

Masteroppgave

Merethe Ihle

Usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet

En kvalitativ analyse av usynlighet, makt og bruk av usynlighetsstrategier i ungdomsskolen

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, juni 2015

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet

En kvalitativ studie av usynlighet, makt og usynlighetsstrategier i ungdomsskolen

Merethe Ihle

Masteroppgave i sosiologi

NTNU, våren 2015

Abstract

Masteravhandlingen undersøker hvorfor elever blir usynlige i klasserommet og hvilke strategier de tar i bruk for å oppnå denne usynligheten. Usynlighetsfenomenet i skolen er undersøkt gjennom åtte observasjonsøkter og tre gruppeintervjuer av elever i niende klasse. Basert på datamaterialet avdekkes det fire hovedtyper for usynlighetsstrategier: (i) usynlighet gjennom aktivitet, (ii) usynlighet gjennom kropp, (iii) usynlighet gjennom klær og (iv) usynlighet gjennom synlighet. Ved å anvende Michel Foucault og hans begreper om disiplineringsmakt og overvåkingssamfunn vises det hvordan usynlighet i klasserommet må forstås på bakgrunn av sosiale prosesser og maktstrukturer som eksisterer i klasserommet. Datamaterialet, i samspill med Foucaults teoretisk perspektiv, gir blant annet grunnlag for å anta at de ulike usynlighetsstrategiene og usynligheten disse frembringer må forstås som motstrategier mot ulike maktteknikker utøvd i skolen. Dette gjelder særlig det sanksjonerende og straffende aspektet ved den disiplinære makten utøvet av lærere og medelever i klasserommet. Resultatene er likevel ikke helt entydige da det også kan se ut til at elever blir usynlige som resultat av disiplinering. Tolkninger av datamaterialet gir videre grunnlag for å hevde at den type usynlighet frembrakt av disiplineringen er nødvendig for å kunne iverksette usynlighet og usynlighetsstrategier som motstrategier mot maktteknikkene. Avhandlingen understreker et behov for mer forskning på usynlighet blant elever i klasserommet og kommer med forslag til videre forskningsmuligheter.

This master's thesis investigates why some students become invisible in the classroom, and what strategies they use to achieve this invisibility. The phenomenon of invisibility in school has been investigated through eight sessions of observation in a classroom, as well as three group interviews with students in the ninth grade. Based on the collected data, four strategies for invisibility are revealed: (i) invisibility through activity, (ii) invisibility through body, (iii) invisibility through clothing and (iv) invisibility through visibility. By using Michael Foucault's terms of disciplinary power and surveillance society, the thesis shows how invisibility in the classroom must be understood in light of the social processes and power structures that exist within the classroom. The collected data, in concert with the theoretical perspective of Foucault, suggests that the various strategies of invisibility and the invisibility they provide must be understood as counter-strategies to the various techniques of power exercised in school. In particular, this regards the sanctioning and punishing aspect of the disciplinary power wielded by teachers and fellow students in the classroom. However, these results are not entirely unambiguous, as it also seems that some students become invisible as a result of disciplinary actions. Interpretations of the collected data further suggests that such discipline-caused invisibility is necessary for engaging the invisibility and invisibility techniques used as counter-strategies to the techniques of power. The thesis emphasizes the need for more research on student invisibility, and provides suggestions for further studies.

Forord

Da var jeg kommet til veis ende som student. Det føles som forrige måned jeg stod, forvirret og noe engstelig, i gangene på Dragvoll å forsøkte og finne ut av, og håndtere de ulike sidene ved studentlivet, både faglig og sosialt. Fem år har flydd forbi. De har inneholdt både oppturer og nedturer, de har vært utfordrende og lærerike, sosiale og latterfylte. Nå er tiden inne for å levere masteroppgaven og forlate livet som student. Jeg må innrømme at jeg på forhånd var noe skeptisk til hvordan disse fem månedene med masterskriving skulle gå, men nå i etterkant har de gått mye lettere enn hva jeg forestilte meg i starten. Mye av dette er takket være menneskene jeg har hatt rundt meg i arbeidet med avhandlingen. Disse fortjener derfor alle sammen en stor takk.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Lars Frers. Din kunnskap og dine tilbakemeldinger har vært verdifulle både under datainnsamling og i skriveprosessen. Du har bidratt med nye innsikter, synspunkter, argumenter og forståelse jeg ikke hadde vært i stand til å utvikle uten din hjelp.

Jeg vil også takke rektor ved skolen for datainnsamling for at jeg fikk lov å gjennomføre datainnsamlingen hos dem. Jeg ønsker også å takke for det gode samarbeidet i forkant av, og under datainnsamlingen. En stor takk rettes også til kontaktlærer i 9. klasse for at jeg fikk være i klasserommet i fire uker, og for god hjelp med praktiske spørsmål og utfordringer. Jeg vil også takke for de informative samtalene underveis i datainnsamlingen. Sist men ikke minst ønsker jeg å takke alle elevene i 9. klasse, og særlig de ti elevene som stilte til intervju.

Videre ønsker jeg å rett en stor takke Birthe Jøssang for å ta seg tid til å korrekturlese avhandlingen, til tross for en hektisk hverdag som lærer. Ved din hjelp har feil jeg selv har sett meg blind på blitt oppdaget og unødvendige dialektord utelukket.

Helt til slutt ønsker jeg å takke kjæreste, medstudenter, andre venner og familie for å ha bidratt til et sosialt liv ved siden av masteroppgaven. Takk for tillit, støtte, tålmodighet og forståelse. Masterhverdagen hadde blitt ganske mørk og frustrerende uten dere.

Merethe Ihle

Trondheim, juni 2015.

Innhold

1.0	INNLEDNING	8
1.1	HVORFOR USYNLIGHET OG USYNLIGHETSSTRATEGIER?	8
1.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR OG BEGRENSNING	10
2.0	TEORI	12
2.1	INNLEDNING	12
2.2	SYNLIGE OG USYNLIGE BARN I UTDANNING	12
2.3	USYNLIGHET SOM FRAVÆR AV OPPFATTBARHET	13
2.3.1	HVEM BESTEMMER HVA SOM ER AKSEPTERT TILSTEDEVÆRELSE	15
2.4	MICHEL FOUCAULT, DISIPLINERINGSMAKT OG OVERVÅKINGSSAMFUNN	16
2.4.1	FOUCAULTS DISIPLINERINGSMAKT	17
2.4.2	SKOLEN SOM ARENA FOR OVERVÅKNING, EKSAMINERING OG NORMALITETSMAKT	17
2.4.3	BEGRENSNINGER VED FOUCAULT	20
2.4.4	USYNLIGHET SOM MOTSTRATEGI	21
3.0	METODE	22
3.1	INNLEDNING	22
3.2	DATAGRUNNLAG	22
3.2.1	CASE-STUDIE OG OBSERVASJONSUTVALG	22
3.2.2	INTERVJUUTVALG	23
3.3	DATAINNSAMLING	24
3.3.1	DATAINNSAMLING GJENNOM OBSERVASJON	24
3.3.1.1	Observasjonskategorier	24
3.3.1.2	Forskers plassering under observasjonene	25
3.3.2	DATAINNSAMLING GJENNOM GRUPPEINTERVJU	26
3.3.2.1	Intervjuguide	26
3.3.2.2	Gjennomførelse av gruppeintervjuene	27
3.3.2.3	Usynlighetsstrategier i gruppeintervjuene	28
3.4	ANALYSE	28
3.5	FORSKERROLLE OG ETISKE BETRAKTNINGER: SAMHANDLING I FELTARBEIDET	29
3.5.1	FORSKERS TEORETISKE OG ERFARINGSBASERTE STÅSTED	30
3.5.2	FORSKERROLLEN OG SAMHANDLING MED ELEVENE	30
3.5.3	FORSKERROLLENS PÅVIRKNING PÅ USYNLIGHETSSTRATEGIER	31
3.5.4	ETISKE UTFORDRINGER VED FORSKERROLLEN	32
3.6	GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRINGSVERDI	33
3.6.1	DATAMATERIALETS PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	33
3.6.2	UTFORDRING TIL DATAMATERIALETS GYLDIGHET	33
3.6.3	OVERFØRINGSVERDI	34
4.0	ÅRSAKER TIL USYNLIGHET OG BRUK AV USYNLIGHETSSTRATEGIER	36
4.1	INNLEDNING	36
4.2	HVORDAN FORSTÅR ELEVER USYNLIGHET?	36
4.3	BAKGRUNN FOR USYNLIGHET OG USYNLIGHETSSTRATEGIER	37
4.3.1	HVORFOR ER ELEVER USYNLIGE?	38
4.3.2	FRA HVEM ØNSKES USYNLIGHET?	39
4.3.3	HVEM OPPLEVER BEHOV FOR USYNLIGHET?	40
4.4	USYNLIGHETSSTRATEGIER	42

4.4.1	USYNLIGHET GJENNOM AKTIVITET	43
4.4.1.1	Følg mengden	43
4.4.1.2	Kamuflerende aktivitet	44
4.4.1.3	Fysisk fravær	46
4.4.2	USYNLIGHET GJENNOM KROPP	47
4.4.2.1	Regulering av øyekontakt	47
4.4.2.2	Regulering av lyd og bevegelse	49
4.4.3	USYNLIGHET GJENNOM KLÆR	51
4.4.3.1	Bruk av anonyme klær	51
4.4.3.2	Like klær som alle andre	52
4.4.4	USYNLIGHET GJENNOM SYNLIGHET	54
4.5	UFORUTSETTE HENDELSER	54
4.5.1	USYNLIG FORSKER	54
4.5.2	ELEVER TRAKK SEG FRA FORSKNINGSPROSJEKTET	56
4.5.3	INTERVJU MED JENTEGRUPPE	57
4.6	SYNLIGHETSASPEKT VED USYNLIGHETSSTRATEGIER	58
4.6.1	MISLYKKEDE USYNLIGHETSSTRATEGIER	58
5.0	USYNLIGHET – MOTSTRATEGI ELLER EFFEKT AV MAKTRELASJONER?	59
5.1	INNLEDNING	59
5.2	KLASSEROMMETS RELASJONELLE MAKTFORM	59
5.3	MOTSTRATEGI ELLER DISIPLINERING?	60
5.3.1	USYNLIGHET SOM MOTSTRATEGI	60
5.3.2	DISIPLINERING OG USYNLIGHETSSTRATEGI(ER) HAR SAMME UTTRYKKSFORM	61
5.3.3	DISIPLINERINGENS USYNLIGGJØRENDE EFFEKT	62
5.4	BEVISST OG UBEVISST USYNLIGHET FOR MAKT I KLASSEROMMET	63
6.0	AVSLUTNING	65
6.1	HOVEDFUNN	65
6.1.1	HVORFOR BLIR ELEVER USYNLIGE, OG HVILKE STRATEGIER TAR DE I BRUK FOR Å BLI USYNLIGE?	66
6.2	USYNLIGHETSSTRATEGIER UTENFOR KLASSEROMSSITUASJONEN	67
6.2	VEIEN VIDERE	68
7.0	LITTERATUR	69
8.0	VEDLEGG	71
8.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	71
8.2	VEDLEGG 2: OBSERVASJONSTEMAER	73
8.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE ELEVER	74

1.0 Innledning

Det er trolig mange tidligere og nåværende skoleelever i samfunnet som en eller flere ganger har opplevd ønske om Harry Potters usynlighetskappe og mulighet til å immivere¹ eller teleportere seg bort fra personer og situasjoner i klasserommet. Tenk deg situasjonen når lærer forteller det skal være felles leksegjennomgang, og du ikke har gjort gårsdagens lekse? Eller når mammaen din insisterer på at du skulle bruke den stygge og barnslige genseren hun har kjøpt til deg. Du kommer garantert til å bli latterliggjort av de andre. Hva gjorde du selv som elev i slike situasjoner? Jo, du forsøkte trolig å oppnå *usynlighet* fra de andre.

I vår virkelige, umagiske verden er det ikke mulig med usynlighetskapper, immivering eller teleportering. Elever må derfor ta i bruk andre strategier når de opplever behov for usynlighet og ønske om å usynliggjøre personer og handlinger. Spørsmålet blir hvordan elever produserer og oppnår denne usynlighet når magiske hjelpemidler ikke er tilgjengelig. Det er nettopp dette usynlighetsfenomenet masteravhandlingen har til formål å undersøke.

1.1 Hvorfor usynlighet og usynlighetsstrategier?

Det er flere interessante grunner til å undersøke usynlighet blant elever i skolen. For det første har samfunnet endret seg de siste to tiårene. Vi lever i dag i det som på mange måter må betegnes som et synlighetssamfunn. Samfunnsmedlemmer utsettes for et stort press om synlighet, hvor vi alle skal gjøre oss så synlige som mulig, for alt og alle andre. Denne synligheten skal likevel skje innenfor bestemte rammer og det eksisterer oppfatninger og forventninger om hva som anses for tillatt synlighet (Varsi 2013, Eggen og Dahl 2013). For å formidle synligheten finnes det en rekke ulike verktøy. Blant de mest brukte er sosiale medier som Facebook, SnapChat og Instagram. Dagens elever i grunnskolen har vokst opp under påvirkning av dette samfunnet. Å undersøke hvordan elever forstår og forholder seg til usynlighet (og synlighet) i skolekonteksten, hvor de oppholder seg store deler av hverdagen og samhandler med sine jevnaldrende, vil derfor være interessant.

Videre er det slik at usynlighet og usynlige elever er et kjent tema, og gjerne også problem, på de fleste skoler. Alle skoler og alle lærer har vært borti elever som på en eller flere måter har forsøkt, eller faktisk gjort seg usynlige faglig og sosialt. Jeg har selv vært elev i 13 år, og

¹ Immivering er en magisk form for teleportering i Harry Potter-bøkene til Joanne Kathleen Rowling.

gjennom disse årene har jeg flere ganger kjent på behov for å usynliggjøre meg selv eller mine handlinger overfor lærere og medelever. Til tross for at elevens usynlighet finnes i de fleste klasserom, finnes det lite forskning på usynlighet i skolen. Den litteraturen som finnes er i hovedsak pedagogisk, og omhandler i stor grad ulike elevminoriteter (Merridy 1990; etniske minoriteter og Lopez og Chism 1993; kjønn og seksuell legning). Videre beskrives usynligheten ofte som et resultat av sosioøkonomiske faktorer (Byrnes 1985) og fokuserer i liten grad på de prosessene og den samhandling som skjer mellom elevene i klasserommet. I motsetning til mye annen litteratur på usynlighet i klasserommet fokuserer denne avhandlingen i større grad på nettopp mellommenneskelige relasjoner og samspill i klasserommet som frembringer usynlighetsbehov og strategier for usynlighet. Ved å gjøre en sosiologisk analyse av usynlighet i klasserommet, fokusert på maktrelasjoner, interaksjoner og sosiale prosesser i klasserommet vil avhandlingen dermed kunne bidra med ny innsikt og til å tette kunnskapshull i usynlighetsfenomenet i skolen.

En annen interessant grunn til å studere usynlighet og strategier for usynlighet er at dette i utgangspunktet er et fenomen med formål om å foregå i det skjulte. Det er ofte grunner til at en ønsker usynlighet og forsøker å gjøre ting usynlig. Dette er dermed ikke ment for andre å se eller oppdage. Av den grunn er dette trolig også praksiser og fenomener det gjengse menneske ikke tenker eller reflekterer særlig over i hverdagen, av den grunn at usynlighet og usynlighetsstrategier ikke møtes synlig i hverdagen. Å sette sosiologiske begreper, forklaringsmodeller og teorier på dette fenomenet vil da synliggjøre og rette oppmerksomhet mot et fenomen som i utgangspunktet skal være skjult for innsyn.

Formålet med den sosiologiske analysen av elevens usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier i klasserommet er å bidra med nye innsikter og ny kunnskap på fenomenet for ansatte i skolen og andre som jobber med barn og unge. Gjennom å anvende sosiologisk teori på fenomenet er målet å avdekke ulike faktorer som virker inn på elevens usynlighet og usynlighetsstrategier. Målet er å kunne si noe om sosiale prosesser i klasserommet som er viktige å ha forståelse for i samhandling med elever og i etableringen av gode læringssituasjoner faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet u.d.). Usynlighet i klasserommet trenger ikke alltid nødvendigvis være problematisk. Likevel vil kjennskap til, kunnskap om og forståelse av fenomenet være nyttig for å forebygge og behandle usynlighet de gangene den er problematisk eller er forårsaket av alvorlige årsaker som mobbing, mistriivsel eller stor faglig usikkerhet. Å vite at det finnes usynlige elever i klasserommet er

ikke tilstrekkelig, en må også ha kjennskap til de sosial prosessene som fører frem til usynligheten og hvordan elever gjennom ulike strategier forsøker å bli usynlige. Dette blir særlig aktuelt da usynlighet, som det ble påpekt ovenfor, er et fenomen som ikke uten videre vil synliggjøre seg for læreren. Intensjonen med masteroppgaven er derfor å kunne bidra til en kunnskapsutvikling hvor lærere kan møte usynlige elever og usynlighetsstrategier i klasserommet mer kompetent og bevisst.

Personlig bunner min interesse for usynlighet og usynlighetsstrategier i skolen i mitt yrkesvalg. Ved gjennomføring av masteroppgaven er jeg også utdannet lektor, og vil fra høsten av jobbe som lærer i skolesystemet. Jeg anser det som nødvendig å ha kjennskap til, og forståelse for de sosiale prosessene som finner sted i klasserommet. Dette er prosesser jeg vil være en del av, og prosesser jeg vil påvirke og bli påvirket av. Ved å sette sosiologiske teorier på usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet ønsker jeg å oppnå en nyansert kunnskap og forståelse for et fenomen jeg kan ha nytte av i min videre karriere.

1.2 Forskningsspørsmål

For å kunne fremskaffe kunnskap om sosiale prosesser, relasjoner og interaksjoner som fører til usynlighet i klasserommet er det flere aspekter ved usynlighet som må undersøkes: hvorfor elever blir usynlige, for hvem de blir usynlige og hvem det er som blir usynlige, sammen med ulike strategier elevene tar i bruk for å oppnå usynligheten. Disse interesseaspektene har resultert i følgende forskningsspørsmål: *Hvorfor blir elever i ungdomsskolen usynlige i klasserommet og hvilke strategier tas i bruk for å oppnå usynlighet blant elevene?* Basert på dette forskningsspørsmålet og oppgavens teoretiske ramme er det videre formulert en påstand om at *usynlighetsstrategier kan forstås som motstrategi mot ulike maktteknikker utøvet fra ulike aktører i skolen.*

1.3 Oppgavens struktur og begrensning

Masteravhandlingen består av til sammen seks kapitler, inkludert innledningskapitlet. I neste kapittel presenteres det teoretiske utgangspunktet for avhandlingen. Her redegjøres det for forskning på usynlige elever i utdanning. Deretter defineres usynlighet som fravær av oppfattbarhet og usynlighetsstrategier som verktøy for å regulere fravær. Kapittel to redegjør videre for Michel Foucault sitt teoretiske perspektiv og da særlig hans begreper om, og forståelse av makt, disiplin og overvåkingssamfunn. Det argumenteres for at Foucaults teoretiske ramme er relevant for å forklare de sosiale usynlighetsprosessene som finner sted

og hvordan elevers oppførsel blir definert og formet, til tross for at Foucault selv ikke er opptatt av usynlighet, men synlighet. Tredje kapittel redegjør for metodiske valg og gjennomføring av datainnsamling og behandling av datamateriale. Utvalg av informanter og innsamling av data begrunnes og det gjøres refleksjoner rundt egen påvirkning i forskingsarbeidet.. Gjennom dette forsøkes det å etablere en plattform for gyldighet og overføringsverdi for forskningsarbeidet. I kapittel fire presenteres resultater, analyser og tolkninger av datamaterialet. Det forklares hvorfor, for hvem og hvilke elever som blir usynlige og videre identifiseres fire hovedgrupper for usynlighetsstrategier. Til slutt i kapittel fire nevnes tre tilfeldige hendelser. I utgangspunktet er ikke disse en del av datamaterialet, men de er tatt med i analysene likevel, da de bidrar med verdifull informasjon om usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet. I femte kapittel knyttes tolkningene fra kapittel fire opp mot Foucaults disiplinære makt. Det diskuteres hvorfor elever blir usynlige og videre vurderes det i hvilken grad usynlighetsstrategier kan forstås som motstrategier mot maktteknikker i klasserommet, eller om det heller er et resultat av disiplinering. Kapittel seks oppsummerer hovedfunnene fra undersøkelsen og forsøker å besvare forskningsspørsmålet stilt i innledningskapitlet om *hvorfor [...] elever i ungdomsskolen [blir] usynlige i klasserommet og hvilke strategier [det] tas i bruk for å oppnå usynlighet blant elevene?* Etter oppsummeringen i kapittel seks følger referanseliste og vedlegg til avhandlingen.

2.0 Teori

2.1 Innledning²

I følgende kapittel presenteres relevant forskning og teoretisk ståsted for forskningsspørsmålet fremsatt i kapittel en. Først presenteres to undersøkelser på synlige og usynlige barn i opplærings- og utdanningsinstitusjoner. Deretter defineres begrepene *usynlighet* og *usynlighetsstrategier* slik de brukes og forstås innenfor denne masteravhandlingen. Begrepene undersøkes i relasjon til fenomenet fravær, og da særlig fravær av oppfattbarhet. Fravær av oppfattbarhet kan føre til unngåelse av uønsket oppmerksomhet og dermed medføre ulik grad av usynlighet. Videre presenteres Michel Foucault, disiplineringsmakten og overvåkingssamfunnet som teoretisk ramme for avhandlingen. Foucaults forståelse av, og begreper om maktrelasjoner, disiplineringsmakt og overvåkning er særlig relevante, da disse bidrar til å belyse og gi en forståelse for hvorfor elever blir usynlige og tar i bruk usynlighetsstrategier i klasserommet. Elevers bruk av usynlighetsstrategier kan, med utgangspunkt i den forskning og teori som fremsettes i dette kapitlet, forstås som en motstrategi mot ulike maktteknikker i skolen.

2.2 Synlige og usynlige barn i utdanning

Deborah A. Byrnes undersøkte elevers usynlighet i sammenheng med deres sosioøkonomiske bakgrunn. Blant funnene var at bosted, foreldres inntekt, familiebakgrunn og hyppig flytting produserer sosial isolasjon blant elever, som igjen fører til usynlighet (Byrnes 1985). Gjennom mangel på iøynefallende tilstedeværelse i skolemiljøet, som resultat av sosial isolasjon, ble elevene neglisjert og oversett av andre elever og lærere. Ved å unngå søkelys, oppmerksomhet fra andre og sterke personligheter (enestående og problematiske) oppnådde eller ble elevene det gjaldt usynlighet fra omverdenen (Byrnes 1985: 91). Byrnes fremhever videre lav selvfølelse, følelse av maktesløshet, ekstrem skyhet, motløshet og høyt forsvar som egenskaper og grunner til utviklingen av sosial isolasjon og usynlighet (Byrnes 1985: 95).

