentene som ikke har seksuell erfaring. Jeg undret meg over om det kunne være negativt?

Erika: Jeg er vel... den som ikke har så mye erfaring, for å si det slik, men jeg har aldri blitt, liksom... Aldri merket noe på det. Det jeg har oppdaget er at det er mer respekt også.

At det er visse (seksuelle) praksiser som anses som lite attraktive handler også om klasse. Som jeg beskrev i underkapittel 2.5 om respektabilitet, ønsket middelklassen på 1800-tallet å distansere seg fra den vulgære arbeiderklassen. Skeggs (1997b) mener klassekategorier muliggjør og begrenser sosial bevegelse og interaksjon. Dette henger sammen med performativitet som begrenser hvilke subjektposisjoner som er mulige og som tolereres av samfunnet. Å ” opptre som hore ” er en form for sitering som ikke er godkjent som en akseptert måte å være jente på. Ryktefortelling er en form for performativitet, hvor rykter fungerer som script som jentene kan bruke for å fortelle seg inn i kulturelle og sosiale forventninger (Natland, 2009, s. 185). Når andre jenter er de som er verst når det kommer til å irttesette og igangsette andres selvdisiplinerende atferd, henger dette sammen med at respektabilitet handler om å kjenne seg anerkjent av andre. Horebegrepet rommer mer enn bare seksuell atferd, det gir også rom for jentene selv: hvordan de burde være (Ambjörnsson, 2004; Natland, 2009). Det er en generell markør for hvordan jenter bør oppføre seg. Jeg har også tidligere beskrevet hvordan respektabilitet henger sammen med klasse, at de som er født inn i respekt ikke trenger å bevise at de har den. Når mine informanter står i fare for, og bekymrer seg for, horestigmaet viser de en klasses tilhørighet.

4.5.1 Horebegrepet som en klassemarkør

Ambjörnssons (2004) S-jenter (elever ved samfunnsfaglig linje) kobler hore-begrepet til ” underklassen ”, ” alltså såna som inte vet bättre ” (s. 203). Som jeg tidligere har nevnt, har arbeiderklassen blitt sett på og definert som vulgære. Horestempelet

skiller ”skikkelige” middelklassejenter fra ”uskikkelige” arbeiderklassejenter (jf. Skeggs, 1997). Respektabilitet henger sammen med sosial klasse. Monica Rudberg og Harriet Bjerrum Nielsen (2007) oppsummerte det slik i en studie av tre generasjoner kvinner:

”Bestemødrene måtte navigere mellom å bli sett på som snill eller billig, mødrene mellom å være billig eller skikkelig og døtrene mellom å være frigjorte eller utsatt. Men i alle generasjoner er det en kategori som er spesielt laget for unge jenter som har for mye sex under gale omstendigheter, og denne kategorien har nærmest utelukkende vært knyttet til arbeiderklassejenter” (sitert i Helseth, 2010)

Ebba D. Drolshagen har skrevet flere bøker om tyskerjentene og peker på hvordan kvinners seksualitet skulle være moralsk, både i familien, så vel som i nasjonens øyne. Det som er spesielt interessant med tyskerjentenes historie, er at det ikke var alle som hadde gått med tyskere som ble sendt til interneringsleirene etter frigjøringen. Av arkivene fra interneringsleiren på Hovedøya går det frem at jentene ”kom fra fattige kår”. De hadde ”mangelfull skolegang og utdanning” (Drolshagen, 2009, s. 236). Det betyr at de som ble internerte tilhørte arbeiderklassen. Det er kjent at kvinner fra høyere sosiale samfunnslag ikke ble straffet for deres omgang med tyske soldater. De som ble straffet var de som svarte opp til de stereotype forestillingene (Jørgensen, 2006).

Tilbake i vår egen tid ser man at det er forskjell på S-jentene (samfunnsfag og økonomi som fordypningsfag) og BF-jentene (”barn og fritid”, tilsvarende norsk barne- og ungdomsarbeiderfag) i Ambjörnssons studie. Ambjörnsson mener at BF-jentene bryter, delvis bevisst, med kravene til normative feminiteten, det som avgjør hvordan man skal kle og te seg, som også mine informanter har snakket om. Men det å bli kalt ”hore” kan handle om mer enn hvordan man kler og ter seg. Det kan også være et uttrykk for at man bærer det som regnes som allment kulturelle koder for ”arbeiderklasse”, historisk knyttet til ”det vulgære”. En vulgær kvinne er en som har for mye seksualitet, jamfør underkapittel 2.5, en som snakker for mye, har for trange klær. Det er det motsatte av måtehold, som er en typisk middelklasseverdi (Helseth, 2010; Skeggs, 2004). Maria Bäckmans forskning føyer seg inn i dette, og viser at bruk av ordet ”hore” bygger på en forestilling om at visse jenter av ulike grunner har dårlig selvbeherskelse med henhold til egen seksualitet (2003, i Natland, 2009), som også referansen til Drolshagen (2009) viser. Dette er en typisk måte

arbeiderklassekvinner har blitt omtalt på og viser ytterligere at horebegrepet har en klassetilhørighet.

4.5.2 Bitchete venninner

Ambjörnssons informanter tuller med å kalle hverandre ”hore” (2004), slik også jeg rapporterte i min fordypningsoppgave fra 2008. Ved å fylle ordet med nytt innhold, viser de motstand. Det samme er til en viss grad tilfelle blant mine informanter i denne studien. Likevel er det en forskjell på det å være en ”hore” og det å være en ”bitch”. Begge ordenen kan ha negative konnotasjoner, men flere av jentene sier at det er greit å kalle venninnen ”bitch”:

Erika: Det blir som å si til en venninne sånn ”Hey, my bitch!”...

Fra et annet intervju:

Yvonne: ”Bitch” er litt mer... Hvis du har bein i nese og tør å si hva du mener, så blir du ikke en sterk jente, men du blir en ”bitch” fordi... Du sier akkurat det du mener og det er vanligvis ikke det jenter gjør. Så da kan ”bitch” være både positivt og negativt.

Intervjuer: Hvem er det som bruker ”bitch” på en positiv måte?

Yvonne: Det kan være positivt fordi du er ”bitch”, du er... Du er... Noen liker jo å være litt egoistiske og selvopptatte, litt hovmodige, og da... ”Bitch” og ”bitchen min” og... Ja... En blir litt sterk, kanskje, av å høre det.

Intervjuer: Er det et ord du føler kan bygge folk opp? At de får en form for aksept?

Yvonne: Ja, hvis venninner sier det seg imellom. Manger ganger betyr det... Får det en betydning også, slik de har funnet selv... Beautiful, Intelligent... Så hvis de bruker ”bitch” i den sammenhengen så betyr det jo... positivt...

Men selv om ”hore” er et sjokkerende ord, kan også det brukes om venninner:

Silje: Bare på tull, liksom. De kan si det hvis de er sure også, ”Å, hore!”. Så har det ikke noe med det å gjøre.

Intervjuer: Kan dere bruke det som spøk?

Silje og Agnete: Ja.

Å snu et stigma og gjøre det til en fordel, en ressurs eller en kompetanse, har vært en viktig del av kvinnebevegelsen og arbeiderbevegelsen. Arbeiderbevegelsen hadde fotballag, danser og revyer. Under kvinnebevegelsens storhetstid på 1970- og 1980-tallet var det egne kvinnekulturfestivaler. I dag har vi eksempelvis det feministiske

magasinet *Fett* (Helseth, 2010). Helseth skriver at det nok ikke er et opplagt alternativ for arbeiderklassejenter, som Ambjörnssons BF-jenter, å bli med i et kulturtidsskrift eller å begynne som journalister. Da jeg snakket med informantene mine, var det ingen som sa at de var feminister. De virket interesserte nok i hva studien handlet om, men ingen ytret noen former for feministiske tanker, bortsett fra Kjerstis kommentar om at guttene driver med kjønnsdiskriminering og Yvones påpekning av at hun som jente slipper unna om det er noe hun ikke får til. Likevel er det ingen av dem som reflekterer særlig rundt dette, men innfinder seg heller med situasjonen. Måten jenter tar ordene tilbake på i dag, ligner hvordan homobevegelsen har valgt å selv bruke ord som har vært regnet som, og fremdeles er, skjellsord. Jeg tror at mine informanter ville opplevd en oppmuntring til å bli med i en organisert kvinnebevegelse som litt fjernt. Som andre studier av arbeiderklasser har vist, kan det være stor motstand mot det som regnes som elitens ideologier. Ingen slike holdninger har kommet til uttrykk i intervjuene, men som Helseth (2010) kommenterer, ingen av feministene i tidsskriftredaksjonene, avisspaltene eller tv-studioene er deltidsarbeidende kvinner i offentlig sektor, og dermed tenker mange kanskje på feminisme som middelklassens prosjekt.

4.6 Den stabile

Når Rubins beskriver at det er reprodutiv, heteroseksuelle handlinger i ekteskapet som troner øverst, må man huske at artikkelen ble skrevet i 1984, ti år før informantene ble født. I dag er det vanlig å leve i samboerskap og Statistisk sentralbyrå (Dommermuth, Noack, & Wiik, 2009) melder at antallet samboere i Norge omtrent er seksdoblet i løpet av de siste tre tiårene, fra vel 100 000 til knapt 600 000, og at færre gifter seg uten å leve sammen først. Dette vitner om at det fremdeles er viktig å leve sammen, men at hvilke samlivsformer som aksepteres av samfunnet har endret seg.

At det er viktig å være et par kommer også frem blant mine informanter. Karin, som er i et langvarig og stabilt forhold, beskriver hvordan andre ser henne som seriøs og trofast. Astrid mener det viser at du er en stabil person, mens Agnete, Anne og Therese mener at mange vil se ned på deg om du er i mange, kortvarige forhold.

Therese: Jeg tror også folk ser oss mer positivt hvis vi er i et langvarig forhold enn hvis vi er i mange korte.

Dette stemmer godt overens med nyere forskning som viser at de som bryter med parnormene lider av kulturell ekskludering: ”De opplever subtile former av diskriminering. I sine livshistorier talar de om å kjenne seg mislykkede, at man ser ned på dem og tycker synd om dem.” (Westlund, 2011).

