

# **Jentegruppen setter jenter i bevegelse mot å bli en hel person**

En kvalitativ kasusstudie av unge jenters opplevelse av å delta i en samtalegruppe i ”Jenter i fokus”.

Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivningsvitenskap

Silvia Kåsbøll

Trondheim 2011

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Veileder: Eleanor Allgood

Bilde på forsiden: Daniel Kåsbøll Svarva (8 år)



## **Forord**

### **'Isen går'**

Dragvoll, februar 2011 og glattisen ligger der blank og tykk, og jeg går stivbeint av gårde som Bambi, over parkeringsplassen. Små bare flekker av asfalt gir forventninger om en vår som er i emning. Nok en dag på lesesalen er unnagjort. Da jeg kom hit i morges skinte sola, og da tenkte jeg at ”nå smelter isen,” og undret på om dette også kunne overføres til prosessen med masteroppgaven. Etter måneder på lesesalen, kjenner jeg hvor fint det føles nå når isen endelig går bokstavlig talt. Enkelte dager i vinter har jeg følt at jeg strever i motbakke. At arbeidet med oppgaven har vært nedsnødd, og at jeg har vært nødt til å grave fram datamaterialet for hver gang jeg har parkert det et par dager av hensyn til jobben. Men nå er det annerledes.. Jeg kjenner at noe beveger seg, at jeg er i bevegelse der jeg sklir av gårde mot bilen. Et lite feilskjær og jeg må skifte retning, men jeg vil framover, og klarer å holde meg oppreist selv om jeg føler at jeg beveger meg på ustø grunn, og tidvis mangler fotfeste...

Det vært interessant å få rom til å utforske relasjoner i jentegruppa, i møtet med jentene og gruppelederen. Som observatør har jeg sett at trygghet, humor og latter har smeltet isen mellom jentene, og gitt varme og glede. Rent personlig har det vært givende for meg som student å erfare de empatiske møtene med Eleanor Allgood, min veileder. Hun har gitt meg tilstrekkelig rom, tid og trygghet til å være masterstudent i kombinasjon med lærergjerningen. En stor takk går til gruppeleder Ane, som har vært en døråpner til jentegruppa. Jeg vil dessuten takke jentene i jentegruppa for at deres åpenhet og detaljerte beskrivelser. Videre vil jeg takke min kunnskapsrike svigerfar Arne Svarva for hans engasjement og konstruktive tilbakemeldinger, og min kjære mor Kari Irene Hassel som har lært meg hva det vil si å være en hel person. Tilslutt vil jeg takke min unike mann Vegard Svarva og våre tre barn Marius, Iselin og Daniel for deres tålmodighet og kjærighet.

## Sammendrag

”När mötte du senast en människa och gick från mötet lite stärkare än när du kom?”  
(Börjesson, 2010: 5).

På denne måten innledet den svenske coachen og sosionomen Mia Börjesson gruppelederseminaret i ”Jenter i fokus”, som jeg deltok på i regi av Trondheim kommune. Et av hovedtemaene var hvordan man forholder seg til ungdom. I møte med ungdommer er det viktig at de får følelsen av å bli sett og forstått, slik at de kan få påfyll av energi som gir motstandskraft mot livets mange utfordringer. Dette kan kanskje føre til en økt selvfølelse og optimisme, som kan forebygge emosjonelle problemer og frafall i skolen?

Denne kassstudien ble til på bakgrunn av min interesse for bruk av ”jentegrupper” i skolen, som bunner i en stor interesse for barn og ungdom. Med utgangspunkt i en jentegruppe ved en norsk barneskole på mellomtrinnet (5.-7 klasse), har jeg forsøkt å utforske fenomenet jentegruppe med fokus på jentenes opplevelse av å delta i jentegrupper. Jeg har også undersøkt betydningen av gruppa i forhold til jenters personlige og relasjonelle utvikling.

Datainnsamlingen baserer seg hovedsakelig på semi- strukturerte dybde intervju av fire jenter samt av gruppelederen. I tillegg brukte jeg observasjon som datainnsamlingsmetode. Funnene av datainnsamlingen er analysert ved hjelp av ”den konstant komparative metode” (Glaser & Strauss, 1967) i *Grounded Theory*. Det har resultert i 3 hovedkategorier **(1) *Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppa*** - ”Jeg er trygg fordi jeg kjenner så mange av dem”, **(2) *Alene men sammen i et pusterom*** - ”Det er hyggelig her og så får vi litt fri fra guttene” **(3) *Læring og oppdagelser*** - ”Jeg føler meg sterkere”.

Tilslutt har jeg forsøkt å finne essensen av datamaterialet som utgjør en hovedkategori, som jeg har valgt å kalle ***Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person***. Her er det fokus på gruppa som et verktøy for eksperimentell læring og individuell vekst. Implikasjoner for praksis og videre forskning blir også drøftet avslutningsvis i oppgaven.

## Abstract

*”When was the last time you met a person, and when you left you had the feeling of having been empowered?”* (Börjesson, 2010: 5).

This is how the Swedish coach and social worker Mia Börjesson introduced her group-leader conference arranged by the municipality of Trondheim, Norway. One of the main themes was how to relate to adolescents. When one meets with a teenager it is crucial that she is left with a feeling of having been seen and understood, which in turn will give her an energy boost and build resilience against the many stressors in life. This might lead to increased self-worth and optimism, which eventually can be preventive against emotional disease and drop-outs in school.

This single case study was initiated due to my interest in the use of “girl groups” in school, which is grounded in a keen interest in children and adolescents. My point of departure is one specific girl group at an intermediate level in a Norwegian primary school. The girls’ ages were between 11 and 13. The study was designed to explore the phenomenon girl groups, and my primary objective was to focus on the girls’ own experience of being in a girl group. In addition I have also studied the impact of being in the group with regard to their personal and relational development.

The data collection is based on semi-structured depth-interviews with four girls and one group leader. I also observed the group. The findings of the data collection were analyzed by means of “the constant comparative method” (Glaser & Strauss, 1967) in *Grounded Theory*. Three categories became apparent: **(1) *The tension between safety and insecurity in the group*** - *”I feel safe because I know so many of them.”* **(2) *Alone but together in a breathing space*** - *”It is so nice here, and then we get a break from the boys.”* **(3) *Learning and discoveries*** - *”I feel stronger.”*

These categories are collected in one main category, which is called ***Balance and awareness in order to become a whole person***. Finally I discuss the girl group as a tool for experiential learning and individual growth. Implications for practice and future investigation are also discussed.



## Innholdsliste

1.	Innledning.....	1
1.2.	Hensikten med studien og problemstillingen .....	2
1.3.	Begrepsavklaring .....	3
1.3.1	Jentegruppen.....	3
1.3.2	Ungdomstid .....	3
1.3.3	Selvet .....	4
1.3.4	Gruppeveiledning .....	5
1.4	Å være tilstede 'her og nå' – mitt utgangspunkt.....	5
1.5	Oppgavens struktur .....	6
2.	Teori.....	7
2.1	Introduksjon .....	7
2.2	Persons in relation.....	7
2.3	Selvaktualisering og "The fully functioning person" .....	9
2.4	Læring gjennom oppdagelsen .....	10
2.5	Aaron Antonovsky og <i>Sense of Coherence</i> (SOC) - opplevelse av sammenheng .....	11
2.6	Mia Börjesson og KASAM- dialogen .....	13
2.7	Gruppeprosess .....	14
3.	Metodisk tilnærming.....	17
3.1	Valg av forskningsmetode .....	17
3.2	Valg av kasstudie som forskningstilnærming .....	18
3.3	Beskrivelse av kontekst .....	18
3.3.1	Utvalg.....	20
3.3.2	Utfordringer i forhold til utvalg .....	20
3.4	Etiske retningslinjer .....	21
3.5	Datainnsamlingen.....	22
3.5.1	Observasjon.....	22
3.5.2	Dybdeintervju .....	23
3.5.3	Forskerrollen – en brobygger? .....	24
3.6	Databearbeidelse: Transkribering .....	24
3.7	Analyse .....	25
3.7.1	Analysemetoden innenfor <i>Grounded Theory</i> .....	25
3.8	Sikring av kvalitet i studien.....	26
4.	Presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen.....	29

4.1	Presentasjon av kategorier .....	29
4.2	Hovedkategori 1: Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppa – <i>”Jeg er trygg fordi jeg kjenner så mange av dem”</i> .....	30
4.3	Drøfting av hovedkategori 1: Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppa. 32	
4.3.1	Personer er gjensidig avhengig av hverandre for å kjenne seg trygg.....	33
4.3.2	Jeg er avhengig av trygghet og tillit for å åpne meg for deg .....	34
4.3.3	Inkludering gjør meg trygg .....	36
	Hovedkategori 2: Alene men sammen i et pusterom – <i>”Det er hyggelig her og så får vi litt fri fra guttene”</i> (Inger 6. kl.) .....	38
4.4	Drøfting av hovedkategori 2: Alene men sammen i et pusterom.....	40
4.4.1	Nærvær i møtet med de andre .....	40
4.4.2	Nærvær i møtet med seg selv .....	43
4.5	Hovedkategori 3: Læring og oppdagelser - <i>”Jeg føler meg sterkere”</i> (Inger, 6.kl). .....	45
4.6	Drøfting av hovedkategori 3: Læring og oppdagelser .....	46
5.	Kjernekategori: Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person. ....	49
5.1	Drøfting av kjernekategori .....	51
5.2	Implikasjoner for praksis og videre forskning .....	54
5.2.1	Implikasjoner for praksis .....	54
5.2.2	Implikasjoner for framtidig forskning.....	54
5.3	Etterord .....	55
6.	Referanseliste .....	57
7.	Vedlegg.....	63
	Vedlegg 1- Trotzer sin gruppeprosess- modell (2006:80) .....	i
	Vedlegg 2- Gruppelederintervju: Virkemidlene i gruppemetodikken til gruppeleder Ane.....	ii
	Vedlegg 3- Samtykkeskjema .....	iii
	Vedlegg 4- Intervjuguide: Gruppeleder.....	v
	Vedlegg 5- Intervjuguide: jentene.....	vi
	Vedlegg 6- Svar fra NSD.....	vii
	Vedlegg 7- Modellen <i>”Jentegruppa i tre trinn”</i> .....	viii



## 1. Innledning

*”trygghet och känsla av sammanhang skapar de bästa förutsättningar för samtal och kommunikation.”* (Börjesson, 2010:18)

Unge jenter opplever stadig et økt press fra massemedia, populærkulturen og omgivelsene om både å være ambisiøs, flink på skolen, omsorgsfull mot venner og familie, ha det siste innenfor mobil og datateknologi, samt ha en bra kropp og et velstelt ytre. Kort sagt er det et krav om å være vellykket og perfekt på de fleste områder. Imidlertid er det ikke like rosenrødt for alle jenter i tenåra. Mange opplever at de ikke strekker til, at de ikke har kontroll på eget liv og at mangler mening med tilværelsen. Ifølge Unni Karin Moksnes (2011) er det spesielt unge jenter i 15-16 års alderen som blir påvirket negativt av stressfaktorer og sliter med lav selvfølelse.

Å ha et person- sentrert fokus (Rogers, 1961) i kombinasjon med en relasjonell tilnærming i form av gruppeveiledning av barn og ungdom, innebærer muligheter for personlig vekst gjennom en felles utveksling av erfaringer og støtte. Ved å legge til rette for gjensidig erfaringsutveksling i gruppa, kan man gjøre oppdagelser om seg selv og andre (Grendstad, 1985; Kvalsund & Meyer, 2005), som overgår potensialet i den tradisjonelle individuelt - baserte veiledningen, som tradisjonelt tilbys skoleelever. Den svenske sosionomen og coachen Mia Börjesson (2010) framhever betydningen av den helsefremmende ”KASAM- dialogen” (s. 11) i gruppeveiledning med ungdom. Samtalen har et framtidorientert - og løsningsfokuseret fokus på hvordan man tar seg videre i livet. Dette gir klangbunn i den humanistisk-eksistensialistiske retningen av rådgivning, hvor målsettingen er at individet skal bli selvstendiggjort gjennom å oppdage egne ressurser, utvikle sin personlige og relasjonelle kompetanse, og dermed nå sitt potensial som en ”fully functioning person” (Rogers, 1961).

### 1.1. ”Jenter i fokus”

Trondheim kommune ved ”Kulturenheten” og ”Barne og Familietjenesten” (heretter kalt BFT) har tidligere organisert jentegrupper for jenter ved å tilby dem en trygg arena hvor de kan være sammen med andre jenter og utvikle sin jenteidentitet, men i 2007 søkte de om storbymidler til Barne- og likestillingsdepartementet (BLD), som førte fram. Dermed kunne man fra våren 2009 tilby samtalegrupper til jenter mellom 12-16 år i risiko gjennom prosjektet ”Jenter i fokus”. Prosjektet ble avsluttet høsten 2010. Prosjektet omhandler grupperådgivning av unge jenter på selektert nivå med henblikk på å gi tidlig hjelp og sikre at jentene opplever en reell positiv utvikling. Målsettingen bak prosjektet er at

*”jentene skal få økt selvbilde og en tryggere identitet i tillegg til å skape refleksjon og bevissthet rundt tema som venninnerelasjoner og familie, kropp, seksualitet, adferd, prestasjoner og forventninger til seg selv.”*

Man går ut fra at metoden som er samtalegrupper, egner seg godt i forhold til målgruppen, fordi man vet at jenter generelt benytter seg mer av samtale som en måte å være sammen på. Samtalegrupper kan derfor danne utgangspunkt for jentesosialisering ved å være trygge arenaer for endring, utvikling, mestring og tilhørighet. BFT tror at jentegrupper kan virke forebyggende på uønsket sosial adferd, utsette rusdebut, minske vold og mobbing og være helseforebyggende.

En inspirasjonskilde til dette prosjektet har vært jenteprojektet ”Sisterhood” fra Oslo, og den svenske organisasjonen ”United Sisters”, som har hatt fokus på jenters selvfølelse i mange år gjennom sine jentegrupper.