I 1988 undersøkte Valerie Morgan og Seamus Dunn kjønnsforskjeller i barnehager. De hadde et særlig fokus på ulike strategier barn tok i bruk for å tilpasse seg livet her (Morgan og Dunn 1988). Undersøkelsen viste at det var store forskjeller og kontraster, både i type og omfang av

² Deler av teorien til avhandlingen vil bli behandlet i samtale med analysen i kapittel fire og diskusjonen av analysen i kapittel fem. Grunnen er at teorien gir mer mening i disse kapitlene, og som det fremkommer av teksten fungerer dette bedre og avhandlingen fremstår som mer logisk og overbevisende.

interaksjon, og også mellom og innen de fire ulike klasserommene de observerte. På bakgrunn av dette utviklet de kategoriene synlige og usynlige barn:

“that is children who are always in the public eye in the school, either because of some form of disruptive behaviour or as a result of their ability to interact constructively with the teacher and their peers; and other children who seem to be capable of hiding like chameleons among the desks, and who are almost unknown” (Morgan og Dunn 1988: 3-4).

Synlige barn, slik Morgan og Dunn definerer dem er de barna alle har møtt eller hørt om, kort tid etter de startet på skolen. Disse barna holder en høy, negativ eller positiv, profil i skolehverdagen, både i klasserommet, lekeplassen og spiserommet (Morgan og Dunn 1988: 6). Det som gjør barna synlige varierer i stor grad, og det finnes forskjellige former for det de kaller *synlig oppførsel*. Synlig oppførsel er blant annet fysisk bevegelse (å hoppe, løpe og klatre) og uvanlig høy verbal interaksjon med andre (rop, latter og skrik). En annen karakteristikk for synlig oppførsel er måten å samhandle med andre på. Da særlig med tanke på fysiske, men også verbale motsetninger med andre barn og lærer(e). Slåing, sparring og grabbing er ikke utenkelig i slike sammenhenger påpeker Morgan og Dunn (1988: 6).

I kontrast til synlige barn observerte de også interaksjonsmønstre for det de kategoriserte som usynlige barn: barn hvis navn en ikke husker etter å ha vært inne i klasserommet flere ganger (Morgan og Dunn 1988: 9). Væremåten og naturen til usynlige barn er vanskeligere å fange opp og beskrive enn den til synlige barn. Dette er blant annet grunnet at barna som faller inn i denne kategorien i liten grad deltar i aktivitet og interaksjon i klasserommet. Ved at de sjelden retter oppmerksomhet mot seg selv fører dette til, og forsterker at, deres tilstedeværelse i klasserommet i liten grad virker inn visuelt eller hørbart (Morgan og Dunn 1988: 9) Fraværet av iøynefallende tilstedeværelse og interaksjon eller deltakelse, funnet av Byrnes og Morgan og Dunn i deres undersøkelser ses nærmere på i neste del, hvor usynlighet og usynlighetsstrategier defineres som fravær og regulerende fraværstrategier.

2.3 Usynlighet som fravær av oppfattbarhet

To nøkkelbegreper i denne oppgaven er usynlighet og usynlighetsstrategier. Det er derfor nødvendig å avgrense og definere hva som forstås med, og hvordan usynlighet og usynlighetsstrategier brukes i denne oppgaven. Morgan og Dunns skille mellom synlige og usynlige barn bygger i stor grad på tilstedeværelse og fravær av fysisk og verbal aktivitet i barnehager. Usynlighet og usynlighetsstrategier slik det forstås i denne oppgaven bygger videre på denne forståelsen av usynlighet som fravær.

Rhys Dafydd Jones, James Robinson og Jennifer Turner (2012) etablerer en sammenheng mellom usynlighet og fravær ved å hevde at fravær og tilstedeværelse ofte forstås gjennom mediet synlighet. De skriver at "there is a tendency to discuss absence and presence through the medium of the *visual*. The rhetoric that is widely used [...] is that of *sight*" (Jones et al. 2012: 258. Min utheving). Det interessante er hvordan de knytter tilstedeværelse og fravær sammen med synlighet og at de videre knytter synlighet til synet. Koblingen bygger på en naturlig antakelse om at det en kan se også er tilstede i den situasjonen en observerer det i. Om en ikke er i stand til å observere et objekt, et fenomen eller lignende vil dette da også oppfattes om fraværende av den grunn at det tilsynelatende ikke er tilstede (Brighenti 2007: 325). Hva som er synlig og ikke synlig blir dermed avgjørende for hva en forstår som tilstedeværende eller fraværende i sosiale situasjoner. Dette medfører videre at synlighet for omverdenen blir nødvendig for gjenkjenning og anerkjennelse i sosiale situasjoner:

Much attention on presence relies on visibility. Being seen is paramount in being acknowledged and recognised. It is the basis of most forms of surveillance, as being seen allows for identification and measurement (Jones et al. 2012:261).

Synlighet er altså et nødvendig aspekt for å kunne identifisere individer, objekter og fenomener. Skal en kunne fange inn og anerkjenne ulike elementer i den sosiale situasjonen er det nødvendig at disse er tilstedeværende nettopp gjennom å fremvise sin synlighet. Synlighet er dermed en naturlig forutsetning for de fleste overvåknings- og observasjonsformer. Å være fraværende innebærer dermed i denne forståelsen å framstå og bli oppfattet som usynlig. Det fraværende kan ikke overvåkes, observeres eller identifiseres nettopp av den grunn at det ikke er tilstedeværende i den sosiale situasjonen. Fremstår en som fraværende eller usynlig vil heller ikke andre legge merke til, eller oppfatte en, da det ikke er noe å oppfatte.

Å forstå usynlighet som fravær og da fravær av synlig tilstedeværelse, slik det ble presentert ovenfor har sine begrensninger, da en også kan oppfatte tilstedeværelse gjennom flere sanser enn synet. Som Morgan og Dunn (1988) fant, kan elever også oppfattes gjennom høy verbal interaksjon og kroppsspråk. Lyd, måten å snakke på, åpne sekken, roping og skriking er viktige aspekter ved oppfattelse av elever i klasserommet, og går ut over det en kan oppfatte med synet. Det blir derfor mer korrekt å forstå usynlighet og usynlighetsstrategier som fravær av *oppfattbarhet*. Å forstå usynlighet som fravær av oppfattbarhet innebærer da usynlighet gjennom fravær av elementer og sanseintrykk en kan oppfatte av andre og flere instanser enn synet alene. Fravær av oppfattbarhet presenterer slik en utvidet forståelse av fravær som

grunnlaget for usynlighet. Usynlighet og synlighet må slik forstås som det vi ikke kan, og det vi kan fange opp via sanseapparatet.

Videre er det slik at usynlighet ikke nødvendigvis trenger å fremstå som totalt fysisk fravær, men kan også dreie seg om tilsynelatende fravær. Merlau-Ponty (gjengitt i Brighenti 2007: 327) skriver i sine arbeidsnotater at usynlighet er ”what is here without being an object”. Usynlighet trenger dermed ikke forstås som totalt fravær, eller fysisk fravær av det en ønsker usynliggjort. Dette kan i like stor grad som synlige objekter være tilstede i en sosial sammenheng. Ved å ta i bruk ulike usynlighetsstrategier er det nemlig mulig å iscenesette usynlighet gjennom fravær av oppfattbare elementer. Usynlighetsstrategiene medfører dermed at det en ønsker usynlighet for ikke oppfattes som observerbart objekt i den gitte sosiale sammenhengen.

Usynlighetsstrategier forstås ut fra dette som taktikker for å regulere et tilsynelatende fravær, hvor målet er mindre synlighet eller usynlighet. Mennesker har ofte ulike behov for oppmerksomhet, og ofte vil en ikke at andre skal oppfatte bestemte ting ved en selv eller ens handlinger. Gjennom usynlighetsstrategier basert på fravær kan en derfor regulere graden av uønsket oppmerksomhet og forsøke å lede den bort fra seg selv, sine handlinger, andre objekter eller fenomener i den gitte sosiale situasjonen (Jones et al. 2012: 259). Denne forståelsen av usynlighet og usynlighetsstrategier er sammenfallende med den vi finner i Brynes og Morgan og Dunn sine undersøkelser, hvor mangel på iøynefallende tilstedeværelse ofte fører til usynlighet blant elever i skolen.

2.3.1 Hvem bestemmer hva som er akseptert tilstedeværelse

Behov og ønske om usynlighet har sitt opphav i samfunnsnormer. De definerer hva som forventes og aksepteres av samfunnsmedlemmene:

Both absence and presence [...] have been used as methods of social control; through a mixture of writing out and constructing a spectacle, they denote what belongs where and when: what is in place and what is out of place (Jones et al. 2012: 257).

Fravær og tilstedeværelse brukes altså som strategier for å oppnå, og regulere sosial kontroll. Noen elementer aksepteres tilstede, mens andre ting kreves fraværende og anses som malplassert. Den sosiale reguleringen utføres av aktører med makt i det gitte samfunn. Disse ”permits things to become visible, heard and understood” (Jones et al. 2012: 262). Også Andrea Brighenti (2007) understreker dette forholdet mellom maktrelasjoner og usynlighet:

When a transformation in reciprocal visibilities occurs, i.e. when something becomes more visible or less visible than before, we should ask ourselves who is acting on and reacting to the properties of the field, and which specific relationships are being shaped. [...] At any enlargement of the field, the question arises of what is worth being seen at which price – along with the normative question of what should and what should not be seen. These questions are never simply a technical matter: they are inherently practical and political (Brighenti 2007: 326-327).

Maktenheter i ulike sosiale situasjoner vil slik være med å frembringe usynlighetsstrategier hos samfunnsmedlemmer gjennom å definere hva akseptabel og uakseptabel tilstedeværelse er. Slik Brighenti påpeker må en vurdere hva det er verdt å fremvise synlig og til hvilken pris. Dette innebærer at atferd eller handlinger som avviker fra det aksepterte må foregå i det skjulte om en ikke ønsker sanksjoner mot atferden. Enkelte avvik kan ha til hensikt å demonstrere mot maktstrukturene, men da er en trolig også villig til å betale prisen og motta sanksjonene en utsettes for. Dette maktperspektivet gir muligheter for å forstå og analysere dynamikk og interaksjon mellom elever, og mellom elever og lærer(e) når det gjelder usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier i klasserommet. Foucault og hans ide om disiplineringsmakt og overvåkingssamfunn fremsettes i neste delkapittel som teoretisk ramme på dette maktperspektivet.

2.4 Michel Foucault, disiplineringsmakt og overvåkingssamfunn

Innledningsvis ble det nevnt at Foucault er valgt for nettopp denne oppgaven da hans teoretiske ståsted er relevant for å forstå elevens usynlighet og deres bruk av usynlighetsstrategier. Han interesserer seg for hvordan makthavere overvåker og evaluerer aktører i samfunnet og er i stor grad opptatt av synlighet i dette samfunnet, heller enn usynlighet (Foucault 1977). Til tross for dette er han fremdeles fruktbar og nyttig for å forstå hvorfor elever opplever behov for usynlighet og hvorfor de tar i bruk usynlighetsstrategier.

Boken 'Discipline and punish – the birth of the prison' (Foucault 1977) omhandler hvordan det Foucault kaller for 'den disiplinære maktformen', vokste frem på 1800-tallet. Ved å dra paralleller mellom skolen og fengselet forsøker han å vise skolen som institusjon hvor det utøves makt og disiplin gjennom overvåking av elever. Poenget var å vise hvordan makthaveres ønske om disiplinering og sosial kontroll lå som grunnlag for utviklingen av offentlige institusjoner for oppdragelse og utdanning (Ulleberg 2002). Dette synspunktet er grunnlag for følgende gjennomgang av Foucaults teoretiske standpunkt. Gjennomgangen fokuserer på hvordan ulike metoder og teknikker som brukes i skole, undervisning og pedagogisk praksis kan forstås som maktteknikker.

Først redegjøres det for disiplineringsmakten, før disiplinens suksessfaktorer; observasjon, eksaminering og normalitetsmakt ses nærmere på. Avslutningsvis blir det satt fokus på maktrelasjoner og hvordan elevers bruk av usynlighetsstrategier kan forstås som motstrategi mot maktteknikker utøvd i skolen. Sammenhengen mellom oppgavens problemstilling og Foucault som teoretisk ramme ligger i påstanden om at elever ønsker å oppnå usynlighet fra makthavende personer og autoriteter i skolehverdagen gjennom bruk av usynlighetsstrategier.

2.4.1 Foucaults disiplineringsmakt

Disiplin, slik det fremkommer i det moderne samfunnet er, i følge Foucault, en form for subtil overvåkning og kontroll over samfunnets individer (Foucault 1977: 135-169). Disiplinen er en produktiv makt som produserer bestemte former for subjekter gjennom at deltakende subjekter i observasjonssamfunnet inkorporerer og personliggjør makten. Denne prosessen hvor de regler, normer, øvelser, teknikker og manøvrer disiplineringsmakten består av internaliseres i individene, fører til at kroppen til slutt kontrolleres innenfra. Makten fungerer således i det små og får individene til å handle slik det forventes i forhold til disiplinen (Foucault 1977: 135-169, Ulleberg 2002). Kontrollen over individene som disiplineringsmakten forutsetter, ivaretas av etablerte institusjoner som fengsel, det militære, fabrikken og også skolen (Foucault 1977: 135-169). Poenget til Foucault er at skolesystemet, på lik linje med de andre institusjonene, må ses på som en disiplinær anstalt med mål om å disiplinere, kontrollere og holde oppsyn med elevene i skolehverdagen (Ulleberg 2002). Suksessen til den disiplinære makten har sitt utgangspunkt i observasjon og eksaminering av individer, og det Foucault kaller for normalitetsmakten (Foucault 1977: 170). Sammen utgjør disse det nettverket av maktrelasjoner som disiplineringsmakten består av.

2.4.2 Skolen som arena for overvåkning, eksaminering og normalitetsmakt

I 'Discipline and punish – the birth of the prison' er Foucault særlig opptatt av maktrelasjoner, observasjon og synlighet, og skriver blant annet følgende:

The exercise of discipline presupposes a mechanism that coerces by means of observation; an apparatus in which the techniques that make it possible to see induce effects of power, and in which, conversely, the means of coercion make those on whom they are applied clearly visible (Foucault 1977: 170-171)

Han peker på mulighet til observasjon og synlighet av det som observeres, som en viktig forutsetning for å kunne utøve den disiplinære makten. Den er nemlig i denne prosessen, hvor individer blir synlige gjennom observasjon at makten har sitt opphav:

The perfect disciplinary apparatus would make it possible for a single gaze to see everything constantly. A central point would be both the source of light illuminating everything, and a

locus of convergence for everything that must be known: a perfect eye that nothing would escape and a centre towards which all gazes would be turned. [...] all activities would be recorded, all offences perceived and judged (Foucault 1977: 173-174).

Skal den disiplinerende makten være mulig er denne avhengig av observasjoner for å fange inn og registrere samfunnsindividers aktiviteter og handlinger. Observasjonene er nødvendige for å kunne avgjøre om disse er i samsvar med gitte normer og forventninger eller ikke.

Det finnes flere rutiner og metoder for en slik overvåkning i skolen. Blant disse er utarbeidede regler og planer som utgjør rammer til lærere og annet personalet, for å ha oppsyn med elevene (Ulleberg 2002). Lærere følger elever gjennom hele skoledagen, ved å være tilstede i undervisningen, patruljere ganger, sitte vakt i matpauser og gå vakter i friminuttene. Dette peker til skolens karakter av "total institusjon", noe også Morgan og Dunn pekte på innledningsvis (Goffman 2009: 4-5). Skolen fungerer i stor grad som oppholds- og arbeidssted for elevene store deler av dagen, hvor barrierer mellom de ulike aspektene ved hverdagen brytes ned. Barna både leker, arbeider og spiser på det samme stedene og under den/de samme autoriteten(e) som sørger for at elevene gjør de samme stramt planlagte tingene, sammen og samtidig (Goffman 2009: 6). Innenfor denne karakteristikken av total institusjon er skolen designet til å manipulere oppførsel uten at elevene selv er klar over at de blir kontrollert. Skolens design muliggjør observasjonsteknikker ved at elevmassen deles opp og hver elev har et sted å gå til, et sted de tilhører og en aktivitet de skal delta i (Ulleberg 2002). Dette struktureres gjennom å dele skolens innearealer inn i rom og ganger, timeplaner og andre planer laget av administrasjonen. Denne kontrollen finner sted i klasserom og andre sentrale steder i skolen, men den fortsetter også inn i alle skolens hjørner og forskning viser at denne type kontroll også etableres på skolens toaletter (Ingrey 2013). Her er det særlig kjønnskonstruksjon som overvåkes og reguleres gjennom at den binære formen for kjønn normaliseres (Ingrey 2013: 48). Målet er at elevene skal tilpasses og disiplineres til regulerende praksiser og normer for kjønnsforståelse i skolen og det videre samfunn. Toalettene forteller ikke bare elevene hvor de skal gå, men også hvem de er, hvor de hører til og hvor de ikke hører til (Ingrey 2013: 42). Toalettene bidrar dermed til produksjon av kjønnete subjekter og videre sosial organisering av elevenes kropp. Dette viser hvordan skolens romlige ordninger, tidsmessige organiseringer og tilrettelegging av aktiviteter skal sørge for disiplinering og subjektivering av individer som ønskes av samfunnets majoritet.

Eksaminasjon baserer seg på disse omfattende systemer for kontroll og overvåkning av elever som finnes i skolene. Bevegelser i klasserommet kontrolleres gjennom regler og normer om forventet atferd: elevene sitter ved pultene sine og rekker opp hånden med mindre noe annet er forventet av dem. I noen klasserom kan elever få ordet selv uten å rekke opp hånden, men dette er fordi dette da regnes som akseptert atferd og også forventes av elevene. Begrensningene på bevegelsesfriheten i klasserommet økes noe i friminuttene, men elevene må fremdeles holde seg inne på skolens område (Ulleberg 2002). Hvis elevene forlater skoleområdet uten tillatelse oppstår det negativ evaluering av og sanksjoner mot eleven(e) hvis dette oppdages: elevene evalueres til uoppdragne og må disiplineres gjennom sanksjoner. I tillegg til skolens omfattende system for kontroll av bevegelser finnes det også kontroll for de intellektuelle prosessene – prøver, eksamener og karakterer danner grunnlag for evaluering og klassifisering av elevenes prestasjoner. De ulike systemer, regler og normer for kontroll fungerer slik som grunnlag for eksaminering, evaluering og kategorisering av elever, hvor eksamineringen gir en pekepinn på i hvilken grad elevene er disiplinerte.

De normer og forventninger elevene måles opp mot i eksamineringen skapes av normalitetsmakten (Foucault 1977: 177-184). Normalitetsmakten fungerer som en slags målestokk og danner grunnlag for hva en anser for naturlig eller unaturlig atferd og egenskaper – hva forventes av elevene og dermed aksepteres tilstede i klasserommet. Normalitetsmakten er en del av disiplineringen, hvor disiplineringen definerer ulike operasjoner for normalisering. Formålet er å differensiere individene og hierarkisere dem etter evne og verdi. Individene knyttes til forskjellige meningsdannende prosesser, som identitet, til et bestemt evnenivå, til bestemte ferdigheter eller til et rulleblad (Ulleberg 2002). Normalitetsmaktens målestokk gjør det slik mulig å kontrollere for avvikelser hos individene i henhold til etablerte normer og slik mulighet til å korrigere avvikende elevatferd gjennom disiplinering. Evalueringer, sanksjoner og andre former for straffer har til hensikt å normalisere, homogenisere og disiplinere avvikende elever (Ulleberg 2002, Foucault 1977: 177-184). Gjennom disiplineringens prosesser skal således individene normaliseres i henhold til hva det forventes av dem. Dette gjør individene i stand til å gjøre ting og handle på en forventet måte. Det nettverket av maktrelasjoner undersøkt her forhandler slik frem bestemte typer subjekter (Foucaults begrep om subjektivering) som utgjør den produktive enheten i disiplineringsmakten (Foucault 1977).

Ut fra gjennomgangen ovenfor må observasjon, overvåkning og evaluering av elever forstås som et iboende, naturlig og sentralt element ved skolen og lærergjerningen:

A relation of surveillance, defined and regulated, is inscribed in the heart of the practice of teaching, not as an additional or adjacent part of, but as a mechanism that is inherent to it and which increases its efficiency (Foucault 1977: 176).

Lærernes oppgaver består blant annet i å notere og dokumentere elevers fravær, deres faglige prestasjoner, orden og oppførsel, hvem har gjort leksene sine, hvem har med alt skolemateriell, hvem bråker, hvilke elever gjør det de har fått beskjed om å gjøre og hvilke elever avviker fra det som forventes av dem både faglig og sosialt (Foucault 1977: 175-176). Alt dette er ikke noe som kommer i tillegg til det å være lærer, men vil være en like stor del av lærergjerningen som det å undervise faglig. Grunnen til dette er at overvåkning er en forutsetning for å kunne eksaminere og evaluere elevene og videre differensiere, dømme og klassifisere dem på grunnlag av evalueringer faglig og sosialt. Dette gjør også disiplinering gjennom belønninger eller sanksjoner av akseptert og uakseptabel atferd mulig (Foucault 1977: 184-189).

2.4.3 Begrensninger ved Foucault

Foucault legger i stor grad vekt på legitime autoriteter i etablerte institusjoner som skole og fengsel. Et slikt syn på autoriteter og makt fremstår begrensende for denne masteravhandlingen da ikke bare usynlighetsstrategier overfor lærer er interessant, men også usynlighetsstrategier brukt ovenfor andre elever. Medelever kan betraktes som maktutøvere i klasserommet, men til forskjell fra læreren har de ikke den samme legitime og institusjonaliserte maktposisjonen. Likevel finnes det trolig normer og systemer for hva elever forventer og aksepterer fra, og av andre medelever i klasserommet. Et mer generelt og utvidet perspektiv på usynlighetsstrategier er nyttig da dette kan fange inn andre relevante aspekter knyttet til bruk av usynlighetsstrategier hva gjelder press og mobbing blant elevene. Dette blir særlig interessant i et samfunn hvor alle hele tiden skal gjøre seg så synlig som mulig, i alle mulige medier, som Facebook, Instagram, Snapchat og ulike blogger. En slik synlighet må utøves innenfor hva en anser for normalt og synligheten må skje innenfor og tilpasset de gjeldende normene. Her spiller elevene selv, som analysen vil vise, en stor rolle i utøvelse av observasjon, eksaminering, evaluering, normalisering, disiplinering og etablering av normer og regler.

2.4.4 Usynlighet som motstrategi

En slik forståelsen av elever, autoriteter og maktrelasjoner, hvor elevene enkelt lar seg pasifisere av blikkets makt blir noe naiv. I enhver maktrelasjon, er motstand en permanent komponent ved at motstanden er innebygget i selve maktrelasjonen. Ulike maktteknikker vil bli møtt av motstrategier hos de individene som objektiveres innenfor ulike institusjoner som skolen, og i andre sosiale sammenhenger (Ulleberg 2002). Skal maktrelasjoner være mulige å opprettholde må det finnes en samtidig kamp mot makten. Konsekvensen blir da at makten i skolen vil møtes av motstrategier, enten dette er motstrategi mot lærers eller medelevers makt (Ulleberg 2002). En slik mulig motstrategi er bruk av usynlighetsstrategier: hvis elever avviker fra forventede normer blant lærere og medelever må dette skje i usynlighet om en ikke ønsker å sanksjoner for avviket. Hvis en av ulike grunner ønsker å unngå sanksjoneringen må det tas i bruk ulike strategier, og bruk av usynlighetsstrategier kan være en slik metode. Det er nettopp dette forholdet masteravhandlingen ønsker å undersøke nærmere, og fremsetter derfor en påstand om at elever tar i bruk usynlighetsstrategier som motstrategi mot ulike maktteknikker i klasserommet.