Men det er ikke bare tosomheten som preger det intime livet. At man skal ville ha barn står også sterkt. Hvor man i gamle dager ikke spurte noen om det når barna uteble, fordi man antok de var ufrivillig barnløse, er det i dag lov å spørre. Jeg spurte mine informanter om hva de ønsker og hva foreldrene forventer, men det var de selv som assosierte dette til barn og familie.

Astrid: Verden forventer det, eller samfunnet. Venninner... Man snakker jo om det. Det er på en måte en selvfølge.

At det er en selvfølge kommer frem i de andre intervjuene også. Mødre sier ikke ”om du får unge engang”, de sier ”når du får unge” og legger igjen ting fra de selv var små, slik at deres barn kan bruke det samme.

Kjersti: Jeg har visst siden jeg var liten at jeg skal ha barn. Fra jeg var et par år så var jeg veldig bort på babyer og koste med de og passet på de, og... Har alltid hatt den der... Mors... Jeg er ikke mor, men... Den der... Passe små under, passe på at de har det bra, passe på... Skjønne og herlige og uskyldige. Jeg har alltid hatt den og jeg har alltid sagt at jeg skal ha barn uansett hvordan det blir. På den ene eller den andre måten. Jeg bare... Det er rett for meg.

Selv om det for de fleste er klart at de skal ha barn en gang i fremtiden, er det én av jentene som sier klart ifra at det ikke er noe for henne. Karin liker ikke å være med babyer og ser for seg et liv uten barn. Fremtiden virker usikker for henne, om den skal tilbringes med samboeren hun har nå, om hun skal satse på karriere. Astrid og Agnete beskriver dette presset om barn på denne måten:

Astrid: Og hvis du ikke får det så, ”Å, hva har skjedd?! Hvorfor ikke?”

Agnete: Akkurat som om det er obligatorisk!

Astrid: Da må det være en god grunn, liksom, hvis du ikke skal ha barn: At du ikke kan få, eller... Ikke har mann, for eksempel.

Westlund (2011) skriver at parnormen står sterkere enn heteronormen i dag, spesielt blant majoritetsbefolkningen i Norge og England. Den oppleves som den ultimate

samlivsformen. Hun viser også til forskning som viser at singellivet er en status de aller fleste single ønsker å forlate.

At parnormen står sterkt kommer frem i intervjuene, det samme gjør inntrykket av at parnormen er sterkere enn heteronormen. Likevel viser jentene en viss tilbakeholdenhet ved en eventuell homoseksualitet hos dem selv. De omtaler det som et hemmelig tema, at det ikke er så mange som snakker om det. For dem handler det å komme ut av skapet, om selvsikkerhet og det å godta seg selv. De tror også det er vanskeligere for gutter å stå frem som homofile enn det ville være for jenter å vise seg som lesbiske. Spesielt er dette fremtredende hos jentene ved Bygg- og anleggsteknikk:

Yvonne: [Homofili] er aldeles ikke akseptert. På bygg er det mange gutter som dusjer sammen og omgås, og hvis en av de finner ut at en annen er homo, så blir det stor avstand, vil jeg tro. Å være homofil var ikke akseptert før, men det begynner å bli mer allright nå. Men på bygg så ligger vi ennå langt etter. Det brukes som skjellsord.

Intervjuer: Dersom en av jentene skulle være lesbisk, kunne det blitt akseptert av guttene?

Yvonne: De ville likt det bedre, tror jeg. Det er allright at jenter er lesbiske for... Det gir de kanskje litt underholdning, det blir morsomt for dem...

4.7 Kjønn og klasse i skolen

Jeg har tidligere beskrevet kort hvordan Wharton (2005) ser på tre ulike tilnærminger til hvordan kjønn skapes, deriblant i institusjoner (som skole og arbeid). I dette underkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvordan kjønn og klasse gjenskapes i skolesituasjonen. For å gjøre det vil jeg vise til sitater fra intervjuene, men også litteraturgjennomgang knyttet til det å jobbe med mennesker, da profesjoner som sosialt arbeid og sykepleien. Jeg setter intervjuene med de ulike informantgruppene opp mot hverandre for å vise at det er en forskjell i hvordan yrkesopplæringen er i den videregående skolen i dag, basert på variabler som kjønn og klasse.

Kjønn og klasse var ikke et tema jeg selv hadde kommet på å føre inn i den originale intervjuguiden, men som kom til etter det første intervjuet med informantene fra Helse- og sosialfag. Alle der var under utdanning som helsefagarbeidere (som erstatter hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderutdannelsen), og etter at de hadde brukt ord som ”omsorgsfull” til å beskrive seg selv, men også at nærmest alle

hadde vært ”guttejenter” som barn, ønsket jeg å ta det opp igjen i oppfølgingsintervjuet.

Intervjuer: Hvordan blir helsefagarbeidere omtalt av lærere? Blir det brukt ord som ”omsorgsfull” om hvordan en helsefagarbeider skal være?

Kjersti: Ja, de bruker jo... Du skal vise omsorg, men... Det er snakk om profesjonell omsorg. Men i et yrke... Sier de hvordan vi skal oppføre oss. Hva skal jeg si? Slike ord som...

[”Står i boka...” (Umulig å høre hvilken informant som sier dette)]

Erika: Det er veldig viktig, det med omsorg. Vi har brukt veldig mye tid på å lære mye om det. Siden det er såpass viktig.

Amalie: Vi lærer det både i teori og praksis. Vi lærer det hele tiden, får det inn med teskje, for å si det slik. [ler]

At omsorg er viktig i et yrke som helsefagarbeider er det ingen tvil om, men dette gjorde meg nysgjerrig på å få vite hvordan de andre informantene lærer om hvordan de skal være som yrkesutøvere. Ved Bygg- og anleggsteknikk utspant samtalen seg på denne måte:

Intervjuer: Lærer dere noe om service og hvordan dere skal være overfor kunder?

Begge: Nei, ingenting.

Intervjuer: Yrkene dere skal gå inn i, beskrives de med adjektiv?

Yvonne: Vi har... Når du er i byggebransjen har du forskjellige... Slik som tariffloven, og... Du er arbeidstaker og så er du arbeidsgiver... Så da må man være pliktoppfyllende, du må komme presis – vi begynner klokken syv. Så er det ting du må følge for at du skal kunne kreve noe av arbeidsgiveren din hvis noe går galt. Du har en tillitsperson om du ikke trives i jobben og...

Også ved Idrettsfag lærer de hvordan de, som toppidrettsutøvere, skal opptre. Der handler det om fairplay og sportsånd. Siden Idrettsfag er studieforbereidende læres ikke elevene opp i noe yrke.

Det jeg finner interessant i utdraget fra de to intervjuene over, er forskjellen på hvordan yrkene omtales og læres videre. Dette fikk meg til å lese læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.) for henholdsvis helsearbeiderfaget, anleggsteknikk og klima-, energi-, og miljøteknikk, som var programområdene informantene var elever ved. I fagplanen for klima-, energi-, og miljøteknikk, Bransjelære, heter det at eleven

skal kunne ”gjøre rede for aktuelle lover og forskrifter og utføre arbeidet i henhold til disse”. Noe lignende finner vi i faget Bransjelære for anleggsteknikk: Eleven skal kunne ”gjøre rede for avtaleverket som regulerer forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver”. Helsearbeiderfaget har ikke Bransjelære, men et fag som heter Yrkesutøvelse. Her skal eleven kunne ”gjøre rede for gjeldende regelverk om kvalitet i pleie- og omsorgstjenesten og drøfte hva faglig forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp innebærer”, ”gjøre rede for gjeldende regelverk for håndtering av medikamenter og helsefagarbeiderens ansvar og rolle i forbindelse med dette”, og så videre. Likevel er det ikke regelverket og kunnskapen om det informantene trekker frem når de får spørsmål om hva de lærer om yrket, heller ikke når jeg spør om hva de lærer når de er i praksis. Jeg har plukket ut de aktuelle kompetansemålene og lagt dem i eget vedlegg, vedlegg 8.

Slik jeg oppfatter svarene jeg får fra informantene, handler det mye om hvordan man skiller mellom de ulike yrkesgruppene. Mens man ved Bygg- og anleggsteknikk lærer om *egne* rettigheter og plikter, lærer man ved Helsearbeiderfaget mer om hva man kan gjøre for *andre*. Ens egne rettigheter ovenfor arbeidsgiver (det vil i stor grad si offentlige aktører som kommunen) er ikke nevnt i læreplanen. Dette setter jeg i sammenheng med hvordan omsorg har vært sett på som en ”kall” og en kvinnelig egenskap man ikke skal betale for.

En som har forsket på hvordan omsorg henger sammen med kjønn og klasse, er Rannveig Dahle. I sin artikkel ”Sosialt arbeid – en historie om kjønn, klasse og profesjon” (2010) utforsker hun hvordan utdanning innen sosialt arbeid ble til og hvilken betydning kvinner har hatt som medskapere i prosessen. Som hun selv beskriver i slutten av artikkelen var det først underveis at betydningen av klasserelasjonen og hvordan den var reflektert inn i yrkeskonstruksjonen ble mer tydelig. Hun skriver at det alltid har vært en betydelig majoritet av kvinner blant sosialarbeidere, både i Norge og ellers i verden. Man har tradisjonelt forklart den store kvinneandelen med at faget er tuftet på kvinner eller humanistiske verdier som omsorgsevne og nestekjærlighet, og at arbeidet på den måten kan ses på som en forlengelse av kvinners ulønnete familiararbeid. På den måten kan faget kalles et verdigfag. Opphavet til sosialt arbeid som en profesjon har ulike datomerkinger i ulike land, men hun viser til at man i USA i siste halvdel av 1800-tallet rekrutterte kvinner fra den øvre middelklassen til å være det man kalte ”friendly visitors” for

klienter fra lavere klasser. I Norge opprettet Norske Kvinders Nasjonalraad *Sociale kurser* i 1920. Nasjonalrådet var middelklassekvinner som brant for kvinnesaken og som ønsket å trekke andre kvinner aktivt med i humanistisk samfunnsarbeid. Selv var de gjerne akademisk utdannet. Også de mente at det lå nedfelt i kvinners natur å utøve sosiale gjerninger, men like viktig var det at gode kunnskaper var nødvendige, og disse skulle man få gjennom kursene. Kort sagt ønsket de å skape en allmennutdanning for kvinner. De så det nok som en moralsk plikt å formidle kunnskap nedover i de sosiale klassene. I tillegg til allmenndannende fag som norsk og historie, med flere, var det fag som bolighygiene og kostlære.