### **1.2. Hensikten med studien og problemstillingen**

Hensikten med denne studien er å få en økt forståelse for unge jenters opplevelse av å delta i ei jentegruppe med helsefremmende, helhetlig fokus på individet så vel som på å bygge opp og ivareta meningsfulle sosiale relasjoner med jevnaldrende. Tradisjonelt har man benyttet individuell veiledning ved oppfølging av problemutsatte barn og unge. Med et forsterket fokus på relasjonell tilnærming i skolen, tror jeg at veiledning i form av ei jentegruppe kan bidra til en større bevissthet og utvikling på det individuelle plan hos hver enkelt jente. Fellesskapet og tilhørigheten i gruppa kan gi hver enkelt jente en følelse av støtte, øke jentenes mulighet for dialog, og bidra til økt bevissthet hos hver enkelt i forhold til å oppdage ressurser i seg selv og andre.

Av forskning innenfor samme felt, med fokus på jentegrupper, kan jeg først nevne Berg og Tommelstad (2009) fra HINT sin evalueringsrapport av jentegrupperarbeid utført i Namsos kommune våren 2009. Disse jentegruppene er basert på Mette Brustads jentegruppemanual ”Add a friend- jentegruppe” (Berg & Tommelstad, 2009). For det andre har sosiologen Hilde Krogh evaluert ”Jentesnakkmetoden” (2009) som er basert på boka *Jentesnakk* (Henriksen & Thommessen, 2006).

Dette danner bakteppet for mitt valg av problemstilling:

*”Hvordan opplever jenter at det er å delta i en jentegruppe i ”Jenter i fokus”? På hvilken måte bidrar jentegruppen til å styrke jentenes selvbilde, gi en tryggere jenteidentitet og positiv*

*utvikling?*

Som det framgår ligger fokuset på jentene og deres opplevelse og erfaringer, men jeg ønsker også å belyse gruppemetodikken og hvordan den virker som et virkemiddel for utvikling og hva som er viktig ved metodikken for å lykkes. Hva er det veilederen gjør for at metodikken skal lykkes, og hvordan fasiliterer hun møtene og legger til rette for tilhørighet og trygghet?

Gjennom intervju med 4 jenter har jeg tenkt å finne et svar problemstillingen min. Fokuset på jentenes opplevelse av å være en del av ei jentegruppe er innenfor den fenomenologiske tradisjon, i og med at hensikten er å beskrive hva hvert enkelt individ opplever i sin livsverden.

### **1.3. Begrepsavklaring**

#### **1.3.1 Jentegruppen**

Jentegruppen er en samtalegruppe tilknyttet prosjektet ”Jenter i fokus”. Jentegruppen er en samtalegruppe som er satt sammen for å styrke jentenes relasjoner og deres personlige identitet. Virkemidlene i gruppemetodikken er basert på Mia Börjessons gruppemetodikk som spinner rundt den helsefremmende ”KASAM dialogen” (Börjesson, 2010). Akronymet ”KASAM ” står for ”Kjænsla av samanhang” og stammer fra Aron Antonovsky (1979) sitt begrep ”Sense of Coherence” (heretter kalt SOC). Målgruppen for prosjektet ”Jenter i fokus” er i utgangspunktet ungdomsskole jenter i alderen 12-16 år, men i dette tilfellet er det 20 barneskolejenter i alderen 11-13 år som deltar i én konkret gruppe. De møtes regelmessig en time per uke gjennom skoleåret i skoletida. Målsettingen er at jentegruppen skal være en arena for helsefremmende aktiviteter og samtaler med en løsningsfokuset tilnærming, som skaper tilhørighet og personlig utvikling. Utvikling av jentenes personlige vekst, relasjonelle evner og kommunikasjonsferdigheter gjennom en eksperimentell prosess står i fokus. Jentegruppen kan derfor sies å være det Trotzer (2006) kaller en “ life skills group” (s. 360) eller det Rogers (1973) kaller en ”encounter group” (s.5).

#### **1.3.2 Ungdomstid**

I og med at denne studien dreier seg om jenter i ungdomsalder er det naturlig å definere ungdom og ungdomstid. På engelsk betyr ungdomstid «Adolescence» som stammer fra latin og betyr å vokse opp. I vestlige land er det naturlig å anta at den starter i forbindelse med at barnet kommer i puberteten i 10-13 års alderen, og at den ender med at barnet flytter hjemmefra i 18- 22-års alderen (Santrock, 2008) som innebærer å ta voksenroller og ansvar for seg selv.

I primærsosialiseringen spiller foreldrene en avgjørende rolle, men dagens ungdom blir også påvirket i særlig grad av jevnaldrende (Frønes, 1993) og massemedia. Ungdomstiden er assosiert med en turbulent overgangsperiode i livet, hvor ungdommene strever med å finne sin egen identitet, samtidig som de må leve med omveltende forandringer både fysisk, kognitivt og psyko- sosialt (Byrne, Davenport, & Mazanov, 2007). I ungdomstida foregår det en løsrivelse - prosess, i retning av å bli uavhengig gjennom å overskride avhengigheten til de voksne.

### 1.3.3 Selvet

Selvet stammer fra det engelske ordet «self», som betyr: «Jeg, person, en persons individuelle trekk og personlighet» (ordnett.no). I individuell veiledning er fokuset på individets «selv» og personlig utvikling i retning av autonomi (Kvalsund & Meyer, 2005). Det vil si at individet blir frigjort til å stå på egne bein, og bevisstgjøres på sin egen posisjon i forhold til andre individer.

Samtidig er det en kjensgjerning at selvet, eller personen, er avhengig av relasjonen til andre (MacMurray, 1961). «Et selv *er* derfor ikke, men *blir til* i utvekslingen med de omgivelser kontakten tilbyr. Tilblivelsen av et selv, individuelt sett, reflekterer både en sosialisering og en lærings- og skapelsesprosess.» (Kvalsund & Meyer, 2005: 16) Å være seg selv eller å bli seg selv handler om å utvikle en bevissthet om seg selv (Demello, 1990) og velge hvem man vil være basert på tilbakemeldinger fra ens eget selv og av andre personer (Whitmore, 2006).

I tillegg påvirkes selvet av egne internaliserte, personlige verdier som man opparbeider seg gjennom erfaring. Gjennom å erfare og fortolke seg selv i en bestemt situasjon, får man større handlings rom til å foreta framtidige valg om hvem man *vil* være i relasjon med omgivelsene (Kvalsund & Meyer, 2005). Personlig vekst og modning handler om å anerkjenne seg selv og andre som personer, som er gjensidig avhengige av hverandre. Dette gir relasjonen likeverdighet og symmetri.

*Selvfølelse* er et begrep som ofte forveksles med selvtillit, og er en forutsetning for å ha en positiv selvoppfatning (Törnblom, 2005). Med selvfølelse menes ” følelse av, visshet om eget verd. ” (ordnett.no) mens selvtillit betyr ”tillit til egen dyktighet”(ordnett.no).

Skaalvik (1998) hevder at det er et interaktivt forhold mellom elevenes selvoppfatning, læring, motivasjon og adferd. Med selvoppfatning menes ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv”(Skaalvik, 1998: 15).

Selvoppfatningene kan ifølge Skaalvik (1998) være for eksempel sosial, fysisk, akademisk,

emosjonell eller moralsk selvoppfatning (s.15). Selvoppfatningen rommer to dimensjoner ifølge Skaalvik (1998). For det første er det ”den reelle selvoppfatningen” (s.20), som går på individets oppfatning av hvordan han virkelig er. For det andre er det oppfatningen av hvordan han blir betraktet av andre som kalles ”persepsjon av andres vurdering”. For det tredje har vi ”den ideelle selvoppfatningen”, som handler om individets oppfatning av hvordan han ønsker å være. Dersom det er et stort sprik mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen kan det føre til psykiske plager (Skaalvik, 1998).

#### **1.3.4 Gruppeveiledning**

Gruppeveiledning handler om å legge til rette for å utvikle hvert enkelt gruppe medlem ved hjelp av et gruppeselv. Ifølge Trotzer (2006) kan gruppeveiledning være en effektiv læringsarena, fordi prosessen fører til selvutforskning gjennom introspeksjon og tilbakemeldinger fra andre, som fører til kommunikasjon og at relasjoner utvikles. I ”trygghetsstadiet” (Trotzer, 2006: 134) fokuseres det på å etablere trygghet og tillit mellom gruppe medlemmene, som er *avhengig* av gruppelederen. Ifølge Maslows trygghetsbehov (Trotzer, 2006: 62) skilles det mellom tre trygghetsbehov: behovet for å ha tillit til seg selv, behovet for å ha tillit til andre og behovet for å føle seg tillitsfull. De to siste står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, og påvirker nivået av deltagelse i gruppa.

Mens i akseptstadiet (Trotzer, 2006) vil tryggheten og tilliten være etablert, og medlemmenes fokus er på å lære seg å akseptere seg selv, akseptere de andre og få aksept fra de andre. I akseptstadiet kommer individene mer til syne og gruppe medlemmene vil kunne viser mer av sitt indre. Målet er at medlemmene skal bli autonome. Feedback, støtte, ansvarliggjøring og anerkjennelse er sentralt. Gruppe medlemmenes rolle er å gi støtte samtidig som de får støtte.

#### **1.4 Å være tilstede ’her og nå’ – mitt utgangspunkt**

”Nora, ser du den fine sommerfuglen?” Jeg sykler på fortauet opp en bratt bakke på vei hjem fra jobb en sen sommerdag i september 2010, og møter tre skolejenter i 8-årsalderen ruslende ned bakken på vei hjem fra skolen. De stopper opp i veikanten og ser på den nydelige brune sommerfuglen. I samme øyeblikk som jeg går forbi jentene, følger jeg blikket deres. En nydelig sommerfugl som sitter på en gul blomst i veikanten. Samtidig går det opp for meg at gjennom å ta jentenes observasjon på alvor, og se meg litt til siden, fikk jeg nyte synet av noe av de vakreste insektene naturen har å by på. Det som alltid har fascinert meg mest med barn er deres evne til å leve i nuet og stoppe opp og undre seg over det som foregår rundt dem her og nå. Barna har ikke dårlig tid på vei hjem fra skolen, men er mer til stede i seg selv og overfor hverandre og i harmoni med naturen. Kontakten er lettere å etablere på et vis, enten

det er snakk om å få i gang en samtale eller bare være tilstede sammen med barnet. Som profesjonell pedagog har jeg erfart at det skal mer til enn faglig og pedagogisk kompetanse for å lykkes i lærergjeringen. Jeg må også som barnet, være til stede her og nå, i møtet med mine elever. Som framtidig rådgiver i skolen kommer jeg til å jobbe tett på skolens elever. Ifølge Geldard og Geldard (2008) er det viktig å være kongruent og aksepterende og ivareta barnets behov for trygghet og tillit, slik at de våger å framstå autentisk som de menneskene de er.

Min interesse for jentegrupper, læring og pedagogisk-psykologiske har gradvis vokst fram i løpet av studieårene ved 5-årig lærerutdanning med master i rådgivning ved NTNU.

Gjennom rådgivningsstudiet og lærerstudiet har jeg lært mye om det å være i relasjon til andre samt erfart hvordan gruppeprosesser kan utspille seg. I og med at jeg har jobbet som lærer i 4 år og er trebarnsmor til barn på henholdsvis 8, 10 og 13 år, har jeg erfaring med det å forholde meg til barn og unge. Jeg ser på barndommen som en viktig men sårbar periode i livet.

### **1.5 Oppgavens struktur**

Oppbyggingen i denne forskningsteksten er basert på en klassisk inndeling i fem deler bestående av den allerede gjennomleste innledningen, etterfulgt av et teorikapittel, metodekapittel, resultatkapittel og drøftingskapittel. Tilslutt kommer et hovedkapittel hvor jeg kommer til å ha en overordnet diskusjon i forhold til hovedkategoriene, samt oppsummere og diskutere implikasjoner for framtidig praksis.

## 2. Teori

### 2.1 Introduksjon

I dette kapitlet presenterer jeg overordnede mellomteorier (Postholm, 2005:24) fra det konstruktivistiske paradigmet. I og med at forskningsfokuset er på hvordan jenter opplever å være i ei jentegruppa sammen med andre jenter, har jeg valgt å presentere teorier med en relasjonell tilnærming innenfor den humanistisk-eksistensialistiske retningen. Rådgivere innenfor denne retningen vektlegger forståelsen av individets livserfaringer og måten hun konstruerer mening av verden (Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 2007). Videre har de et positivt menneskesyn og ser på mennesket som unikt og som klarer å regulere seg selv, til tross for at mange er avhengige av et ytre lokus av kontroll (Kvalsund, 2005: 86). De er opptatt av at alle skal ha mulighet for selvaktualisering, og ønsker å hjelpe klienten til å lære seg nye strategier for å håndtere sine utfordringer i livet.

Jeg velger å fokusere på John MacMurray (1961) og hans teori "Persons in relation". I tillegg vil jeg presentere Carl Rogers og hans selvaktualiseringsteori, som omhandler prosessen mot å bli "a fully functional person" (s. )

For å forklare hva det vil si være en person i relasjon presenteres teorien til John MacMurray (1961/1991) *Persons in Relation*. I og med at jentegruppa er en relasjonell læringsarena presenteres teori i forhold til selvutvikling ved Carl Rogers (1961), og erfaringslæring gjennom Grendstad (1986). I forlengelsen av Carl Rogers teori kommer jeg også til å omtale en teori innenfor positiv psykologi; Aron Antonovsky (1979) samt Mia Börjesson (2008, 2010) sin gruppemetodikk, som gruppeleder Ane benytter i jentegruppa. Til slutt presenteres relevant teori innenfor rådgivningsfaget i forhold til gruppeprosess av blant andre Kvalsund & Meyer (2005) og Trotzer (2006)

### 2.2 Persons in relation

Den skotske filosofen John MacMurray (1961) løfter fram viktigheten av personlig utvikling og læring ved å være person i relasjon med andre: "*We need one another to be ourselves. (...) It is only in relation to others that we exist as persons*" (s. 211) MacMurray bruker begrepet "person" (s.24) om selvet, "self", som et hvert eksisterende individ har. Hvorvidt man er en 'person', avhenger av om man er en aktør i et personlig møte med en annen person, "the Other" (s.24). Når vi oppnår gjensidig kontakt med en annen, og behandler hverandre som personer og ikke som objekter (Allgood & Kvalsund, 2005) oppstår det en mulighet for å utvikle selvet. "I exist as an individual only in a personal relation to other individuals". (s. 28)

Det vil si at vi avhenger av å inngå i en personlig relasjon med andre for å bli kjent med oss selv. Dermed er vi *gjensidig avhengig* av hverandre i utviklingsprosessen mot å bli en velfungerende person (Rogers, 1961). Samtidig som vi er gjensidig avhengig av hverandre og har gjensidig utbytte av å bli kjent, har mennesket et behov for å være aktører i eget liv og uttrykke egen individualitet og uavhengighet. Likevel mener MacMurray at uavhengigheten er en illusjon, fordi vi er fortsatt avhengig av andre, men at den er en nødvendig del av utviklingen.