3.0 Metode

3.1 Innledning

I følgende kapittel blir det redegjort for design og gyldighet til forskningsarbeidet. På bakgrunn av at forskningsspørsmålet etterspør samhandling og meningsskaping rundt usynlighet og usynlighetsstrategier er designet til studien basert på den kvalitative tradisjonen innenfor samfunnsvitenskapen. Et kvalitativt design basert på observasjon og intervju egner seg nemlig godt til å fremskaffe denne typen informasjon og kunnskap (Cho og Trent 2006: 320). Dette konstruktivistiske kunnskapssynet nødvendiggjør refleksjoner rundt problematiske sider ved studiens pålitelighet og gyldighet (Thagaard 2009: 198, Cho og Trent 2006: 319-323). Pålitelighet- og gyldighetsproblemet bunner i at dataene utvikles i samarbeid med forsker og den eller det som studeres:

The problem with looking at these narratives as representative of some "truth" in the world, according to these scholars, is that they are context specific, invented if you will, to fit to the demands of the interactive context of the interview [og andre kvalitative metoder], and representative of nothing more or less (Miller og Glassner 2011: 132).

Det innsamlede datamaterialet kan derfor ikke ses uavhengig av den konteksten de er utviklet i. Gjennom å redegjøre for utvalg av informanter, innsamling av data, analyse av datamateriale, refleksjoner over egen påvirkning i forskningsarbeidet og diskusjon rundt studiens overføringsverdi vil det forsøkes å etablere et grunnlag for troverdighet og gyldighet for forskningsarbeidet.

3.2 Datagrunnlag

3.2.1 Case-studie og observasjonsutvalg

Avhandlingen er basert på case-studie av en ungdomsskoleklasse i Rogaland. Dette gir muligheter for med dyptgående undersøkelser av usynlighet og usynlighetsstrategier som fenomen (Thagaard 2009: 49). Valget om å gjennomføre case-studiet på den bestemte grunnskolen var pragmatisk, da rektor ved vedkommende skole er bekjent av meg. Dette gav uproblematisk adgang til felt, miljø og relevante personer for studien (Thagaard 2009: 60).

I samarbeid med skolens rektor ble klassen hvor observasjonene ble gjennomført bestemt. Utvalgsriteriene baserte seg på antakelser om hvor usynlighetsstrategier ville være mest fremtredende og videre var valget dels pragmatisk styrt. 8. trinn ble utelukket på bakgrunn av mine relasjoner til bestemte elever, noe som kunne tenkes å påvirke datamaterialet og dets

gyldighet. 10. trinn ble utelukket da vi antok at elevene her var mer etablerte i klassemiljø og tryggere på seg selv, og videre at usynlighetsstrategier ikke ville være like fremtredende her³. På bakgrunn av dette gjennomførtes datainnsamlingen på 9. trinn. Etter å ha gjennomført noen observasjonsøkter i den første av 9. trinns to klasser ble det avgjort at all datainnsamling skulle foregå i denne klassen. Utgangspunktet var å samle inn data fra begge klassene, men ved å fokusere på en klasse fikk jeg bedre kjennskap til de enkelte elevene, deres væremåter, handlinger, interaksjoner og mønstre i klasserommet. Dette muliggjorde et dypere innblikk i elevers usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier.

Observasjonsklassen bestod av til sammen 26 elever: 18 jenter og åtte gutter i alderen 14-15 år. Observasjonene ble foretatt på forskjellige dager, forskjellige tidspunkt på dagen, i forskjellige fag, med forskjellige lærere avhengig av elevenes timeplan. Hvor mange av elevene som faktisk var tilstede i hver observasjonsøkt varierte. I tillegg til elevene var også kontaktlæreren i klassen en del av observasjonsutvalget i form av uformelle samtaler. Dette innebar innblikk i hendelser som skjedde utenfor mine egne observasjoner og innsikt i lærers erfaringer rundt usynlighetsstrategier. I hvilken grad studie av en case basert på 25 informanter⁴ har betydning for studiens gyldighet og overføringsverdi ses nærmere på i delkapittel 3.6.

3.2.2 Intervjuutvalg

Intervjuutvalget består av til sammen ti elever fordelt i tre grupper. Informantene ble plukket ut og satt i grupper i samarbeid med kontaktlærer for klassen. Den første grunnen til dette var antakelser om at elever som ønsket usynlighet ikke ville stille til intervju hvis rekrutteringen var frivillig. Det er mulig at elevene hadde meldt seg likevel på bakgrunn av ønske om å snakke med noen med forståelse for hvorfor en ønsket usynlighet, eller hvorfor en slet med uønsket usynlighet. Til tross for denne muligheten ble intervjuutvalget bestemt uavhengig av elevene. Den andre grunnen til dette valget var at uheldige gruppesammensetninger ble unngått. De tre gruppene ble satt sammen med utgangspunkt i en inndeling som allerede eksisterte i feltet. Formålet var å opprette grupper hvor elevene følte seg trygge og hadde et felles grunnlag å diskutere ut fra (Thagaard 2009: 90). Som kontaktlærer påpekte, ville en uheldig gruppedynamikk kunne føre til at elever valgte å være stille, i frykt for å si noe dumt eller feil. En slik situasjon var ikke ønskelig og som resultatene fra avhandlingen viser er

³ Resultater fra forskningsarbeidet viser at dette nødvendigvis ikke trenger å være tilfelle og at usynlighetsstrategiene antas å være like utbredte her som på andre klassetrinn.

⁴ 26 elever - 2 elever trakk seg fra studien + lærer = 25 informanter.

trygge situasjoner svært viktige for å unngå usynlighet og iverksetting av usynlighetsstrategier. Samarbeidet med lærer resulterte dermed i at feltet og forskningsobjektene logikk ble gjenspeilet i kategoriseringen av elevene i de tre intervjugruppene. Den første gruppen bestod av fire såkalte synlige gutter (elev 1-4), gruppe to bestod av tre jenter som fremstod som usynlige (elev 5-7) og den siste gruppen ble utgjort av tre jenter med relativt synlig fremtreden (elev 8-10). Til tross for at intervjuutvalget ble satt sammen uavhengig av elevene gjelder fremdeles frivillig deltakelse. Alle elevene ble informert om frivillig deltakelse og spurt om samtykke til deltakelse før intervjuprosessen sattes i gang.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen skjedde over en periode på fire uker. Observasjonene ble gjennomført de to første ukene av feltperioden og fungerte som grunnlag for tema og innhold i intervjuene gjennomførte i de to påfølgende ukene. Intervjuene kunne slik brukes til å avkrefte, bekrefte eller supplere observasjonene og gi mening til den observerte dynamikken og interaksjonen i klasserommet (Thagaard 2009: 65, 71, 84). Før innsamling av data startet ble et informasjonsskriv (vedlegg 1: Informasjonsskriv) sendt hjem til foresatte med mulighet for å ta ut sin elev fra deler av eller hele forskningsprosjektet om ønskelig. Av de 26 elevene i klassen var det to elever som leverte tilbake skjemaet og dermed ble utelatt fra datamaterialet.

3.3.1 Datainnsamling gjennom observasjon

Ved å observere hvordan elever forholder seg til hverandre og til lærer gjennom bruk av fravær, og videre synlig og usynlig fremtreden i klasserommet, ønsket jeg å undersøke usynlighet og usynlighetsstrategier som fenomen. Observasjon gjør det mulig å studere relasjoner og interaksjoner i klasserommets sosiale situasjon og egner seg derfor bra til å innhente informasjon om bruk av usynlighetsstrategier og de (makt)relasjonene som ligger til grunn for usynlighetsstrategiene (Thagaard 2009: 65).

3.3.1.1 Observasjonskategorier

Til sammen ble det gjennomført åtte observasjonsøkter på 60-90 minutter. Forutfor observasjonene var åtter ulike observasjonstemaer, bestående av faktorer som kan tenkes å virke inn på bruk av usynlighetsstrategier, utarbeidet (vedlegg 2: Observasjonstemaer). De ulike temaene er kjønn/etnisitet/utseende/popularitet, elever, lærer, lyd/verbal synlighet, interaksjon mellom lærer og elever, rommets betydning, aktivitetens betydning og til slutt kropp. Observasjonstemaene ble brukt som grunnlag for observasjonene og fungerte

systematiserende og fokuserende for innsamling av data ved å avgjøre hvilke temaer og situasjoner det skulle fokuseres på (Thagaard 2009: 66).

3.3.1.2 Forskers plassering under observasjonene

Min tidligere erfaring og bakgrunn i skolen, både som elev og student, samt min utdanning til lektor, muliggjorde observasjoner fra sidelinjen⁵. Sammenlignet med en nøytral aktør kjenner jeg miljøet tilstrekkelig nok til å vite hvilke områder det er relevant å fokusere datainnsamlingen på (Thagaard 2009: 74). Jeg kunne derfor studere interaksjonen i klasserommet uten selv å delta i situasjonen som utspilte seg.

Den fysiske plasseringen på sidelinjen ble noe utfordret av klasserommets utforming (lite og trangt). Observasjonene ble derfor utført sittende/stående lent inntil en lav bokhylle bak i høyre hjørne, relativt nært elevene på bakerste rad. Plasseringen gjorde at jeg satt i samme retning som elevene og så mot tavlen. Ved å plassere meg bak elevene unngikk jeg å sitte direkte i deres blikkfang noe som kan ha minsket følelsen av mitt nærvær. Likevel vil elever ved flere anledninger bevege seg rundt i klasserommet og gjennom dette bli oppmerksom på meg. Tilstedeværelsen min vil derfor trolig merkes i ulik grad, til ulike tider. Det at jeg satt i samme retning som elevene (vendt frem mot lærer og tavle) har trolig også påvirket oppmerksomheten på min tilstedeværelse. Som analysene av datamaterialet fremhever er synkron, eller ikke avvikende aktivitet og kropp en av usynlighetsstrategiene som regulerer grad av oppmerksomhet. Strategien har trolig hatt effekt også i mitt tilfelle, ved å sørge for at selve plasseringen og retningen til en viss grad lar meg sammenfalle med elevenes plassering og retning.

Til tross for min ganske ubetydelige plass bakerst i klasserommet har jeg likevel hatt en viss grad av både synlig og usynlig innflytelse på situasjonen⁶. To av elevene valgte, som nevnt, å trekke seg ut av forskningsarbeidet. Denne hendelsen synes å være forårsaket av min plassering i forhold til dem. Til forskjell fra resten av elevene, som hadde meg i ryggen, satt disse elevene slik til at de hadde meg fra siden. Videre var det ikke noe som skjermet for innsikt til disse elevene. Der hvor de andre elevene enten var skjermet av avstand til meg, eller hadde andre elever i mellom seg selv og meg, var det åpent og nært mellom disse elevene og meg. Disse faktorene har trolig bidratt til at elevene merket mitt nærvær sterkere

⁵ Fordeler og ulemper ved denne posisjoneringen diskuteres i delkapittel 3.5.

⁶ Samhandling i feltarbeidet og påvirkning på datamaterialet diskuteres nærmere i delkapittel 3.5.

enn de resterende elevene. Like viktig som at jeg ble synlig og tilstedeværende for de to elevene er at de ble synlige for meg. Elevene kan ha følt seg ekstra utsatt for mine observasjoner, noteringer og tanker. Dette kan ha ført til følelser av ubehag, usikkerhet og utrygghet som igjen resulterte i at de valgte å forlate prosjektet⁷.

Den synlige påvirkningen jeg har hatt på datamaterialet forteller noe om hvordan elevene forholder seg til synlighets-usynlighetspektrumet også i forhold til andre personer enn medelever og lærere, som er det det opprinnelig studeres i avhandlingen. Påvirkningen på datamaterialet blir derfor ikke en uheldig og skjult faktor som forstyrrer resultatet, men heller en kilde til informasjon da den sier noe om elevens bruk av usynlighetsstrategier også i andre situasjoner enn klasseromssituasjonen.

3.3.2 *Datainnsamling gjennom gruppeintervju*

I tillegg til observasjoner bruktes gruppeintervju for å samle inn data. Ved å bruke gruppeintervju åpnet dette for elevenes utdypninger av og kommentarer på hverandres synspunkter og forståelser (Thagaard 2009: 90). Intervju muliggjorde også forståelse for *hvorfor* elever ønsker, eller ufrivillig blir usynlige ved at informantene kunne diskutere og dele erfaringer, tanker og følelser rundt usynlighet og usynlighetsstrategier i intervjugruppene (Thagaard 2009: 87).

3.3.2.1 Intervjuguide

Forutfor intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3: Intervjuguide elever) basert på observasjonene. Guiden er inndelt i fem hovedtemaer med til sammen 19 spørsmål: (i) hva er usynlighet?, (ii) hvem er usynlige?, (iii) hvordan blir man usynlig?, (iv) hvorfor ønsker man usynlighet? og (v) usynlighet som del av skoledagen. Guiden består av ferdig formulerte spørsmål og forslag til potensielle oppfølgingsspørsmål. Oppbygningen av guiden følger en tredelt struktur med utgangspunkt i emosjonelle nivå. Innlednings- og avslutningsspørsmålene omhandler nøytrale temaer, mens hoveddelen består av mer emosjonelt ladete emner og refleksjonsspørsmål (Thagaard 2009: 99-100).

Før selve gruppeintervjuene ble det gjennomført et testintervju og gjort revideringer i guiden på bakgrunn av tilbakemeldinger og erfaringer fra dette. Spørsmålene er forsøkt tilpasset målgruppen på unge mennesker og utgjøres av en blanding konkrete og mer generelle

⁷ Hendelsen redegjøres nærmere for i delkapittel 4.5.

spørsmål. Formålet var å unngå å insinuere eller tvinge elevene inn i usynlighetskategorier hvis de ikke oppfattet seg selv som usynlig eller som brukere av usynlighetsstrategier. Det ble derfor også presisert før intervjuene startet at elevene kunne velge å snakke om personlige erfaringer, eller hvordan de opplevde andre elever i klassen og på skolen.

3.3.2.2 Gjennomførelse av gruppeintervjuene

Intervjuguiden er strukturert utformet, men fleksibel når det kommer til endringer på rekkefølge til tema og spørsmål, og også sløyfing eller tilføyelse av spennende temaer som dukker opp underveis (Thagaard 2009: 89). Dette viste seg å være en fordel da gruppeintervjuene innebar flere informanter, uttalelser og poenger på et og samme spørsmål. Intervjuguiden ble derfor ikke brukt like strukturert i intervjuene som den i utgangspunktet hadde potensiale til.

Selve intervjuene ble gjennomført på et møterom i skolens administrasjon og foregikk uten nevneverdige forstyrrelser utenfra. Varigheten på de tre gruppeintervjuene varierte fra 12-25 minutter. Den forholdsvis korte varigheten syntes å være avhengig av elevenes evner og forutsetninger for å drøfte, kommentere og utfylle hverandre. Dess bedre elevene behersket denne sentrale delen av gruppeintervjuet dess lenger var også intervjuenes varighet. Dette forholdet kan ha ført til begrensninger i fremskaffelsen av variert og nyansert data, som i utgangspunktet var formålet ved å benytte gruppeintervjuer. Varigheten på det korteste intervjuet må videre ses i sammenheng med bruk av usynlighetsstrategier blant elevene som deltok i intervjuet⁸. Denne omstendigheten trenger nødvendigvis ikke være uheldig da verdifulle data ble frembrakt gjennom praktiseringen av usynlighetsstrategiene.

Det verbale innholdet i intervjuene ble tatt opp på lyd ved hjelp av iPhone. Elevene ble informert om, og gav sitt samtykke til dette. Under gruppeintervjuene lå iPhone god synlig for elevene, men det ser ikke ut til at dette har påvirket elevene i særlig grad (Tjora 2010: 120-121). Elevene er trolig så vant med bruk av digitale hjelpemidler at dette fremstod helt naturlig for dem. Lydkvaliteten på opptakene er gode og forstyrres i liten grad av urelevant støy. Det oppstod litt problemer med å skille elevene i den tredje intervjugruppen fra hverandre på lydopptaket som et resultat av usynlighetsstrategier. Videre har bruk av lydopptak medvirket til å styrke gyldigheten da sitater kan kontrolleres i behandlingen av datamaterialet og gjengis ordrett i analysene slik de ble uttalt i intervjuene.

⁸ Bruk av usynlighetsstrategier i intervjusituasjonen utdypes i seksjon 3.3.3.3 og delkapittel 4.5.3.

3.3.2.3 Usynlighetsstrategier i gruppeintervjuene

Det ble nevnt ovenfor at en av de tre intervjugruppene tok i bruk usynlighetsstrategier i intervjusituasjonen. Dette gav seg utslag i at jentene i denne gruppen snakket bemerkelsesverdig mindre enn elevene i de to andre gruppene, samtidig som deres atferd avvek signifikant fra de andre informantene. Intervjuet var preget av lange pauser, stillhet og lave og monotone stemmer som var vanskelig å skille i transkriberingen og videre få utdypinger av utspill til tross for at dette ble etterspurt. På grunn av dette var det verbale innholdet i intervjuet lite fruktbart. Intervjuet frembrakte likevel verdifulle data gjennom elevenes kroppsspråk og kroppslige uttrykk (Thagaard 2009: 97). Årsakene til bruk av usynlighetsstrategier kan være mange, men i tråd med funn og analyser fra dette forskningsprosjektet er det trolig at elevene av ulike grunner har oppfattet intervjusituasjonen som ubehagelig. Dette kan være forårsaket av manglende tillitt, trygghet eller fortrolighet med intervjuer, noe som blir særlig viktig da temaet for intervjuet i etterkant fremstår som sårbart for denne elevgruppen (Thagaard 2009: 99)⁹. Videre kan ubehaget også være forårsaket av den asymmetrien intervjusituasjonen er preget av, hvor forsker definerer situasjonen og bestemmer samtaleemner og spørsmål (Thagaard 2009: 88). Dette retter søkelyset mot etiske sider ved datainnsamlingen hva gjelder viktigheten av å unngå ubehag ved deltakelse i forskningsprosjekter. Etiske aspekter ved forskningsarbeidet behandles i delkapittel 3.5.

3.4 Analyse

Etter gjennomført datainnsamling ble feltnotatene skrevet inn på datamaskin og intervjuene transkribert. Transkriberingen er foretatt på dialekt. Dette er gjort for å beholde sitatene identiske med de opprinnelige elevuttalelsene og for å unngå at nyanser forsvinner ved en eventuell standardisering av språket. Videre er datamateriale, både feltnotater og transkribering av intervjuene, kodet i dataprogrammet HyperResearch. Kodene er delt inn i to grupper:

Usynlighetsstrategier:	Årsaker til usynlighetsstrategier:
<ul style="list-style-type: none">• Aktivitetsnivå• Avvikende aktivitet fra andre• Øyekontakt• Bruk av bevegelse	<ul style="list-style-type: none">• Maktperspektiv• Popularitet 2• Utrygghet/ubehag• Fordeler/ulemper

⁹ En nærmere analyse av denne hendelsen gjøres i delkapittel 4.5.3.

<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av lyd/stemme • Feilslåtte og vellykkede usynlighetsstrategier • Gjøre som alle andre • Fysisk fravær • Interaksjon med andre • Kamuflerende aktivitet • Klær og utseende 1 • Plassering i klasserommet • Popularitet 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvem er usynlige? • Klær og utseende 2 • Ønske om normalitet/tilhørighet • Straffer/sanksjonering • Usynlighetsforståelse
--	---

Kodene ble så delt inn i fire temaer relevante for å besvare forskningsspørsmålet: (i) hvordan forstår elever usynlighet? (ii) bakgrunn for usynlighet og usynlighetsstrategier (iii) usynlighetsstrategier og (iv) uforutsette hendelser. Disse fire temaene utgjør strukturen for kapittel fire. Analysene av datamaterialet består av to deler, hvor den første er selve datamaterialet i form av utdrag fra feltnotater og intervjuer og den andre er mine kommentarer og tolkninger av dette. Videre er selve presentasjonen av intervjuutdragene sortert etter ulike temaer tatt opp av elevene. Dette innebærer at elevuttalelser fra ulike intervjugrupper jamstilles under ulike felles tema (se kodene) uavhengig av hvilken gruppe de tilhørte under datainnsamlingen. I utdrag fra feltnotater er elevene blitt anonymiserte hvor navn erstattes med "elev" eller "gutt/jente" og intervjuede elever er anonymisert ved nummerering (elev 1-10). Den gjennomførte anonymisering av elevene går trolig ikke på bekostning av dataenes integritet, av den grunn at det interessante i stor grad er selve usynligheten og strategiene for usynlighet som fenomen, heller en den spesifikke elev som gjennomfører strategien(e).

3.5 Forskerrolle og etiske betraktninger: samhandling i feltarbeidet

Det kvalitative forskningsdesignet gjør det nødvendig å redegjøre for forskerens ståsted i innsamling av datamateriale. Dette er særlig nødvendig da dataene frembrakt i denne studien er skapt i samhandling med det studerte feltet. Dette har gitt rom for subjektive vurderinger og tolkninger, men har også vært en nødvendig forutsetning for å skape en meningsfull datainnsamling- og forskningsprosess (Flyvbjerg 2006: 219).

3.5.1 Forskers teoretiske og erfaringsbaserte ståsted

Den bakgrunn, erfaring og kunnskap jeg har med den sosiale situasjonen i klasserommet, både som tidligere elev og lektorstudent innebærer både fordeler og utfordringer med forskningsprosjektet. Min kunnskap om den sosiale situasjonen var blant annet en fordel da jeg delte mange av erfaringene, innsiktene og følelsene til informantene, noe som gav meg mulighet til bedre å forstå informantenes situasjon (Thagaard 2009: 77-79). Den innsikt og de perspektiver jeg har i kraft av min posisjon har vært med på å prege innsamlingen, tolkningen og forståelsen av datamaterialet. Samtidig som denne bakgrunnen har gitt tilgang til bestemte former for innsikt, har den sannsynligvis også bidratt til å skygge for andre. Ved å studere en kultur og en situasjon hvor jeg de siste to tiårene har tilbrakt store deler av hverdagen min, og muligens overtatt skolesystemets verdier og normer, er sannsynligheten stor for at enkelte typer erfaringer og synspunkter er tatt for gitt. Denne bakgrunnen kan ha vanskeliggjort en distansering til egne erfaringer med usynlighet og usynlighetsstrategier (Thagaard 2009: 77-79).

3.5.2 Forskerrollen og samhandling med elevene

Praksisstudenten er en rolle som eksisterer i skolens rollerepertoar. Denne rollen var ideell for meg da praksisstudenten er en student som er inne i klassen i noen uker, observerer klassen og samhandler både med lærer og elever, for så å forlate klassen igjen. Dette passet perfekt da denne rollen på flere områder var identisk med min situasjon og fordi elevene både hadde kjennskap til og var vant med å forholde seg til en slik rolle. Rollen gav meg også muligheter til naturlig observasjon og samhandling med både lærere og elever da dette er naturlige sider ved praksisstudenten. Som forsker og masterstudent avvek min rolle noe fra praksisstudenten, da praksisstudenten etter hvert vil overta undervisning og lærerrolle, noe jeg ikke gjorde. Likevel synes det at likhetene mellom disse to rollene i stor grad har vært tilstrekkelig for de fleste elevene og at de dermed godtok min tilstedeværelse (Thagaard 2009: 68-71). Gjennom å fortelle elevene om hvorfor jeg var der og hva jeg gjorde i deres klasserom ble flere av elevene fortrolige med de aspektene som avvek fra praksisstudenten. Videre ser det også ut til at likheter mellom min og elevenes situasjon har ført til anerkjennelse: vi var alle (i) student/elev, vi hadde alle (ii) skolearbeid og oppgaver, (iii) som andre vurderer. Disse likhetene synes å ha blitt vektlagt i større grad enn ulikhetene, som ulik alder og skoletype. At de kunne kjenne seg igjen det arbeidet jeg gjorde i klasserommet, i den forstand at det var en type skolearbeid, har trolig bidratt til fortrolighet til prosjektet.