Dahle peker på hvordan klasserelasjoner er lite utforsket i profesjonslitteraturen, og heller ikke Harriet Holter (1960) la vekt på hvordan profesjonsdannelse og elite var knyttet sammen. Hun så veldedighetsdimensjonen, men tolket den ikke som en klasserelasjon. Hun skriver:

*Sosialarbeideren overtar funksjoner fra familien, leger og sykepleiersker. Ikke minst overtar sosialarbeideren etter den **velgjørende sosietetsdamen** – og nettopp denne rollen har man gjort store anstrengelser for ikke å bli identifisert med. Hvis denne velgjørende sosietetsdamen er forløperen for sosialarbeideren, må man i sannhet si at sosialarbeideryrket ikke har fred med sine forfedre, slik som andre yrker har det. (s. 47, min utheving)*

Som Dahle påpeker undersøkte ikke Holter hvilke samfunnsmessige krefter som preget samspillet mellom kvinnenens yrkesskapning og omgivelsene i vid forstand. Å se ”sosietetsdamen” ut fra en maskulin normativ standard hadde røtter tilbake til hvordan profesjonsdannelse og elite var uløselig knyttet sammen, med middelklassen som et eksplisitt og normativt omdreiningspunkt.

En annen profesjon som bygger på omsorg som nedfelt i kvinners natur og som også fungerer som en utvidelse av deres ulønnede arbeid i familien, er sykepleiefaget (Bakken, 2010; Hvalvik, 2004). I tillegg har sykepleiefaget tradisjonelt sett vært preget av det som har blitt formulert som et ”kall”: At de som utøver faget, gjør det fordi de er kallet til det. Det er en kristen barmhjertighetsgjerning, der forpliktelse overfor den andres lidelse er drivkraften. Men, kallet var også et kvinnekall, med idealer om uegennyttighet, oppofrelse og lydighet. Det er en modernisert avart av dette kallet jeg mener vi finner igjen i Helsearbeiderfagets læreplan.

At sosialarbeiderfaget har røtter i klasserelasjoner har jeg vist gjennom Dahle (2010) tidligere. Jeg vil påstå at sykepleierfaget og dermed også helsearbeiderfaget også har det. Hvalvik (2004) viser til hvordan Florence Nightingales etablering av en selvstendig fagskole for sykepleiere anses som gjennombruddet for den moderne sykepleien. Elevene skulle bo i spesielle hjem hvor moral og karakter skulle styrkes også utenfor arbeidstid. Sykepleien hadde, i likhet med annet kvinnearbeid, for det meste vært utført av kvinner fra samfunnets nedre sosiale sjikt, og hadde dermed lav status. Gjennom et fokus på personlige egenskaper og utdanning ønsket man å gjøre sykepleie til et respektabelt yrke for middelklassens døtre. Jeg har tidligere vist til Skeggs (1997b) og omsorgskursene for arbeiderklassekvinner i Storbritannia. Jeg ser yrkesopplæringen knyttet til helsearbeiderfaget i norske videregående skoler som en forlengelse av dette. Det er min oppfatning at elevene ved helsearbeiderfaget i større grad enn de andre, får opplæring som gjør dem til "kvinner". Gjennom kompetansemålene som er beskrevet i deres læreplan, siterer de kvinnelighet knyttet til selvoppofrelse og omsorg for Den andre. Dette er knyttet til performativitet.

De to jentene som var elever ved Bygg- og anleggsteknikk læres derimot opp til en klassisk maskulin arbeiderklasserolle, hvor det er viktig at man står på krava og vet hvilke rettigheter man har som arbeidstaker, noe Yvonne også sier i intervjuet. Selv om de var elever ved et programområde med en klar maskulin dominans, var det ikke mulig for dem å løsrive seg fra det som regnes som typisk kvinnelig: Guttene hjalp dem med tunge løft og til og med skolen, som skal være likestilt, behandlet guttene og jentene ved deres programområde forskjellig. Når Yvonne og Linda innretter seg etter kulturen ved Bygg- og anleggsteknikk, en kultur som tilsier at de som unge kvinner ikke kan klare det samme som deres mannlige medelever, settes de inn i en system hvor det å være jente på riktig måte rår. Selv om de har valgt en mulig karrierevei som ikke regnes som kvinnelig, slipper de ikke unna.

Forskning viser at det er arbeiderklasseungdom som velger yrkesfaglig utdanning, eller sagt på en annen måte: " Det skal mer til for at en elev med lav sosial bakgrunn velger et akademisk løp." (Smette & Hegna, 2010).

Med bakgrunn i forskningen jeg nå har vist til, samt at elevene ved Helse- og sosialfag og Bygg- og anleggsteknikk yrkesopplæring, vil jeg mene at de utdannes til fortsatt å være arbeiderklasse (om man definerer arbeiderklasse først og fremst ut fra et

klasseskjema basert på inntekt, slik jeg har gjort, men også når man tar hensyn til høyere utdanning og kulturell kapital). Selv om det er sosialt akseptert for jenter som Yvonne og Linda å søke seg til mannsdominerte utdanningsløp i videregående skole, er spørsmålet om det er like greit for gutter å søke seg til fag som helsearbeiderfaget? Oppnår man egentlig en utvikling eller er yrkesopplæringen med på å sementere kjønnsrollemønstrene? Dette er ikke noe jeg skal svare på i denne oppgaven, men hvordan man utdanner unge mennesker til yrker på forskjellig måte er et interessant tema for videre forskning.

4.7.1 Men hva skjer etter videregående?

Informantene mine viser gjennom sine bakgrunnsundersøkelse at de ønsker høyere utdanning. Av de 12 som leverte bakgrunnsundersøkelsen er det to som ikke ønsket høyere utdanning og to som var usikre. Likevel var det klart at foreldrene ønsket noe mer for sine døtre enn hva de selv hadde hatt mulighet og ønske om når det kom til høyere utdanning.

Amalie: De geleider meg på vei. De vil at jeg skal ta høyere utdanning, men de hadde ikke nektet meg! For hvis jeg bare ville bli helsefagarbeider nå, så hadde jeg fått lov til det. Men de mener at... jeg må bruke det jeg har, holdt jeg på å si.

4.8 Jente, arbeiderklasse og innvandrers-ungdom

Så langt i oppgaven har jeg ikke nevnt noe om etnisitet. I underkapittel 2.6.2 om interseksjonalitet skriver jeg at ingen mennesker er kun én variabel. Etnisitet har ikke vært noe jeg har lagt vekt på i problemstillingen, men en av informantene har foreldre fra en annen verdensdel og hun beskriver selv at normene for hvordan hun skal oppføre seg nok er enda strengere enn hennes etnisk norske venninner.

Det viser at hun har opplevelser knyttet til sin ikke-hvithet som de andre jentene ikke har. Den normative femininiteten har historisk sett blitt konstruert i kontrast til forestillinger om arbeiderklassekvinnen, men også hudfarge er en sentral komponent. Likeså som at den er en middelklassekonstruksjon, er den også hvit. Når Yvonne beskriver hvordan utseendet hennes er en gjenstand for stor oppmerksomhet, føler hun at hun ikke kan passe inn i hva som tradisjonelt sett har vært tenkt på som "vakkert" (Patton, 2006). Patricia Hill Collins (2004, referert til i Cole og Zucker, 2007) har identifisert fem elementer som sammen utgjør en dominerende femininitet.

Blant dem er skjønnhet og (hvit) rase. Hun argumenterer for hvordan disse idealene gjennomsyrrer våre sosiale nettverk og kulturelle institusjoner og at de er en målestokk alle kvinners femininitet måles opp mot, og at svarte kvinner etter den plasseres nederst i kjønns hierarkiet. Skjønnhet er også en klasse markør, og den rådende måten å være vakker på er å være hvit, ung, tynn, høy og kvinne fra de høyere samfunns lag. Det betyr at også hvite kvinner kan ha problemer med å passe inn i dette idealet, slik jeg har vist tidligere (kapittel 2.6–2.8).

4.9 Makt i jentegjengen

I underkapittel 2.5.1 beskriver jeg hvordan respektabilitet handler om å føle seg anerkjent av andre. Man skal passe inn, ikke skille seg for mye ut. Dette har vært et gjennomgående tema i både studien og oppgaven, og noe jeg nå ønsker å se nærmere på. Tidligere har jeg beskrevet respektabilitet i forbindelse med hore-begrepet, men nå vil jeg se på hvordan normalitet skapes og opprettholdes mellom jenter. Å være normal betyr både det som er mest vanlig og dermed noe man bør etterstrebe, men det står også for det gjennomsnittlige og samtidig det ideelle. Begge disse betydningene var viktige for mine informanter da studien ble gjennomført. Blant jentene virker det til at det å være alene, ikke å ha venner, er ille.

Agnete: Du vil ikke bli sittende alene, og det er den verste følelsen du kan ha: Å føle at ingen vil være med deg eller vil snakke med deg eller ha det løye med deg og le. Det er en viktig ting. Spesielt på skolen.

Det er viktig for dem å bli likt og det er noe de tenker mye på. Spesielt i møte med nye mennesker er det viktig at man viser seg fra sin beste side og det er viktig at man ikke får et dårlig rykte etter å ha truffet noen nye.

Anne: Du skal jo vise frem dine gode sider til alle, så lenge du vil bli likt av dem, og det vil jo de fleste. De med dårlig rykte, de bryr seg jo ikke. Så lenge de ikke er veldig store i munnen selv. Hvis du vet folk snakket, så vil du lage et godt inntrykk til de du vet snakker. Du vil jo ikke få ord på deg.

Å bli snakket om slik Anne her gir uttrykk for, henger sammen med det å ha et dårlig rykte, men det er et annet dårlig rykte enn om man har blitt stemplet som ”hore”. Man kan få et dårlig rykte om man ikke regnes som ”normal” og ikke lever opp til det som defineres som idealjenta.

Intervjuer: Men hva skjer hvis ingen liker dere?

Anne: Ingen?!

Intervjuer: Hvis du føler at ingen av jentene i klassen liker deg, for eksempel, eller... Kan dere sette dere i den situasjonen?