Han understreker viktigheten av å være handlende aktører eller det han kaller ”*agent*”. Gjennom å være intensjonelle aktører i relasjon med andre personer kan vi føle vi at vi eksisterer, fordi vi i møtet (”*contact*”) med andre møter motstand (”*resistance*”). Denne motstanden tvinger oss i refleksjonsmodus (”*withdrawal*”) før vi eventuelt vender tilbake i kontaktmodus (”*return*”). Dette forklarer han gjennom skjemaet ”*Contact- Withdrawal- Return*.” MacMurray (1961: 90). Han mener at motstanden vi møter fra andre fører til handling: ”Without the support of a resistance there can be no action” (s. 91) Han hevder at denne syklusen er universell og gyldig i alle menneskers utvikling og som foregår kontinuerlig selv etter at man er blitt voksen, og for hver gang kontakten gjenopprettes øker sjansen for suksess. ”For all of us, at any stage, development depends upon the rhythm of withdrawal and return.” Det betyr at vi får muligheten til personlig utvikling i relasjoner med andre.

Kvalsund (2005: 100) hevder at det er tre hoveddimensjoner angående relasjoner; *avhengighet, uavhengighet og gjensidighet*. Avhengighetsrelasjonene er aktuell i den tidlige fasen av livet, hvor man er barn og avhengig av foreldre, lærere og søsken. *Avhengighetsrelasjonen* er positiv så lenge den oppleves som positiv ved at den er nødvendig og man ønsker hjelpen. Det betyr at det er en gjensidighet i positive avhengighetsrelasjoner i form av at både hjelper og den som får hjelp anser det som nødvendig og ønskelig. I ungdomstida derimot er det mange ungdommer som har behov for å løsrive seg fra autoriteter som ikke vil innrømme den uavhengigheten som ungdommen føler å ha oppnådd. Dersom den voksne i dette tilfellet tvilholder på avhengighetsrelasjonen, vil den oppleves negativ for ungdommen og han vil protestere og avvise voksen personen. Vi snakker da om en negativ *uavhengighetsrelasjon*. Men hvis uavhengigheten blir anerkjent av den voksne, vil ungdommen kunne gripe sin selvstendighet med stolthet og løsrivelse vil kunne skje. Den tredje typen relasjon er den *gjensidige relasjonen*. ”De positive relasjonene illustrerer en gjensidig anerkjennelse av uavhengigheten, hvor en kjenner seg beriket av hverandres



selvstendighet og kompetanse og gir hverandre rom og frihet for å utvikle uavhengigheten” (Kvalsund, 2005: 110) Det betyr at man positivt anerkjenner og fremmer hverandres selvstendighet og uavhengighet.

### 2.3 Selvaktualisering og ” The fully functioning person”

Spørsmål som ”Who am I? and ”How may I become myself?” er spørsmål som hvert individ spør seg selv, hevder den amerikanske psykologen Carl Rogers (1961: 123) i boka “ *On Becoming a Person*”. Rogers (1961:107) mener at det overordnede ansvaret til ethvert menneske er å bli seg selv eller være seg selv, og viser til eksistensialisten Kierkegaard, som hevder at det verste du kan gjøre mot deg selv som individ og menneske, er å velge å være en annen enn den du er. Rogers mente at psykisk helse kan oppnås når mennesket oppfatter seg selv «the perceived self» i tråd med sitt ideelle selv «the ideal self» (Greig, Taylor og MacKay, 2007).

Mennesket har ifølge Rogers iboende rasjonelle kvaliteter som gir alle et potensial for personlig utvikling. I prosessen med å bli bevisst på hvem man er, hevder han at vi må gå bak ”masken” (Rogers, 1961: 107). I den forbindelse er det viktig at terapeuten skaper en relasjon med klienten, slik at han kan føle seg *trygg og fri* til å utforske sitt eget reelle selv i sin egen indre verden, til tross for at utforskningen av følelser og forsvarsmekanismer kan være smertefull. Rogers understreket viktigheten av å kommunisere en ubetinget positiv holdning gjennom ” unconditional positive regard” (s.62) i møte med klienten i en rådgivnings- eller psykoterapi sesjon. Fordi han mente at mennesker vokser når de føler at de er akseptert og respektert.

Ifølge Rogers (1961) er det ultimate målet for selvrealisering (”self-actualization”) å bli seg selv som en «*fully functioning person*» (s.191). Det forutsetter å være i en kontinuerlig prosess med å leve det han kaller «det gode liv», som er preget av indre og ytre harmoni. (Rogers, 1961: 184) Det krever for det første åpenhet; «an increasing openness to experience (s. 187). Det vil si at man er mer *åpen*, lyttende og vennlig innstilt til sine egne erfaringer, følelser, reaksjoner og opplevelse av seg selv og verden *som det virkelig er*. Det å være bevisst (awareness) egne subjektive følelser er det motsatte av å gå i forsvar og stenge disse ubehagelige følelsene ute. For det andre handler det om *økt nærvær*; «increasingly existential living» (s. 188) som betyr at man har en åpen, fleksibel innstilling og er bevisst på hva som skjer i øyeblikket. Man går ut fra at selvet og personligheten samvirker i øyeblikk til øyeblikk og at man går bort fra rigide adferdsmønstre preget av kontroll. For det tredje handler det om

å ha *tillit* til egne ressurser, som fører til økt handlingskompetanse som aktiv deltager i livet, fordi man har økt tillit til egne evner til å vurdere; veie og balansere fordeler og ulemper i gitte situasjoner. Dette fører til at man blir kompetent til å ta gode valg i forhold til sine indre reaksjoner, som igjen fører til konstruktiv adferd.

I denne selvstendigjøringsprosessen stoler man derfor på seg selv og det som føles rett i øyeblikket i stedet for å stole på en eller annen ytre autoritet. Det vil si at man handler ut fra et *indre lokus* av kontroll ("an internal locus of evaluation" (s.119), som betyr at man handler ut ifra seg selv og er ikke lenger styrt av ytre forventninger. For eksempel er man ikke lenger avhengig av andres råd, men spør seg heller " *Am I living in a way which is deeply satisfying to me, and which truly expresses me?*" (s.119) For det fjerde handler det om å være innforstått med å være i en *kontinuerlig prosess* i forhold til å bli en person, heller enn å være et ferdig produkt.«*Because of the awareness of himself which flows freely in and through his experience, he is becoming a more fully functioning person.*» (s. 192) Dette betyr at man som aktør har valgfrihet, som påvirker adferden konstruktivt og gjør at man er tillitvekkende, kreativ og tilpasningsdyktig (s. 194)) Gjennom å ha bevissthet og kontroll med psykiske og fysiske behov og egen adferd i forhold til omgivelsene, skapes harmoni i forhold til seg selv og andre.

#### **2.4 Læring gjennom oppdagelsen**

Nils Magnar Grendstad (1986) vektlegger konfluent pedagogikk, også kalt helhetspedagogikk, som er en undervisningsmetode hvor både følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter i læringsprosessen er integrerte. Det vil si en integrering av faglig undervisning og av personlig omsorg for elevene. Det betyr at eleven skal få kontakt med og lære å kjenne sine følelser i tillegg til den intellektuelle og fysiske aktivitet i fagene. Konfluent betyr "sammenflytende, sammenløpende" (ordnett.no) eller å bringe sammen til en helhet (av latin con = sammen og fluere = flyte). Denne typen undervisning sikter mot å hjelpe elevene til helhetlig utvikling og vekst, gjennom å ta ansvar for seg selv og andre.

Erfaringslæring er en helhetlig tilnærming som står sentralt innenfor konfluent pedagogikk, hvor prinsippet "å lære er å oppdage" (Perls, 1969) står i sentrum. Gjennom å ta i bruk hele sansesystemet som følelsene, fantasien, og kroppen i tillegg til intellektet kan vi oppdage nye ting, som kan gi rom for økt selvinnsikt. Økt selvinnsikt vil igjen bidra til større trygghet.

Grendstad hevder at læring er resultatet av en personlig læringsprosess, som i tillegg til å lære noe *om noe* handler like mye om å bli kjent med seg selv. "Å oppdage er en helt ut subjektiv

prosess: Det er bare jeg som kan oppdage for meg.” (Grendstad, 1986: 235) Grendstad hevder at konfluent pedagogikk er meningsorientert (s. 237), som vektlegger at undervisningssituasjonen og lærestoffet har et *reservoar av mening* (s. 144). Derfor bør man ha en undrende åpen holdning og finne ulike tilnæringsmåter til stoffet, slik at elevene kan utvikle sitt personlige forhold til det ved å se at det *angår dem* (s. 237) og dermed finner arbeidet meningsfylt. Disse erfaringene hvor man føler at situasjonen *angår* en kroppslig og emosjonelt, kan skape ettertanke og ny *innsikt*, som han mener er nødvendig for endret for endret holdning og handling. Han mener at valget om å endre eller kontrollere sin adferd, avhenger av om man velger å ta ansvaret for eller bryet med å gjøre det. Frykten for dette ansvaret kan medføre at mennesker vegrer seg for å oppdage hvordan de egentlig er og hva konsekvensene av deres adferd og væremåte kan være. (s. 199)

Gjennom å dele oppdagelser med hverandre i gruppearbeid, mener han at vi kan vi lære av hverandre og finne større mening enn om vi bare arbeidet hver for oss (s. 149). Gjennom inkluderende undervisning hvor man har åpne oppgaver og spørsmål, kan hver enkelt bidra. Dette vil ha en positiv innvirkning på den enkeltes selvfølelse i undervisnings- og læringssituasjonen, som kan være like vesentlig som det rent faglige utbyttet en får av gruppesamtalene. Erfaringsdeling i gruppene medfører at man bygger gjensidig trygghet, tillit og åpenhet og kan lære om empati.

*Følelsene* er vektlagt hos Grendstad (1986: 63), som hevder at de er sterke krefter i personligheten. Følelser er noe som er subjektivt. Følelsene taler gjennom kroppen, eller gjennom kroppsspråk, som kan fortelle omgivelsene om at noe skjer. For å være et helt menneske og lære seg selv å kjenne er det viktig er å *erkjenne* for seg selv hva en føler.

### **2.5 Aaron Antonovsky og *Sense of Coherence* (SOC) - opplevelse av sammenheng**

Mia Börjessons løsningsfokuserende tilnærming i jentegruppen er inspirert av forskning av den amerikanske medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (1979). Antonovsky er opptatt av det salutogenetiske perspektivet på helse, i tråd med det holistiske synet på helse, i motsetning til det patogenetiske, som har fokus på årsaker til sykdom. Det salutogenetiske har fokus på faktorer som fremmer helse, utvikling og framgang i menneskers liv. Sistnevnte perspektiv kan bidra til at mennesker kan lære seg å leve med motgang og sykdom ved å ha et positivt fokus på egne ressurser og fremtiden.

I arbeidet med å undersøke hvilke faktorer som har en positiv innvirkning på menneskets helse, utviklet Antonovsky (1979) modellen ”The Salutogenic Model of Health” (s.184-185)

og i den forbindelse begrepet ”Sense of coherence” (s.10) (heretter forkortet SOC). På norsk er begrepet oversatt til ”Følelse av sammenheng” på norsk eller ”Kjänsla av sammanhang” (KASAM) på svensk (2005, s.43). Dette begrepet er definert på følgende måte:

*” a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one’s internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can be reasonably expected”. (s.10)*

Dette er et kognitivt begrep som handler om at mennesket opplever verden ”som förutsägbar och begriplig”(ibid.). Ifølge Antonovsky bør følgende tre komponenter være tilstede for at et menneske skal ha en høy grad av SOC: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Den første komponenten i SOC er *begripelighet*, som handler om at et menneske kognitivt oppfatter indre og ytre stimuli som fornuftsmessig håndterbar og forståelig. Det omhandler de tankene vi gjør oss i forhold til oss selv og andre. Med *håndterbarhet* refererte Antonovsky til den grad man opplever at det står ressurser til disposisjon, som man kan bruke til å møte de krav som man bombarderes med av indre og ytre stimuli. Dette kan dreie seg om egne ressurser, eller andre man har en relasjon til og stoler på, og som man kan regne med. Den tredje komponenten er *meningsfullhet*, som kobles til det emosjonelle, og omhandler motivasjon. Det handler om for eksempel hva du føler i forhold til trygghet og tilhørighet, og hvilke behov som du føler bør dekkes.

SOC er forutsetningen for at individet skal kunne oppleve en sammenheng og mening med livet, som igjen gjør at man bevarer og utvikler sin helse. En person som har høy grad av SOC har sterkere motstandskraft mot livets prøvelser og er mer bevisst på å se etter løsninger og egne ressurser, enn en person som har svak grad av SOC. Ifølge Antonovsky (1987) utvikles SOC gjennom barndom og tidlig voksenliv. I ungdomstiden blir barnet stilt overfor flere stimuli og valg som påvirker dets ”følelse av sammenheng” (SOC): *”The adolescent has greater options in choosing or encountering experiences that enhance or weaken his or her sense of coherence.” (s.188)*

Menneskers livserfaringer påvirker deres SOC. Antonovsky identifiserte tre typer stressfaktorer som mennesket må hanske med gjennom livet (s.58) og som påvirker deres SOC slik at den blir enten sterk eller svak. For det første er det kroniske stressfaktorer som går på *en livssituasjon, tilstand* eller *egenskap*, og som er mer eller mindre permanent og karakteriserer en persons liv. For det andre er det stressfaktorer i forbindelse med viktige

omveltninger i livssituasjon. Hendelser som oppstår underveis i livet, og avgrenses i tid og rom, og som kan oppleves som uventede og overraskende. For det tredje er det akutte stressfaktorer i hverdagen. Disse stressfaktorene skaper spenningstilstander.