3.5.3 Forskerrollens påvirkning på usynlighetsstrategier

Selv om flertallet av elevene synes å ha akseptert min tilstedeværelse er det likevel slik at dette ikke har vært gjeldende for alle elevene. Det er blant annet nevnt hvordan to av elevene valgte å trekke seg fra forskningsprosjektet. Flere sider ved min tilstedeværelse i klasserommet innebærer potensialet for opplevelse av ubehag blant elevene. For det første kan tilstedeværelsen min ha blitt oppfattet som unaturlig, særlig hvis elevene ikke var overbevist om rollen som praksisstudent. Ubehaget kan også henge sammen med at forskning og masteroppgave kan være ukjente fenomener for flere av elevene. Også innsamlingen av datamaterialet kan være en kilde til ubehag, da jeg satt fra sidelinjen og noterte ned hendelser som oppstod i klasserommet. Ubehaget kan knyttes til et oppfattet vurderingsaspekt, eller en frykt for at det ble notert ned evalueringer av dem og deres oppførsel. Til tross for flere nevnte likheter kan det ha opplevdes ubehagelig å bli ”målt” av meg med tanke på min eldre alder og tilhørighet til et universitet. Av den grunn var jeg fra starten tydelig overfor elevene om at jeg på ingen måte vurderte dem i mine observasjoner. Det eneste jeg interesserte meg for var hva som faktisk skjedde i klasserommet. Om dette var bra eller dårlige handlinger, eller bra eller dårlig oppførsel brydde jeg meg ikke om. I hvilken grad elevene har oppfattet og forstått dette er likevel usikkert.

Kapittel fire vektlegger at ubehagelige og utrygge situasjoner ofte frembringes av ulike maktrelasjoner og at disse maktrelasjonene fører til iverksettelse av usynlighetsstrategier om en opplever behov for usynlighet. Det er derfor sentralt å reflektere over det maktaspektet som følger med forskningssituasjonen og hvilken innflytelse dette kan ha på datamaterialet. Maktposisjonen en befinner seg i som forsker må særlig knyttes til innsamling og bearbeidelse av datamateriale (Thagaard 2009: 83). Maktposisjonen kan ha blitt forsterket av at eksisterende kommunikasjonskulturer i skolen er sterkt definert av typiske voksen- og barneroller (Dorner 2014). Skolens konstruerte normer plasserer voksne i posisjoner hvor de har signifikant mer autoritet enn barna. Til tross for flere nevnte likheter mellom meg og elevene forblir jeg over ti år eldre enn dem og vil i mange sammenhenger derfor skille meg fra elevene i forhold til autoritet. Dette kan ha frembrakt opplevelse av utrygghet og ubehag blant elevene som igjen kan ha resultert i manglende tillitt og iverksettelse av usynlighetsstrategier. Synlige eksempler på dette er elevene som trakk seg fra forskningsprosjektet og elevene som brukte usynlighetsstrategier under intervjuet. Tilstedeværelsen i klasserommet har derfor, som nevnt før, forsterket og fremtvunget synlige usynlighetsstrategier i datamaterialet. Poenget med disse refleksjonene er å vise at min

innflytelse og påvirkning på datamaterialet ikke har forstyrret feltet på noen måte, eller frembrakt et falskt bilde av usynlighetsstrategiene. Usynlighetsstrategiene forårsaket av min tilstedeværelse følger den samme logikken som de strategiene som ikke er frembrakt av meg. Innflytelsen jeg har hatt på datamaterialet har derfor på ingen måte forstyrret resultatene av studien, men heller tvert i mot vist hvordan elevene forholder seg på et synlighets- usynlighetsspektrum utenfor den konteksten usynlighet og usynlighetsstrategier undersøkes i.

3.5.4 Etiske utfordringer ved forskerrollen

Det at flere elever synlig har opplevd ubehag ved min tilstedeværelse, og mine gjøremål i klasserommet bringer flere etiske utfordringer inn i bildet. Det skal på ingen måte oppleves som ubehagelig å delta i forskningsprosjekter og elevene skal ikke føle seg utsatt verken i innsamling eller bearbeidelse av datamaterialet. Jeg har derfor vektlagt overfor elevene at deres deltakelse er frivillig og at de, om de selv ønsker, vil bli utelatt fra allerede innsamlet, og fremtidig datamateriale (Thagaard 2009: 85).

Til tross for at de oppståtte ubehagelige situasjonene har bidratt med verdifulle data er disse situasjonene problematiske etisk. En må spørre seg i hvilken grad det er greit å, bevisst eller ubevisst, fremprovosere usynlighetsstrategier når dette innebærer opplevelse av utrygghet og ubehag for deltakerne. I den grad jeg selv har vært bevisst forholdet mellom makt, ubehag, usynlighet og usynlighetsstrategier har jeg forsøkt å dempe ubehag som kan resultere i uheldige konsekvenser for elevene, men i mange av tilfellene ble jeg først klar over dette i ettertid.

Studien av usynlighetsstrategier påpeker viktigheten av å nettopp reflektere rundt det som ikke ses eller legges merke til i selve situasjonen og bidrar slik til å gjøre mer bevisst på etiske utfordringer i hverdagen gjennom at skjulte ubehag også må passes på. Den type ubehag som her pekes på er trolig også ubehag som vil dukke opp ved andre deltakende observasjoner i klasserom, og ikke usannsynlig også i andre forsknings- og hverdagssituasjoner. Poenget er at det ikke bare er for dette forskningsarbeidet at denne typen etiske refleksjoner er sentrale. Å være bevisst etiske utfordringer ved det skjulte som det påpekes i denne avhandlinger vil også være viktig i andre tilfeller hvor makt, ubehag og usynlighet er tilstedeværende.

3.6 Gyldighet, pålitelighet og overføringsverdi

Gjennom å presentere omfattende detaljer og refleksjoner om informanter, den sosiale situasjonen for feltarbeidet, mitt eget ståsted og egen påvirkning på datamaterialet har formålet vært å skape gjennomsiktighet for forskningsarbeidet. Denne gjennomsiktigheten skal fungere som grunnlag for vurderinger av pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi ved kunnskapen frembrakt gjennom forskningsarbeidet (Payne og Williams 2005: 298, Thagaard 2009: 199-200).

3.6.1 Datamaterialets pålitelighet og gyldighet

Ved bruk av både observasjon og intervju, såkalt triangulering (bruk av flere metoder) har målet vært å gi et mer konsistent og nyansert bilde av den virkeligheten det er forsket på (Moran-Ellis et al. 2006: 51). Triangulering innebærer at flere ulike dimensjoner ved usynlighetsstrategier og bruken av disse har vært mulig å avdekke. Dette har muliggjort et mer komplekst og sammensatt bilde av strategiene. Videre er studiens gyldighet styrket ved at mangler som oppstår ved bruk av bare en metode kan utelukkes. Gjennom å bruke to metoder kan feiltolkninger og -forståelser av datamaterialet begrenses (Cho og Trent 2006: 322-323). Tolkninger og forståelser har videre blitt kontrollert ved at data og min egen forståelse av disse er spilt tilbake til informantene slik at mulige misforståelser er blitt rettet opp i.

3.6.2 Utfordring til datamaterialets gyldighet

I forbindelse med refleksjoner rundt studiens gyldighet må det påpekes en metodologisk utfordring som oppstår i studie av usynlighet og usynlighetsstrategier: *i hvilken grad er dokumentasjon av det usynlige mulig?* Avhandlingen har til hensikt å samle inn og produsere kunnskap om årsaker til usynlighet og bruken av usynlighetsstrategier. De usynlighetsaspektene som må undersøkes i denne sammenheng er sensitive, og vanskelige å definere og måle. Dette fører til en gyldighetsutfordring for forskningsprosjektet med tanke på hvordan studie og tilnærming av disse aspektene er mulig når de nettopp er usynlige? Og videre, hvis forskningen kan tilnærme seg det usynlige eller usynligheten, hvordan kan dette i så fall gjøres uten at dette eliminerer den usynligheten det har til hensikt å studere? Studie av usynlighet og usynlighetsstrategier innebærer således flere utfordringer hva gjelder gyldigheten til forskningsarbeidet, både med tanke mulig innsamling av usynlig data, men også utfordringer med en eventuell synliggjøring av usynligheten. I hvilken grad usynlighetsstrategier er mulige å oppfatte, diskuteres nærmere i delkapittel 4.5, hvor det

konkluderes med at usynlighetsstrategier som ikke er rettet mot en selv trolig vil være mulige å oppfatte til en viss grad.

3.6.3 *Overføringsverdi*

Den kunnskapen og innsikten som frembringes i dette forskningsprosjektet, hva gjelder usynlighet, usynlighetsstrategier og maktrelasjoner, vil trolig finnes igjen i flere sosiale situasjoner også utenfor skolehverdagen. Tidligere i kapitlet ble det diskutert og poengtert hvordan usynlighetsstrategier også er gyldige i forskningssituasjonene. Videre er det plausibelt å hevde at avhandlingen har stor overføringsverdi med utgangspunkt i gjenkjennelse i påstandene som fremsettes, til tross for at den baserer seg på et case-studie (Thagaard 2009: 209). Det finnes mange eksempler og det gjengse menneske vil kunne kjenne seg igjen i ett eller flere av disse:

- Når en som barn ødela noe som tilhørte mamma eller pappa å forsøkte og skjule (usynliggjøre) dette.
- Når en som tenåring utfordret foreldres bestemmelser, som innetider og alkoholkonsum, og på ulikt vis forsøker å dekke over dette for ikke å bli oppdaget.
- Når en hevder å slanke seg, men likevel spiser sjokoladen i skjul for venninner, ektefelle, kollegaer osv.
- Når en skal rydde, men i stede gjemmer alt rot under sengen eller i skapet.
- Når en har gjort en forbrytelse å forsøker og skjule alle spor for ikke å bli avslørt og straffet av politimyndighetene.

Usynlighetsstrategier tas i bruk på ulike områder og nivåer av både barn, unge og voksne. Gjennom å regulere fravær av det en ikke ønsker at andre skal se, forsøker en å usynliggjøre sine handlinger eller ikke-handlinger med det formål at en ønsker å unngå sanksjoner. Erika Sigvardsdotter (2012) har undersøkt dette fraværsmenningen i forbindelse med illegale migranter i Sverige. Gjennom å vise hvordan papirløse må forstås som offisielt fraværende, til tross for deres faktiske tilstedeværelse, undersøker hun manifesteringen av nærvær og fravær i papirløses liv (Sigvardsdotter 2012: 14). Et offisielt nærvær vil medføre utsendelse av landet. For å kunne oppholde seg i landet må derfor statlig overvåkning og politivirksomhet møtes med ulike (usynlighets)strategier, som fortielse, forkledning og skjul av tilstedeværelse. Kunnskapen om usynlighetsstrategier og maktrelasjoner som er frembrakt i masteravhandlingen samsvarer med, og kan gi meningsfulle forklaringer på Sigvardsdotters studie av papirløse, selv om Sigvardsdotter selv ikke bruker begrepet usynlighetsstrategier. På bakgrunn av dette er det sannsynlig å anta at studier av nærliggende samfunnsområder og

lignende situasjoner vil finne samme type tendenser og funn hva gjelder maktrelasjoner, utrygge situasjoner, sanksjonering, usynlighet og usynlighetsstrategier (Payne og Williams 2005: 306). Det kan likevel ikke utelukkes at en eventuell ny innsikt i usynlighetsstrategier kan medføre revideringer eller forkastelse av den nåværende kunnskapen frembrakt av denne avhandlingen (Flyvbjerg 2006: 219, 228, Payne og Williams 2005: 297).

4.0 Årsaker til usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres resultater fra datamaterialet og analyser og tolkninger gjort av dette. Gjennom analysene forsøkes det å gi svar på forskningsspørsmålet om hvorfor elever blir usynlige og hvilke strategier de bruker for å oppnå usynlighet. Kapitlet består av fem deler som sammen danner grunnlag for å besvare forskningsspørsmålet: (i) Elevers forståelse av usynlighet. (ii) Bakgrunn for usynlighet og usynlighetsstrategier: hvorfor blir elevene usynlige, hvem blir usynlige, og for hvem blir de usynlige? (iii) Ulike strategier for usynlighet: det er til sammen identifisert fire hovedkategorier av strategier for usynlighet. Hver kategori utgjøres av flere understrategier for usynlighet. (iv) Tilfeldige hendelser: i datainnsamlingen oppstod tre tilfeldige episoder som ikke går inn i det opprinnelige datamaterialet. Disse hendelsene redegjøres for likevel da de bidrar til en dypere og mer fruktbar forståelse av fenomenet usynlighetsstrategier. (v) Til slutt undersøkes et iboende synlighetsaspekt ved flere av usynlighetsstrategiene som knyttes opp mot vellykkede og mislykkede usynlighetsstrategier.

4.2 Hvordan forstår elever usynlighet?

I sammenheng med elevers usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier i skolen er det sentralt å se nærmere på hvordan elevene forstår usynlighet, hva det innebærer å være usynlig og i hvilken grad usynlighet er noe som er mulig å oppnå. Samtlige av de intervjuede elevene forstod usynlighet som det å ikke bli sett av andre, ikke bli lagt merke til og å unngå andres oppmerksomhet:

Elev 4: Du vil liksom ikkje bli sett av andre [...] du vil ikkje at andre skal se på deg...
[...]

Elev 5: Unngå å bli sett.
[...]

Elev 10: Ikkje bli sett.

Elev 8: Ikkje villa bli lagt merke te.

Elev 9: Ja du vise ikkje så mye oppmerksomhet eller seie...

Elev 8: E rolige...

En sentral forståelse av usynlighet blant elevene handler om å unngå andres bevissthet om en selv. Videre fremhever elev 8 at rolighet, eller det å være rolig er sentralt for å avverge denne bevisstheten, og forstår dermed dette som en sentralt karakteristikk ved usynlighet. I tillegg til dette peker også elevene på fravær eller manglende tilstedeværelse som sentrale aspekter ved usynlighet:

Elev 1: For eksempel at du gjemme deg vekk, ikkje seie någe... du blir borte fra alle andre.

Elev 2: Du lar kanskje ver å rekke opp håndå for å vise at du kanskje ikkje e tilstede.

Usynlighet knyttes gjennom dette sammen med en persons faktiske og/eller tilsynelatende fravær. Dette medfører at usynlighet ikke trenger innebære fysisk fravær av personer eller å fysisk forsvinne fra omgivelsene. Gjennom bruk av ulike metoder, som ”ikke rekke opp hånden” eller være rolig slik elev 8 påpekte, kan elever vise at de ”kanskje ikke er tilstede” og dermed ”bli borte for alle andre”. Dette handler altså om i hvilken grad usynlighet er mulig å oppnå. Elevene fremhever at en kan være tilstede og likevel sørge for at andre ikke ser eller legger merke til at en er der:

Elev 1: Det finnes jo folk me ikkje legge merke te... dei bare e i timen, gjer ingen ting.

[...]

Elev 5: Hvis nogen spør deg om noge og du ikkje gjer noge så e du på ein måte usynlig.

[...]

Elev 8: Det går ikkje ann å gjer seg heilt usynlig, men det går ann å liksom... det går ann at du ikkje blir lagt veldig mye merke te... Men hvis du liksom bare... det e jo mange som ikkje merke at det e nogen som e der liksom.

Usynlighet kan altså være snakk om mer eller mindre synlighet for andre gjennom bruk av bestemte metoder og teknikker. Usynlighet kan med dette være snakk om å usynliggjøre hele personen, men det kan også handle om å usynliggjøre bestemte kroppsdelar eller bestemte handlinger/ikke-handlinger. Dette aspektet ved usynlighet gjennomgås nærmere i delkapittel 4.4.

Et annet interessant aspekt ved elevers usynlighetsforståelse er usynlighet som noe som skjer innenfor og utenfor personer. En av elevene forklarer usynlighet som at ”du ikkje vil visa deg fram (elev 6)” samtidig som en annen elev forklarer usynlighet ved at ”ingen snakke te deg (elev 7)”. Usynlighet kan dermed være noe en aktivt velger selv, samtidig kan andre gjennom og ikke snakke til personer definere disse som usynlig. Elevene påpeker videre at i hvilken grad en velger det selv eller blir definert av andre vil være avhengig av person og situasjon.

4.3 Bakgrunn for usynlighet og usynlighetsstrategier

Når det gjelder usynlighet og usynlighetsstrategier er det videre tre sentrale spørsmål en må stille for å forstå samspillet og dynamikken rundt strategiene: hvorfor blir elever usynlige og tar elever i bruk usynlighetsstrategier, hvem eller hva ønsker de usynlighet fra og hvem er det som tar strategiene i bruk og blir usynlige?

4.3.1 *Hvorfor er elever usynlige?*

Det er særlig i tre situasjoner elever opplever behov for usynlighet: ved opplevelse av utrygghet eller ubehag, i situasjoner hvor de opplever fare for sanksjoner og negativ evaluering og ved muligheten for å bli definert som avvikende fra det andre anser som normalt:

Elev 3: Det e vell fordi dei e redde for å bli dømt.

Elev 1: Mobba. Erta. Plukka på. Hakka på [...]. For hvis du har ein aen personlighet eller like andre ting som andre ikkje gjer så vil du på ein måte holde dette skjult så ingen dømme deg for det.

Elev 4: Og fordi de ikkje vil skille seg ut. At de liksom bare vil ver akkurat som alle andre.
[...]

Elev 8: Kanskje når det e noge du ikkje e så goe te å så vil du liksom ikkje domma deg ut.

Elev 10: I gymmen liksom.

Elev 8: Bare hvis du e dårlig der da.

Elev 9: Eller hvis du ikkje e flink i et fag generelt liksom på skulen så vil du ikkje sei noge fordi du e redd for å svara feil [...]. Hvis dei ikkje e flinke... ikkje flinke i ting eller dei ikkje e sikre på seg sjøl.

Elevene knytter her andres evalueringer sammen med behovet for usynlighet. I situasjoner hvor en ikke er sikker på seg selv, er redd for å dumme seg ut, ikke føler seg flink nok eller hvor en føler seg annerledes enn alle andre vil en være ekstra utsatt for andres meninger, kommentarer og evalueringer. Det er i slike situasjoner elevene påpeker at behovet for usynlighet oppstår. Videre fremkommer det av elevenes svar at behovet for usynlighet er sterkest når evalueringer kan føre til sanksjoner eller andre straffer som mobbing, erting og manglende tilhørighet blant elevgruppen. Usynlighet knyttes på denne måten sammen med manglende mot og trygghet til å stå frem som annerledes på ulike måter. Mangelen på dette medfører et behov for å usynliggjøre det en frykter negative evalueringer av eller sanksjoner på.

Datamateriale fra observasjoner i klasserommet fremhever de samme tendensene. Flere jenter ble observert stille, rolige og ikke-deltakende i en diskusjon i norsk, helt frem til diskusjonen dreiet inn på debatten om merkeklær og –vesker fra nyhetsbildet i februar 2015. Årsaken til at disse elevene nå kastet seg på diskusjonen synes å være en opplevelse av trygghet og redusert fare for å dumme seg ut eller si noe feil. Merkeklær fremstod som et tema de både hadde kunnskaper og meninger om og interesse for. Det samme mønsteret mellom usynlighet og usynlighetsstrategier og ubehag og utrygghet som årsaker til dette var gjeldende under muntlig presentasjon i engelsk. Elever som behersket det engelske språket hadde en synligere og tryggere fremtreden med tanke på øyekontakt, kroppsspråk, lyd og bevegelse. Elever som i

mindre grad behersket engelsk fremstod mer utrygge, med unnvikende eller ingen øyekontakt, kroppsspråk, lyd og bevegelse. Utrygghet i presentasjonssituasjonen, og utrygghet i forhold til språk og oppgave, sammen med det evaluerende og dømmende aspektet ved muntlige presentasjoner har trolig frembrakt behov for usynlighet og usynlighetsstrategier hos enkelte elever.

4.3.2 *Fra hvem ønskes usynlighet?*

Når det gjelder hvem eller hva elever ønsker usynlighet for, synes tendensen i stor grad å være andre elever i klassen. Elevene fra intervjuene nevnte i liten grad ønske eller behov for usynlighet fra læreren.

Eleve 1: Nei eg ser ikkje keffor man sko ver usynlig for lærer hvis han ikkje e farlig.

Intervjuer: Kan læreren vær farlig?

Eleve 1: Heilt sikkert. Det fins nok... sikkert nogen som .. det finnes jo dei gammeldagse lærerene som fortsatt slår elevene og sånne ting...

Intervjuer: Kan læreren ver farlig på andre måter enn å slå?

Eleve 1: åååja... du kan brenna deg skikkelig på at hvis du går i mot ein lærer så kan denne gjer skoledagen din heilt forferdelig, (de andre elevene bekrefter dette)... gi deg dårligere karakterer... sååe, det e ikkje lurt å få ein lærer mot seg.

Eleven 1 forstår åpenbart læreren og dennes autoritet som harmløs. Så harmløs at denne kan ignoreres i gitte sammenhenger eller situasjoner og dermed fremskaffes heller ikke behov for usynlighet. Det fremstår som litt bemerkelsesverdig at lærerens autoritet kan overses, da læreren og dennes jobb innebærer både makt og autoritet som i stor grad går ut på å evaluere elevene både faglig og sosialt. Elevene synes å være mer opptatt av usynlighet for medelever, og disses evalueringer. Årsakene til dette kan være flere, og videre mer eller mindre sannsynlige. Dette kan henge sammen med at elevene oppfatter lærerens autoritet som innebygget og institusjonalisert i skolesystemet, eller det kan ha sammenheng med maktposisjonens legitime grunnlag. Elevene kan oppfatte lærerens autoritetsgrunnlag som mer legitimt enn medelever sitt. En annen forklaring på hvorfor elever i større grad opplever behov for usynlighet i forhold til andre medelever kan ligge i at læreren i stor grad vurderer det en gjør, som prestasjoner i skolen, og ikke hvem man er som person. I en slik forklaring oppstår behovet for usynlighet når egen identitet trues, altså hvem en er og hvordan en fremstår for andre. Hvem og hva en ønsker usynlighet fra og for må trolig på mange måter forstås sammen med hva den enkelte elev anser som verdifullt og hvem det er viktig å bli akseptert av og inkludert hos. At elevene opplever større behov for usynlighet fra medelever kan også henge sammen med ulik grad av bevissthet hos elevene. I intervjuene påstår elevene at det ofte er medelevene de ønsker usynlighet fra, men observasjonene avdekket også usynlighet i forhold til lærer og skolearbeid. I en mat-og-helse-time påpeker læreren elevens

bruk av usynlighetsstrategier i forhold til lærers autoritet. *Lærer forteller at hun kommer til å se og notere hele timen. Dette er et avgangsfag. "Eg ser det og eg hørre det sjøl om dokk tro dokk gjer det bak ryggen min"*. Usynlighet og usynlighetsstrategier er således ikke noe elevene bare tar i bruk overfor sine medelever, det bukes også hyppig overfor lærer og skolearbeid, som muntlige aktivitet, leksehøring, oppgavearbeiding og lignende.