Therese: Hvis de ikke liker deg betyr ikke det at de ikke snakker med deg, men... Det kan være at de snakker med deg, men de tenker jo at de ikke har noe til felles med dem, de liker deg ikke fordi du er... Kanskje du er frekk eller du er... ja, sier stygge ting om andre eller noe slikt, men du, altså... Det er ikke alltid du merker det selv, for de snakker med deg og det virker som om de liker deg og slikt.

Anne: Da er de veldig falske og manipulerende, vil jeg si. Men de er flinke til å skjule ting og flinke til å vise ting, når de vil. Hvis du er den personen som vil virke snill og alle liker deg, men har fordommer mot andre, så er det som Therese sier, da viser du ikke at du ikke liker dem. Da virker du bare overfladisk. Men så har du den andre måten, hvis folk vil trykke deg ned, så er det ofte... Så ville du bli veldig utestengt og du ville føle deg veldig utenfor. Veldig utenfor unormal, vil jeg si.

Det de ulike informantene har forklart i sine intervjuer, er det jeg vil kalle ”jentemobbing”. Jenter mobber på en annen måte enn gutter. Mens gutter slår, har jenter tradisjonelt sett holdt seg til baksnakking, ryktespredning og utfrysning. Makt er ifølge Åmodt (2010) en viktig grunn til at jenter mobber. Det handler om status og det er de ”kuleste” jentene som bestemmer hvordan normen for hvordan de andre skal være. Åmodt peker også på relasjoner som viktig for jenter. Det å ha en venninne er viktig, noe som stemmer med det mine informanter forteller. I tillegg bruker jenter vennskapet som et middel for å utøve makt og kontroll. Dette spurte jeg informantene mine om:

Intervjuer: Er det en maktkamp om popularitet blant jenter?

Erika: For noen, tror jeg... Noen har veldig det behovet. At det er eneste de har... Det å bli sett opp til. Jeg tror noen er mer på at det ikke er så viktig.

Vennskap er tydelig en arena for makt og hierarkisering, men også en arena for identitetsforhandling og iscenesettelse av kjønn, slik jeg har beskrevet. Å kunne stole på vennene sine er viktig, som vi ser i samtalen mellom Anne og Therese. Som så mye annet i jentenes hverdag, må også vennskap gjøres riktig. Det å vise seg fra sin beste side er viktig for det å få nye venner, men også innad i det etablerte vennskapet skal man passe seg for ikke å bli ekskludert (Natland, 2009).

Mine informanter får også spørsmål om hvordan det er i klassen, om det er klikkdannelser der. Til å begynne med er alle veldig enige i at alle er venner med alle, men utover i intervjuene kommer det frem at noen er bedre venner enn andre.

Amalie: Jeg føler... I begynnelsen kjente vi ikke hverandre så veldig godt... men det blir dannet grupper. Den personen er med den, og... den kan ikke være med den, og... Alle kan snakke med alle, men det er ikke alle som er med alle. For... Vi vet hvordan de personene er, og... Ja... Det handler ikke om hvem som er populære og hvem som ikke er det, men... ja, du ser hvem som henger sammen.

Erika: Og så har vi kanskje et par som kanskje har valgt ikke å... være med.

Kjersti: De tar litt avstand selv.

Fra intervjuene ved Idrettsfag er dette enda tydeligere. Miljøet mellom jentene i klassen har vært utsatt for en trøkk:

Agnete: Det er... Det,.. Variert. Vi er veldig forskjellige, men... Enkelte kommer ikke overens, men slik vil det alltid være: Jenter er jenter.

Intervjuer: Hvorfor kommer de ikke overens?

Agnete: Ehm. Hva tror du, Silje?

Silje: Jeg vet ikke. Fordi de ikke er enige i ting?

Agnete: Delte meninger.

Silje: Forskjellige syn.

Agnete: Kommer fra forskjellige familier. Folk blir oppdratt forskjellig til å ha de normene og reglene og... For hvordan de skal snakke, og...

Ved dette programområdet ble jentegruppen delt i to når intervjuene skulle gjøres. Dette var ikke min hensikt som forsker, men trodde jeg, ble gjort slik på grunn av praktiske hensyn. Intervjuene ble holdt i samme periode som terminprøvene og mange ønsket å prioritere skolen og karakterene fremfor intervjuene. Da begge intervjuene var blitt gjennomførte, satt jeg igjen med en følelse av at det kanskje også hadde noe å gjøre med hvem som var venner med hvem. Noe om dette kom ikke opp under intervjuet, men som forsker var det noe min magefølelse fortalte meg. Det som var likt for begge gruppene, var at begge stilte seg sammen mot en felles ytre fiende. Jenta ble omtalt på denne måten (utdraget fortsetter fra der jeg nettopp slapp):

Silje: Åsa er veldig direkte og sier ting rett ut.

Agnete: Veldig forsvarsbevisst. Enkelte vil få dårlig samvittighet hvis de begynner å krangle, og si unnskyld, men hun er ikke slik. Ingenting er hennes feil, bare de andres feil. Alle jentene er veldig følsomme, og hun er mer gutt.

Silje: Vi er mer forsiktige.

Silje: Vi får gjerne dårlig samvittighet hvis vi sier noe spydig, men hun er ikke slik, egentlig.

Det er tydelig på informantene at Åsa ikke er i nærheten av slik de opplever idealjenta. Hun beskrives som ”mer gutt”, det vil si at hun er mer direkte i talen og konfronterende, ikke slik en ”ordentlig” jente skal være. Det førte til at hun blir stengt ute. Det å stenge henne ut er en form for disiplinering, man viser at en slik oppførsel ikke tolereres, selv om de innrømmer å ha blitt satt ut av spill over måten hun er på. Hun har klart å skape splid innad i gjengen. Holdningene til vennskap er en form for identitetsforhandling når det gjelder opplevelse av egen identitet og hvordan man opplever at jenter ”er”, skriver Natland (2009, s. 100).

Når jeg her skriver om makt innad i jentegjengen og hvordan det handler om makt, handler også det om disiplinering. Ambjörnsson (2004, s. 22) beskriver tre aspekt ved normalitetsbegrepet som er relevant for jentenes vennskap og kjønns hierarkiet: Det første poenget er at normen ikke finnes i kraft av seg selv, men at den eksisterer i relasjon til en tenkt og utpekt motpol. Oppfatninger om hvordan en jente skal være kan fungere som et eksempel på dette. Jentene karakteriserer ”idealjenta” på bakgrunn av hvordan hun *ikke* skal være, se bare sitatene om Åsa. For det andre er relasjonen mellom norm og avvik hierarkisk. Mitt datamateriale viser at de som bryter med normene ses på som avvikende og mister anseelse, både blant gutter og jenter. Vi ser også at foreldrene er med å bygge opp under dette (se da underkapittel 4.5). I tillegg har normen en iboende ustabilitet. Normene må stadig søke sin mening og rett til eksistens i avvik. Det betyr at det ikke eksisterer noen stabil og fast kjerne i det vi regner som normalitet (Ambjörnsson, 2004, s. 23).

5 Drøfting og konklusjon

I forrige kapittel gikk jeg gjennom resultatene av både bakgrunnsundersøkelsen og intervjuene og diskuterte mine funn opp mot andres forskning og litteratur fra, og knyttet til, temaene i kapittel 2. I dette kapittelet vil jeg drøfte de valg jeg har foretatt og reflektere over hvordan arbeidet kunne vært gjort annerledes. Jeg vil også trekke linjer mellom de ulike underkapitlene i kapittel 4 for å presentere en konklusjon og svar på problemstillingen.

5.1 Hypotesen

I kapittel 1 introduserte jeg min problemstilling og avsluttet med en hypotese i kapittel 2 som skulle følge meg gjennom hele arbeidet, fra prosjektskissen, gjennom arbeidet teori og litteratur og intervjuene, og til slutt analysen. Hypotesen har følgende ordlyd: *Jenter sanksjoneres gjennom maktutøvelser som ord, blick og skam. Slik dannes det feminine subjekt. Benevnelser som "hore" regulerer og differensierer prosessen som skaper feminine kjønnsposisjoner.* Denne var viktig i utarbeidelsen av problemstillingen, som etter mye arbeid endte som: *Hvilke idealer, normer og krav setter rammer for norske jenters liv og hvordan oppleves disse rammene? Hvordan skapes og opprettholdes normalitet i samspillet mellom jenter, samfunnet og sosiale klasser? Hva skjer om man ikke oppfyller kravet om normalitet?*

Gjennom arbeid med både litteratur og informanter har jeg fått vist at min hypotese stemmer. Klasse, forventninger til hvordan jenter skal være, normering og disiplin, skole og andre samfunnsinstitusjoner viser at også dagens jenter skal innrette seg etter normer som i lang tid har gjort samfunnet gjenkjennelig og trygt. La meg vise hvorfor jeg mener at hypotesen stemmer.

5.2 Å tenke klasse, å definere grupper: Problemer rundt kategorisering og bakgrunnsundersøkelsen

Det er forbundet mange problemer til det å definere klasse i dagens samfunnsforskning. Jeg har allerede nevnt noen (at far ikke nødvendigvis er hovedforsørger i familien, at mange familie er splittet av skilsmisse, at mors yrke ikke tas hensyn til). I tillegg er det en del feminister som mener at kvinner er en egen klasse. Andre mener at klasse er en zombie-kategori, på lik linje med "familie"

og ”nabolag” (Lovell, 2004). Når jeg likevel har forsøkt å plassere mine informanter i et klasseskjema, har jeg ikke gjort det med et ønske om å foreta en klasseanalyse, men for å ha klasse som et bakteppe for min analyse av hvordan jenter i dagens samfunn opplever sine egne situasjoner.

I kapittel 4 beskrev jeg hvordan det har vært vanskelig å plassere informantene i et slikt klasseskjema. Spesielt én av jentene burde eller kunne vært definert som tilhørende middelklassen. Likevel valgte jeg å kategorisere dem alle som arbeiderklasse, fordi foreldrene hadde lite utdanning og flere var ansatt i yrker som er lønnet under gjennomsnittet. Å kategorisere dem som en gruppe lettet arbeidet med analysen, spesielt når jeg diskuterer klasse.