Det er styrken av SOC hos hver enkelt som avgjør om følgene av stressfaktorene blir skadelige, nøytrale eller helsefremmende. Det betyr at en ungdom med høy grad av SOC takler stressfaktorer bedre enn de med lav grad, fordi han kan reflektere over hvorfor en stressende situasjon oppstod, takle situasjonen og finne mening med det hele. Dermed kan han få en følelse av medvirkning og kontroll på omgivelsene, samt en beroligende følelse av forutsigbarhet og at man har en betydningsfull rolle i eget liv. I motsatt ende av skalaen finner vi ungdom med lav følelse av sammenheng, som kan oppleve usikkerhet og uforutsigbarhet i stressende situasjoner. De har vanskelig med å forstå og forklare hva som skjer, samt vanskeligere for å håndtere problemer på en konstruktiv måte. Dette fører til uro, uforutsigbarhet, tapsfølelse og maktesløshet. Dette kan skade ungdommens selvtillit og hans generelle selvbilde og gjøre at han mister troen på seg selv og framtida.

## **2.6 Mia Börjesson og KASAM- dialogen**

*"I det hälsofrämjande samtalet ligger fokus på hur man tar sig vidare i livet. Vad är önskat läge för mig och hur tar jag mig dit? Det är framtiden som är målet."* (Börjesson, 2010: 11)

Den svenske coachen og sosionomen Mia Börjesson (2008, 2010) har utviklet en gruppemetodikk basert på positiv psykologi og Aron Antonovsky's teorier om utvikling og helsefremmende tiltak. Målet er å utvikle en "Kjænsla av sammanhang" (KASAM) (Antonvsky, 2005: 43) hos hver enkelt av ungdommene. Börjesson vektlegger en løsningsfokuseret tilnærming og betydningen av friskfaktorer i ungdommers liv som venner, omsorg, kjærlighet, samtaler, glede og humor. Spørsmål hun stiller er: *"När mär du särskilt bra"*? Hvordan kan ungdom øke sin *selvfølelse* og livskvalitet?

Börjesson (2010) vektlegger *trygghet* som en av de viktigste faktorene for å lykkes med gruppemetodikken. Börjesson mener at ungdommene skal føle seg velkommen og trygg, samt få mulighet til å medvirke til å definere innhold og målsettingen med gruppesamtalene. En av intensjonene bak gruppemetoden er at ungdom skal lære seg å takle stressfaktorer i hverdagen, utvide perspektivet sitt og *lære seg* noe nytt de ikke trodde de behøvde. Målet er at de skal bli i stand til å danne varige relasjoner og vennskap og være *positiv til seg selv* og sin egen framtid. Det handler om å gi de verktøy i form av positive mestrings- og læringsopplevelser, slik at hver enkelt kan fylle verktøykassa si med nyttige verktøy som de

kan ta fram når de trenger de i framtida.

## 2.7 Gruppeprosess

*“The power of the small group centers around peer group pressure and influence. One of the most important aspects in the development of every person is the reaction of those persons in his or her peer group.”* (Trotzer, 2006: 32). Han hevder at jevnaldrende, spesielt i ungdomsårene, påvirker individene i gruppa i forhold til konformitet, identitet, belønning og straff, og sosial kontroll. Trotzer mener at de jevnaldrendes reaksjoner er en viktig faktor i enhver persons utvikling, og utgjør derfor en primær påvirkningsfaktor i forhold til gruppedlemmenes utvikling. Spesielt i barn- og ungdomstida. Han mener at det er påfallende hvordan individer holder tilbake egne intensjonelle behov og ønsker, helt til de føler at det er akseptert og verdsatt av deres jevnaldrende (s.32).

I gruppa kan medlemmene både gi og få støtte, og at det å støtte hverandre kan bidra positivt i forhold til å bygge selvspekt og selvbilde. Det ligger derfor til rette for en positiv spiral effekt; når man ser at det er aksept for å gi og be om støtte, blir det enklere både å etterspørre og gi støtte. Når flere ber om støtte blir det flere muligheter for å gi støtte. Når man ser at andre sliter med det samme problemet, blir det enklere å akseptere sine egne problemer (Ohlsen,1970 i Trotzer s. 33).

Trotzer (2006:80) har utviklet en modell: ” The psychological rationale and the group counseling process”(Vedlegg 1) som illustrerer utviklingen av *personlighet, identitet og selvbilde* basert på en interaksjon mellom basale menneskelige behov og relasjoner med andre. Den består av tre psykologiske komponenter: personkomponenten, prosesskomponenten og målkomponenten. Den grunnleggende antagelsen hos Trotzer er i likhet med Maslow (1970) at ethvert menneske har bestemte behov, som blir møtt hovedsakelig gjennom sosial interaksjon med andre mennesker. Individene, illustrert av personkomponenten i Trotzers modell, er gjensidig avhengige av hverandre for å skape den nødvendige trygghet og tillit gjennom gruppeprosessen.

Person komponenten er den første av de tre psykologiske komponenter i gruppearbeid. Trotzer (2006) tar utgangspunkt i Maslows behovspyramide (1970) for å beskrive den intra - personlige personkomponenten, som omhandler individets behov. Disse behovene er hierarkisk i natur, og utgjør motivasjonen i vår adferd. Et av disse behovene er trygghet. Ifølge Maslow (1970) er det fem typer trygghet som må tilfredstilles; fysisk trygghet, materiell trygghet, behov for å stole på oss selv, behov for å stole på andre og behov for at

andre stoler på oss (Trotzer, 2006: 62).

Behovet for *trygghet* er et av de mest basale behovene, og er universelt hos alle mennesker. Ifølge Trotzer (2006: 65) er våre største frustrasjoner relatert til vår frykt for det ukjente, enten det gjelder sosiale eller fysiske situasjoner. Når vi føler oss usikker på om vi har nok kunnskap eller støtte, blir vi utrygge og da svikter selvtillit og selvbilde. Konsekvensen blir at vi øker vår trang til selvbeskyttelse, og unngår selvutlevering og å gi tilbakemeldinger. Trygghet er også nært relatert med tillit. Dersom vi har tillit og stoler på de andre medlemmene i gruppa fører dette til økt trygghet. Behovet for å stole på oss selv; å ha *selvtillit*, er antagelig den mest utfordrende personlige karakteristikken vi ønsker å etablere. I og med at vi har en tendens til å bli mer involvert når vi føler oss trygg på oss selv, bør derfor gruppen (og gruppelederen) sørge for at trusler mot egen personlig trygghet er minimal, og der medlemmene kan utvikle evnen til å stole på seg selv.

Ifølge Trotzer er det gruppelederens oppgave å sørge for å ivareta gruppemedlemmenes individuelle behov for trygghet, tillit, aksept og tilhørighet. Samt skape balanse i gruppa, sørge for at gruppemedlemmer som er for tilbaketrasket blir inkludert, og at de som er for dominerende blir holdt igjen. McClure (2006) hevder at gruppas oppstartsfasen er preget av utrygghet hos gruppemedlemmene, som derfor søker å assimileres i gruppa gjennom å unngå å skille seg ut. I forbindelse med at gruppa får på plass regler og sosiale normer, behandler gruppemedlemmene hverandre ydmykt. I denne etableringsfasen er de fleste sårbare og *avhengig* av trygghet gjennom gruppelederen, som holder gruppa sammen i kraft av sin autoritet, og sørger for trygge rammer. Engstelsen blant gruppemedlemmene fører til manglende grad av selvavsløring og respons.





### **3. Metodisk tilnærming**

I dette kapitlet presenteres metodiske valg jeg gjorde i forbindelse med valg av forskningsmetode, utvalg av informanter, datainnsamling, analyse av datamaterialet og sikring av studiens kvalitet. Disse valgene ble tatt for å bli i stand til å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Først forklarer jeg valg av forskningsmetode. Deretter kontakten med forskningsfeltet, det vil si møtet med gruppelederen og jentegruppen. Denne kontakten med feltet rommer også innsyn i gruppemetodikken som gruppelederen baserer sin virksomhet på, gjennom at jeg deltok på to gruppelederkurs med Mia Börjesson. Videre gir jeg en beskrivelse av datainnsamlingen som omfatter observasjoner av jentegruppen og intervju med gruppelederen og jentene. I den forbindelse belyses forskningsetiske aspekt ved kontakten med informantene. Deretter presenterer jeg framgangsmåten jeg brukte i forbindelse med transkribering, koding og kategorisering av datamaterialet. Til slutt viser jeg hvordan jeg har ivare tatt studiens validitet og reliabilitet.

#### **3.1 Valg av forskningsmetode**

I boka *Doing Research with Children* (2007) hevder Greig, Taylor og MacKay (2007: 27-28) at det fra et humanistisk psykologisk teoretisk ståsted er naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode når man forsker på barn, fordi det gir mulighet for en helhetlig forståelse av barnet som person, både når det gjelder dets intensjoner og oppførsel. I tråd med humanistisk psykologi som er innenfor det sosial konstruktivistiske paradigmet, har jeg et ønske om å få en helhetlig forståelse av informantene mine. I kvalitativ forskning er fokuset på prosess, mening og forståelse, samt at forskeren er hovedinstrumentet i datainnsamlingen og analysen, som er induktiv (Merriam, 2009). På grunn av oppgavens problemstilling, samt masteroppgavens omfang og varighet har jeg valgt å ta utgangspunkt i én konkret jentegruppe. Jeg har valgt å undersøke og beskrive fire jenters opplevelse av å gå i én bestemt jentegruppe, samt gruppelederens bruk av metodikk opp mot denne gruppen. Derfor valgte jeg en kvalitativ framgangsmåte med dybde intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode. På den måten kombineres forskningsdeltagernes perspektiv med mitt forskerblikk, det vil si en duett mellom det emiske (informantenes) og det etiske (forskerens) perspektiv (Postholm, 2005).

Hovedtilnærmingen er dybdeintervju av 5 informanter, hvorav fire jenter og en gruppeleder. Datainnsamlingen er også basert på deltagende observasjon, gjennom å delta på noen aktiviteter de gjorde i jentegruppen. Dermed ble jeg kjent med feltet, som gjorde det lettere å stille informantene relevante spørsmål i intervjuet. Dessuten fikk jentene anledning til å bli

kjent med meg, som forhåpentligvis gjorde at de følte seg tryggere under intervjuet.

I tillegg til å forstå jentenes opplevelse av å være i en jentegruppe, har jeg en målsetting om å forstå gruppeprosessen de tar del i. Derfor besluttet jeg å utvide datainnsamlingen slik at jeg også intervjuer gruppelederen, for å finne ut hvordan hun arbeider med jentegrappa.

### **3.2 Valg av kasusstudie som forskningstilnærming**

Ifølge Merriam (1988) er kasusstudien forskning i et ”avgrenset system” (s.24) , som er både tids- og stedbundet. Fokuset kan ligge på et program, en hendelse, en person, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial gruppe. Jentegrappa som er gjenstand for min undersøkelse, er et slikt bundet system. Jentegrappa i “Jenter i fokus” er både et “program” og “en sosial gruppe” som passer inn i definisjonen, da den utgjør et spesielt kasus, som er bundet i forhold til aktivitet, sted og tid. Jentegrappa er knyttet til en bestemt skole og til et bestemt tidspunkt én time hver uke. Som forsker har jeg tilgang til gruppa i løpet av en avgrenset periode i løpet av det semestret jeg hadde til rådighet for datainnsamling.

Ifølge Merriam (1988) kan en kasusstudie være beskrivende, fortolkende eller vurderende (s.38). I og med at det ikke er gjennomført mye forskning på jentegrupper fra før, så jeg det som hensiktsmessig å gjøre en *beskrivende kasusstudie*. I tråd med dette ønsker jeg å få fram kompleksiteten i forskningsfeltet gjennom å gi fylldige beskrivelser av kontekst, slik at leseren kan gjøres kjent med rammen for gruppeprosessen

Undersøkelsen min er av eksplorerende karakter. I mitt tilfelle har jeg undersøkt flere ulike faktorer som den sosiale settingen for jentegrappa, gruppemedlemmenes individuelle opplevelse av å gå i jentegrappa samt gruppelederens opplevelse av å lede den.

### **3.3 Beskrivelse av kontekst**

Ifølge Skaalvik (1996) brukes begrepet kontekst i samfunnsfaglig litteratur om *sammenhengen* som et utsagn, en adferd eller en hendelse må tolkes i. I min studie dreier konteksten seg om en konkret jentegruppe på en skole i Sør- Trøndelag. Denne jentegrappa ble startet ved skolestart skoleåret 2009/ 2010. Tilbudet er et kjønnsnyansert tiltak ved skolen, og universelt for alle 20 jentene i 5.-7. trinn på skolen. Jentegrappa (populasjonen) består av 18 etnisk norske og to jenter av utenlandsk opprinnelse. Dessuten går de på en liten skole hvor undervisningen er aldersblandet, og hvor de i 5.-7.trinn har undervisning på et felles areal. Det betyr at jentene har møtepunkter utenfor jentegrappa.

En sol fylt ettermiddag i november 2010 er jeg på mitt første observasjonsbesøk i jentegrappa

til Ane. Når jeg åpner jeg døra inn til jentegruppa, sitter det 13 jenter på lyseblå puter i en stor ring i et lyst rom som er ca 25 kvm stort. Det er tent lys, og de sitter og lytter til en sang av Shania Twain, som jeg får høre er kjenningsmelodien. Ane introduserer meg for gruppa, jeg presenterer meg og forklarer kort om bakgrunnen for at jeg er der. Så får jeg en pute jeg og, og setter meg ned i sirkelen mellom to unge jenter. Jeg legger merke til at de eldste jentene sitter samlet, og at de yngste jentene som er i flertall sitter rett overfor.