Når det kommer til hvem av medelevene en ønsker usynlighet fra, påpeker samtlige elever at dette er elever de oppfatter og anser som populære i klassen faglig eller sosialt:

Elev 3: Ofte liksom dei som e... dei populære... da e det dei dei prøve å ver mest usynlige for.

Elev 1: Ja for dei kan ver litt sånn... hakkete... se på alle andre enn seg sjøl som dårligere eller ikkje like gode som dei e...

Elev 4: Det e alltid nogen som styre... Alltid nogen som alle ser opp til.

Elev 3: Men de populære kan jo ver indirekte populære.

Elev 1: Ja dei kan påvirke nogen som har mye makt i tillegg. Sånn som bestevennen til ein populær. Dei kan jo sei sine meininger til den populære og så "jajaja, det e greit"...

[...]

Elev 10: Dei populære.

Elev 8: Dei som e flinke i masse fag og e på ein måte.. dei som e flinke i fag.

Gjennom å påpeke at det er populære elever en ønsker usynlighet fra, elever som kan bestemme og definere hva som tillates, blir det tydelig at usynlighet og usynlighetsstrategier er tett forbundet med ulike maktrelasjoner i klasserommet. Videre hevder både guttene og jentene fra intervjuene at dette i større grad gjelder jenter enn gutter.

Elev 3: Eg føle jentene dømme litt meir enn guttene.

Elev 1: Ja guttene e litt meir sånn...

Elev 2: Ja, åsså guttene i klassen... der e det sånn atta... eg tror nesten alle kan ver med alle.

Elev 4: Det e sånn stor gjeng... mens jentene det e fleire små grupper som e med kvarandre.

Elevene sitter med en oppfattelse av at det ofte er jenter, og da særlig populære jenter som innehar definisjonsmakt i klasserommet, og at jenter også oftere utsettes for denne makten og dermed opplever større behov for usynlighet. Både guttene og jentene opplever at guttene i større grad får innpass og tilhørighet i gjengen, mens jentene er delte i mindre grupper hvor press og evaluering av hverandre står sentralt.

4.3.3 *Hvem opplever behov for usynlighet?*

Videre er det de elevene som anses for annerledes og avvikende fra andre som ser ut til å oppleve behov for usynlighet, eller overses og usynliggjøres av medelever. Dette er elever elevene selv kaller for upopulære elever:

Elev 5: Dei som e mest upopulære.

Intervjuer: Keffor e det dei?

Elev 5: Fordi at dei ikkje alltid føle seg... ikkje den som vise seg mest fram... eller velkommen liksom...

Elevene kommenterer at elever med usynlighetsbehov er elever som av ulike grunner ikke føler seg velkomne eller inkludert blant resten av elevene. Hvorfor elevene ikke føler seg velkomne eller inkluderte kan variere, men må ses i sammenheng med hvorfor og for hvem elevene ønsker usynlighet fra. I tillegg til upopulære elever påpeker elevene videre at faktorer som religion og etnisitet kan være trekk ved personer som opplever usynlighetsbehov.

Elev 9: Det e jo sånn... religion liksom... hvis dei har andre meininger og oppfatninger så kan det ver dei ikkje tørr å sei det høgt for hvis liksom alle andre begynne å stå i mot dei...

[...]

Elev 7: og kanskje dei som e kristne og sånnt. Eller ka slags religion egentlig.

[...]

Elev 7: Det e kanskje dei som komme i fra religion som.. det kan jo ver at dei ikkje vil visa ein gang at dei har den religionen.

Elev 7: Di som e sånn mørkhuda og dei kan jo føla seg litt sånn uvel...

Elev 5: ...ukomfortabel.

Elev 5: Ja fordi dei e ikkje like oss. Dei e mye mer annerledes då.

Elev 6: Og det kan ver at nogen av oss ikkje like dei fordi dei e annerledes enn oss eller kanskje snakke et aent språk.

Elevene er tydelige på at det er elever som opplever å være, eller blir definert som annerledes og avvikende fra majoriteten, som ønsker å være usynlige. Dette med religiøs tilhørighet er trolig et sentralt tema blant elevene da de er i konfirmasjonsalder og tema som kristelig og borgerlig konfirmasjon sannsynligvis har vært oppe flere ganger på skolen og blant elevene selv. Her kan det ligge ulike behov for å usynliggjøre konfirmasjonsvalg for medelever. Videre er 25 av de 26 elevene etnisk norske. Elevene kan derfor ha erfaring med etnisitet, usynlighet og usynlighetsstrategier fra egen klasse, men de kan også ha erfaringer fra parallellklassen eller andre klassetrinn de baserer disse utsagnene på.

Elevene forstår med dette at det er bestemte grupper elever som opplever behov for usynlighet: de upopulære, de med annen etnisk bakgrunn eller religion. En elev påpekte noe interessant i sammenheng med dette: ”det e ikkje alle elevene som e usynlige aleina. Det e ofte ein gruppe med elever... og dei e ikkje usynlige for kverandre, men det e te alle andre ellers (elev 4)”. Grupper med elever kan altså fremstå som usynlige for resten av elevene, men innad i disse gruppene er elevene like synlige for hverandre som det andre elever er. Tolket i tråd med masteravhandlingens analyser av usynlighet og usynlighetsstrategier er trolig årsaken til dette at elevene innad i gruppen opplever fravær av ubehag som skaper

trygghet blant og mellom medlemmene. Usynligheten disse opplever utad kan både være et aktivt valg fra deres side, eller de kan bli definerte som usynlige av medelever. Sitatet peker på det komplekse samspillet usynligheten utgjør, hvor elever kan være både synlige og usynlige på samme tid og i samme situasjon. Dette må forstås sammen med hvem og hva elever ønsker usynlighet fra og for.

Spørsmålene om hvorfor, for hvem og hvilke elever som er usynlige kan ikke ses eller forstås uavhengig av hverandre. Grunnen er at de knyttes sammen gjennom oppfattelse av makt og maktrelasjoner i klasserommet. Dette maktperspektivet er todelt. Først og fremst opplever elevene populære elever som autoriteter, men de vedkjenner seg også læreren som maktinstans i klasserommet. Denne kommer likevel i annen rekke. Tendensen i datamaterialet er at elever ønsker usynlighet fra de ulike autoritetene i situasjoner hvor de forventer sanksjoner, negativ evaluering eller å bli definert som avvikende. Dette fører til at situasjonene oppleves ubehagelige eller utrygge. I forlengelsen av dette tar elever i bruk usynlighetsstrategier for å unngå møtet med disse situasjonene eller for å dekke over annerledeshet i håp om å inkluderes i klassens homogene gruppe. Mye av usynlighetsstrategier handler således om å unngå evaluering og definering som avvikende av makthavere i klassen. Usynlighetsstrategier, og det å gjøre usynlig, vil derfor alltid være rettet til noe eller noen. Dette er nemlig forskjellen mellom usynlighet og det å forsvinne. Usynlighet gjelder for noen, i en bestemt situasjon, i en bestemt organisering av et oppmerksomhetsfelt eller -hendelse slik det påpekes i dette kapitlet.

4.4 Usynlighetsstrategier

Basert på datamaterialet fra observasjonene og intervjuene kan det avdekkes fire hovedkategorier for usynlighetsstrategier: (i) usynlighet gjennom aktivitet (ii) usynlighet gjennom kropp (iii) usynlighet gjennom klær og (iv) usynlighet gjennom synlighet. Hver hovedkategori består av flere ulike strategier for usynlighet. Til grunn for identifiseringen av strategiene ligger forståelsen om fravær av sansbare fenomener, eller oppfattbarhet presentert i kapittel to. For å oppnå usynlighet kombinerer elevene ofte flere strategier samtidig. Hvilke strategier de tar i bruk synes å avhenge av situasjon og formål med usynlighet; hvem eller hva de vil ha usynlighet fra og hvem eller hva de vil ha usynlighet for, samt behovet for ulik grad av usynlighet. Videre er det fruktbart å skille mellom vellykkede og mislykkede usynlighetsstrategier, da flere av strategiene som tas i bruk viser seg å innebære risiko for økt synlighet heller enn usynlighet. I det følgende vil usynlighetsstrategiene analyseres hver for

seg, til tross for deres komplekse sammenheng og samspill. Videre analyseres strategiene uten at det skiller noe særlig mellom strategier brukt overfor lærer og strategier brukt overfor medelever, da det stort sett er de samme strategiene som brukes ovenfor begge autoriteter.

4.4.1 Usynlighet gjennom aktivitet

Aktivitet-strategiene utgjøres av tre ulike typer usynlighetsstrategier. Dette er strategier hvor målet er usynlighet gjennom ulik håndtering av aktiviteter i klasserommet. Et gjengående mønster fra observasjonene var nemlig at elever som avvek i forventete aktiviteter fremstod veldig synlige og lette å legge merke til i klasserommet. Dette mønsteret var særlig fremtredende i felles eller homogene aktiviteter og aktiviteter hvor aktivitetsnivået var lavt:

Elevene sitter og ser film i norsk. Lærer går ut ca. fem minutter og kommer tilbake med noen ark hun deler ut til 5-6 elever. Elevene styrer litt med papirene, men de fleste legger dem så bort og fortsetter å se filmen. En av elevene (gutt) legger ikke bort arket, men begynner å kikke i tekstboken sin, for så å skrive på arket han har fått. Hans forskjellige aktivitet fra resten av elevene gjør ham synlig i klasserommet.

Ønsker en, bevisst eller ubevisst, å ikke bli lagt merke til av andre må en da unngå at aktivitet blir grunnlag for oppfattelse av en selv. Fravær, eller tilsynelatende fravær av avvikende aktiviteter er derfor sentralt for ikke å produsere oppfattbarhet for andre. For å oppnå usynlighet fra omgivelsene regulerte elevene grad og fravær av oppfattbarhet gjennom aktiviteter på tre måter: *følg mengden, kamuflerende aktivitet og fysisk fravær.*

4.4.1.1 Følg mengden

Den beste måten å unngå avvikende aktivitet eller aktivitet som kan oppfattes av andre er å unngå å gjøre denne – rett og slett gjøre det som forventes og det de fleste andre i klassen gjør:

Elev 1: Ein ting... hvis du for eksempel gjer nogo du ikkje ska så merke han (læreren) deg veldig fort. Så hvis du då gjer det du ska, for eksempel gjer oppgavene han har sagt at du ska gjer å hvis du bare hente bøkene så merke han ikkje at ”du, nei nå må du, *du* må gå å hente bøkene”. Da har han merka deg. Då e du sett.

Intervjuer: Så det luraste e egentlig bare å gjer som du får beskjed om?

Elev 1: Det e sikkert ikkje mange som tenke sånn egentlig. Men det e vell det. Eg tror det e det som e det luraste.

Elev 1 påpeker at en kan unngå å bli lagt merke til gjennom å gjøre det som forventes av en, og bekrefter videre at dette er det lureste om en ikke vil bli sett av lærer. Hvis en ikke gjør det, blir det lett for lærer å se en. Årsaken til dette er todelt. For det første er det ingen grunn til å legge merke til elever som gjør som de skal, da det ikke er nødvendig å korrigere atferd. For

det andre glir elevene inn i mengden av resten som gjør det de skal, og som en av mange blir den enkelte elev vanskeligere å oppdage i elevgruppen.

Strategien om å gli inn i mengden er avhengig av konteksten og situasjonen i klasserommet. Den er nemlig nødvendig med en felles aktivitet eller et felles gjøremål elevene kan søke usynlighet i.

Norsk: Elevene sitter å arbeider med oppgaver. Arbeidssituasjonen i klasserommet gjør det lett å gli inn og gjøre seg usynlig om en bare jobber med oppgavene. Konteksten gjør det lett å bli sett av andre om en avviker fra dette da klassen og elevene fremtrer som synkroner i den aktiviteten de holder på med.

Klasseromskontekst og situasjon medvirker til hvor lett det er å bli synlig eller usynlig i klasserommet. I situasjonen ovenfor, hvor aktivitetsnivået er lavt og elevene gjør det samme vil den minste avvikende aktivitet skille seg ut. Å gjøre som alle andre blir da en godt strategi for å unngå uønsket oppmerksomhet. I situasjoner hvor elevaktiviteten ikke er synkron og aktivitetsnivået høyt oppnås usynlighet på samme grunnlag, men på en litt annen måte. Usynlighet kan oppnås til tross for aktiv og avvikende fremtreden nettopp gjennom å være en del av gruppen som produserer det høye aktivitetsnivået. Situasjon og kontekst i klasserommet vil da gjøre det vanskelig å oppdage enkeltelever.

Mat og helse: Elevene vandrer frem og tilbake mellom grupper. Høyt aktivitetsnivå. Lett å oppnå usynlighet da det her er mange elever og mange aktiviteter å følge med på. Denne timen er spesielt vanskelig å observere nettopp på grunn av dette.

Muligheten for avvikende aktiviteter er altså større i situasjoner preget av mye aktivitet, da aktivitetene til elevgruppen tar fokuset bort fra de eventuelle avvikende aktiviteter eller elever. En kan også tenke seg at på grunn av høyt aktivitetsnivå forsvinner eller minsker behovet for usynlighet, da en ikke trenger å gjøre like store anstrengelser for å oppnå usynlighet. Andres aktivitet og bevegelse, sammen med det høye aktivitetsnivået vil kunne skjærme andre fra en eventuell uønsket oppmerksomhet. Elevene som ønsker usynlighet trenger ikke gjøre særlig mye selv for å oppnå usynlighet, så lenge de holder seg innenfor gruppen.

4.4.1.2 Kamouflerende aktivitet

Hvis en ikke ønsker å gjøre det alle andre gjør er kamouflerende aktivitet noe elevene brukte for å oppnå usynlighet og unngå uønsket oppmerksomhet. Gjennom å dekke over eller kamuflere aktivitetsavvik oppnådde elevene i ulik grad å avlede avvikende aktiviteter eller annet sosialt anliggende som objekt for oppmerksomhet i klasserommet. Kamouflerende

aktiviteter handler i stor grad om å etterligne forventet og akseptert atferd, eller det er handlinger som er nært relatert til det som de forventes å holde på med.

08.10: Elevene skal jobbe med en elevtekst i engelsk. 08.30: En jente i høyre hjørne har enda ikke begynt å jobbe. Frem til nå har hun bare sittet å stirret i luften, men begynner nå å rydde i pennalet sitt. Går bort til søppelbøtten spisser en blyant. Går tilbake til pulten å finner en ny blyant som hun tar med til søppelbøtten og spisser. Setter seg så ned ved pulten og begynner med noe som ser ut som å tegne. [...] I datarommet hvor elevene også kan jobbe med teksten sin har en av guttene sittet fra kl. 08.35-08.45 og lest om andre verdenskrig på wikipedia. Nå sitter han å kikker på en liste over skuespillere til "Kampen om tungtvannet". Lærer kommer bort og kommenterer dette til meg: "'Eleven' sitter bare å klikker seg vekk".

Begge elevene gjør her aktiviteter som kan relateres til teksten de skal skrive. Jenta "gjør klar" skriveredskapene og etter dette "jobber" hun med skriveredskapene. Tilsynelatende ser det ut til at hun jobber med teksten sin, mens hun egentlig kamuflerer den avvikende aktiviteten der er å ikke jobbe med engelskteksten. Gutten på sin side ser ut til å "samle informasjon" til teksten, mens han i virkeligheten prøver å usynliggjøre at han ikke jobber med denne. "Kampen om tungtvannet" og andre verdenskrig kan tilsynelatende knyttes til oppgavens tema som var refugees. "Informasjonsinnhenting" fungerer dermed kamuflerende for aktivitetsavviket.

Kamuflerende aktivitet synes å være en vanlig strategi elevene er godt kjente med og bevisst bruker for å unngå uønsket oppmerksomhet:

Elev 9: Hvis du ikkje sitte opp liksom og ser rundt i klasserommet, men at du kanskje bare sitte ner og lese, tegne eller skrive i ei bok eller noye sånn... [...]. Du late på ein måte som at du holde på med andre ting liksom, sjøl om du fulle med så prøve du å holde på med andre ting sånn at du ikkje blir lagt merke til...

Å sysselsette seg med andre, lignende eller kopierende, aktiviteter vil føre til at avvikende aktivitet og atferd "ikke blir lagt merke til" eller oppfattet av andre, da elevene tilsynelatende ser ut til å gjøre som de skal ved å "lese, tegne eller skrive i ei bok". Kamuflerende aktiviteter som usynlighetsstrategi er ikke bare gjeldende for skolearbeid, men også for sosiale aktiviteter og -forhold mellom elevene. En av jentene i klassen satt på mobilen gjennom hele matpausen den ene dagen. Ingen av medelevene snakket til henne i denne perioden og beveget seg i stede rundt og snakket med hverandre. Uten å vite sikkert hva årsaken til mobilbruken er, kan det tenkes at den ble brukt som kamuflerende aktivitet overfor medelevene. Ved å signalisere at hun holdt på med noe legitimt, mobilbruk, kamuflerer hun muligens en eventuell ensomhet eller isolasjon i klassen. Kamuflerende aktivitet som strategi for usynlighet kan slik bidra til at personer og handlinger eller ikke-handlinger fjernes som

oppfattbart objekt i klasserommet, både når det gjelder skolerelaterte og sosialt relaterte fenomener. Dette setter lys på at det ikke nødvendigvis er snakk om full usynlighet. Elevene kan i stor grad være tilstede i klasserommet, men skape usynlighet for bestemte (ikke-)handlinger; manglende faglig interesse eller motivasjon og kjedsomhet eller isolasjon i elevmiljøet.

4.4.1.3 Fysisk fravær

Fysisk fravær som usynlighetsstrategi må forstås som en gren av kamuflerende aktivitet. Strategien går ut på å usynliggjøre handlinger og personer gjennom totalt fysisk fravær. Kontaktlæreren til klassen fortalte om bestemte elever som til stadighet ”skulle på do” i høytlesing i engelsk. Det samme fant sted under leksehøring i en av norsktimene:

I det lærer starter med gjennomgang og høring av leksa reiser en av jentene langs høyre vegg seg og går ut av klasserommet. Også en annen jente (fra midterste rekke) reiser seg og går ut under leksehøringen.

Fysisk fravær er ikke bare tilfelle under leksehøring og muntlig engelsk, men også i gymtimen brukte elevene fysisk fravær i form av dokø. Læreren måttet jage fem jenter ut av garderoben da de tilsynelatende stod å ventet på å gå på do. Det å fysisk forlate rommet, ofte under påskuddet for å gå på do, er en legitim aktivitet i klasserommet og til en viss grad også forventet. Under påskudd om å måtte på do kan elevene dekke over eventuelle handlinger i klasserommet de ikke ønsker andre skal oppfatte. Fysisk fravær, på samme måte som kamuflerende aktivitet fungerer dermed usynliggjørende for handlinger og ikke-handlinger. Dette kan være manglende forberedelser til undervisning, lekser elevene ikke har gjort, faglige svakheter/dårlige skoleprestasjoner og lignende. Det er sannsynlig at de to jentene forlot klasserommet under leksehøringen fordi de ikke hadde gjort leksene og ville dekke over denne ikke-handlingen. Jenta som ikke ville snakke i engelsk ville muligens dekke over svake skoleprestasjoner, mens jentene i gymmen kanskje ville dekke over kjedsomhet i faget. Da elevene ikke har sagt hvorfor de valgte å forlate klasserommet blir dette likevel bare antakelser.

Observasjonene i klasserommet fanget i stor grad inn fysisk fravær i relasjon til lærer. Elevene selv er mer opptatt av fysisk fravær som usynlighetsstrategi i forhold til medelever:

Elev 1: ... og de som liksom ikkje e med i gjengen, ikkje har lyst å ver med å gjengen, eller de som kanskje stikke seg ut og ikkje tåre ver med i gjengen... de går kanskje å gjemme seg ein eller annen plass. Sette seg innpå do eller i gangen langt vekke.

[...]

Elev 5: Emm.. du går for deg sjøl. Du snakke ikkje med folk.

Elev 7: Nogen kan ver at, at nogen gjemme seg.

Elev 5: Eg gjekk for meg sjøl... bare satt ein annen plass..

[...]

Elev 8: Dei gjer egentlig ingen ting... dei bare liksom... i friminuttene kan det ver dei går vekk og ikkje e i kantina og at dei ikkje seie noge i klasserommet og sånt.

Det er her snakk om samme type strategi som for skolearbeid, men formålet med den og hvem elevene ønsker usynlighet fra varierer. Hva elevene ønsker å usynliggjøre for medelever ble videre ikke utdypet særlig, annet enn at dette handler om ulike forhold til populære elever.

Fysisk fravær brukes som usynlighetsstrategi både i undervisningssituasjoner og i sosiale sammenhenger i klasserommet. Ved å legitimere fraværet i forventede eller aksepterte aktiviteter som å gå på do kan elevene oppnå usynlighet eller unngå at dem selv eller deres handlinger oppfattes av andre. Til tross for gode usynlighetsmuligheter innebærer strategiens natur økt risiko for synlighet. Blir fraværet oppdaget eller gjennomskuet blir dette synlig for omgivelsene. Gjennomskues elevene som gikk ut i leksehøringen medfører dette synlighet for dem selv og deres ikkje-handling. Strategien for fysisk fravær har potensiale for å lykkes, men innebærer samtidig risiko for synlighet hvis den ikke lykkes.

4.4.2 *Usynlighet gjennom kropp*

Den andre hovedkategorien av usynlighetsstrategier er strategier som går på regulering av kropp og kroppslig atferd for å oppnå usynlighet. Disse strategiene er i større grad individrettet, i motsetning til aktivitet-strategiene hvor også omgivelsene og personene rundt elevene inkluderes. Gjennom ulik bruk av kroppen, og da særlig fravær av kroppsbruk kan elevene oppnå redusert oppfattbarhet for seg selv, deler av seg selv og for ulike handlinger. *Øyekontakt og regulering av lyd og bevegelse* faller inn under denne hovedkategorien.

4.4.2.1 Regulering av øyekontakt

I følge Simmel (Brighenti 2007: 325) er øyekontakt den mest fundamentale typen av menneskelig interaksjon: hvis jeg kan se deg kan du se meg. Dette er trolig også en av grunnene til at elevene påpekte unngåelse av øyekontakt som et virkningsfullt redskap for usynlighet:

Elev 1: Du ser ikkje på nogen spesielle.

Elev 4: Elle du bare sitte å ser ned i bokå.

[...]

Elev 9: Eg prøvde å ikkje få øyekontakt med lærer liksom. Hvis du ikkje vil lesa så e det jo ofte du bare sitte ner å ser i pulten.

Elev 10: Ikkje få øyekontakt.