Noen vil sikkert mene at alle mine informanter er middelklassejenter fordi vi i Norge har så mange sosiale og økonomiske goder. At det er mer krevende å få endene til å møtes når man er ufaglært og ansatt i en lavlønnet stilling, enn når man har høyere utdanning og ansatt i en høytlønnet stilling i det private næringslivet, er det ingen tvil om. Jeg har ikke spurt mine informanter om hvilken inntekt husholdet de bor i har, noe jeg har drøftet tidligere. Jeg ser at jeg er påvirket av det samfunnet jeg lever i, hvor det å spørre om penger er en litt ubehagelig affære.

Når jeg nå ser tilbake på prosessen med å samle inn informasjon om informantene mine, kunne jeg spurt mer detaljert, eksempelvis om inntekt. Mitt ønske med bakgrunnsundersøkelsen var å få så mye informasjon som mulig uten å trå over grenser for hva informantene mente det var greit at jeg spurte om. Jeg ønsket også at de skulle gi meg så presis informasjon som mulig, spesielt om foreldrenes yrke. Som forsker så jeg for meg at undersøkelsen kunne fylles ut i samarbeid med foreldrene, eller at de i det minste spurte foreldrene hva de arbeidet med og hvilken utdanning de hadde. Når jeg fikk resultatene, ante det meg at det ikke var slik det hadde foregått. En av informantene skrev at hun var usikker på hvor faren jobbet nå. Her skulle jeg ha vært mer klar når undersøkelsen ble gitt ut og bedt dem spørre foreldrene om deres bakgrunn. På dette tidspunktet var jeg også usikker på nettopp hvor viktig bakgrunnsundersøkelsen og informasjonen den frembrakte ville være for meg i det videre arbeidet.

5.3 Hvilke ideal, normer og krav setter rammer for norske jenters liv og hvordan oppleves disse rammene?

Når de ble bedt om å presentere seg selv, var det klart at jentene fra Helse- og sosial beskrev seg på en annen måte enn jentene fra Bygg- og anleggsteknikk og Idrettsfag. Likevel var det fellesnevner, som at de skulle være blide og glade. Dette henger sammen med ønsket om å bli likt, som også kom opp i alle intervjuene og var en kilde til mye informasjon om hvordan jentene opplevde egne liv.

Samtidig var det viktig for jentene at de skal oppføre seg på en spesifikk måte om de skal gjenkjennes som respektable jenter. De beskriver en kvinnelighet som står i sterk kontrast til hvordan guttene i klassen og hjemme oppfører seg. "Idealjenta" er en kombinasjon av alle de positive egenskapene en kvinne kan inneha og hun oppleves som et forbilde det er umulig å bli som.

Kropp er et viktig kjennetegn på hvilke jenter som er respektable og hvilke jenter som ikke er det. Hvordan man kler på denne kroppen er med på å forme jentenes symbolske kapital. Å vite at man kler seg forskjellig avhengig av anledning og hvor mye sminke det er greit å bruke, viser at man forstår hva som kreves for å oppnå (i hvert fall delvis) det kroppslige idealet.

I tillegg opplever jentene det som en forventning at de skal være i stabile kjærlighetsforhold til noen. Hvilket kjønn partneren har, er ifølge dem ikke så viktig, men forholdet skal ligne den institusjonaliserte heterofile normen. Likevel kommer det frem i intervjuene at homoseksualitet fremdeles er et tabubelagt tema blant ungdommene, og om de skulle være lesbiske, ville det vært greit om de var det "for guttenes underholdning". Slike utsagn gjør at jenter/kvinner og deres seksualitet er til for mannen og er preget av en heteronormativitet. Jentene klarer ikke å se det å være lesbisk som noe for dem selv, men kun i lys av en eventuell mannlig tilskuer. Det er kun gjennom mannens blikk at denne typen seksualitet får mening. Begjæret er på den måten heteroseksuelt betinget.

Jentene opplever gjennom foreldrenes holdninger at det forventes at de får barn. I dag er det mulig for både enslige og homoseksuelle å få barn, men parnormen står sterkt og jentene viser dette når de sier at det å være i et stabilt forhold er avgjørende for hvordan andre oppfatter dem. De vil gjerne oppfattes som trofaste og seriøse, og de

sier at det å være i et stabilt, langvarig forhold er det samme som å lykkes. På denne måten er de tilpasset kjønnsrollemønstrene vi er vant til å se i samfunnet, hvor kvinner, selv om de har karriere, skal takle familieliv.

At de skal være omsorgsfulle, en egenskap typisk forbundet med kvinnelighet, kom til uttrykk da jentene ved Helse- og sosialfag beskrev seg selv. Skolen har stor påvirkning på unge mennesker fordi den er en samfunnsinstitusjon vi alle skal innom, og den opplæringen og de inntrykkene vi får der, bærer vi med oss resten av livet. Jeg ønsket å finne mer ut av hvordan yrkesopplæringen var for de andre informantene, i håp om å finne noe nytt og spennende. Ved Bygg- og anleggsteknikk sa de at de ikke fikk spesifikk opplæring i hvordan de skal være som yrkesutøvere, men at de lærer om lover og rettigheter. Som jeg ga uttrykk for i kapittel 4, mener jeg at dette er en klasseutdannelse, tett knyttet opp til Skeggs (1997b) studie av omsorgskurs i Storbritannia. Arbeiderklassejentene (som jeg allerede har definert dem som), læres opp til et yrke typisk forbundet med selvoppofrelse og andre kvinnelige idealer, idealer de selv sier de ønsker å leve opp til når de presenterer seg selv innledningsvis. Når jentene ved Bygg- og anleggsteknikk ikke lærer selvoppofrelse i sitt yrke, er det fordi de er i en typisk maskulin yrkesopplæring hvor de heller lærer om sine rettigheter (og plikter), slik at de kan stå opp for seg selv. På den måten utdannes ikke disse jentene til typiske kvinner, og dette kan sies å være en medhjelper i likestillingen mellom kjønnene.

At noen jenter velger en slik utdannelse åpner for flere måter å tenke kvinne på, selv om det i dag fremdeles er vanskelig å se for seg at man får en kvinne på døren når man har bestilt rørlegger. Likevel settes de i en heteronormativ kontekst, hvor guttene påvirker deres mulighet til å utvikle seg i faget. Når guttene løfter og bærer for dem er det et uuttalt uttrykk for at jenter umulig kan klare en slik tung jobb. Ved Idrettsfag var det ingen klar yrkesopplæringen, med dette er også en studieprogram hvor man er ment å gå over til høyere utdannelse. Som forsker skulle jeg ønske at jeg hadde fått enda mer informasjon rundt dette, men det var ikke før etter at intervjuene var satt i gang at jeg forsto at dette var et veldig interessant emne. Da var det vanskelig å endre det arbeidet jeg allerede hadde påbegynt, både med tanke på litteratur jeg allerede hadde lest og å avholde nye intervju. Det handlet enkelt og greit om tid, men også mangelfull litteratur rundt yrkesopplæring.

Problemstillingen spør også etter hvordan jentene selv opplever de krav og idealer som setter ramme for deres liv. Dette er et vanskelig spørsmål, men jeg fikk gode svar innledningsvis i intervjuene. Når assosiasjonene med en gang går til at jenter og gutter behandles ulikt, viser det at jentene opplever kjønnsforskjellene som urettferdige. At kjønnene er likestilte er noe som ikke har resonans i deres hverdag. Alle jentene er enige i at det nok er lettere å være gutt, for de har det så mye enklere og trenger ikke å planlegge livet i like stor detalj som jenter. Jentene opplever altså at deres liv styres av normer, krav og forventninger til hvordan de skal være jenter på best mulig måte og ikke skille seg ut. Å leve opp til ”idealjenta” er et prosjekt uten slutt og er prosjekt de ser som mislykket, uten å være i stand til å avslutte.

5.4 Hvordan skapes og opprettholdes normalitet i samspillet mellom jenter, samfunnet og sosiale klasser? Hva skjer om man ikke oppfyller kravet om normalitet?

I forbindelse med formuleringen av denne problemstillingen var det spesielt bruk av ord som ”hore” jeg tenkte på. Hypotesen viser at jeg har en idé om at jenter oppdras gjennom hele livet til å tilpasse seg sosiale ordninger som er klare på hvilke oppførsel som er akseptert og ikke.

Når jentene sier at foreldrene setter grenser for hvordan de kan se ut når de går ut av huset, viser det at ikke bare jentenes, men kanskje også foreldrenes (ja, kanskje familiens) ære avhenger av hvordan de ser ut og oppfører seg. Jeg beskrev i kapittel 2 hvordan arbeiderklassekvinner har blitt utsatt for en vurdering på bakgrunn av hvordan de opptrådte og representerte kvinnelighet. Hvordan ens familie ble organisert og barna oppdratt er en del av det. Om det er familiens ære som står på spill kan jeg ikke slå fast en gang for alle, men de aller fleste mennesker er interessert i (og til en viss grad bekymret for) hva andre tenker om dem. Da er det nærliggende å tro at det i tillegg handler om hvordan foreldrene ønsker at deres døtre skal møtes, at det også kan handle om dem selv og deres omdømme. Når jentene allerede har fortalt at gutter både kan kle og oppføre seg på en annen måte enn dem selv, ser vi at samfunnet tillater og aksepterer en annen oppførsel fra dem enn fra jenter. De utsetter ikke seg selv og familien for vanære ved å ha mange kjærester, vise bakenden med bukser som henger nedpå knærne, og så videre.

Hva som skal til for å kalles "hore" er uklart og det er derfor ordet har så stor makt. Fra at det handler om hvor mange kjæresten (eller enda verre, one night stands) til hvilket blikk man sender, viser at dette er et fryktet ord. Jentene sier også at det er flere jenter enn gutter som bruker ordet om andre jenter, og det tolker jeg som om at det er en makt innad i og mellom jentegjenger. Denne makten fører til en selvdisiplinering som i stor grad foregår gjennom det å ha et rykte. Det handler om å ta hånd om sin seksualitet, men også klassetilhørighet.