På det første observasjonsbesøket har de to aktiviteter. Den første er en drama- lek ”ledersauen”. Hvorpå følger en diskusjon om man ukritisk bør følge autoriteter. De snakker om hvor viktig det er å tørre å stå for egne standpunkter, og gjøre det de selv føler er rett i stedet for å herme etter, bare fordi alle de andre gjør det. Den andre aktiviteten går på ”vennskapssirkelen”, som handler om å holde hender mens de står i en sirkel og gir hverandre komplimenter etter tur. Dette er for øvrig en øvelse som jeg gjenkjente fra kurset med Börjesson, som kaller det å gi ”verbale roser”.

Det andre observasjonsbesøket blir foretatt en måned etterpå. Da tegner jentene handa si og skriver hva de synes de er flink til på den ene fingeren, hva de tror andre synes de er god til på den andre, hva de drømmer om å bli når de blir stor på den tredje fingeren etc.

Under begge observasjonsbesøkene la jeg merke til at det var en fin stemning i rommet, og at gruppelederen framsto som en engasjert, trygg, kongruent og empatisk voksenperson. I tillegg virket det som at det var et positivt miljø blant jentene, og at de trivdes med å være der. Disse observasjonene ga næring til spørsmålene i intervjuguidene.

Gruppeleder Ane forteller<sup>1</sup> at målsettingen med jentegruppa er å fremme jentenes personlige og relasjonelle utvikling. Hun framhever viktigheten av Börjesson sitt positive framoverfokus, slik at jentene kan få troen og viljen til å realisere sitt potensial i forhold til egne ressurser og relasjoner de inngår i. Gjennom samtaler og aktiviteter lærer jentene sosiale ferdigheter som for eksempel å bli mer raus og inkluderende, som fører til økt selvtillit og økt sosial kompetanse. Det handler om å gi de verktøy i form av positive mestrings- og læringsopplevelser, slik at hver enkelt jente kan fylle verktøykassa si med nyttige verktøy, som de kan ta fram når de trenger dem i framtida.

Videre understreker gruppeleder Ane betydningen av trygghet, og hun er bevisst på sitt ansvar i forhold til å legge til rette for trygghet i gruppa. Hun ivaretar jentenes individuelle behov for

---

<sup>1</sup> Virkemidlene i gruppemetodikken til Ane utdypes i vedlegg 2.

trygghet, gjennom tydelig ledelse av gruppa samt at hun vektlegger å se den enkelte i hver time. Ane sier at forutsetningen for å skape trygghet er hovedsakelig at hun er i relasjon med jentene. Relasjonen skapes gjennom nærvær i møtet med jentene og ved å ha en empatisk holdning for å forstå hver enkelt.

Gruppelederen forteller at det har vært vellykket å jobbe med aktiviteter knyttet til «case», basert på Mette Brustad sitt undervisningsopplegg. Det vil si at hun leser opp en historie for jentene, som omhandler historier som spinner rundt en konflikt, hvorpå jentene må overføre dette til sin situasjon og reflektere over hva de ville ha gjort i en lignende situasjon.

Gruppelederen forteller at jentene ser ut til å ha lært mye av å jobbe med såkalte «case», og at spesielt de eldste jentene blir engasjert, fordi de identifiserer seg med jentene i disse historiene og overfører historiene til sitt eget liv.

### **3.3.1 Utvalg**

Utvalget består av fire informanter samt gruppelederen. Gruppelederen Ane har vært både nøkkelinformant og døråpner (Dalen, 2004: 35) under hele prosessen.

Det spesielle med utvalget av jenter er deres lave alder, siden de er i alderen 11-13 år fra 5.-7.trinn. Når det gjelder antallet informanter i kvalitative studier, er det vanlig å velge fra tre til ti personer (Dukes, 1984), og man anbefaler det lavest anbefalte antall i mindre forskningsstudier. I og med at det dreier seg om en masterstudie som er begrenset i omfang, valgte jeg å intervju fire jenter, gjennom en kvoteutvelging (Ringdal, 2009: 206), det vil si representasjon av jenter fra hver aldersgruppe. Utvalget består derfor av to jenter på 11 år og to jenter på henholdsvis 12 og 13 år.

### **3.3.2 utfordringer i forhold til utvalg**

I forkant av datainnsamlingen følte jeg meg trygg på at min bakgrunn som lærer, mor og rådgiverstudent kom til å være en styrke i en intervjusituasjon. Fordi jeg har erfaring fra både den personlige og profesjonelle arenaen med å omgås barn og ungdom, følte jeg at jeg hadde gode forutsetninger for å skape tillit. På grunn av at jeg har barn i denne aldersgruppa fra 8-13 år, følte jeg at hadde spesielt god kjennskap til denne aldersgruppa. Den største utfordringen knytter seg til jentenes alder. Jeg var usikker på om de ville være umodne og ikke gi så mye av seg selv i et intervju, og at de ikke hadde et tilstrekkelig velutviklet språk til å beskrive det de opplever i jentegruppa. I samråd med min veileder, som ikke anså dette som noe problem, valgte jeg å satse på dette utvalget av fire unge jenter.

### 3.4 Etske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) har formulert forskningsetiske retningslinjer, som jeg har hatt i bakhodet under hele prosessen med masteroppgaven. Punktene i retningslinjene som omhandler hensynet til personer (5-19), for eksempel punkt 9 ”krav om informert og fritt samtykke” har vært prioritert høyt. Likedan har punkt 12 ”Barns krav på beskyttelse” preget mitt møte med de unge informantene.

I forhold til de lovmessige krav som personopplysningsloven (1991) stiller, sendte jeg på et tidlig stadium inn meldeskjema (Vedlegg B), prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv til datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) som godkjente prosjektet. Det betyr at jeg hadde fått godkjent prosjektet før de første observasjonsbesøkene.

På det første møtet med jentene, i forbindelse med et observasjonsbesøk i november 2009, informerte jeg om forskningsstudien ved å fortelle om bakgrunnen og intensjonen med studien. Videre fortalte jeg om at jeg ville samle inn data gjennom observasjon og intervju med 4 av jentene. På det andre møtet i desember gjentok jeg denne informasjonen, samt informerte om konfidensielle hensyn som at deres navn kom til å bli anonymisert (NESH, punkt 14), og at lydopptakene og transkripsjonene kom til å bli slettet ved studiens slutfase. Dessuten fikk de vite at jeg hadde taushetsplikt i forhold til de opplysninger som kom fram i intervjuet. Deretter delte jeg ut et samtykkeskjema for å innhente et informert samtykke fra de som kunne tenke seg å delta i studien (Vedlegg 2). Ifølge Dalen (2004) er det viktig å informere godt om studien, og ikke minst sørge for at informantene deltar av egen fri vilje. I og med at det dreier seg om jenter under 15 år var det nødvendig å innhente samtykke fra de foresatte (NESH, punkt 12). I punkt 12 poengteres det at det også skal innhentes aksept fra barna for å sikre seg at de deltar frivillig. I tråd med dette understreket jeg derfor at de som ikke ønsket å delta, ikke behøvde å innhente samtykke fra foreldrene.

Etter at intervjuene var transkribert gjorde jeg ”member checks” (Lincoln & Guba, 1985: 314). Det vil si at jeg etter å ha vært i kontakt med foreldrene til jentene på telefon, sendte jentene hvert sitt transkriberte intervju. Foreldrene og barna ble bedt om å lese gjennom det transkriberte intervjuet, og gi tilbakemelding på om de ga tillatelse til at jeg kunne bruke innholdet. Jeg fikk ikke noen reservasjoner, og anså derfor at jeg kunne bruke innholdet i datamaterialet mitt i analyse og drøftingskapitlet. I tillegg sendte jeg gruppelederen resultatkapitlet (kapittel 4) på mail, og møtte henne for at hun kunne utdype noen spørsmål

som jeg hadde i etterkant av datainnsamlingen. Det å gi informantene mulighet til å lese gjennom det transkriberte intervjuet var udelt positivt, fordi det ga informantene innsyn, samt at jeg fikk utdypende kommentarer fra gruppelederen på datamaterialet før jeg gikk i gang med drøftingen. I tillegg opplevde jeg at det å involvere informantene, som ga meg sitt klarsignal, var et positivt løft.

Under drøftingen vurderte jeg hele tiden hensynet til hver enkelt informant. I og med at det dreier seg om unge informanter, vurderte jeg å la være å bruke enkelte sitater. For eksempel var jeg i tvil om jeg burde bruke enkelte sitater fra den ene jenta, som hadde vært utsatt for en mobbeepisode. Men jeg valgte likevel å bruke det i drøftingen, fordi hun hadde stått fram i jentegruppa og delt den negative erfaringen med de andre jentene.

### **3.5 Datainnsamlingen**

Postholm (2005: 53) hevder at det er et essensielt trekk ved kasusstudien at det blir samlet inn tilstrekkelige data for å kunne utforske viktige trekk og tolke det som blir studert. Som nevnt valgte jeg å bruke observasjon og 5 dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg observerte gruppa to ganger før jeg gjennomførte forskningsintervjuene, først av de fire jentene og deretter av gruppelederen.

Datamaterialet består av tre kilder, og utgjør en triangulering (Lincoln & Guba, 1985: 283) av data. Thaagard (2003) hevder at det er viktig at datainnsamling og analyse foregår parallelt, slik at konklusjonene man kommer fram til tidlig i forskningsprosessen kan utdypes ved å utvide omfanget av datainnsamlingen. Avgjørelsen om å foreta gruppelederintervjuet ble tatt etter at jeg hadde gjennomført intervjuet med jentene, fordi jeg følte at jeg trengte et tredje perspektiv for å mette min forståelse av feltet. Dette illustrerer dermed fleksibiliteten i den kvalitative metode. Det viser også at analyseprosessen starter fra man entrer forskningsfeltet (Patton, 2002). Valg foretas kontinuerlig, som et resultat av analyse av det innsamlede datamaterialet samt lesing av teori.

#### **3.5.1 Observasjon**

I og med at jeg er ekstern, måtte jeg bli akseptert av jentene for å få mest mulig ut av datainnsamlingen og spesielt intervjuene. Derfor deltok jeg på gruppemøter, som deltagende observatør for at de skulle bli vant til meg og litt *kjent* med meg. Konsekvensen var at det ble etablert kontakt og tillit, samt at jeg fikk relevante spørsmål i intervjuguiden. I tillegg ga deltagelsen der et innblikk i gruppeprosessene.

### 3.5.2 Dybdeintervju

Gjennom dybdeintervju ønsket jeg å få belyst problemstillingen, som omhandler jentenes opplevelse av å delta i jentegruppen. Jeg valgte å gjennomføre ”halvstruktureerte intervju” (Postholm, 2005: 78) fordi det ville være fruktbart å sørge for at jentene hadde mulighet til å være med og styre retningen på det de ønsket å fortelle om i intervjuet. Intervjuene ble foretatt i rommet hvor de pleier å ha jentegruppen. Kvale (2010:158) hevder at ved intervju med barn bør intervjueren være bevisst på utfordringer som kan oppstå i forbindelse med barns kognitive og sosiale modenhet. Derfor var jeg bevisst på å bruke alderstilpassede spørsmål, unngå lange og komplekse spørsmål og mer enn et spørsmål om gangen.

Intervjuene ble tatt opp på bånd opptaker. Under intervjuene tok jeg ingen notater, men konsentrerte meg om å være til stede for informantene og ivareta kontakten med dem.

Før intervjuet startet gjentok jeg informasjon om hensikten med intervjuet og hvordan det ville bli gjennomført. Jeg understreket også at jeg hadde taushetsplikt, og at de kunne trekke seg når som helst i undersøkelsen. Før jeg begynte å stille spørsmålene fra intervjuguiden introduserte jeg temaet gjennom innledende kommentarer. Jeg var hele tiden bevisst på å ha et ”barneperspektiv” (Dalen, 2004: 41), det vil si at jeg prøvde å sette meg inn i deres situasjon, og ordlegge meg på en konkret måte slik at de skulle forstå hva jeg spurte etter, uten at spørsmålene var ledende eller ble oppfattet som barnslig.

Under intervjuet benyttet jeg meg mye av kommunikasjonsteknikker som aktiv lytting og parafisering. Dersom jeg oppfattet at de strevde med å forstå spørsmålene, reformulerte jeg, og hvis jeg oppfattet svarene som tvetydig eller uklart ba jeg de om å utdype. På den ene siden forholdt jeg meg som en formell intervjuer i forhold til jentene, for at de skulle oppleve å bli tatt på alvor. På den andre siden var jeg opptatt av å ha en aksepterende holdning og vise interesse og engasjement overfor jentene. Gjennom ”å være til stede” for barna erfarte jeg at det ble skapt en tillitsfull atmosfære.

Dybdeintervjuet med gruppeleder Ane resulterte i utfyllende beskrivelser, som utfylte mine observasjoner og intervjuene med jentene. Hun fortalte om hvordan hun opplever gruppemetoden hun benytter, og hennes opplevelse av jentenes utbytte av å gå i denne jentegruppen.

### **3.5.3 Forskerrollen – en brobygger?**

Som kvalitativ forsker er jeg hovedinstrumentet (Postholm, 2005), og studien er et resultat av mine antagelser som rådgiverstudent. Videre er problemstillingen, intervjuguiden og mine observasjoner et resultat av min *subjektivitet*. Min interesse for feltet kommer av at jeg har barn, er utdannet innenfor pedagogisk-psykologisk rådgivning og jobber som lærer. Mine holdninger og forutnelser som jeg møter feltet med er en del av min praksisteori og personlighet, eller det Allgood (2005) kaller ”experienced knowledge” (s. 147). I og med at jeg drar nytte av min egen praksisteori og erfaring med å være en person i relasjon, vil forskningens reliabilitet være avhengig av min evne til å observere meg selv når jeg går ut og inn i rollen som forsker.

Forskningsintervjuet er en ”interpersonlig situasjon” (Kvale, 2010: 48) hvor kunnskapen som jeg innhenter blir skapt i interaksjonen med informanten, i tråd med den konstruktivistiske tradisjonen. Gjennom intervjuet er jeg interessert i informantens livsverden, og registrerer og tolker meningen med det som informanten sier. Dette resulterer i et kreativt samspill med informantene. Intervjuprosessen kan derfor bidra til å gi ny innsikt hos informantene.