Når øyekontakt opprettes mellom to individer opprettes også bevisstheten om den andres tilstedeværelse. Aktiviteten ”å se” er nært koblet til det ”å bli sett” (Brighenti 2007: 325). Å etablere øyekontakt med et annet individ innebærer dermed å bli oppmerksom på denne andre, samtidig som det også innebærer å rette dennes oppmerksomhet mot seg selv. Ved å unngå å etablere øyekontakt kan en redusere sjansen for at andre blir oppmerksom på, og legger merke til en selv:

Jenta bakerst i høyre hjørne sitter å ser ned i pulten. Hun senker blikket. Ser ikke direkte på lærer. Unngår øyekontakt. En annen jente sitter med ryggen til veggen og er dermed plassert sidevent i forhold til lærers posisjon fremme i klasserommet. Slik unngår hun å møte blikket til læreren. Blikket fokuseres på andre ting enn lærer: ut i luften, ned i pulten og på bøker.

Ved å unngå å møte blikket til andre i klasserommet, ved å fokusere det på andre ting som pulten og bøker unngår elever at andre elever eller lærer blir bevisst dem gjennom øyekontakt. Sjansen for å bli sett er der fremdeles, men ved å unngå å se folk i øynene minsker denne muligheten. En slik bruk av øyekontakt fungerer dermed regulerende for i hvilken grad en oppsøker andres oppmerksomhet. Ulike metoder kan videre brukes for å usynliggjøre øynene og hindre etablering av øyekontakt: enkelte jenter hadde blant annet håret hengende ned i fjeset slik at dette skjulte ansikt og øyne for eventuelle personer som rettet oppmerksomheten sin mot dem.

Videre innebærer også denne strategien for usynlighet en viss risiko for synlighet:

Fremst til venstre i klasserommet sitter det tre jenter. Læreren står inntil veggen på venstre side av klasserommet. Herfra fører hun en dialog med elevene. De tre jentene på fremste rad (rett foran der læreren står) har ikke snudd seg mot læreren. De sitter med ryggen til lærer og slik unngår de å opprette kontakt med denne.

Å sitte med ryggen til lærer, slik disse tre jentene gjør, er en mer ekstrem variant av fraværende øyekontakt. Gjennom å sitte med ryggen til er det helt tydelig at det ikke kommer til å opprettes øyekontakt mellom dem og lærer. Denne ekstremvarianten innebærer synlighetsrisiko da selve handlingen ”å sitte med ryggen til” kan defineres som avvikende. Som allerede nevnt fører avvikende aktivitet eller handling ofte til synlighet. Elevene sitter med ryggen til det som skjer i klasserommet og skiller seg ut fra resten av elevgruppen som sitter vent mot lærer og følger med på det som skjer, blant annet gjennom øyekontakt. Den mindre ekstreme varianten av denne strategien, å flakke med blikket, ikke fokusere på noe eller noen spesielle eller å se ned i pulten, vil ikke føre til like stor risiko for synlighet da dette i mye mindre grad avviker fra forventninger til elevene i undervisningsøkten.

4.4.2.2 Regulering av lyd og bevegelse

Bruk av lyd og bevegelse er også redskaper for å regulere hvor synlig eller usynlig man fremstår i klasserommet. Tendensen synes å være at elever som er aktive verbalt, produserer lyd og tar i bruk bevegelser gjennom kroppsspråk og samhandling fremstår som synlige i klasserommet. På samme måte skaper mangelen på, eller fravær av lyd og bevegelse, mindre synlighet og i ytterste fall usynlighet.

Elevene påpeker at de ofte tar i bruk stillhet når de ønsker usynlighet:

Elev 1: Ja ikkje snakka høgt. Ikkje le høgt. Sånner ting.

Elev 4: Og så e dei ikkje med på debatter og sånn.

Elev 1: Ja då holde du deg utenfor. Egentlig så e det sånn..., hvis læreren spør akkurat den personen ka e svaret så seie dei gjerna at ”eg vett ikkje”. Kan ver dei vett det men dei vil ikkje sei det. Dei vil ikkje stikka seg ut.

Elev 2: Men det e jo av og te dei kan det og. Bare dei ikkje tørr å rekka opp.

Elev 4: Eller at dei må få læreren te å spør direkte. For dei tørr ikkje sjøl å rekka opp håndå. [...] Hvis du ikkje seie noge då e det veldig vanskelig å legga merke te deg.

Dette med stemmebruk og verbal aktivitet som usynlighetsstrategi er interessant da man ofte prater fordi man ønsker andres oppmerksomhet for et bestemt budskap. Er en alene vil en ofte være (helt) stille av den grunn at det ikke er noen en kan snakke til/med og søke oppmerksomhet hos for budskapet sitt. Dette poenget understrekes av følgende observasjon:

Matte: Oppgavetid. Flere elever protesterer høylytt når de får vite at oppgavene på side 178-184 er lekse til neste fredag. De kommenterer at de synes dette er mye lekse. Jeg kikker mot de elevene som snakker høylytt før jeg tar meg i å kikke på de andre elevene i klassen – de jeg ikke legger merke til. De har ikke sagt noe og har heller ikke reagert på annet vis på lekseinformasjonen. De har forholdt seg rolige hele veien, funnet frem bøkene sine og startet å jobbe.

Elevene som protesterer ønsker lærerens oppmerksomhet for å formidle at han har gitt dem for mye lekse. Dette kan også ses på som et forsøk på å utfordre lærerens autoritet til å bestemme leksene deres, eller til å påvirke hvor mye de skal ha i lekse. Gjennom lydlige protester retter elevene lærerens, min og medelevers oppmerksomhet mot seg selv. De andre elevene unngår å rette oppmerksomhet mot seg selv ved stille og rolig finne frem bøker å begynne og jobbe. De har akseptert leksemengden og har derfor ikke noe de ønsker oppmerksomhet for eller noe de vil formidle. Videre er det også slik at disse elevene forholder seg til hva som forventes av elevene hva gjelder lydbruk og arbeidsrutiner. Dette forsterker deres usynlighet.

De elevene som er verbalt aktive er de elevene det er lettest å legge merke til da disse av ulike grunner søker oppmerksomhet hos andre. Hvis hørselen ikke utsettes for lyd vil dette heller ikke påkalle andres oppmerksomhet og det blir da ”veldig vanskelig å legga merke te deg” som en av elevene påpekte ovenfor. Dette er ikke bare gjeldende for den verbale aktiviteten, men også annen lyd som produseres/ikke-produseres av elevene.

En gutt langs veggen sitter og slår to linjaler sammen. Lærer ser på gutten. Han slutter med å lage lyden. Starter så igjen et par minutter senere. [...] En annen jente har sittet å klikket intenst på en kulepenn i omtrent ti minutter. Lydene fra disse elevene gjør at jeg til stadighet retter min oppmerksomhet mot dem for å se hva som skjer og hvor lyden kommer fra.

Logikken for stemme- og lydbruk som regulerende redskap for usynlighet kommer her tydelig frem. Produserer en lyd fører dette instinktiv til at andre retter sin oppmerksomhet mot der lyden kommer fra for å finne ut hva som skjer. Hvis en ikke ønsker andres oppmerksomhet kan en unngå dette ved å la vær å oppsøke den gjennom verbal eller annen lydlig aktivitet.

Tendensene påpekt for lyd, gjelder i stor grad også for bevegelse som usynlighetsstrategi, da bevegelse også oppfattes gjennom sanseapparatet. I hvilken grad sanser utsettes for bevegelse eller ikke vil være med på å avgjøre i hvor stor grad en tiltrekker seg eller unngår (uønsket) oppmerksomhet fra andre. Elevene påpeker at de bevisst regulerer bruk av bevegelse for ikke å bli lagt merke til av andre.

Elev 8: Du prøve bare at ingen legge merke te deg og at du bare sitte i ro og ikkje seie noge sånn at ingen ser deg.

Elev 9: Ja hvis du ikkje bevege deg så blir du ikkje lagt merke te...

Begrunnelsen for bevegelse som usynlighetsstrategi elevene her fremsetter er at hvis du forholder deg rolig og ikke beveger deg nevneverdig unngår du også å bli blikkfang hos andre. Man blir ikke ”lagt merke te” av den grunn at man ikke tiltrekker seg oppmerksomhet gjennom bevegelse, nettopp fordi bevegelsen er fraværende. Gjennom å regulere bevegelsesbruken vil elever dermed kunne oppnå ulik grad av usynlighet for medelever og lærer(e).

Bevegelse som usynlighetsstrategi må videre ses i sammenheng med hva slags bevegelse det forventes av elevene. Bevegelser i samsvar med hva som forventes og aksepteres legges i mye mindre grad merke til enn bevegelse som faller utenfor disse normene:

En gutt i midten av rommet, helt inntil høyre vegg beveger seg rundt i starten av timens tavleundervisning. Han henter blant annet bøker etter at alle andre har gjort dette. Klatrer over pulten på vei tilbake.

Å klatre over pulten er blant bevegelser flere lærere ikke vil akseptere i sine klasserom. Flere eksempler fra observasjonsklasserommet på ulike ikke-aksepterte bevegelser er elever som vippet på stolen, elever som satte seg oppå pulten i stede for stolen, elever som hvilte beina på pulten, elever som kastet papirballer på tvers av klasserommet, eleven som slo jenta foran i hodet med en pute og jenta som krabbet på alle fire på tvers av klasserommet. Det var i stor grad disse elevene som tiltrakk seg oppmerksomhet og gjennom dette ble synlige i klasserommet. Det er to grunner til at disse ble synlige: gjennom sin bevegelse ble de blikkfang for observerende øyne og videre ble denne synligheten ekstra tydelig da elevenes bevegelser i større eller mindre grad avvok fra det det forventes i klasserommet. Den avvikende bevegelsesbruken kan innebære flere ulike budskap elevene ønsker andres oppmerksomhet for. Bevegelsesbruken kan også være en måte å utfordre autoriteter i klasserommet på samme måte som ved lydbruk. Bevegelse som usynlighetsstrategi fungerer dermed gjennom regulering av mengde og type bevegelsesbruk i forhold til hva som forventes og aksepteres i klasserommet. Utfallet av reguleringen blir ulik grad av synlighet og usynlighet i klasserommet.

4.4.3 Usynlighet gjennom klær

Den tredje hovedkategorien for usynlighetsstrategier handler om hvordan elevene bruker klær og utseende til å regulere synlig og usynlig fremtreden i klasserommet. Det finnes to måter klær kan brukes som usynlighetsstrategi: bruk av ”anonyme” klær og bruk av samme type klær som alle andre. Den siste strategien er samme strategi som den presentert i seksjon 4.4.1.1, forskjellen er at nå brukes strategien for klær og ikke for aktivitet.

4.4.3.1 Bruk av anonyme klær

Bruk av anonyme klær handler om at klesplagg ofte kommuniserer et eller flere budskap til omverden. Klær kan derfor bevisst brukes for å tiltrekke seg eller unngå andres oppmerksomhet. I denne sammenheng finnes det et interessant skille mellom bruk av merkeklær/klær som er på moten og det som forstås som mer anonyme klær:

Når det gjelder klær og utseende er det noen elever (særlig jenter) som virker særlig opptatt av dette. Mer sminke, håret er stelt og klær og klesstil, gjerne merkeklær, er mer gjennomført en de resterende elevene i klassen. Når jeg ser på klesstilen til jentene kan jeg skille mellom en form for ”anonyme klær” (hettegenser, fotballdrakt til lokallaget, dongeribukse, velurhettegenser, bomulls t-skjorte, klær som ikke er ettersittende) og mer moteriktige ”voksenklær” (lang ullkardigan, blyantskjørt og strømpebukse, ettersittende klær (populære klær i motebildet anno 2015)).

Den innsatsen som legges ned i moteriktig utseende og merkeklær beskrevet her, både med tanke på kostnader og tidsbruk vil fremstå forgjeves om ikke elevene har et ønske om å vise seg frem og tiltrekke seg andres oppmerksomhet. Hvis ingen ser deg fremstår det likegyldig hvordan du ser ut. Det er videre vidt kjent at merkeklær blant annet har formål om å kommunisere status for brukeren av klærne. Merkeklær innebærer slik et element for oppmerksomhet, noe som også påpekes av en av elevene i diskusjonen om merkeklær nevnt i seksjon 4.3.1. Eleven hevdet at i hvilken grad en brukte merkeklær kom an på i hvilken grad ”en vil bli sett av andre”. Merkeklær brukes altså av den grunn at andre skal legge merke til dette. Anonyme klær på sin side kommuniserer i større grad anonymitet og usynlighet som budskap i følge elev 9:

Hvis du vil ver usynlig så går du liksom ikkje i sånn heilt... alt e bare merkeklær og sånn... då legge jo folk merke te deg [...], men hvis du bare har normale kler på deg på ein måte og ikkje sånn... hvis du ikkje skille deg heilt ut, så e du liksom meir usynlig.

Klær som ikke skiller seg ut vil kunne skape anonymitet blant elevene ved at disse klærne i mye mindre grad leder oppmerksomhet mot personen som bruker klærne, noe som gjør personen ”mer usynlig”. Anonyme klærne brukes ikke med det formål at andre skal se klærne og personen som bruker dem, men brukes nettopp i større grad for å unngå uønsket oppmerksomhet som klær kan medføre.

4.4.3.2 Like klær som alle andre

Den andre strategien for usynlighet gjennom klær går ut på at usynlighet kan oppnås gjennom å bruke samme klær som majoriteten i klassen, altså klær som ikke skiller seg ut på noen måte:

Elev 1: Har du kler som skille seg veldig ut... går du med sånn hippie-bukser og sleng på kanten og hawaii-skjorte eller noge, så skille du deg veldig ut så klart... det gjer du jo. Men de fleste går i det de andre går i. Gutter går i gensere og jeans eller joggebukse.

Elev 1: Å gå med kjole ein dag... for eksempel... eller skjørt...

Elev 4: Eller merkekler...

Elev 1: ... da kan dei skille seg veldig ut.

Intervjuer: Så du meine dei skille seg ut hvis dei komme i kjole eller skjørt?

Elev 1: Ja det e jo litt annerledes. Skjørt på skolen for eksempel... det e jo ikkje heilt...

Elev 4: Hvis de komme i ein heilt annen klesstil enn det alle andre gjer da...

Elev 1: Det kan ver veldig fint, men folk ser på det som annerledes.

Elevene påpeker her at usynlighet kan oppnås gjennom likhet ved at klærne en bruker ikke skiller seg ut fra det som anses for normale klær. Er kjole og skjørt uvanlige og annerledes klesplagg i klasserommet kan dette bidra til at du skiller deg like mye ut som om du hadde kommet i hippie-bukse og hawaii-skjorte. Når gitte klesplagg og klestyper avviker fra normen om klær i klasserommet vil bruk av denne type klær medføre (uønsket) oppmerksomhet og

synlighet for personen som bruker klærne. Bruk av slike klær kan videre medføre sanksjoner mot klesbrukeren. Kler en seg i samme type klær som flertallet i klassen vil en ikke skille seg nevneverdig ut fra disse. Klær, og måten å kle seg på, kan altså brukes bevisst for å regulere i hvilken grad en blir synlig eller usynlig for andre, noe elev fire påpeker: ”men det e nogen som like å ikkje bli lagt merke te og så e det nogen som vil bli lagt merke te og derfor kler de seg sånn veldig spesielt”.

Videre er det slik at hvilke klær som gir usynlighet og synlighet bestemmes av enkelte personer i klasserommet:

Elev 2: Men det e jo sånn hvis du for eksempel har fått ett nytt klesplagg, hvis du vett at det e ingen andre som har lignande så har du ikkje så veldig lyst å gå med det sjøl om du vett at det på andre skoler e veldig populært.

Elev 1: For du vett ikkje koss det kan bli...

Elev 2: Du vett ikkje koss folk reagere på...

Elev 4: Men det du sa... du sa at de kanskje ikkje tålte å ha på nye kler... hvis det e dei mest populære da vil dei kanskje ta på for å visa at de bestemme ka som e inn.

[...]

Elev 5: Det e spørs koss dyre kler du har... hvis dei som e litt meir sånn upopulære har billige kler og dei andre som e populære har dyre kler så e det me som blir sett ned på.

Det pekes her på at maktrelasjoner ligger til grunn for hvilke typer klær som aksepteres og ikke i klasserommet. Populære elever i klassen kan definere og bestemmer hvilke klær som anses for normale og videre også unormale. Elev 5 påpeker videre hvordan bruk av ikke-aksepterte klær kan føre til sanksjoner ved at en blir sett ned på. Både guttene og jentene som ble intervjuet var enige om at jentene i større grad enn guttene ble utsatt for dette:

Elev 3: Ja det e mest sånn jente det føle eg.

[...]

Elev 10: Dei (guttene) har ikkje akkurat klespress.

Elev 9: Og då føle eg det e jentene som (mumling) vil ver meir usynlige... fordi dei e redde for å gjer feil og sånn.

Elev 10: Men eg tror og jentene presse kverandre litt.

Elev 9: Men guttene presse ikkje guttene, sånn egentlig. Då blir det og at guttene ikkje trengje å ver så usynlige.

Presset om det rette utseende og de rette klærne jenter utsettes for, både i klasserommet og i det større samfunn, fører til at jenter i større grad enn gutter opplever frykt for å gjøre feil i følge elevene. De mener videre at dette medfører at jenter oftere enn gutter opplever behov for å være usynlige. Ved at jentene forsterker presset seg imellom ved å ”presse kverandre litt” økes sjansene for å ”gjøre feil”, mislykkes og fremstå som avvikende fra ulike forventninger. Dette medfører ubehagelige situasjoner hvor behovet for usynlighet også øker. Ved at ”guttene [ikkje] presse [...] guttene” hevder begge kjønn at guttene i mindre grad vil oppleve behov for usynlighet, særlig når

det gjelder normer for klær og utseende.

4.4.4 Usynlighet gjennom synlighet

Den siste hovedkategorien for usynlighetsstrategier er paradoksalt nok usynlighet gjennom synlighet. Ved å oppsøke synlighet på gitte områder kan dette medføre usynlighet på andre områder. Strategien ble særlig tydelig i skillet mellom faglig og sosial synlighet og usynlighet. Sosial synlighet ble brukt av flere elever for å dekke over en eventuell faglig svakhet. Bestemte elever var veldig synlige i sosial samhandling med både elever og lærere, men de var ikke særlig synlige når det kom til faglig arbeid i skolen. Den sosiale synligheten kan ha hatt som formål å usynliggjøre faglige prestasjoner og arbeider ved å lede oppmerksomheten bort fra dette og over til elevens sosiale person. Den sosiale elevpersonen gir dermed usynlighet for en faglig usikkerhet eleven ikke ønsker å avdekke. Det samme gjelder for synlighet faglig og usynlighet sosialt. Flere elever fra observasjonene var i stor grad synlige faglig gjennom å rekke opp hånden, delta i diskusjoner og lignende aktiviteter. Til gjengjeld var det flere av disse elevene som ikke var særlig synlige sosialt. Den faglige tryggheten kan ha blitt brukt strategisk for å usynliggjøre en eventuell sosial utrygghet.

4.5 Uforutsette hendelser

Det er ikke bare den planlagte datainnsamlingen gjennom observasjon og intervju som har gitt verdifulle data til forskningsspørsmålet. Under datainnsamlingen oppstod det tre tilfeldige hendelser (Fujii 2014). Hendelsene var i utgangspunktet ikke tiltenkt som informasjonskilder da de fant sted utenfor datainnsamlingens rammer. Hendelsene er likevel tatt med da de medførte en dypere forståelse og innsikt i usynlighet og bruk av usynlighetsstrategier. Den første episoden handler om egen bruk av usynlighetsstrategier under en observasjonsøkt. Den neste gjelder elevene som valgte å trekke seg fra forskningsprosjektet. Den siste hendelsen er den allerede nevnte episoden hvor tre elever tok i bruk usynlighetsstrategier i intervjusituasjonen.

4.5.1 Usynlig forsker

Den første episoden handler om hvordan jeg som forsker opplevde å være en del av det fenomenet jeg studerte. Hendelsen fant sted mot slutten av observasjonsperioden i en mat-og-helse-time. Læreren hadde forlatt klasserommet i friminuttet, men flere elever var fremdeles igjen i klasserommet for å forberede middagsbesøk fra fjerde klasse. Før timen startet hadde det vært vanskelig å finne en naturlig plass hvor jeg kunne observere fra, men til slutt plasserte jeg meg bakerst i et av hjørnene (stående da det ikke var noen sitteplasser) og

begynte observasjonene mine herfra. Observasjonene forløp greit i første del av timen, helt frem til friminuttet startet og jeg ble igjen alene i klassen sammen med elevene. Da skjedde følgende:

Jeg føler meg utilpass på min plass. Men det ser ikke ut til at elevene lar seg merke av at jeg er her. Det er bare elever her nå. Læreren har gått. Det er friminutt, men en del elever er fremdeles igjen og ordner til besøket som kommer. Jeg føler et behov for å ikke bli sett av elevene. Jeg tenker at jeg ønsker å bli usynlig. At de ikke skal se at jeg sitter her utilpass bakerst i hjørnet. Behovet jeg kjenner på er kanskje mer et behov for ikke å bli sett, heller enn å bli usynlig. Jeg er nemlig fullt klar over at jeg befinner meg i klasserommet enten jeg vil dette eller ikke. Jeg tenker derfor at jeg ønsker å gjøre meg usett for dem i den grad dette går an. Jeg har satt meg ned på gulvet bakerst i rommet i håp om at dette kanskje gjør meg mindre og fjerner meg fra elevenes synsfelt. Jeg føler plassen på gulvet gjør med mindre synlig da denne oppleves som mer beskjeden og mindre oppmerksomhetsøkende enn hvis jeg hadde stått oppreist i full høyde. Her jeg sitter på gulvet føler jeg også et sterkt behov for å foreta meg noe, slik at det ser ut som jeg er opptatt (kamouflerende aktivitet) og slik forsøke å dekke over min følelse av utilpasshet. Jeg begynner derfor å skrive dette observasjonsnotatet. Det er først når jeg startet å skrive dette at jeg skjønner at jeg føler et behov for usynlighet og allerede har tatt i bruk flere usynlighetsstrategier. Frem til nå har handlingene vært ubevisste.

Mens jeg skriver på observasjonsnotatet gjør jeg meg tanker om hvorfor jeg opplever dette usynlighetsbehovet. Jeg antar at grunnen til at jeg føler ubehag nå og ikke når læreren var i klasserommet er en endret maktbalanse. Min tilværelse i klasserommet er "akseptert" med grunnlag i lærerens beslutninger. Når lærer forlater klasserommet føles det også som min legitime tilstedeværelse forvitrer. Elevene har tatt over autoriteten som før friminuttet var hos læreren. Som forsker hører jeg ikke til her og fremstår som utenforstående og ekskludert. Jeg er ikke en del av elevene og deres verden, jeg avviker fra dette. Det føles ubehagelig og jeg føler meg utsatt for deres eventuelle tanker om og motviljer de kan ha mot meg. Samtidig så vet jeg at med en gang friminuttet er over og lærer kommer tilbake vil maktbalansen igjen endres og følelsen av ubehag forsvinne.

Jeg vurderer å gå før friminuttet er over. Føler at jeg har fått nok datamateriale for denne økten og ønsker å forsvinne fra den ubehagelige situasjonen jeg befinner meg i. Likevel blir jeg sittende. Jeg vegrer meg for å reise meg opp og tenker at jeg like godt kan vente til lærer kommer tilbake. Grunnen til at jeg vil vente er at jeg føler jeg blir veldig synlig om jeg reiser meg opp og må gå ut midt blant alle elevene. Denne tanken oppleves ubehagelig, så jeg må vurdere hva som er mest ubehagelig, sitte å vente og forsøke å gjøre meg minst mulig synlig for elevene, eller reise meg opp og synlig forlate klasserommet (fysisk fravær). Jeg bestemmer meg til slutt for å gå før lærer er tilbake. Dette føles minst ubehagelig av de to. Mens jeg reiser meg opp og vandrer mot døren på andre siden av klasserommet opplever jeg at jeg prøver å gjøre meg så lite synlig som mulig, til tross for at alle elevene ser meg. Jeg går med raske skritt (ønske om å komme fort ut av synligheten i klasserommet), bruker lite bevegelse (noe krumbøyd, hendene tett inntil kroppen) og unngår øyekontakt med elevene, samtidig som jeg føler samtlige elevers blikk på meg.