Å vise sin seksualitet har blitt forstått som en praksis tilhørende 'de Andre', en praksis forbundet med de usiviliserte, de uten respektabilitet. Heteroseksualitet har blitt forbundet med en spesiell type kvinne, hun som ikke er arbeiderklasse eller sort, men respektabel (middelklassekvinnens seksualitet har tradisjonelt sett blitt forbundet med en renhet, og denne ideen gjenskapes fortsatt) (Skeggs, 1997b). Det å ha for mange seksuelle relasjoner er ikke en måte å vise seg respektabel på. Når jeg beskriver hvordan hore-stempelet er et angrep på jentenes identitet, handler dette om en andre-gjøring som fører til skam. Skam innebærer en gjenkjennelse av andres dom over en selv og at man er klar over de sosiale normene. Man måler seg selv mot de etablerte standardene hos andre (ibid.).

Normalitet skapes og opprettholdes mellom jenter ved å definere de som ikke passer inn. Hore-begrepet er en slik definisjon. Alt som ikke kan regnes som akseptabelt, stemples med dette ordet og på den måten viser man hvordan den som kalles hore, feiler på et av de områdene som kan sies å være noe av de aller viktigste: De klarer ikke å ta hånd om sin egen seksualitet og på den måten feiler de som "skikkelige" jenter/kvinner. På denne måten har dette i høyeste grad et klasseaspekt, som jeg har vist tidligere (Ambjörnsson, 2004; Drolshagen, 2009). Når venninner bevisst bruker hore-begrepet i venninneforholdet, fremstår det som en usagt trussel.

Normalitet opprettholdes også gjennom det mange kaller jente-mobbing. Jentene forteller meg at det å ikke bli likt er noe av det de frykter mest. Det handler om ryktespredning, ekskludering og baksnakking. Å vise seg fra sin beste side er viktig om man skal bli likt. Dette handler om å leve opp til de idealene som fremstår som umulige, men å tilpasse seg dem er ufravikelig om man skal passe inn. Jentene viser til en tidligere venninne som ikke passet inn. Hun oppfører seg "mer gutt", og blir av den grunn ekskludert. Her er det en sterk ordbruk som kommer frem, en ordbruk som

bygger på retorikken om "oss" og "de andre". Jentene bruker ord som "vi er mer forsiktede." og "vi får gjerne dårlig samvittighet hvis vi sier noe spydig" og plasserer seg på den måten i kategorien av de som er ordentlige jenter. Normer finnes ikke i kraft av seg selv, men gjennom relasjoner til en tenkt og utpekt motpol. "Åsa" er denne motpolen. Normalitet må også stadig søke sin rett til eksistens, noe som betyr at det vi regner som normalt ikke er en stabil størrelse, uavhengig av tid og rom. Gjennom å definere "Åsa" som avvikende fra "idealjenta" i intervjuene, satte jentene seg nærmere dette idealet selv. *De* er i alle fall ikke som henne! Dette er en måte for jenter å skape og opprettholde normalitet seg imellom.

Men hvorfor er det å ha et rykte noe som er så skremmende? Seksualitet er diskursivt konstruert og representert, men også institusjonelt anlagt materialitet. Det er mot dette bakteppet at Skeggs (1997b) mener at kvinner får skamfølelser når de konfronteres med sin egen seksualitet. Kvinners seksualitet er i stor grad konstruert gjennom en seksuell kategorisering. Når denne kategoriseringen ikke nødvendigvis skjer av kvinnen selv, viser det hvorfor det er så viktig å passe seg for å bli klassifisert som "hore". Ambjörnsson (2004) mener at horen er bestemt utenfra og at makten å benevne dermed ligger i andres hender. På den måten blir det problematisk å befri seg selv fra hore-stempelet. Slik er det vesentlig for jentene å forholde seg til ryktespredning. Det å ha et rykte er den viktigste måten disiplinering vises mellom jenter og fungerer som en mekanisme for hvordan normalitet opprettholdes og er samtidig et resultat av at man ikke oppfyller krav om normalitet. Jenter disiplinerer hverandre gjennom rykter også med et ønske om selv å klatre på den sosiale rangstigen. Ved å definere seg selv som nærmere idealet gjennom å avvise en jente som ikke oppfyller idealene, prøver jentene å nærme seg hvordan "skikkelige jenter" skal være; en kvinne som har orden på sin seksualitet, en middelklassekvinne hvis respektabilitet det ikke kan stilles spørsmål ved. Når de på den måten etterligner eliten, gir det en slags symbolsk makt. Saken er bare den at symbolsk makt mister sin "distinksjonsverdi" ved at stadig flere får tilgang til den. Dette samhandler godt med performativitetsteori og den subversive makten som ligger i feilsiteringer. De med dårlig rykte har to valg: Å innrette seg etter det sosiale feltets spilleregler eller å forsøke å endre disse spillereglene.

Å bruke ord som "bitch" om venninner er også en måte å sette seg opp mot andre jenter på. Når jentene definerer egne betydning av ordet, gjør de det ved å snu det til

noe positivt. På den måten bygger de hverandre opp, ved å motsette seg den betydningen ordet for de fleste innehar. Å ta ord tilbake på denne måten, er en kjent strategi fra homobevegelsen. Det er en forsvarsmekanisme som endrer virkeligheten og dytter på grensene for hvordan jenter kan og skal være.

5.5 Konklusjon

På de foregående sidene har jeg oppsummert funnene i lys av problemstilling og de presiserende forskningsspørsmålene. Det er gjennomgående for hele studien at jentene forventes å leve opp til idealer, normer og krav som for dem synes umulige å etterkomme og som setter restriksjoner på deres livsutfoldelse. De diskurser som fremstilles gjennom foreldre, skole og samfunn svekker jentenes selvstendighet.

Studien viser at kvinner disiplineres på flere måter: gjennom rykter, hore-stempelet og hvordan det fungerer som en klassemarkør. Gjennom disiplineringen tvinges jentene til å endre sin atferd og de settes som ansvarlige for en seksualitet som er konstruert ut fra det syn at enkelte former for seksualitet er høyere rangert enn andre. Her spilles det på jenters og kvinners atferd og en skyld- og skamkultur for å få kvinner til å ta ansvar for kategoriseringen de utsettes for. Slike former for disiplineringsiltak er klare uttrykk for makt, som igjen er knyttet til bruk av dominerende diskurser. Gjennom disiplinerende tiltak får jentene bekreftet sin posisjon som underlegne og at deres klassetilhørighet er udiskutabel og uunngåelig.

Når mine funn viser at jenter tilpasser seg de disiplinerende tiltakene som hore-stempelet og rykter er, synes den kjønnete dimensjonen ved jenters liv å være av en varig karakter det er vanskelig å endre. Dette oppfatter jeg som et problem, og jeg mener at man først og fremst trenger en større forståelse av at jenter oppdras og behandles ulikt fra gutter i samfunnet, både i familien og i skolen.

Videre forskning på dette området vil vise om jenters muligheter for livsutfoldelse endrer seg. Selv om jeg her antyder at endring ikke skjer, betyr ikke det at ingenting skjer. Som jeg tidligere har påpekt, er det flere måter å være jente på i dag enn det var for bare 50 år siden, men endringene skjer ikke like raskt som en kanskje skulle håpe.

Det som jeg finner som noe av det mest interessante er det jeg selv ikke hadde vurdert som noe jeg ville studere. Når informantene snakker om omsorg, begynner

jeg å nøste opp i hvordan yrkesopplæringen både kjønner individer og tilfører den
klassetilhørighet. Dette har jeg ikke funnet noe forskning rundt og personlig skulle
jeg gjerne forsket videre på dette.

Referanser

- Aapola, S., Harris, A., & Gonick, M. (2005). *Young femininity: girlhood, power, and social change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Adkins, L., & Skeggs, B. (2004). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell.
- Åmås, K. O. (2010, 09.01.2010). Hun vil fjerne kulturens sosiale skiller *Aftenposten*, s. 6.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront, Stockholm.
- Åmodt, H. (2010). *Hvordan forklare jentemobbing - hvorfor og hvordan mobber jenter?* Mastergrad, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Makadam, Göteborg.
- Bakken, R. (2010). På leting etter kjønn i sykepleierfaglig pensumlitteratur *HiT skrift*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Beauvoir, S. d., & Moi, T. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass: hur arbetarflickor formar sin identitet* (vol. 157). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: girls, race, and identity*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research: the logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Bondevik, H., & Rustad, L. (2006a). Feministisk vitenskapskritikk og feministisk vitenskapsteori. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.), *Kjønnsforskning* (s. 77-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bondevik, H., & Rustad, L. (2006b). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I W. Mühleisen & J. Lorentzen (red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (1 utg., s. 42-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bræck, C. (2006). *"Christine er en hore": En komparativ studie av kjønnsrelatert språkbruk blant jenter i to Oslo-skoler*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Collins, P. H. (2004). *Black Sexual Politics: African Americans, gender and the new racism*. New York: Routledge.
- Dahle, R. (2010). Sosialt arbeid - en historie om kjønn, klasse og profesjon. *Tidsskrift for kjønnsforskning*(01), 42-56.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2010). *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Dommermuth, L., Noack, T., & Wiik, K. A. (2009). Gift, samboer eller "bare" kjærestere? Lastet ned 02.08, 2011, fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200901/03/index.html>
- Driscoll, C. (2002). *Girls: feminine adolescence in popular culture & cultural theory*. New York: Columbia University Press.
- Drolshagen, E. D. (2009). *De gikk ikke fri: kvinnene som elsket okkupasjonsmaktens soldater*. [Oslo]: Oktober.
- Dypvik, A. S. (2011). Den nye middelklassen Lastet ned 05.08, 2011, fra <http://www.forskning.no/artikler/2011/juni/292738>
- Egeland, C., & Jegerstedt, K. (2008). *Diskursiv tilnærming Kjønnteori* (1 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eia, H., & Ihle, O.-M. (2010). *Født sånn eller blitt sånn?: utro kvinner, sjalu menn og hvorfor oppdragelse ikke virker*. Oslo: Gyldendal.
- Faber, S. T. (2008). *På jagt efter klasse*. Ph.d., Aalborg Universitet, Aalborg.
- Foucault, M., & Schaanning, E. (1995). *Seksualitetens historie, I, Viljen til viten*. [Halden]: EXIL.
- Frih, A.-K., & Söderberg, E. (2010). *En bok om flickor och flickforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Grønmo, S. (1980). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen*. [Oslo]: [S.n.].
- Guldvik, I. (1995). Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(1), 30-49.
- Gullestad, M., & Miller, D. (2001). *Kitchen-table society: a case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Universitetsforl., Oslo.
- Hansen, M. N. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(01), 102-133.
- Hansen, M. N., & Wiborg, Ø. N. (2010). Klassereisen - mer vanlig i dag? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder: Ulikhet og mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3).
- Hawkesworth, M. (1997). "Confounding Gender". *Signs*, 22, 649-713.
- Helseth, H. (2005). *Ingen jenter på skolen her er "horer": en studie av forebyggende arbeid blant ungdom*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Helseth, H. (2010). *Generasjon sex*. Oslo: Manifest.
- Hey, V. (1997). *The company she keeps: an ethnography of girls' friendships*. Buckingham: Open University Press.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Holter, H. (1960). "Sosialarbeidern yrkesrolle". *Tidsskrift for samfunnsforskning*(1), 28-49.
- Hvalvik, S. (2004). Om kallstanken og moderniseringen av sykepleien. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 6(2), 24-34.