Det faktum at jeg har regien på studien gjør at det er en assymetri mellom meg og informantene under forskningsintervjuet (Kvale, 2010). Derfor var jeg bevisst på hvordan jeg møtte informantene, slik at de kunne oppleve en form for gjensidighet og føle seg ivaretatt og respektert som person. Selv om jeg gjennomførte det jeg anser for å være i nærheten av ”empatiske fenomenologiske livsverden intervjuer” (Kvale, 2010: 52) kan jeg ikke komme utenom jentenes lave alder og varierende grad av modenhet. Derfor vil jeg ikke legge skjul på at det var utfordrende å intervju barn, fordi jeg balanserte mellom på den ene siden å stille åpne spørsmål og på den andre siden mer konkrete, lukkede spørsmål for å få fyldige nok beskrivelser.

### **3.6 Databearbeidelse: Transkribering**

Intervjuene, som var tatt opp med båndopptaker (diktafon) ble transkribert umiddelbart etter hvert enkelt intervju. Hvert enkelt intervju med jentene varte mellom 30 og 45 minutter, mens intervjuet med gruppelederen varte i 70 minutter. Transkriberingen var en tidkrevende prosess. Jeg noterte konsekvent ordrett det de sa, og følelsesuttrykkene deres ble notert i parentes.



### 3.7 Analyse

Analyseprosessen som skildres i neste underkapittel (3.7.1) er det Postholm (2005: 86) kaller deskriptiv analyse. Målet med denne analysen er å strukturere datamaterialet for å bli i stand til å kode og kategorisere data. Ifølge Patton (2002) har man valgfrihet i forhold til den metoden som man velger å bruke.

Det er naturlig å skille mellom den deskriptive analysen, som foretas i forkant og underveis i datainnsamlingen, og den teoretiske analysen (Postholm, 2005: 86) som man foretar i etterkant når datamaterialet foreligger. Den sistnevnte analysen består i å anvende teori i drøfting for å analysere deler av datamaterialet. Som kvalitativ forsker pågår analyseprosessen fra første observasjonsbesøk og gjennom alle intervjuene (Stake, 1995). På samme måte som sommerfuglen går gjennom stadiet fra larve til fargerik sommerfugl, kan analyseprosessen gå gjennom en transformasjon fra et beskjedent og oppstykket arsenal av data til å resultere i et meningsbærende og helhetlig resultat (Patton, 2002).

#### 3.7.1 Analysemetoden innenfor *Grounded Theory*

Kategoriene har blitt til gjennom en deskriptiv analyse basert på *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Selv om denne forskningsmetoden primært er ment til å brukes for å utvikle ny teori skapt i møte med det innsamlede datamaterialet (Postholm, 2005), bruker jeg metoden i arbeidet med koding og kategorisering. På den måten legger jeg grunnlaget for å kunne drøfte datamaterialet i lys av teori.

I tråd med *Grounded Theory* har jeg hatt en induktiv tilnærming til datamaterialet. Denne delen av masteroppgaven hvor jeg først reduserte og kondenserte data fra transkripsjonene for å kunne komme fram til kategorier som representerte hovedfunnene, har vært en krevende prosess. Jeg fulgte anbefalingen fra Yin (2003) som oppfordrer til: ”play with the data” (s. 138) i den innledende fasen, for å bli i stand til å bli kjent med transkripsjonene og etter hvert strukturere hovedfunnene i kategorier. For å få en grunnleggende innsikt i informantenes perspektiv, måtte jeg være tålmodig og lese gjennom transkripsjonene flere ganger før jeg begynte med kodingen.

I analyseprosessen brukte jeg analysemetoden ”*den konstant komparative analysemetode*” (Glaser & Strauss, 1967) innenfor *Grounded Theory*, som omfatter tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin, 1998). Hensikten med å bruke denne metoden er at jeg i første omgang blir rotfestet, eller ”grounded” i data. Gjennom åpen og aksial koding reduserte jeg materialet, og så på nyanser ved hver del. Neste skritt var å

finne et overordnet mønster i datamaterialet i form av selektiv koding, og sette sammen delene slik at de utgjorde et deskriptivt, helhetlig bilde av de empiriske fenomen. Til slutt gjorde jeg en teoretisk analyse ved at jeg diskuterte kategoriene i lys av relevant teori, slik at leseren kan få mening ut av datamaterialet.

I den *åpne kodingen* er målet å prøve å sette navn på de ulike fenomenene som informantene snakket om ved å gi ytringene deres en kode, for så å samle de sitatene som omhandlet det samme fenomenet under abstrakte begrep kalt kategorier.

I den andre fasen begynte jeg med *aksial koding*, hvor målet er å spesifisere en kategori ved å inkludere underkategorier, slik at forklaringene av fenomenet ble mer presis og fullstendig (Postholm, 2005: 89). Tilslutt i arbeidet med aksial koding ga jeg hovedkategoriene navn ut ifra element i sitatene til informantene, også kalt ”in vivo-kategorier” (Strauss & Corbin, 1998: 105).

I den tredje og siste fasen som består av den selektive kodingen (Postholm, 2005:90) prøvde jeg å finne en overordnet kjernekategori som utgjør hovedtemaet i forskningsoppgaven. Kjernekategorien fungerer som en meta- kategori som favner hovedkategoriene. Det var naturlig å vente med å finne denne kjernekategorien til etter at jeg hadde drøftet hovedkategoriene. Først da var jeg i stand til å se den store sammenhengen og klare å formulere kjernekategorien: ”Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person”, som belyser forskningens hovedtema. I forbindelse med drøftingen av kjernekategorien, lagde jeg tre oppsummerende modeller (Figur 1, 2 og 3).

### **3.8 Sikring av kvalitet i studien**

Hvordan kan jeg som forsker sikre meg at datainnsamlingen som er beskrevet er bekreftbar, troverdig og overførbar (Thaagard, 2003)? Disse tre kriteriene er gyldige for enhver forskningsstudie, og er nært knyttet opp mot forskerens evne til å dokumentere datainnsamlingen slik at leseren kan skille mellom forskerens vurderinger på den ene side og objektive nedtegnelser og referat av data på den annen side.

Hvorvidt forskningsresultatet er bekreftbar eller reliabelt handler om man kan stole på disse resultatene eller ikke. Underveis har jeg vært bevisst på å ha en kritisk vurdering av konteksten for innsamlingen av data, samt av interaksjonen med informantene (Thagaard, 2009). Det avgjørende for reliabiliteten til min undersøkelse, er om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte, og om det er redegjort for

hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen.

Troverdighet eller validitet er ifølge Thagaard (2009) knyttet til tolkning av data. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Lincoln og Guba (1985: 314) hevder at "member checking" er den viktigste måten å sikre studiens troverdighet på. I mitt tilfelle fikk forskningsdeltagerne muligheten til å si om de kjenner seg igjen i det transkriberte intervjuet. Dermed fikk de anledning til å rette på fakta feil og feiltolkninger, som er formålet med "member checking"

For å styrke validiteten er det viktig med gjennomsiktighet eller "transparency" (Thagaard, 2009: 201) i arbeidet med analysen og den teoretiske drøftingen av empirien. Jeg er derfor bevisst på å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene jeg kommer fram til. I løpet av datainnsamlingen skrev jeg ned memos i en liten bok, noe jeg følte hjalp meg med å skille mellom observerbare data og egne fortolkninger av disse syns - og lydinntrykkene. Rene data skrev jeg ned umiddelbart etter observasjonen, mens tolkningene mine formulerte jeg gjerne som spørsmål.

Spørsmålet som melder seg nå på slutten av studiet er hvorvidt jeg kan overføre eller generalisere resultatene av intervjuene til å gjelde de andre medlemmene i jentegruppen, til andre jentegrupper eller situasjoner? Kunnskapen som produseres i denne masterstudien kan overføres til andre settinger, for eksempel til ei guttegruppe eller en skoleklasse, men er nært knyttet opp mot en bestemt skole, ei bestemt jentegruppe på et bestemt tidspunkt i historien. Overførbarhet er knyttet opp mot at man som leser kan gjenkjenne og forstå det beskrevne og overføre denne kontekstuelle kunnskapen til andre lignende settinger (Postholm, 2005) Forutsetningen er derfor at jeg som forsker sørger for å gi *tykke beskrivelser* (Geertz, 1973) av forskningsfeltet, slik at andre kan foreta en *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2005:38) som betyr at leseren kan føle at disse erfaringene er nyttig for egen situasjon.



## 4. Presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen

I dette resultat kapitlet presenterer jeg resultatene fra datainnsamlingen som er relevant i forhold til min problemstilling. Problemstillingen er som nevnt: *”Hvordan opplever jenter at det er å delta i en jentegruppe i ”Jenter i fokus”? På hvilken måte bidrar jentegruppen til å styrke jentenes selvbilde, gi en tryggere jenteidentitet og positiv utvikling?*

Hovedfokuset i dette kapitlet vil være funnene fra *intervjuene med jentene* i jentegruppen, som presenteres ved hjelp av hovedkategorier med påfølgende drøfting. Hovedkategoriene ble til som et resultat av den deskriptive analyseprosessen som ble beskrevet i kapittel 3. De rommer essensen i jentenes opplevelse av å være i jentegruppen, i forhold til *prosessen* som foregår i gruppen, og jentenes opplevde individuelle utbytte. I tillegg vil jeg inkludere gruppelederens stemme i form av enkelte sitater i kategoriene. Drøftingen av datamaterialet er basert på mine observasjoner og intervjuene med jentene og gruppelederen<sup>2</sup>.

### 4.1 Presentasjon av kategorier

I presentasjonen av hovedkategoriene forklarer jeg først hva de handler om og hvordan de oppstod. Deretter presenteres essensen av opplevelsen til informantene. For å unngå unødvendig repetisjon av datamaterialet, har jeg valgt å drøfte hver kategori fortløpende hver for seg, før jeg samler trådene i en kjernekategori i kapittel 5.

Innledningsvis spurte jeg: *”Hvordan opplever jenter at det er å delta i en jentegruppe i ”Jenter i fokus”? På hvilken måte bidrar jentegruppen til å styrke jentenes selvbilde, gi en tryggere jenteidentitet og positiv utvikling?* Kategoriene har blitt til i et samspill mellom å besvare problemstillingen og mitt subjektive forskerblikk, som er brukt for å finne essensen i intervjuene med jentene. Min teoretiske forståelse og interesse for feltet har påvirket utvelgelsen av aspekter i datamaterialet som jeg ønsker å fokusere på. Først drøfter jeg hovedkategorien **(1) Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppen**, som på den ene side omhandler jentenes opplevelse av rammefaktorer som trygghet, inkludering, aksept og på den andre side skyggesider som utrygghet og ensomhet i gruppen. Videre drøftes hovedkategorien **(2) Alene men sammen i et pusterom** som omhandler jentenes opplevelse av nærvær og jentesosialisering i møtet med de andre jentene i gruppen. Deretter drøfter jeg hovedkategorien **(3) Læring og oppdagelser om seg selv og andre**, som dreier seg om jentenes opplevelse av sitt læringsutbytte i gruppen. Tilslutt drøftes kjernekategorien **(4) Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person.**

---

<sup>2</sup> På grunn av plassmangel legger jeg ved funnene fra intervjuet med gruppelederen (Vedlegg 2).

#### **4.2 Hovedkategori 1: Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppa – ”Jeg er trygg fordi jeg kjenner så mange av dem”**

I analysen av datamaterialet kom jeg fram til at trygghet utgjør en av de viktigste rammefaktorene for at jentene skal oppleve å få et utbytte av jentegruppa. Derfor har jeg valgt å vie denne kategorien større plass enn de andre kategoriene. Kategorien handler om den tryggheten som hver enkelt jente føler inni seg, både i forhold til seg selv i form av selvfølelse og selvtillit, men også i forhold til de andre gruppemedlemmene. Informantene hevder at de føler seg trygg når regler for adferd er avklart, når de er med jentene fra sin egen klasse som de *kjenner* godt og når de blir behandlet bra av de andre medlemmene i gruppa.

*Kari (5.kl): [Jeg er mest trygg] ”med de andre 5.klassingene og med Ane. (...)Det som skal til for å føle seg trygg er at vi har snakket om at ingen må være redd, at ingen må være flau og at det ikke er lov til å si stygge kommentarer.”*

*Thea (5.kl): Thea (5.kl:) [jeg føler meg trygg når] ”jeg har følt at vennene mine er glad i meg og at de er snill med meg. Da føler du at Yes! Nå har jeg en god dag. (...)Vi har laget en lov som sier at hvis vi ikke vil at noen skal høre hva vi har snakket om eller mener, så sier vi det ikke til noen.”*

*Inger (6.kl): ”Jeg er trygg fordi jeg kjenner så mange av dem, og jeg er veldig mye med flesteparten av dem, og det gjør meg tryggere, siden da er jeg med sånne kjente personer. Det er lettere å være her i år, for nå kjenner vi alle og da føler jeg meg mer trygg.”*

*Mari (7.kl): ”Det er litt spennende å være sammen med de andre jentene, men det er veldig morsomt å være med de som jeg går på samme trinn med.”*

I intervjuene med jentene er det tydelig at de framhever betydningen av en *trygg gruppeleder*. De sier at forutsetningene for at de skal kjenne seg trygg, er at gruppeleder Ane har avklart reglene for akseptabel adferd i gruppa og sørger for trygge rammer. Flere av jentene understreker den gode relasjonen de har til Ane, som de har kjent siden de begynte på SFO i 1.klasse.

*Kari (5.kl): ”Ane hører alltid på alle og ikke bare på noen mer enn alle andre, og hun svarer med en rolig stemme og sånn”.*

*Thea (5.kl): ”Jeg synes at Ane er veldig flink til å løse konflikter.”*

Ane sier at hun tror at jentene har tillit til henne som gruppeleder i og med at de kommer til jentegruppa og bidrar på hver sin måte. Hun tror likevel at det er viktig å skape en individuell følt trygghet i hver enkelt, fordi *”Noen av jentene er sjenerte som personer, og ikke bare i oppstarten av gruppa”* (Ane). Tryggheten er derfor en av forutsetningene for at de skal våge å bidra i samtaler og delta i aktiviteter. Tryggheten etableres blant annet gjennom: *”Øyekontakt med hver enkelt, og*

*se hver enkelt hver gang ”(Ane.)*

Mine observasjoner viser at når de er engasjert i *lek* og aktiviteter, virker flesteparten av jentene trygg og avslappet og blir oppslukt i aktiviteten. Gruppelederen vektlegger inkluderende aktiviteter og legger derfor opp til aktiviteter hvor alle kan delta, selv om det er et aldersspenn. I organiseringen av aktivitetene legger hun vekt på tydelig ledelse for å ivareta tryggheten.