Episoden gir et betydningsfullt bidrag til datamaterialet. I tillegg til observasjoner av usynlighet og strategibruk og elevers beskrivelser av dette, har jeg også mine egne følelser

knyttet til fenomenet. Jeg har opplevd fenomenet jeg forsker på på egen kropp. I feltarbeidet opplevde jeg hvordan maktrelasjoner har betydning for opplevelse og behov av usynlighet og usynlighetsstrategier og hvordan endring i maktbalansen kan endre behovet for å bli usynlig. I det maktbalansen ble endret tok jeg instinktivt i bruk flere av de strategiene jeg selv hadde observert i to uker for å redusere min synligheten overfor elevene. I hvilken grad jeg faktisk ble mindre synlig for elevene er usikkert, men hendelsen bekreftet at usynlighetsstrategier tas i bruk ved ubehagelige situasjoner for å begrense eller unngå ubehagelige situasjoner og det som eventuelt følger med disse.

4.5.2 Elever trakk seg fra forskningsprosjektet

Denne neste episoden har allerede vært drøftet i forbindelse med datainnsamlingen i kapittel tre, men tas opp her også. Fire dager ut i observasjonsperioden snakket to av elevene med lærer om at de ikke ønsket å være med i forskningsprosjektet. Før dette hadde jeg ikke fått inntrykk av at elevene opplevde situasjonen ubehagelig. De hadde til og med snakket interessert og velvillig til meg før helgen. På mandagen derimot hadde de bestemt seg for at de ikke ønsket å delta av grunner som er usikre. Likevel er det plausibelt å anta at årsakene og hendelsene kan relateres til bruk av usynlighetsstrategier. Elevene kan blant annet ha opplevd meg som autoritetsperson¹⁰, de kan ha opplevd min tilstedeværelse unaturlig og mine observasjoner og notater kan ha ført til ubehagelige situasjoner for elevene. Tilstedeværelsen min og observasjonene kan som nevnt ha innvirket sterkere på disse to elevene enn hva det gjorde på resten av elevene. Elevene det gjelder satt nært der hvor jeg var plassert, samtidig som disse to elevene trolig hadde plassene hvor jeg var veldig synlig for dem. De andre elevene hadde meg bak ryggen sin, mens disse to hadde meg fra siden. Dette kan ha bidratt til at de i stor grad var oppmerksom på mitt nærvær. Gjennom dette kan de ha følt seg utsatt og synliggjort for mine observasjoner, noe som kan ha opplevdes som ubehagelig for dem. Videre kan selve noteringen av observasjonsnotater ha forverret dette. Å observere og samle inn data om et gitt fenomen kan skape både ubehag og utrygghet for personene som inngår i utvalget, særlig hvis elevene ikke vet hvilken informasjon som samles inn. For å etablere trygghet hos elevene ble der derfor flere ganger poengtert at det ikke var dem som enkeltindivider som ble observert og at de ikke ble evaluert eller vurdert av meg. Til tross for dette er det usikkert i hvilken grad elevene har skjont hva et forskningsarbeid innebærer, hva som skjer eller hva observasjonene og notatene skulle brukes til. Denne antakelsen styrkes av at lærer etter å ha snakket med elevene kom bort til meg og nevnte at følgende elever, ut fra

¹⁰ Forskerrollen og dens påvirkninger på usynlighetsstrategier ble redegjort for i kapittel 3.5.3.

lærers forståelse, ikke hadde forstått prosjektet og derfor ikke ”gadd å være med”. I en slik situasjon er det sannsynlig å anta at elevene ønsket å gjøre seg usynlige fra forskningsprosjektet ved å ikke bli sett av meg eller dokumentert i observasjonsnotatene mine. Hvis dette var tilfelle ble usynligheten oppnådd gjennom en synlig samtale med læreren. Selv om hendelsen ikke inngår i intervju eller observasjoner, i den forstand at de som trakk seg ikke er en del av datamaterialet, kaster hendelsen likevel et interessant lys over bruken av usynlighetsstrategier og hvordan forskerrollen kan være med på å fremprovosere det fenomenet som studeres.

4.5.3 Intervju med jentegruppe

Den siste tilfeldige hendelsen er intervjuet med den ene jentegruppen nevnt i kapittel tre. Det interessante er hvordan konteksten og situasjonen intervjuet foregikk, og utviklet seg i gav betydningsfull informasjon om usynlighet og bruken av usynlighetsstrategier. Som allerede nevnt var innholdet i selve intervjuet lite fruktbart og jeg satt igjen med en følelse av at elevene holdt tilbake informasjon. Etter å ha gjennomført intervjuet dukket tanken opp om at dette muligens var et resultat av usynlighetsstrategier. Til forskjell fra de to andre intervjuene var dette intervjuet preget av lange perioder med pauser og stillhet. Stillhet og det å være rolig er allerede fremhevet som en av flere strategier for usynlighet. Videre var det i ettertid vanskelig å skille jentene fra hverandre på lydopptaket når intervjuet skulle transkriberes. Jentenes stemmer fremstod veldig like, de var monotone og videre var det større grad av mumling blant disse jentene enn de andre intervjuede elevene. En mulig tolkning av dette er usynlighet gjennom likhet, ved at jentene ikke skilte seg ut og ikke skilte seg fra hverandre ved hjelp av stemmebruk.

Årsaken til bruk av usynlighetsstrategier i intervjuet må trolig, som alt annet, søkes i en opplevelse av ubehag og utrygghet. Flere faktorer tyder på at intervjuets tema opplevdes sårbart og personlig for denne elevgruppen. For det første snakker disse elevene i større grad om seg selv enn de andre og plasserer seg selv i en posisjon med lav status i klasserommet, nemlig de upopulære: ”Det e spørs koss dyre kler du har... hvis dei som e litt meir upopulære har billige kler og dei andre som e populære har dyre kler så e det *me* som blir meir sett ned på (elev 5). Elevens overgang fra 2. og 3.pronomen til 1.pronomen i uttalelsen vitner om selvidentifikasjon til intervjutemaet. Til forskjell fra de andre elevene som skaper distanse til temaet gjennom i hovedsak å snakke i 2. og 3. person, snakker disse jentene i større grad om en personlig opplevelse av å være upopulær. Å snakke om temaer som omhandler

maktbalanse og den sårbarheten som følger med maktbalansens ugunstige posisjoner har trolig skapt en ubehagelig situasjon for elevene, som igjen kan ha skapt et behov for usynlighet. En annen ting som tyder på en opplevd ubehagelig situasjon og bruk usynlighetsstrategier er flere av svarene fra elevene. Gjentatte ganger svarte de at ”det var ingen ting” eller ”eg vett ikkje heilt”, noe som kan tyde på frykt for å svare feil på spørsmål, eller en strategi for å unngå å svare på ubehagelige spørsmål. Av den grunn kan det antas at elevene, gjennom stillhet, likhet og unnvikende svar har holdt tilbake informasjon og forsøkt å usynliggjøre det som oppleves som en ugunstig og ubehagelig posisjon i elevhierarkiet.

4.6 Synlighetsaspekt ved usynlighetsstrategier

Det ble poengtert tidligere i kapitlet at usynlighetsstrategier og det å forsøke og bli usynlig i seg selv kan produsere synlighet. Visse strategier brukt for å oppnå usynlighet innebærer nemlig en viss risiko for synlighet. Usynlighetsstrategier som produserer synlighet virker mot sin hensikt og må dermed anses for mislykkede strategier. Mye av grunnen til dette er at usynlighetsstrategier ofte rettes mot noen – noen en ønsker usynlighet fra. Mange av usynlighetsstrategiene redegjort for i kapitlet handler om å formidle eller signalisere et tilsynelatende fravær av noe, som i utgangspunktet er tilstedeværende. Dette påpekes av elev 2: ”Du lar kanskje ver å rekke opp håndå for å *visa* at du kanskje ikkje e tilstede”. Usynlighetsstrategier handler altså om å ”vise” til noen, på ulike måter at en ”ikkje e tilstede”. Med andre ord betyr dette at usynlighetsstrategier skal *vis*e og *synliggjøre* ulike (tilsynelatende) fravær. Det er i dette synlighetsaspektet risikoen for å bli sett av andre ligger. Det sentrale er hva slags aktivitet eller inaktivitet som får oppmerksomhet, og dermed også synlighet. Normalitetsforventninger er et sentralt aspekt ved dette, da aktiviteter eller inaktiviteter må passe inn i rammen av det som normalt forventes i en eventuell oppmerksomhetshorisont, uten at det forventede er noe som skiller seg ut.

4.6.1 Mislykkede usynlighetsstrategier

Avslutningsvis i dette kapitlet må det stilles spørsmål om synlighetsaspektet ved usynlighetsstrategier fører til den ønskede usynligheten og om strategier en kan se og observere faktisk er strategier for usynlighet? Usynlighetsønsket eller -behovet vil alltid være rettet mot noen eller noe og vil gjelde for en bestemt person i en bestemt situasjon. Dette innebærer at usynlighetsstrategiene er kontekstavhengige og at usynlighet for en person ikke må tilsvare usynlighet for en annen person i samme situasjon. En kan altså oppfatte både vellykkede og mislykkede usynlighetsstrategier som tas i bruk; forutsetningen er at det ikke er de strategiene rettes mot.

5.0 Usynlighet – motstrategi eller effekt av maktrelasjoner?

5.1 Innledning

I kapittel fire ble det redegjort for hvordan usynlighet og usynlighetsstrategier brukes for å unngå ubehagelige situasjoner og sanksjoner som oppstår i maktstrukturer og -relasjoner i klasserommet. I utgangspunktet kan det se ut til at analysene bekrefter påstanden fremsatt i kapittel to, om usynlighetsstrategier som motstrategier mot maktteknikker i klasserommet. Oppnådd usynlighet i klasserommet kan likevel også ses på som resultat og effekt av maktstrukturene og disiplineringen. I følgende kapittel diskuteres funnene om usynlighetsstrategier opp mot Foucaults maktteori og vurderer i hvilken grad det er grunnlag for å hevde at usynlighet og usynlighetsstrategier er motstrategier mot makten i klasserommet.

5.2 Klasserommets relasjonelle maktform

Kapittel konstaterer at usynlighet og usynlighetsstrategier iverksettes i, og av, ubehagelige situasjoner fremkalt av maktstrukturer og -relasjoner i klasserommet. Før usynlighet og usynlighetsstrategier som motstrategier, eller ikke, diskuteres, ses det nærmere på hvilken makt usynligheten i klasserommet frembringes av. Makten beskrevet i analysekapitlet må forstås som en slags allestedsnærværende makt. Det er ikke snakk om en undertrykkende makt fra høyere hold, men observasjoner og intervju av elever avdekker at det handler om en makt som kan komme fra alle hold, fra andre medelever og fra lærer(e). Deltakerne i klasserommet utøver makt gjennom sanksjonering mot brudd på normer, forventninger og sosiale koder etablert i klasserommet. Slik det fremkommer av analysene er det de individene som behersker kodene, som utøver sanksjoneringen med det formål å justere og disiplinere avvik. Det er dermed snakk om en relasjonell maktform som virker gjennom individene som befinner seg i, og deltar i klasserommets sosiale situasjon. Normene og kodene etableres av eliter i klasserommet med definisjonsmakt. Eksempler på slike eliter er de populære elevene og lærer(e). Gjennom at andre deltakere i klasserommet etterstreber beherskelse av disse normene og forventningene opprettholdes makt, maktstrukturer og maktrelasjoner i klasserommet. De individene som behersker normene gis relativt mer makt enn de som ikke behersker dem, og gjennom denne internaliseringen av normer kan individene delta i sanksjonering mot normbrudd. Usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet frembringes således av det som må forstås som en deltakende maktform. Maktprosessene som

utspiller seg i klasserommet kan dermed med fordel forstås i tråd med Foucaults disiplinerende makt slik den presenteres i kapittel to.

5.3 Motstrategi eller disiplinering?

5.3.1 Usynlighet som motstrategi

Analysene i kapittel fire viser hvordan elever forsøker å oppnå usynlighet ved å ta i bruk ulike strategier, som på forskjellig vis baserer seg på å fremvise tilsynelatende fravær. Usynlighetsstrategiene fungerer regulerende på graden av synlighet og usynlighet gjennom at disse tilpasser personer, atferd og aktiviteter til forventede normer, gjennom ulike typer fravær. Ved bruk av strategiene unngår elevene dermed å tiltrekke seg uønsket oppmerksomhet, da strategiene dekker over tilstedeværende avvik og gjennom dette gjør avvikene ikke-oppfattbare.

Ut fra denne forklaringen på bruk av usynlighetsstrategier kan det argumenteres for at usynlighetsstrategiene fungerer som en slags motstrategi mot makten i klasserommet. Makten i samfunnet, og i klasserommet, er i følge Foucault basert på synlighet, overvåkning og observasjoner av individer. Dette legger grunnlag for utøvelse av makt gjennom eksamineringen, evalueringen og sanksjoneringen av medlemmene i klasserommets sosiale situasjon. Ved at elevene gjennom bruk av usynlighetsstrategier gjør avvikelser mindre synlige, motarbeider de grunnlaget for denne makten. Ved å fjerne oppfattbare elementer ved avvik gjennom usynlighetsstrategier, blir disse også nødvendigvis vanskeligere å oppfatte. Uten observasjoner på normbrudd kan det heller ikke sanksjoneres mot dette, da avvikene oppfattes som nettopp fraværende. Ved å ta i bruk usynlighetsstrategier unngår elevene dermed å bli objekter for makten, og makten mister objekter det kan utøves makt på. Usynlighetsstrategier kan altså forstås som en metode for å unndra seg observasjoner, eksaminering og evaluering og slik kunne forhindre sanksjoner mot avvikende atferd eller aktivitet. På denne måten utfordrer usynlighet og usynlighetsstrategier observasjon og overvåkning som maktgrunnlag. Usynlighetsstrategier må dermed forstås som en motstrategi mot den direkte formen for maktutøvelse, altså den straffende og sanksjonerende makten, ikke den disiplinære makten i seg selv.

Videre er det ikke bare usynlighet og usynlighetsstrategier en kan forstå som motstrategier til makten i klasserommet, men også usynlighet sin motpol: nemlig synlighet. Personer, atferder, aktiviteter og handlinger som synlig avviker fra forventninger og normer kan forstås som

demonstrasjoner mot makten. Eksempel på dette er elevenes protester på oppgavemengde i mattetimen. Formålet med synlighet som motstrategi er i større grad enn usynlighet å utfordre og endre maktbalansen. Synlighetsstrategier må derfor forstås som motstrategier mot selve den disiplinære maktformen, der hvor usynlighetsstrategier primært utfordrer straffer og sanksjoner som grunnlag for maktformen. Dette innebærer at både usynlighet- og synlighetsstrategier kan virke som motstrategier mot maktteknikker og maktstrukturer i klasserommet.

5.3.2 Disiplinering og usynlighetsstrategi(er) har samme uttrykksform

Det er altså plausibelt å anta at usynlighet og usynlighetsstrategier brukes som motstrategier mot ulike aspekter ved makten i klasserommet. Dette er i tråd med påstanden fremsatt i kapittel to, om at elever ikke lar seg pasifisere av makten, men møter denne med motstrategier. Videre skal vi se at denne antakelsen utfordres av disiplinering av elever¹¹. Internalisering av skolens regler og normer har nemlig samme uttrykksform som flere av de identifiserte usynlighetsstrategiene i kapittel fire. Dette betyr at antatte usynlighetsstrategier også kan vise seg å være et uttrykk for disiplinerte elever. Gjennom regler, normer og sosiale konvensjoner har skolen som formål å disiplinere elever, og utruste dem med ferdigheter ønsket av majoriteten av befolkningen (Foucault 1977). Gjennom sanksjoner mot elever, elevers oppførsel eller handlinger, er formålet å tilpasse avvikende atferd til forventninger gjennom normer, regler og sosiale konvensjoner. Sanksjonene som tas i bruk for å oppnå dette trenger verken være fysiske, omfattende eller i den forstand synlige. Ved å rette sanksjonene mot subjektet, gjennom spissfindige teknikker og praksiser (å sende blikk), vil den det sanksjoneres mot internalisere en ny type subjektivitet – en disiplinert subjektivitet (Foucault 1977).

Skrevne og uskrevne ordensregler i de fleste klasserom er eksempler på forventninger og normer hva gjelder orden, atferd og oppførsel hos individene i klasserommet. En slik ordensregel eller uskreven norm som lett kan forveksles med bruk av usynlighetsstrategi er at elever skal holde ro og ikke forstyrre arbeid i klasserommet (Skribekk 2015). Lyd, snakking og bevegelser fra elevene vil i bestemte tilfeller virke forstyrrende inn på undervisning og

¹¹ Argumentasjonen for disiplinerte elever baserer seg på skolen og lærerens maktutøvelse. Dette er for å vise et eksempel på elevdisiplinering og usynlighetsstrategiers like uttrykksform. Selv om elevaspektet utelukkes vil dette fenomenet være like gjeldende der.

arbeidsro¹². Skolen har derfor i oppgave å sanksjonere mot støyende atferd, og gjennom sanksjonene sørge for at elevene kroppsliggjør samfunnets normer og regler i forhold til deres sosiale situasjon¹³. Det at elever er stille, beveger seg lite og ikke snakker særlig, trenger da ikke være synonymt med bruk av usynlighetsstrategier. Det kan like godt bety disiplinerte elever med lydige kropper. Den bestemte subjektiviteten sanksjoner og disiplinering har som formål å oppnå, kan forveksles med bruk av usynlighetsstrategier av den grunn at disse to i mange tilfeller har den samme uttrykksmåten: stillhet, fravær av bevegelse og verbal aktivitet. Dette innebærer at tidligere identifiserte usynlighetsstrategier, særlig de som går på regulering av kropp og kroppslig atferd, kan forstås som internalisering av ordensregler heller enn elevers bruk av usynlighetsstrategier.

5.3.3 *Disiplinerings usynliggjørende effekt*

Det forekommer altså at disiplinering og usynlighetsstrategier i bestemte tilfeller har den samme uttrykksmåten. Årsaken til dette må søkes i disiplineringens usynliggjørende effekt, og hvordan disiplineringen gjennom denne effekten skaper rom og mulighet for utfoldelse av usynlighetsstrategier.

Disiplinerings usynliggjørende effekt oppstår gjennom de prosesser for normalisering – normalitetsmakten – disiplineringsmakten virker gjennom. Gjennom normaliseringsprosessene normaliseres og disiplineres individene til å handle ut i fra hva som er forventet i henhold til normer og sosiale konvensjoner. Kapittel fire fremhevet hvordan det å være en del av en homogen gruppe eller aktivitet gav usynlighet for medlemmene. Å disiplinere en større gruppe individer til normalitetsforventninger vil dermed føre til usynlighet for individene som inkluderes i gruppen. En homogen gruppe av likt handlende individer vil være usynliggjørende nettopp gjennom at en blir en av mange i gruppen. Gruppen er da det som fremstår som synlig, og ikke de enkelte individene gruppen består av.

Disiplinering gjennom normalitetsmakt fungerer også usynliggjørende på en annen måte: ”[...] one can appreciate the characteristics of the normal as those of the invisible: the normal is unmarked, unnoticed, unthematized [and] untheorized” (Goffman gjengitt i Brighenti 2007: 326). I følge Goffman innehar det normale de samme karakteristikkene som det usynlige. Det

¹² I hvor stor grad dette forstyrrer det enkelte klasserom vil være avhengig av kontekst og situasjon, av timetype og hvilke forventninger det er til bruk av lyd, stemme og bevegelse. Dette vil variere mellom de individuelle klasserommene.

¹³ Pierre Bourdieus begrep og forståelse om habitus (Joas og Knöbl 2011) er sentralt i denne forståelsen av disiplinering av elever.

er nettopp disse likhetene, umerket, ubemerket og utematisert, mellom usynlighet og normalitet, som gjør at normalitetsmakten virker usynliggjørende. Gjennom at elevenes handlinger og væremåte samsvarer med forventninger – det normale, blir elevene umerket og ubemerket. Denne usynligheten frembrakt av disiplinering handler nok mer en posisjonering eller ordning etter maktstrukturene og ikke en bevisst handling fra individenes side.

Videre ble det nevnt at disiplinering også skaper rom hvor usynlighetsstrategier kan utspille seg. Gjennom at individer i klasserommet disiplinerer, eller normaliserer, eventuelle avvikende individer til forventet atferd og handlinger, skapes det en eller flere homogene grupper. Disse gruppene skaper grunnlaget for utøvelse av usynlighetsstrategier. Analyser gjort i kapittel fire fremhevet hvordan usynlighetsstrategier brukes som metode for å fremsette en tilsynelatende tilhørighet til de homogene grupper etablert i klasserommet. Gjennom ulike strategier for usynlighet, som ikke-avvikende aktiviteter, kamuflerende aktivitet og regulering av kropp og kroppslig atferd vil opprinnelig avvikende elever kunne oppfattes som disiplinert. Normalitetsmakten skaper altså ikke bare usynlighet blant disiplinerte elever, men den gir også rom og mulighet for at elever som ikke er disiplinerte kan oppnå usynlighet. Ved å gli inn i mengden av disiplinerte elever som behersker normer og koder vil avvikende elever kunne unndra seg det sanksjonerende blikket til normalitetsmakten. At både disiplinering og usynlighetsstrategier kan føre til usynlighet innebærer at en må være forsiktig med ikke å forveksle disse om en skal oppfatte det komplekse maktspeillet som utfolder seg i klasserommet. I hvilken grad dette teoretiske skillet mellom usynlighetsstrategier og disiplinerte elever er mulig i praksis er en annen sak.

5.4 Bevisst og ubevisst usynlighet for makt i klasserommet

Det er altså grunnlag for å anta at usynlighetsstrategier brukes som motstrategier mot makten i klasserommet, noe som bekrefter påstanden i kapittel to om at elever ikke lar seg pasifisere av makten. Til tross for dette er det også grunnlag for å hevde at usynlighet i klasserommet kan frembringes som resultat av disiplinering, ikke bare av usynlighetsstrategier. Usynlighet i klasserommet må da forstås som produkt og resultat av disiplineringsprosessene. Dette betyr at elever i bestemte tilfeller likevel lar seg pasifisere av makten. Hvor bevisste elevene er denne makten som frembringer usynlighet, enten usynligheten er et resultat av usynlighetsstrategier eller et produkt av disiplinering er derimot usikkert. Usynligheten kan nemlig være et resultat av både bevisste og ubevisste handlinger fra elevenes side. I mange

tilfeller vil elevene være klar over sin synlighetsregulering i forhold til makten, men i mange tilfeller vil dette trolig også være handlinger som skjer i det ubevisste:

Namely, 'visibility is a trap' [...]. The mere fact of being aware of one's own visibility status – and not the fact of being under actual control – effectively influences one's behaviour (Brighenti 2007: 336).