- Hydén, M. (2000). Forskningsintervjun som relationell praktikk. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (red.), *Kjønnsteori* (s. 74-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jegerstedt, K., & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (red.), *Kjønnsteori* (1 utg., s. 15-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, M. A. (2008). "En snill jente som gjør en feil kalles ikke slikt, plutselig". Bachelorgrad, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Jørgensen, H. (2006). *Norske kvinner og tyske soldater. En undersøkelse av kvinner fra Alta, Tromsø og Lenvik som var sammen med tyske soldater under andre verdenskrig*. Mastergrad, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kjørlaug, I. H. (2011, 07.03.2011). Flere velger å bli lærling Lastet ned 04.08, 2011, fra http://rogfk.no/modules/module_123/proxy.asp?I=11102&C=9&D=2
- Kleven, K. V. (1992). *Jentekultur som kyskhetsbelte: om kulturelle, samfunnsmessige og psykologiske endringer i unge jenters verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leine, I. S. (2010). Ja, takk - hjerne. *VG Nett*. Lastet ned fra <http://www.vg.no/rampelys/artikkel.php?artid=582108>
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). Hva er kjønnsforskning? *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. s. 15-20). Oslo: Universitetsforl.
- Lovell, T. (2004). Bourdieu, class and gender: 'The return of the living dead'? I L. Adkins & B. Skeggs (red.), *Feminism After Bourdieu* (s. 37-56). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lykke, N. (2008). *Kønsforskning: en guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Moi, T. (2005). *Hva er en kvinne? Kropp og kjønn i feministisk teori* (2 utg.): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori* (1 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Natland, S. (2009). *Volden, horen og vennskapet: fortellinger om unge jenters voldsbruk : en kulturanalyse*. Tapir akademisk forl., Trondheim.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (2007). "Fun in Gender - Youth and sexuality, class and gender". *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*, 15(2-3), 100-113.
- Patton, T. O. (2006). Hey Girl, Am I More than My hair?: African American Women and Their Struggles with Beauty, Body Image, and Hair. *Feminist Formations*, 18(2), 24-51.
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2).
- Ridgeway, C. L., & Lynn, S.-L. (1999). The Gender System and Interaction. *Annual Review of Sociology*, 25, 191-216.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. [Oslo]: Cappelen Damm.

- Rubins, G. (1992 [1984]). *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. I C. S. Vance (red.), *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality* (s. 267-293). London: Pandora.
- Sarromaa, S. (2011). *Det Nye og den unge norske kvinnen. Diskurser og resepsjoner om ung kvinnelighet 1957 - 77 og i 2009*. Doktorgrad Doktorsavhandling, Karlstad Universitet, Karlstad. Lastet ned fra http://hil.no/hil/content/download/31451/609484/file/Sarromaa_avhandling.pdf
- Skeggs, B. (1997a). *Classifying Practices: Representations, Capital and Recognition*. I P. Mahony & Z. Christine (red.), *Class matters: "working-class" women's perspectives on social class*. London: Taylor & Francis.
- Skeggs, B. (1997b). *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skilbrei, M.-L. (2010). De som står med begge beina planta på jorda står stille: Om kjønn og klassereiser. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (1996). *Fra opplysningstiden til modernismen* (vol. 2). Oslo: Universitetsforl.
- Skotheim, L., & Vågsland, A. H. (2008). *Bitching: en bok om jenter og mobbing*. Oslo: Omnipax.
- Smette, I., & Hegna, K. (2010, 11.03). Har vi endelig fått forklaringen på likestillingsparadokset? Lastet ned 04.08, 2011, fra <http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/244672>
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender: on the development of masculinity and femininity*. London: Hogarth Press.
- Sunde, E., & Raaheim, A. (2009). «Jeg hadde en dårlig lærer» - En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 357-367.
- Syltevik, L. (2004 [1997]). Sosiologisk leksikon. I O. Andersen, T. Brante & O. Korsnes (red.), *Fenomenologi* (3 utg., s. 82-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Fag og læreplaner [Kunnskapsløftet] Lastet ned 04.08, 2011, fra <http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>
- Waldrop, A. (2005). Antropologiske studier av klasse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(01), 64-76.
- Westlund, J. (2011). Parnormen sterkere än heteronormen. *NIKK magasin*(1/2011), 14-16.
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender: an introduction to theory and research*. Malden, Mass.: Blackwell.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masteroppgave

[Kontaktinformasjon]

[Videregående skole]

[Adresse]

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i Kunst- og kulturvitenskap ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan jenter blir jenter. Jeg skal undersøke hvordan det som kalles den heteroseksuelle matrisen påvirker jenters sosialiseringssprosess, og hvordan maktutøvelser som ord, blick og skam bidrar til denne prosessen.

For å kunne gjennomføre mitt prosjekt, ønsker jeg å intervju 5-7 jenter fra et av deres yrkesfaglige studieområder i et fokusgruppeintervju. Jentene må være i alderen 16-18 år. Spørsmålene vil dreie seg om deres opplevelser og tanker rundt hvordan kjønn gjøres og snakkes om i deres hverdag. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsakene til eventuelle forskjeller eller likheter som kommer frem kan knyttes til familiebakgrunn.

I mitt arbeid vil jeg bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil vare omtrent en time, og jeg avtaler tid og sted med jentene.

Ikke noe i min undersøkelse vil bli gjengitt slik at det kan føres tilbake til personer. Jeg er underlagt taushetsplikt, og jeg garanterer at utsagn vil bli behandlet fullstendig anonymt både innenfor skolen og i den ferdige oppgaven. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Jeg tar sikte på å ha oppgaven ferdig i løpet av høsten 2011, men feltundersøkelsen med elevene skal være gjennomført innen skoleårets slutt i juni.

Min veileder, Lennart Rosenlund, dr. philos. og professor i sosiologi ved Universitetet i Stavanger, har godkjent prosjektet.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Margrethe Aas Johnsen

Vedlegg 2: Informasjonsbrev, elever og foresatte

[Kontaktinformasjon]

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg vil med dette informere og be om samtykke til en informasjonsinnsamling jeg ønsker å gjøre blant elever (jenter) ved din skole. Informasjonsinnsamlingen er del av arbeidet med min mastergradsoppgave i Kunst- og kulturvitenskap ved Universitetet i Stavanger.

Temaet for oppgaven er hvordan jenter blir jenter. Gjennom fokusgruppeintervjuer ønsker jeg å få innblikk i hvordan det som kalles den heteroseksuelle matrisen påvirker jenters sosialiseringsspross, og hvordan maktutøvelser som ord, blick og skam bidrar til denne prosessen. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan kjønn gjøres og snakkes om i jentenes hverdag. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsakene til eventuelle forskjeller eller likheter som kommer frem kan knyttes til familiebakgrunn.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil vare omtrent en time. Elevene vil hele tiden bli behandlet konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt, og jeg garanterer at utsagn vil bli behandlet fullstendig anonymt både innenfor skolen og i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å delta, og det er mulig å trekke seg når som helst mens informasjonsinnsamlingen foregår. Det vil ikke medføre erstatnings- eller begrunnelsesplikt.

Dersom du ønsker å være med i undersøkelsen, må du og dine foresatte skriver under på den vedlagt samtykkeerklæringen og gi den til meg.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Jeg tar sikte på å utføre feltundersøkelsen med elevene innen skoleårets slutt i juni.

Min veileder, Lennart Rosenlund, dr. philos. og professor i sosiologi ved Universitetet i Stavanger, har godkjent prosjektet.

Ikke nøl med å ta kontakt med meg om dere lurer på noe, og på forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Margrethe Aas Johnsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdomskultur og ønsker å stille til intervju.

Signatur elev

Signatur foresatt

Vedlegg 3: Undersøkelse om elevens bakgrunn

Her følger en undersøkelse for å kartlegge elevens bakgrunn. Hvor mange spørsmål du velger å svare på er opp til deg. Om nødvendig kan du benytte flere ark.

Den informasjon som kommer frem i denne undersøkelsen vil ikke bli brukt/sitert i masteroppgaven, og kommer heller ikke til å knyttes til den enkelte elev: Koden utenpå konvoluttet sørger for det. Koden tilsvarer elevens navn og pseudonymet jeg kommer til å benytte i oppgaven. Dokumentet hvor kodene knyttes til de ulike elevene finnes ingen andre steder enn min datamaskin i mitt private hjem.

Om du har noen spørsmål vedrørende undersøkelsen eller ivaretagelsen av anonymiteten, ber jeg deg kontakte meg på telefon 938 82 669 eller e-post margretheaasjohnsen@gmail.com.

Mors utdanning og arbeid

(videregående, evt. høyere utdanning, arbeidserfaring)

Fars utdanning og arbeid

(videregående, evt. høyere utdanning, arbeidserfaring)

Nåværende bostedsområde og standard

(Leilighet, rekkehus, enebolig. Har eleven eget rom?)

Økonomisk bevegelsesfrihet

(Mottar du noen form for ukelønn? Har du eventuelt noen ekstrajobb?)

Hva bruker du dine penger på?

(Kun fornøyer eller bruker du dem også til klesinnkjøp og andre nødvendigheter?)

Hva gjør du på fritiden?

Sommerplaner?

(Reise, jobbe, hytte, være hjemme)

Hvordan valgte du utdanningsprogram og videregående skole?