***”Av og til så tør ikke de andre å snakke om hva de føler, og det er dumt” (Thea 5.kl)***

I tillegg til at de opplever en *trygghet* i jentegrappa fordi flesteparten kjenner hverandre godt, gir resultatene inntrykk av at jentene tidvis også opplever *utrygghet*, manglende selvtillit og redusert tillit til de andre. Vekslingen mellom å føle trygghet og tillit versus utrygghet og mistillit er et tegn på at de opplever å være *i et spenningsfelt mellom to polariteter*.

Informantene forteller at det er godt å være i et jentefellesskap hvor alle er inkludert, men legger ikke skjul på at det er utfordringer knyttet til at gruppa er heterogen. Den består av undergrupper av hovedsakelig 5. klasse jenter og 7.klasse jenter, som gjør at det kan være utfordrende å være sammen i ei gruppe. Særlig 5. klassejentene gir inntrykk av at det er vanskelig å bli inkludert av 7. klasse jentene.

*Thea (5.kl): ” jeg synes fortsatt at det er vanskelig å si til alle på jentegrappa hva jeg føler, siden det er en del sjuende klassinger der som jeg ikke kjenner så godt. Men jeg føler det er bedre hvis de er mer med oss andre(...) Sjuende klassingene er mest for seg selv fordi de er liksom annerledes, og de har kjent hverandre så lenge, og da er det litt vanskelig å snakke med oss og dele følelser. Så jeg tipper de føler det samme som meg.”*

*Kari (5.kl): Vi snakker ikke så mye med de i 7., for de holder seg mest for seg selv(...) Noen ganger er vi på samme gruppe som dem, men da snakker vi ikke så mye sammen, men da leker vi mest.”*

*Inger (6.kl): ”Det kan være litt vanskelig hvis vi har sånne leker hvor vi skal være i grupper, for da kan det bli litt dumme grupper- at det blir mest 7.klassinger i den ene gruppa, og da stiller de seg som en gjeng og bestemmer det meste.”*

*Mari (7.kl): ” Jeg vet hvem de [jentene på jentegrappa]er og kjenner flesteparten.”*

Ifølge Ane er en av målsettingene at jentegrappa skal være tilgjengelig for alle jentene. I det ligger det ikke et krav om at de skal være nødt til å identifisere seg med hverandre eller bli bestevenner, men at alle skal forholde seg inkluderende.

*”Vi kan ikke forvente at 7.klassingene skal inkludere 5.klassingene, men at de skal forholde seg inkluderende, til tross for aldersspennet. Det viktigste er respekten for hverandre og at man er på forskjellig ståsted, men at man klarer å fungere i en gruppe likevel. Man bør heller legge opp til aktiviteter hvor alle kan delta, selv om det er et*

*aldersspenn.*” (Ane)

Alle jentene sier at de har et ambivalent forhold til det å *snakke høyt i gruppa*, og at det kan oppleves utrygt hvis det er taushet i gruppa eller hvis noen kommenterer negativt. Dette utgjør polariteten i trygghetsfølelsen, det vil si at de veksler mellom å føle seg trygg og utrygg.

*Thea (5.kl): ”Av og til så tør ikke de andre å snakke om hva de føler, og det er dumt, for da får vi ikke gjort noe med det, og så er det sånn at jeg tør heller ikke å snakke om hva jeg føler, men blir heller litt sjenert og sånn. Da føler jeg at jeg ikke klarer å snakke åpent om hvem jeg egentlig er. Da klarer jeg ikke å dele følelsene mine, og da blir jeg litt sånn trist over at det er min egen redsel som får meg til ikke å gjøre det.”*

*Kari (5.kl): ”Det er litt flaut å si noe i gruppa, men det er greit og, for det er ingen som skal le av oss. (...)Noen av de tankene jeg har hatt når jeg rekker opp handa er at: Hva om jeg svarer feil da? Så da holder jeg på å trekke meg noen ganger.”*

*Inger (6.kl): ”Det kan være bra å snakke høyt, men iblant kan det være plagsomt hvis noen kommenterer det da. Det er mest guttene som kommenterer da, men det er noen av jentene som gjør det også. Det er ekkelt, for da føler du at noen er dårlig, hvis det er en dårlig kommentar..eller at det var feil svar - at du er dum.”*

*Mari (7.kl): Det er ikke alltid at det er trygt å si det man mener. Noen ganger er det det, men jeg pleier egentlig ikke å si noe særlig mye...*

Ane hevder at det ikke utspiller seg noen konflikter i jentegruppa, selv om det oppstår uenigheter blant elevene i skoletida og på fritiden. I forbindelse med en konflikt mellom noen av 5. klassejentene i starten av skoleåret, opplevde Thea å bli utestengt av jevnaldrende jenter. Både Thea og Kari snakker om denne episoden under intervjuet, og Ane bekrefter dette når jeg tar det opp med henne i gruppelederintervjuet. Hun forteller at konflikten hadde foregått i skoletida, og at hun hadde tatt initiativ til et møte mellom jentene for å ordne opp i konflikten. I etterkant av dette møtet hadde Thea selv tatt initiativ til å ta opp episoden i jentegruppa, og fortelle hvordan hun hadde opplevd det å bli utestengt. Denne episoden viser at jentegruppa er en fredsarena, noe jeg vil komme tilbake til og drøfte utfyllende i hovedkategori 2: Alene men sammen i et pusterom.

#### **4.3 Drøfting av hovedkategori 1: Spenningsfeltet mellom tryggheten og utryggheten i gruppa.**

I arbeidet med kategoriseringen fant jeg at det er en sammenheng mellom trygghet og utbytte av å være i jentegruppa. Faktoren trygghet er en av rammefaktorene som ser ut til å måtte være til stede i gruppa, hos gruppelederen, og hos hver enkelt jente, for at jentene skal føle tilstrekkelig grad av trygghet og tillit til å våge å delta aktivt i gruppa. Samtidig er trygghet et resultat av gruppeprosessen. Tryggheten er et uttrykk for gruppas utviklingsstadium (Trotzer,



2006; McClure, 2005), men også et uttrykk for jentenes individualitet, hvor deres erfaringsbakgrunn og personlighet spiller en rolle i tillegg til det de opplever i jentegruppa.

I drøftingen av hovedkategori 1 vil jeg blant annet ved hjelp av modellen til Trotzer (2006:80), ”The psychological rationale and the group counseling process”(vedlegg 1), vise behovene som jentene trenger å få oppfylt for å få utnyttet potensialet i gruppa, og settes i bevegelse mot å bli en hel person. Gjennom prosessene i jentegruppa skjer en relasjonell og personlig utvikling hos gruppemedlemmene, som gjør at jentene gradvis føler seg mer akseptert og får mer trygghet, selvtillit og tillit til de andre jentene. Jeg har valgt å dele drøftingen av hovedkategori 1 inn i tre underkategorier (4.3.1- 4.3.3) fordi kategorien omhandler forskjellige aspekter av trygghet som gjensidig avhengighet, tillit og inkludering.

#### **4.3.1 Personer er gjensidig avhengig av hverandre for å kjenne seg trygg**

”*I exist as an individual only in a personal relation to other individuals*” (MacMurray, 1961: 28). Informantene sier at gruppelederen oppleves som en *trygg* og omsorgsfull person som de har *tillit* til. Hun ivaretar deres individuelle behov for trygghet, tilhørighet, omsorg, inkludering og aksept (Maslow, 1970; Trotzer, 2006). Jentenes tillit til Ane er et resultat av hennes personlighet og inkluderende lederskap. Det virker dermed som at jentene har en *positiv avhengighetsrelasjon* til gruppelederen (Kvalsund & Meyer, 2005). Denne avhengighetsrelasjonen er ønsket av jentene, som trenger gruppelederen for å ivareta sine behov og til å planlegge innholdet i jentegruppa. Spesielt i oppstartsfasen av gruppa er medlemmene avhengig av trygghet for å våge å delta i gruppa. (McClure, 2005; Trotzer, 2006).

Videre er jentene trygg når de er sammen med jenter fra eget klassetrinn, som de kjenner godt. Jentene forteller at det som skal til for å føle trygghet er at man blir godt kjent. Det vil si at man er i en *personlig relasjon* (MacMurray, 1961) preget av jevnbyrdighet og gjensidighet. Men det at jentene sier at de kjenner mange av de andre jentene, betyr ikke nødvendigvis at de opplever å få ekte kontakt i et empatisk møte (Rogers, 1961), basert på betingelsesløs aksept, omsorg og forståelse. Vekslingen mellom å føle trygghet og tillit, og utrygghet og mistillit, viser at de opplever å være i et spenningsfelt mellom to polariteter. Alle jentene forteller at de har opplevd utrygghet i jentegruppa, og Thea setter ord på den smittsomme tausheten som av og til sprer seg i gruppa og hemmer henne i å være aktiv. Hun gir tydelig uttrykk for at de er sårbare og gjensidig avhengig av hverandre for å kunne få et positivt utbytte av relasjonen med de andre jentene. Datamaterialet viser at de yngste jentene ønsker å bli bedre kjent med 7.klassejentene. De aspirerer mot å ha en *gjensidighets relasjon* (Kvalsund & Meyer, 2005) i

forhold til de eldste jentene, noe som innebærer at de tør ”å handle på egne vilkår, ut fra egne intensjoner og følelser” (s. 19). Slik jeg ser det bunner dette i at de opplever manglende kontakt og gjensidighet med de eldste jentene i gruppa, som setter premissene for relasjonen. Informantene gir dermed uttrykk for at de ikke får oppfylt trygghetsbehovene (Trotzer, 2006) sine i gruppa. Dette skaper utrygghet og asymmetri i maktdimensjonen mellom jentene. Sosiologen Hilde Krogh fant i sin evalueringsrapport av ”jentesnakkmetoden” (2009) at det viste seg problematisk å kombinere to årstrinn ungdomsskolejenter i en jentegruppe, og at homogenitet med hensyn til alder er å foretrekke. Imidlertid må man også ta høyde for at det er ulik grad av modenhetsnivå hos jenter på samme klassetrinn (Krogh, 2009). Alders sammensetningen i jentegruppen kommer jeg tilbake til senere i oppgaven, i forbindelse med avsnittet implikasjoner for framtidig praksis.

Når kontakten er opprettet i en gjensidig relasjon (Kvalsund & Meyer, 2005: 100), kan jentene utfolde seg gjennom å være *aktører* (MacMurray (1961:211) i samtaler og aktiviteter. Forutsetningen er at man går ut av avhengighetsdimensjonen, som ofte karakteriserer oppstartfasen i en gruppe, og aksepterer hverandre som gjensidig avhengig av hverandre (Kvalsund & Meyer, 2005). Da kan jentene speile seg i hverandre, og gi og få tilbakemeldinger fra hverandre i vekslingen mellom å være aktive bidragsytere og lytte til hverandre. I jentegruppa påvirker de gjensidig relasjonen til hverandre gjennom tilbakemeldinger i form av støtte eller avvísning. Som observatør så jeg at jentene ga hverandre støttende tilbakemeldinger gjennom aktiviteter som ”Vennskapssirkelen”. Dette innebærer at de fikk mulighet til å kjenne på et vidt spekter av positive følelser, samt kjenne på sin egen individualitet i møtet med de andre jentene. Ros, støtte og positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende har stor betydning for barn og ungdoms identitetsdannelse (Frønes, 2003), og kan bidra til å bygge opp jentenes selvfølelse (Øiestad, 2009). Gjennom slike aktiviteter ble det skapt samhold og trygghet i gruppa, som igjen påvirker jentenes opplevelse av meningsfullhet og håndterbarhet, og følelse av sammenheng (Antonovsky, 1979). Hvorvidt jentefellesskapet oppleves som positivt, avhenger derfor av at de føler seg trygg på seg selv og hverandre.

#### **4.3.2 Jeg er avhengig av trygghet og tillit for å åpne meg for deg**

*”Feelings of trust and confidence reduce resistance and risk and facilitate our sharing of personal concerns with others”* (Trotzer, 2006: 78). Trygghet og tillit er komplementære følelser (Kvalsund & Meyer, 2005). Både observasjonene og intervjuene med jentene viser at det er en sammenheng mellom trygghet og grad av selvavsløring (Hargie & Dickson, 2004).

Når jentene føler seg trygg på seg selv og de andre, skapes det tilstrekkelig grad av tillit, som gjør at man blir psykologisk fri (Rogers, 1961) til å delta aktivt i samtalene og gi uttrykk for egne følelser. I tillegg avhenger deltagelsen av om de blir engasjert, og at de får nok tid til å koble seg på aktiviteten eller samtalen. Leken kan ha en frigjørende og forløsende rolle i forhold til tryggheten og aktivitetsnivået i gruppa (Grendstad, 1986). Under observasjonene i gruppa, var de engasjert i lek og fysiske samarbeidsaktiviteter som ”memory”, samt individuelle tegne - skrive aktiviteter som ”handa”. I forbindelse med tegneaktiviteten ”handa” jobbet de ved siden av hverandre - liggende i en sirkel på gulvet. Da så det ut som at de var i flytfølelse og hadde evnen til ”oppmerksomt nærvær” (De Viebe, 2007). Derfor er det grunn til å tro at de fristiller seg fra sin egen frykt for å få negative kommentarer, det vil si sine rigide handlingsmønstre (Grendstad, 1986). Slike aktiviteter, som engasjerer dem kognitivt og følelsesmessig, skaper en indre ro som skaper trygghet i hver enkelt (Grendstad, 1986). Dessuten viser det at jentene opplever at det er trygt å gjøre individuelle aktiviteter parallelt i en gruppe. Da har alle mer enn nok med sitt eget arbeid, og man får mer tid til å uttrykke seg i forhold til det som er tilfellet ved samtaler.