En trenger altså ikke alltid være klar over makten og kontrollen i klasserommet for at dette skal kunne påvirke ens oppførsel. Det er nok at elever er klar over sin egen synlighet. Elevene trenger ikke ha noe begrep eller forståelse av at de er under andres (disiplinerende) kontroll for å ta i bruk usynlighetsstrategier eller for å la seg disiplinere. Det er nok at elevene er klar over sin egen synlighet og at de gjennom dette påvirkes til å regulere sin egen synlighet opp eller ned, enten gjennom usynlighetsstrategier eller gjennom disiplinering.

6.0 Avslutning

Gjennom årene i skolen opplever elever behov eller ønske om usynlighet ved flere anledninger i klasserommet. Da det ikke finnes noen magisk måte å oppnå denne usynligheten på må dette skje på andre måter. Den litteraturen som finnes på usynlighet blant elever i skolen er begrenset og det har derfor vært et formål med avhandlingen å frembringe ny kunnskap om fenomenet. Ved å undersøke usynlighet og usynlighetsstrategier gjennom et sosiologisk perspektiv har intensjonen vært å sette fokus på de sosiale prosesser og maktrelasjoner i klasserommet som frembringer usynlighetsbehov, usynlighet og usynlighetsstrategier. For å besvare forskningsspørsmålet om *hvorfor [...] elever i ungdomsskolen [blir] usynlige i klasserommet og hvilke strategier [som] tas i bruk for å oppnå usynlighet blant elevene* er det hentet inn datamateriale fra et case-studie av elever i en 9. klasse.

6.1 Hovedfunn

Usynlighet er i denne avhandlingen forstått som fravær av oppfattbarhet og trenger nødvendigvis ikke dreie seg om et totalt fysisk fravær, men kan like godt handle om tilsynelatende fravær av noe tilstedeværende i situasjonen. Usynlighetsstrategier forstås videre som taktikker for å regulerer det faktiske eller tilsynelatende fraværet. Gjennom å rette usynlighetsstrategier mot en eller flere andre personer vil elever kunne regulere graden av synlighet/usynlighet og oppmerksomhet rettet mot det de ønsker usynliggjort. Usynlighet og usynlighetsstrategier handler således primært om ikke å gjøre seg selv eller sine handlinger til objekt for andres oppmerksomhet og observasjon.

Michel Foucault og hans forståelse og begreper om disiplineringsmakt, observasjon og eksaminering har utgjort den teoretiske forståelsesrammen for hvordan og hvorfor elever blir usynlige og opplever et usynlighetsbehov. Ut fra dette gir analysene av datamaterialet grunnlag for å hevde at elever opplever usynlighetsbehov i tre sammenkoblede situasjoner:

- I situasjoner hvor de opplever utrygghet eller ubehag
- I situasjoner med mulighet for sanksjoner eller negativ evaluering
- I situasjoner hvor de kan bli definert som avvikende fra ulike majoritetsgrupper i klassen

Situasjonene oppstår i sammenheng med etablerte normer, sosiale koder og konvensjoner i klasserommet. Disse er videre definert og etablert av makteliter i klassens sosiale struktur:

- Populære elever
- Lærer(e)

Maktelite, sammen med disiplinerte elever som behersker normene, utøver sanksjoner mot normbrudd og avvikelser fra ulike gitte forventninger. Behovet for usynlighet oppstår derfor hos aktører i klasserommet som på en eller flere måter opplever å ikke beherske normene, og gjennom dette opplever å være annerledes eller avvikende. Dette gjelder i utgangspunktet for alle elever i klasserommet på et eller annet tidspunkt; dette er avhengig av hvilke normer, forventninger og definert normal det er snakk om. Likevel synes det at enkelte elevgrupper oftere, og i større grad, opplever usynlighetsbehov enn andre:

- Upopulære elever
- Elever med annen etnisk bakgrunn
- Elever med (annen) religiøs bakgrunn

Et av formålene med å sanksjonere mot avvik og normbrudd hos avvikende og annerledes elever er å korrigere og disiplinere dem til forventet atferd i klasserommet, enten disse forventningene kommer fra lærer eller medelever. For å unngå uønskede sanksjoner fra de som behersker normene tar derfor udisiplinerte eller annerledes elever i bruk ulike usynlighetsstrategier. Gjennom å regulere aktiviteter, kropp og klær, og ved å rette synlighet mot andre områder enn det en ønsker usynliggjort, muliggjør usynlighetsstrategier presentasjon av et tilsynelatende fravær. Dette skjer ved at usynlighetsstrategiene fjerner elementer av oppfattbarhet ved det en ønsker usynliggjort. Ved at avvikende personer, handlinger eller ikke-handlinger tilsynelatende tilpasses til normer og forventninger i klasserommet blir avvikene mindre synlige, vanskeligere å oppfatte og dermed blir det også vanskeligere å sanksjonere mot, korrigere, normalisere og disiplinere avviket. Usynlighet og usynlighetsstrategier gjør dermed at elever unngår å bli objekter for makten, og at makten mister objekter det kan utøves makt på. Usynliggjøring av avvikelser og normbrudd skjer likevel bare i situasjoner der oppmerksomhet mot dette er uønsket. Avvikelse kan også settes frem som en synlig demonstrasjon mot maktbalanse og -struktur i klasserommet.

6.1.1 Hvorfor blir elever usynlige, og hvilke strategier tar de i bruk for å bli usynlige?

For å svare på forskningsspørsmålet fremsatt innledningsvis synes det at elever blir usynlige i klasserommet for å unngå uønsket oppmerksomhet fra lærer eller andre medelever. Dette kan gjelde irettesettelser, anmerkninger eller karakterer på skolearbeid eller forventninger om oppførsel i klasserommet, eller det kan handle om det sosiale livet mellom elevene hva

gjelder anerkjennelse, popularitet, ekskludering, annerledeshet og mobbing. Ved å ta i bruk ulike strategier for usynlighet forsøker elevene å bli oppfattet som normale og å oppnå tilhørighet blant den eller de gruppen(e) de anser som viktig og verdifullt å bli anerkjent av. Dette gjøres ved at oppfattbare elementer ved avvikelser og normbrudd fremsettes som fraværende. Dermed unngår elever og deres handlinger å bli fremsatt som annerledes og avvikende og ved dette unngå anmerkninger, irettesettelser, ekskludering, mobbing og lignende sanksjoner. Usynligheten og usynlighetsstrategiene i klasserommet må derfor forstås som en motstrategi mot det straffende og sanksjonerende aspektet ved den disiplinære makten utøvd av lærere og medelever. Videre er det slik at usynligheten kan forstås som et resultat av disiplineringen og en kan derfor ikke se bort fra at usynlighet i klasserommet skyldes at elever har kroppsliggjort normer, regler og sosiale konvensjoner. Når en gruppe individer disiplineres til samme forventede oppførsel, usynliggjøres det enkelte individ, mens gruppen fremstår synlig. Disiplineringen og usynliggjøringen av en homogen gruppe muliggjør videre usynlighet og usynlighetsstrategier som motstrategi mot den disiplinære maktens maktteknikker. Usynlighetsstrategier går i stor grad ut på å, på ulikt vis, kamuflere avvik og gjennom dette etterligne det forventede. Da kreves det også noe som kan etterlignes; dette er de disiplinerte elevene og den homogene gruppen.

Det må derfor antas at det er to grunner til at elever blir usynlige i klasserommet: enten gjennom usynlighetsstrategier brukt som motstrategier mot det sanksjonerende aspektet ved den disiplinerende makten, eller gjennom disiplinering til normer og forventninger etablert i klasserommet. Den usynligheten som frembringes gjennom disiplinerte elever handler trolig mer om en ubevisst posisjonering etter maktstrukturene, heller enn en mer aktiv og bevisst form for motstrategier. Begge årsakene har sitt grunnlag i maktutøvelsen og maktstrukturene i klasserommet, men de to måtene er forskjellige reaksjoner på denne maktutøvelsen: motstrategi og disiplinering.

6.2 Usynlighetsstrategier utenfor klasseromssituasjonen

Et interessant aspekt ved masteravhandlingen er det metaperspektivet den har antatt på usynlighet og usynlighetsstrategier. Dette som fenomen har nemlig ikke bare vært objekt for forskningen, det har også utspilt seg parallelt i selve forskningssituasjonen ved innsamling av datamateriale: i observasjon og intervju med informanter og i forhandling av min posisjon i feltet. Slik har usynlighetsfenomenet vært sentrale faktorer ved datainnsamling og forskning på usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet, da de har vist seg å operere i flere

kontekster og på flere nivåer i studiet av dem. Dette usynlighetsfenomenet i forskningssituasjonen er trolig et sentralt trekk ved all forskning basert på deltakende observasjon, ikke bare ved min studie. Det spesiell med denne avhandlingen er likevel at usynlighet og usynlighetsstrategier har vært sentrale trekk i datainnsamling og forskning på nettopp usynlighet og usynlighetsstrategier i klasserommet.

6.2 Veien videre

For å etablere et mer komplett og fullstendig bilde av hvorfor elever blir usynlige i skolen er det nødvendig med videre forskning på området. Denne masteravhandlingen har i stor grad basert seg på sosiale prosesser og maktrelasjoner i klasserommet som forklaringsfaktor for usynlighet blant elever. Det finnes likevel trolig også flere andre bakgrunnsvariabler for usynlighet og usynlighetsbehov som må undersøkes for å fullt ut forstå elevers behov for usynlighet. Avhandlingen konkluderer med at usynlighetsstrategier ikke utfordrer selve maktrelasjonene da strategiene i stor grad brukes for å tilpasse seg maktrelasjonene for å unngå å bli oppdaget. Til tross for at jeg ikke fant noe som tilsier at usynlighet og usynlighetsstrategier virker på noe måte som forandrer maktrelasjonen kan det være interessant å gjøre videre undersøkelser på nettopp dette. Et annet aspekt for videre forskning er hvordan maktrelasjoner og maktstrukturer mellom aktører i klasserommet forhandles frem og etableres. Det vises tydelig i datamaterialet at det er bestemte typer elever som opplever behov for usynlighet og at det er bestemte typer elever som frembringer dette behovet. Å undersøke hvordan elevene fordeler disse rollene mellom seg vil derfor bidra til ytterligere kunnskap og forståelse rundt hvorfor elever blir usynlige i klasserommet. Et siste område det oppfordres til forskning på er usynlighetshandlinger og usynlighetsstrategiers bevisste/ubevisste aspekt. Denne avhandlingen har i liten grad viet særlig oppmerksomhet til hvor bevisste elevene har vært sine handlinger. Om elevene aktivt går inn for usynlighet og usynlighetsstrategier, eller om dette er noe som iverksettes fra underbevisstheden vil derfor være interessant å undersøke nærmere. Det gjenstår dermed mye forskning før forskningsbildet på usynlighet og usynlighetsstrategier blant elever i klasserommet er komplett. Denne masteravhandlingen har gjort et bidrag til å bedre forstå fenomenet, men videre forskning på andre aspekter ved fenomenet vil være nødvendig i fremtiden.

7.0 Litteratur

Brighenti, A. (2007) 'Visibility. A Category for the Social Sciences', *Current Sociology*, 55(3), s. 323-342. [Online] DOI: DOI: 10.1177/0011392107076079 [Hentet: 5. februar 2015].

Byrnes, D. A. (1985) "'Cipher" in the Classroom: The Invisible Child', *Childhood Education*, 62(2), s. 91-97.

Cho, J. og Trent, A. (2006) 'Validity in qualitative research revisited', *Qualitative Research*, 6(3), s. 319-340. [Online] DOI: 10.1177/1468794106065006 (Hentet 7. april 2015).

Dorner, L. M. (2014) 'From Relating to (Re)Presenting: Challenges and Lessons Learned From an Ethnographic Study With Young Children', *Qualitative Inquiry*, s. 1-12. [Online] DOI: 10.1177/1077800414557824 (Hentet 17. desember 2014).

Eggen, S. og Dahl, I. D. (2013) *Dette irriterer oss mest på sosiale medier... og sånn ser det ut #bakfasaden*. Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/dette-irriterer-oss-mest-paa-sosiale-medier/a/10126828/> (Hentet 13. mai 2015).

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. 1 utg. London: Penguin Books Ltd.

Flyvbjerg, B. (2006) 'Five Misunderstandings About Case-Study Research', *Qualitative Inquiry*, 12(2), s. 219-245. [Online] DOI: 10.1177/1077800405284363 (Hentet 7. april 2015).

Fujii, L. A. (2014) 'Five stories of accidental ethnography: turning unplanned moments in the field into data', *Qualitative Research*, s. 1-15. [Online] DOI: 10.1177/1468794114548945 (Hentet: 9. februar 2015).

Goffman, E. (2009) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Tilgjengelig fra: https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=be3vAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=goffman+total+institution&ots=JnITHJWJpH&sig=XSS_knUP0QGW-u1KFqKZAY9Ougo&redir_esc=y#v=onepage&q=goffman%20total%20institution&f=false (Hentet: 22. april 2015).

Ingrey, J. C. (2013) *The Public School Washroom as Heterotopia: Gendered Spatiality and Subjectification*. PhD avhandling. The University of Western Ontario.

Joas, H. og Knöbl, W. (2001) *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. 4. utg. New York: Cambridge University Press.

Jones, R. D., Robinson, J. og Turner, J. (2012) 'Introduction. Between Absence and Presence: Geographies of Hiding, Invisibility and Silence', *Space and Polity*, 16(3), s. 257-263.

Lopez, G. og Chism, N. (1993) 'Classroom Concerns of Gay and Lesbian Students: The Invisible Minority', *College Teaching*, 41(3), s. 97-103.

- Merridy, M. (1990) 'The Visibility and Invisibility of Aboriginal Students in an Urban Classroom' *Australian Journal of Education*, 34(3), s. 312-329.
- Miller, J., og Glassner, B. (2011) 'The "inside" and the "outside": Finding realities in interviews' I Silverman, D. (red.) *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice*. 3. utg. Los Angeles: Sage.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sloney, J. og Thomas, H. (2006) 'Triangulation and integration: processes, claims and implications', *Qualitative Research*, 6(1), s. 45-59. [Online] DOI: 10.1177/1468794106058870 (Hentet: 1. mai 2015)
- Morgan, V. og Dunn, S. (1988) 'Chameleons in the Classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms', *Educational Review*, 40(1), s. 3-12.
- Payne, G. og Williams, M. (2005) 'Generalization in Qualitative Research', *Sociology*, 39(2), s. 295-314. [Online] DOI: 10.1177/0038038505050540 (Hentet: 7. april 2015).
- Sigvardsdotter, E. (2012) 'Presenting absent bodies: undocumented persons coping and resisting in Sweden', *Cultural Geographies*, 0(0), s. 1-17. [Online] DOI: 10.1177/1474474012465845 (Hentet: 1. mai 2015).
- Skirbekk, K. (2015) *Ordensregler*. Tilgjengelig fra: <http://stabekkskole.no/index.php?pageID=101> (Hentet: 08. april 2015).
- Ulleberg, H. P. (2002) *Arkitektur som makt – skolebygget som disiplinerende materiell*. Tilgjengelig fra: <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Foucault.htm> (Hentet: 02. mars 2015).
- Utdanningsdirektoratet (u.d.) *Relasjoner mellom elever*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?read=1> (Hentet: 12. mai 2015).
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 3, utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varsi, H. (2013) *–Ender opp med en perfekt boble som er umulig å oppnå. Kjendisene tar til orde mot selvskryt på sosiale medier*. Tilgjengelig fra: http://www.kjendis.no/2013/11/28/kjendis/selfies/instagram/facebook/hanne_sorvaag/30563315/ (Hentet: 13. mai 2015).

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Usynlighetsstrategier blant elever i klasserommet”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å avdekke ulike strategier som benyttes blant elever i ungdomsskolen for å oppnå usynlighet. Problemstillingen til prosjektet er som følger: ”Hvorfor blir elever i ungdomsskolen usynlige i klasserommet og hvilke strategier tas i bruk for å oppnå usynlighet blant elevene?” Hovedfokuset for studien er de enkelte årsakene og strategiene som benyttes og dermed i liten grad elevene i klasserommet.

Forskningsprosjektet er et mastergradstudiet som skrives ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU.

Valget av 9. trinn som del av studien er bestemt i samarbeid med rektor ved (anonymisert) skole. I den forbindelse sendes det ut forespørsel om deltakelse av din/deres elev i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å bli observert i interaksjon med lærere og medelever i klasserommet i en fire-ukers periode. I den grad det gis godkjenning av foresatte ønskes også intervju av elever gjennomført. Det vil også bli innhentet informasjon om strategier fra lærere i klasserommet. Her understrekes at fokuset er på strategiene og ikke på enkeltelever.

Data som samles inn vil bli registrert i feltnotater fra undervisningstimer og på lydopptak under eventuelle intervju.

Dersom du/dere samtykker til deres barns deltakelse i intervju kan dere på forespørsel få se spørreskjema/intervjuguide i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om eleven din?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder, Lars Frers, og meg som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger, navnelister og opptak vil bli lagret atskilt fra øvrig data for å ivareta elevenes konfidensialitet.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i det endelige produktet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 6. juni 2015. Etter prosjektets slutt vil personopplysninger og opptak bli slettet fra elektroniske hjelpemidler. Dette gjelder også øvrige notater og dokumenter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykke for din elev uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om deres elev bli anonymisert og gjeldende elev utelukket fra observasjoner og intervjuer gjort i klasserommet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Merethe Ihle: 91531675/merethe_ihle@hotmail.com

Lars Frers: 45804863/lars.frers@stv.ntnu.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Ved samtykke til din elevs deltakelse i studien er ikke tilbakemelding nødvendig. Samtykker du ikke til deler eller hele studien ønsker vi tilbakemelding om dette via skjemaet nedenfor:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker ikke at min elev deltar i:

Jeg ønsker ikke at min elev deltar i observasjon.	
Jeg ønsker ikke at min elev deltar i intervju.	
Jeg ønsker ikke at opplysninger om min elev kan innhentes fra klasselærer.	

Signatur:

Dato:

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

8.2 Vedlegg 2: Observasjonstemaer

<i>Fokusområde</i>	<i>Kommentarer/spørsmål/tanker</i>
Kjønn Etnisitet? Utdanningsmessig bakgrunn Utseende/popularitet	<ul style="list-style-type: none">• Ulike strategier mellom kjønnene?• Interaksjon mellom gutter og jenter?• Andre vanskelige skillelinjer som etnisitet? Unge med ulik språkkompetanse?• Annet tema kan være utseende og/eller popularitet blant elever.
Elever	<ul style="list-style-type: none">• Interaksjon/samspill mellom elevene.• Finnes det grupper som gjør seg usynlige?• Lagstrategier for å beskytte en eller flere av en gruppe når den/han/hun jobber med noe de ikke har lov til, men som er i gruppens interesse?• Maktspill/maktbalanse?• Hvem bestemmer og hvordan?• Hva gis lov til å være synlig?
Lærere	<ul style="list-style-type: none">• Lærernes plassering/bevegelse i klasserommet.• En slags ”overvåkning” av elever?• Hvilken effekt kan det tenkes at dette har på elevenes bruk av usynlighetsstrategier?
Lyd/verbal synlighet	<ul style="list-style-type: none">• Bruk av stemme• Brukes annen støy/lyd /fravær av støy/lyd som strategi?
Interaksjon mellom lærer og elever	<ul style="list-style-type: none">• Interaksjon mellom gruppene• Maktbalanse? Elever eller lærere som er de mest definerende for usynlighetsstrategier?
Rommets betydning	<ul style="list-style-type: none">• Hvor plasserer elevene seg?• Noen plasser mer ”usynlige” enn andre?
Aktiviteters betydning	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken betydning spiller aktiviteten?• Forskjellige usynlighetsstrategier til ulike aktiviteter?• Frembringer bestemte aktiviteter færre/flere usynlighetsstrategier? Hvilke?

Kropp	<ul style="list-style-type: none"> • Holdning: • Skuldre, blikk, hvor er hendene plassert?
-------	--

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Dere vil nå bli intervjuet i forbindelse et skoleprosjekt jeg skal skrive for NTNU. Det er universitetet jeg går på i Trondheim. Oppgaven min handler om hvordan elever i ungdomsskolen unngår å bli sett og hvordan de gjør seg usynlig. Det er dette jeg vil snakke med dere om i dag.

Det er kun dere og meg som vet at det er dere som svarer på spørsmålene. Når jeg skriver oppgaven vil jeg gi dere nye navn slik at ingen som leser oppgaven vil vite at det er dere. De som kommer til å lese oppgaven er professorer på universitetet og kanskje andre studenter som meg selv. Dere kan trekke dere når som helst under intervjuet, og også når intervjuet er ferdig. Er det noe dere lurer på før vi starter? Da vil jeg bare takke for at dere stiller opp. Hvis dere er klare starter jeg lydopptakeren og så setter vi i gang.

Hva er usynlighet?

1. Hva betyr det å være usynlig?
2. I hvilke situasjoner vil en være usynlig på skolen?
3. Vil dere si at det går an å gjøre seg usynlig i klasserommet?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvem er usynlig?

4. Hva slags type elever er det som vil være usynlig?
 - a. Hvordan vil dere beskrive disse elevene? Hva kjennetegner dem?
 - b. Hvem er det de ønsker å være usynlig for?
5. Hva betyr klær og utseende for å bli usynlig?
6. Hva med popularitet da? Kan det ha en rolle for usynlighet?
7. Kan dere beskrive en episode hvor popularitet har spilt en rolle for usynlighet?
8. Når dere tenker på gutter og jenter vil dere si at det er forskjeller her når det kommer til usynlighet?
9. Er det andre ting enn kjønn og popularitet som betyr noe for at elever vil være usynlig?

Hvordan blir man usynlig?

10. Hvordan gjør man seg usynlig i klasserommet?
11. Har dere noen gang vært i en situasjon på skolen hvor dere har ønsket at andre ikke skulle se dere? Beskriv denne situasjonen.
 - a. Hva hendte?
 - b. Hva gjorde dere for å skjule dere?
 - c. Hvordan visste dere om dere var blitt usynlig eller ikke?
12. Har dere noen spesielle ting dere gjør hvis dere ikke vil bli sett av andre i klasserommet?
 - a. Hva gjør dere for å ikke bli sett av læreren?
 - b. Hva gjør dere for å ikke bli sett av andre elever?
 - c. Når dere vil være usynlig, bruker dere skolebøker, klasserom og andre elever som hjelp?

Hvorfor ønsker man usynlighet?

13. Hva tror dere er grunnen til at dere eller andre elever ønsker seg usynlighet?
14. Hva er det dere ikke ønsker andre skal se når dere vil være usynlige?
15. Er usynlig noe man ønsker å være eller kan dette også bare skje uten at man vil det?
 - a. I hva slags situasjoner bare skjer det?
 - b. Hvordan skjer det?
 - c. Hvorfor skjer det?
 - d. For hvem skjer det? Alle? Noen få?
16. Kan usynlighet være et problem hvis en elev som er usynlig ikke vil være dette?

Usynlighet som del av skoledagen

17. Hvilke fordeler kan det ha å gjøre seg usynlig i klasserommet?
18. Hvilke ulemper kan det ha å gjøre seg usynlig i klasserommet?
19. Noe dere vil legge til til slutt som ikke har blitt sagt?

Da vil jeg bare takke for at dere ville stille opp og for at dere tok dere tid til intervjuet.