Hvilke fremtidsplaner har du?

Vedlegg 4: Oversikt over informasjon innhentet gjennom bakgrunnsundersøkelsen

Jente	VGS	Mor utdannet	Far utdannet	Bor hjemme	Penger fra foreldre	Betaler utgifter selv	Høyere utdanning
01	HS	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja, alle	Sykepleier
02	HS	Nei	Nei	Ja	Ja,ekstrajobb	Ja, noen	Lege
03	HS	Nei	Nei	Ja	Ja, ekstrajobb	Ja, noen	Sykepleier
04	HS	Nei	Nei	Ja	Ja, ekstrajobb	Ja, noen	Sykepleier
05	HS	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja, noen	Nei
06	HS						
07	BA	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja, noen	Nei
08	BA	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja, alle	Politi
09	ID	Nei	Nei	Ja	Ja, ekstrajobb	Ja, noen	Ja
10	ID	Nei	Nei	Ja	Ja, ekstrajobb	Ja, noen	Kanskje
11	ID	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja
12	ID	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Kanskje
13	ID	Ja	Nei	Ja	Ja, ekstrajobb	Ja	Ja

Vedlegg 5: Intervjuguide

Deg selv – femininitet/kvinnelighet/kjønn

- Tenker du noen gang over at du er jente?
- Tror du det er bedre å være gutt?
- Er jenter og gutter ulike? Hvordan? Er det noe man er fra begynnelsen eller er det noe vi lærer oss?
- Hvordan vil du karakterisere deg selv? Kan du beskrive deg selv med fire ord?
- Er du opptatt av hvordan du ser ut og hva andre tenker om deg? Bruker du mer eller mindre penger enn andre på utseendet?
- Hva ønsker du å signalisere/ikke signalisere med ditt utseende?
- Hvordan tror du andre ser deg? Er det slik du ønsker at de skal se deg?
- Opplever du å bli møtt med fordommer på grunn av utseendet?
- Opplever du forventninger til hvordan du skal være som jente? Er det noe du skal eller ikke skal gjøre på grunn av at du er jente? Tror du alle jenter opplever de samme forventningene?

Skolen

- Gi en beskrivelse av miljøet i klassen. Er det et godt forhold mellom elevene?
- Hvordan er forholdet mellom jentene?

Språk og atferd

- Hvordan vil dere beskrive språkbruken blant ungdom i dag?
- Snakker man annerledes avhengig av om man er med jenter eller gutter?
- Hva er de styggeste tingene man kan si til hverandre på skolen din?
- Har man ulike ting man sier om gutter og jenter?
- Kan du fortelle om en episode hvor noen kalte noen "xxx"?
- Hvordan definerer du ordet *hore*? Hvordan kan ordet brukes? Hva menes egentlig?
- Hvordan definerer du ordet *bitch*? Hvordan kan ordet brukes? Hva menes egentlig?
- Hva er forskjellen på ord som *hore* og *bitch*?

- Er det en viss type jenter som blir kalt *hore*? Kan alle kalles *hore*?
- Er det en viss type jenter som blir kalt *bitch*? Kan alle kalles *bitch*?
- Kan *hore* og *bitch* bety forskjellige ting i forskjellige sammenhenger?
- Er det forskjell på om det er en jente eller en gutt som sier det?
- Tror du det er visse typer som har lettere for å bli kalt “xxx” når det er stygt ment? Hvordan er de?
- Tror du det er visse typer som bruker dette ordet mer enn andre? Hvem?
- Hvordan får man et dårlig rykte? Hva skjer om man får et dårlig rykte?

Vedlegg 6: Intervjuguide 2

Denne andre intervjuguiden ble først brukt til et oppfølgingsintervju ved Helse- og sosial, men ble også benyttet under de andre intervjuene. Den ble laget fordi jeg ønsket mer informasjon enn det jeg fikk under det første intervjuet.

Identitet

- Dere beskriver dere selv som ”guttete” som barn, men beskriver dere selv nå med ord som ”omsorgsfull”. ”Omsorgsfull” er et ord som generelt brukes for å karakterisere kvinner. Hva har endret seg?
- Forventninger hjemme. Hva mener foreldrene deres om hva dere skal senere i livet?
- Forventes det fra skole og praksisplass at dere skal være på spesifikke måter i deres fremtidige yrke? Hvordan beskrives helsefagarbeidere? Hvilke ord brukes om de?
- Identitet påvirkes av miljøet dere er i. Dere opplever dere selv som mer jentete i dag. Har dette noe å gjøre med studieretning og antall jenter i klassen?
- Er det mulig å leve livet utenfor det ”tradisjonelle”?

Kjønn/legning/sex

- Kan man være homoseksuell i dag?
- Fortell om kjærlighetsforhold.
- Hvordan vil dere beskrive deres mødre?
- Kan dere snakke med mor om prevensjon?
- Hva er forskjellen på det å være jente og det å være gutt? Er det noen likheter?

Makt

- Dere bruker ikke ord som ”hore” og ”bitch” da det oppleves som barnslig og som noe som hører ungdomsskolen til. Hvordan ble ordene brukt der?
- Dere beskriver at maktutøvelse kommer i form av angrep som går på det å bli likt og det å ha noen å være med. Hva skjer om ingen liker dere? Går det an å beskrive frykten for ikke å bli likt? Er dette noe dere er redde for?
- Å bli ignorert av andre jenter. Hva skjer forut for utfrysningen?
- Å rote med gutter. Hva sies det om jenter som ikke roter med gutter på fest? Er det ”galt” om man ikke flørter/ikke er seksuelt aktiv?
- Er det begrensninger for hvordan det er greit å kle seg? Forskjellige begrensninger fra foreldre og venner?
- Hvordan oppleves det å få dårlig rykte?

Vedlegg 7: E-poster

Etter at noen av intervjuene var foretatt, ønsket jeg noe informasjon mer i klartekst og sendte derfor ut en e-post til de informantene jeg ikke skulle treffe igjen. Spørsmålene som inngår i denne e-posten ble inkludert i de resterende intervjuene:

Hei,

Håper dere har en fin påske så langt. Om dere har mulighet, kan dere svare på noen spørsmål?

Hvilke ideal ønsker du å leve opp til? Finnes det noe slikt som en idealjente/idealkvinne? Hvordan er hun?

Hvordan er normene for hvordan en "skikkelig" jente skal være? I intervjuene snakkes det litt om "rammene" som beskriver hvordan dere skal være. Hvordan oppleves disse rammene/normene?

Hva skjer om dere ikke lever opp til de forventningene dere møter om hvordan jenter "skal" være?

Om noe av dette er uklart, er dere velkomne til å be meg greie ut.

Takk for all hjelp så langt.

Mvh,

Margrethe Aas Johnsen

Vedlegg 8: Kompetansemål fra læreplanen

I oppgaven har jeg nevnt at det er en forskjell i kompetansemålene når det kommer til spesifikk yrkesopplæring, avhengig av om man er elev ved et typisk kvinnedominert programområdet eller et programområdet som tradisjonelt sett regnes som maskulint. Her følger utdrag fra ulike fag informantene fra Helse- og sosialfag og Bygg- og anleggsteknikk skal oppnå før de går ut i lære. Jeg har plukket ut kompetansemål som i stor grad viser forskjellen på yrkesopplæring, hvor Helse-og sosialfagselever utdannes til selvoppofrelse og det å være til for Den andre, og hvor elever ved Bygg- og anleggsteknikk oppdras til selvstendighet og selvhevdning.

Fra læreplanen for Helsearbeiderfaget

Fag: HEA2Z02 – Kommunikasjon og samhandling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- drøfte helsefagarbeiderens rolle som talerør for pasient og bruker
- gjøre rede for regelverk om taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren

Fag: HEA2Z03 – Yrkesutøvelse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer for helsefagarbeideren
- gjøre rede for gjeldende regelverk om kvalitet i pleie- og omsorgstjenesten og drøfte hva faglig forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp innebærer
- gjøre rede for relevant regelverk i helse- og sosialsektoren og gi eksempler på hvordan regelverket skal sikre befolkningen rett til et helhetlig helse- og sosialtilbud, herunder individuell plan
- forklare hva yrkesetikk er, og diskutere dette i forhold til relevant regelverk innenfor helsesektoren og internasjonale menneskerettigheter
- diskutere betydningen av internkontroll i pleie- og omsorgstjenesten og egen rolle i dette arbeidet

Fra læreplanen for Anleggsteknikk

Fag: ANL2Z02– Bransjelære

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- gjøre rede for anleggsfagenes historiske utvikling og diskutere deres betydning i samfunnsperspektiv
- gjøre rede for avtaleverket som regulerer forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver

Fag: ANL2Z01 – Produksjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- utføre arbeid i henhold til lover, forskrifter og preaksepterte løsninger
- velge ut og bruke riktig verktøy, utstyr og maskiner
- utføre borearbeid og sprengning etter utarbeidet plan og i samsvar med gjeldende regelverk
- bruke verne- og sikkerhetsutstyr
- følge krav til helse, miljø og sikkerhet og kvalitetssikre eget arbeid
- håndtere avfall og materialer i samsvar med krav til sikkerhet, miljø og ressursbruk

Fra læreplanen for klima-, energi- og miljøteknikk

Fag: KEM2Z02 - Bransjelære

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- gjøre rede for fagenes historiske utvikling og diskutere deres betydning i et samfunnsperspektiv
- håndtere avfall, helsefarlige kjemikalier og gasser i samsvar med krav til sikkerhet, miljø og ressursbruk
- gjøre rede for aktuelle lover og forskrifter og utføre arbeidet i henhold til disse
- dokumentere gjennomført kurs i varmearbeid

Fag: KEM2Z01 – Produksjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- utføre arbeid i henhold til regelverk og preaksepterte løsninger
- følge retningslinjer for bruk av farlig arbeidsutstyr, verktøy og maskiner
- planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid
- utføre arbeid i henhold til kvalitetssikringssystem
- utføre arbeid på økonomisk og rasjonell måte og i henhold til yrkesetiske normer og regler
- bruke verne- og sikkerhetsutstyr
- vurdere risiko og utføre arbeid etter regler for helse, miljø og sikkerhet

Alle læreplanen kan leses i fulltekst på <http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/>