Jentene forteller at de føler seg mest trygg på jevnaldrende fra samme klassetrinn og gruppelederen. Imidlertid virker det som at det ikke er nok at relasjonen til gruppelederen er tillitsfull, for at de skal kunne åpne seg for de andre. Tre av jentene sier at de er redd for å snakke høyt i gruppa, og at de av og til ikke våger å si det de mener. Kari (5.kl) sier at hun er redd for å si noe feil, som er et tegn på manglende selvtillit, mens Inger (6.kl) er redd for å få kommentarer fra de andre, Thea (5.kl) synes at tausheten hemmer henne og Mari (7.kl) hevder at hun ikke pleier å være aktiv i jentegruppa. Dette viser avhengigheten de opplever i møtet med de andre jentene. Dessuten tyder det på at jentene blir styrt av en ytre referanseramme, i stedet for å stole på sitt ”indre lokus av kontroll” (Rogers, 1961: 119). Jentene trekker seg derfor ofte tilbake i en refleksjonsmodus (MacMurray, 1961) i stedet for å delta aktivt.

Psykologen Valerie Besag (2006: 54) viser til forskning (Eder 1985) som viser at jenter sammenligner seg konstant med hverandre, noe som skaper usikkerhet og ustabilitet blant jentene i gruppa. Besag (2006: 55) viser også til forskning (Schofield 1981; Duncan, 1999), som viser at jenter opplever perioden mellom sen-barndom og tidlig ungdom som vanskelig med tap av selvtillit og tillit til andre. I og med at det er grunn til å tro at 5.klassejentene sammenligner seg med de andre jentene i gruppa, også de eldste 7.klassejentene, kan det tenkes at de opplever at de kommer til kort i forhold til emosjonell, fysisk og kognitiv modenhet. Dette kan bidra til at de holder seg i bakgrunn og fører til manglende deltagelse. Vi

kan derfor si at jentene er i en sårbar alder, hvor de er følsomme for de tilbakemeldingene som gis, og mange handler ut fra de signaler de får fra de jevnaldrende i gruppa for å bli likt og akseptert. Aktiv deltagelse i jentegruppa er derfor avhengig av at de ikke risikerer negative kommentarer, som kan true deres selvoppfatning (Skaalvik, 1998) og selvfølelse (Øiestad, 2009). Videre avhenger det av at jentene har tillit til seg selv og mot til å uttrykke seg aktivt, og at de inngår i en jevnbyrdig relasjon preget av gjensidig tillit og *trygghet* mellom seg og de andre gruppemedlemmene.

### **4.3.3 Inkludering gjør meg trygg**

«*Inkludering innebærer en bevissthet om forskjellighet, idet en prøver å gripe og forstå det den Andre forstår*» (Kvalsund & Meyer, 2005: 72). Trotzer (2006) hevder at jevnaldrende, spesielt i ungdomsårene, påvirker individene i gruppa i forhold til konformitet, identitet, belønning og straff, og sosial kontroll. De jevnaldrende jentenes tilbakemeldinger i form av støtte eller avvisning er derfor en viktig faktor, som påvirker gruppemedlemmenes trygghetsfølelse. Avvisning og frykten for avvisning innebærer at det kan oppstå asymmetri i maktrelasjonene mellom jentene. Asymmetrien i maktforholdet mellom 5. og 7.klassejentene utspiller seg gjennom at de yngste jentene trekker seg tilbake og ikke tør å vise seg som den de er på en autentisk måte. 5.klassejentene forteller at de føler seg underdanig de eldste, og at det er vanskelig å bli inkludert. Frykten for å bli avvist fører til at enkelte av jentene gjemmer seg i mengden (Kvalsund & Meyer, 2005). Gruppeleder Ane hevder at man ikke kan forvente at 7.klassejentene skal inkludere de yngste fullt ut, fordi de representerer et tilbakelagt utviklingsstadium for dem, men at det viktigste er at jentene lærer seg å forholde seg inkluderende.

“*Vi møtes på likheter og utvikles på forskjeller.*” (Kvalsund & Meyer, 2005:48). Ifølge Valerie Besag (2006: 63) som viser til forskning av Alder og Alder (1995), velger ofte jenter venner som er lik seg selv. Det vil si at jenter som er lik i alder, holdninger og verdier har en tendens til å trekke mot hverandre, noe som i klassesammenheng medfører grupperinger og klikkdannelser. Dermed kan det være at de tar med seg disse klikkene inn i jentegruppa, som kan vanskeliggjøre inkludering av de yngste jentene. Dette vanskeliggjør nærhetsprosesser i form av ekte møter mellom jentene, hvor hver enkelt føler seg psykologisk fri til å dele følelser (Rogers, 1961). Faktorer som trygghet, aksept og tillit må derfor være tilstede i møtet mellom jentene for at de skal oppleve relasjonen som givende og meningsfull. Dersom jentene opplever å få kontakt og bli sett, hørt, møtt, og likt av de andre jentene, vil de kunne oppleve å bli akseptert som den de er, som gir vekst i hver enkelt jente (Rogers, 1961).

”Without the support of a resistance there can be no action” (MacMurray, 1961: 91). Når 5.klassingene Thea og Kari forteller at de synes at 7.klassingene holder seg mest for seg selv, gir det inntrykk av at de har et ønske om å få større innsikt i, eller bli inkludert i deres fellesskap. Dette er følelser som utløses av at de ikke opplever tilstrekkelig kontakt, men møter motstand (MacMurray, 1961) i møtet med de eldste jentene. Dette fører til sårbarhet, da de føler at de ikke blir sett på som uavhengige individer. Dette sender dem i en refleksjonsmodus, hvor de reflekterer over grunnen til at dette skjer. Utryggheten er et resultat av at det mangler en personlig relasjon (MacMurray, 1961) mellom jentene. Ifølge MacMurray (1961) utgjør det negative aspektet i denne motstanden noe positivt, fordi det gir rom for individuell vekst. Forutsetningen for det skal komme noe positivt ut av denne motstanden, er at jentene våger å stå i utryggheten og velger å ta aktive skritt for å overvinne den, slik at det oppstår kontakt. Først når jentene er moden nok til å se på seg selv som jevnbyrdige og viser det ved å våge å handle ut fra egne intensjoner og følelser, kan man si at de er uavhengige aktører i gruppa, noe som gir hver enkelt større frihet og rom for personlig vekst (Kvalsund & Meyer, 2005; Rogers, 1961). Forutsetningen er at 7.klasse jentene inkluderer 5.klasse jentene, aksepterer deres behov for uavhengighet, godtar dem som jevnbyrdige gruppe-medlemmer og gir dem spillerom til å være den de er. Når kontakten er etablert eller gjenetablert, kan man bidra i form av tilbakemeldinger, eller åpne seg i form av selvavsløring (Hargie & Dickson, 2004).

Selv om vi forutsetter at relasjonen mellom jentene er asymmetriske, kan vi likevel anta at de ser på møtet med de eldre jentene som noe positivt. De får muligheten til å se hvor de selv er på vei, fordi 7.klassejentene representerer det neste trinn i utviklingen mot å bli voksen og selvstendig. I tillegg er de eldste jentene rollemodeller i forhold til utvikling av en jenteidentitet både når det gjelder verdier og holdninger og måten de kommuniserer dette på gjennom adferd og verbal kommunikasjon. Når de eldste forteller hvordan de tolker ulike ”case”, og dermed lar de yngste få bli kjent med hvem de er, er det mulig at de yngste assosierer fellesskapet med de eldste som verdifullt og trygt. Jentenes jenteidentitet utvikles ikke som et resultat av biologisk modning alene, men krever samspill med utfordrende omgivelser (Frønes, 2003). I møtet med utfordringer i samspillet med de andre jentene, trekker de seg tilbake i et refleksjonsmodus (MacMurray, 1961) og tilpasser sine eksisterende kognitive skjema ved hjelp av akkomodasjon og assimilering (Piaget, 1970) før de eventuelt velger å gjenoppta kontakten med de andre. Når de eldste jentene foretrekker samtaler som etterarbeid til «case», er det fordi de ønsker å uttrykke seg, dele sine opplevelser med de andre

og høre de andre jentenes opplevelse. Det er fordi mange har nådd det formal-operasjonelle stadiet (Piaget, 1970 a), som karakteriseres av evnen til induktiv og hypotetisk-deduktiv tenkning. Mens de yngste jentene er ifølge Ane mest opptatt av å ha konkrete aktiviteter som rollespill.

### **Hovedkategori 2: Alene men sammen i et pusterom – ”Det er hyggelig her og så får vi litt fri fra guttene”(Inger 6. kl.)**

Dette er den andre kategorien i datamaterialet, og omhandler aspekter som *nærvær, erfaringsutveksling, identifikasjon og jentesosialisering* i en jentegruppe.

Gjennom erfaringer fra aktivitetene og samtalene, *i møtet med seg selv og andre*, har de blitt mer bevisst på egne følelser og reaksjoner.

*Mari (7.kl): ”Jeg tror jeg har fått mer selvtillit”.*

*Thea (5.kl): ”Ja, jeg føler at jeg blir sterkere i følelsene mine og at jeg tør å stå fram. Da jeg snakket høyt om følelsene jeg hadde hatt i helga, var jeg litt sjenert (...)jeg har fått trua på meg selv ja.”*

*Inger (6.kl): ”Jeg har fått mer selvtillit(...) Jeg føler meg sterkere. (...) Da begynte vi med å tegne en hånd, vår egen hånd og så skrev vi på hva vi var flink til og sånn, som gjorde at vi ble mer selvsikker.(...)Jeg har lært at jeg er flink i fag og sport.*

En av målsettingene er at gruppemetodikken skal bidra til å øke jentenes selvfølelse, slik at de skal bli trygge og sosialt kompetent i møtet med de andre jentene.

*Ane: ”Det er litt av målet at man skal bli sterkere og mer sikker på seg selv, og ut ifra det klare å bli mer raus i forhold til andre.(...) Det at man gir noe positivt til andre.. det gjør noe med en..både den som gir og den som får en positiv kommentar. ”*

Kategorien omhandler også faktoren *kjønn*. Kjønn er et aspekt fordi alle fire informantene understreket verdien av å få en pause fra å omgås guttene, for å få ro til å bli godt kjent med de andre jentene. Kategorien omhandler også faktoren *alder*, for de yngste jentene ser ut til å ha et ønske om bli bedre kjent med de eldste 7.klasse jentene, som representerer veivisere og rollemodeller i et nytt utviklingsstadium for dem.

*Inger (6.kl): ”Det er hyggelig her og så får vi litt fri fra guttene, for de kan være veldig plagsom eller høylytt og sånn, og så får vi være med jentene og bli bedre kjent, fordi 5. og 7. er ikke så veldig godt kjent.” Jeg tror ikke det er så veldig mange jenter som kommer ut herfra på torsdagene med dårlig humør, for de synes det er så hyggelig her.”*

*Thea (5.kl) ”Noen ganger i klassen når vi driver med ting, så bruker alltid guttene å tulle og ødelegge, og kanskje være litt barnslig kan man si, og når man kommer hit så er man med jenter som faktisk forstår hvordan*

*det er å bli sviktet og sånn. (...)Vi er jenter og de er gutter, og det er litt i mellom oss. Vi er litt reddere enn dem, og de tør litt flere ting enn oss.”*

*Kari (5.kl): ” Når vi er ute i friminuttet med guttene, så er det ikke alltid at vi jentene får lov til å være med [å spille fotball], og det synes vi jentene er litt dumt da. Og når vi spør om å få være med så sier de ”nei, dere ødelegger bare”, og hvis vi gjør noe feil så sier de bare ” Å dere er så god i fotball”[ironisk ]*

*Mari (7.kl): ”Jeg trodde at det kom til å bli gøy, trivelig og koselig at jentene i 5., 6., og 7. er sammen.”*

*Gruppeleder Ane: ”Jeg synes det er viktig å lage et rom som de føler er deres rom.(..) «Det viktigste er å være til stede... å gå i jentenes spor og være der jentene er. Det betyr at jeg er fleksibel i forhold til opplegget som er forberedt, slik at jeg kan fristille meg og møte dem der de er i hverdagen deres.» (Ane)*

I tillegg rommer kategorien en refleksjon som kom fram under intervjuet med gruppelederen. Vi snakket om verdien av å gå i jentegruppa, og da undret hun på om den er et frirom eller *pusterom* i hverdagen til jentene. Jentegruppa er fri fra stressfaktorer representert av gutter og forventningspress fra foreldre og lærere. I og med at det dreier seg om et universelt tilbud for alle jentene, utgjør den et åpent rom som er tilgjengelig for alle. Tilhørigheten og de positive elementene med jentegruppa, trekker jentene til å komme til gruppetimen og delta i jentegruppa.

### ***”Å dele litt av tankene sine om hva som skjer mellom oss.”(Thea 5. kl)***

Jentene forteller at de ønsket å være med i jentegruppa for å bli bedre kjent. De sier at de liker å delta i aktiviteter og samtaler, hvor de deler tanker og følelser. De verdsetter særlig kombinasjonen av lek og samtaler med de andre jentene.

*Thea (5.kl): ” Hvis noe har skjedd mellom oss da, så kan vi få snakket sammen og det er godt.(...) Jeg tenkte at det ville bli morsomt, og at det ikke kom til å bli sånn at du har alle følelsene inni deg, men at du sprer dem – og det gjorde vi (...)Når jeg er meg selv så føler jeg meg fri”.*

*Kari (5.kl): ”Det var mange 7.klassejenter som hadde sagt at det var veldig morsomt, så da tenkte jeg at jeg ville prøve det da.(...)Det var ei sånn gruppe hvor vi kunne snakke om hvordan det var i klassen og vi kunne si hva vi ville og sånn.(...)”*

*Mari (7.kl): ”Vi pleier å fortelle om oss selv på jentegruppa - om interesser. Man kunne bestemme selv om folk skulle se hva vi hadde skrevet om hva vi ville bli og sånt. Men det spiller ingen rolle for meg om andre folk kan se hva jeg vil bli og sånt.”*

*Inger (6.kl): ” Hvis jeg sier at ”du er fin på håret eller noe sånt” så sier de det samme tilbake. Eller hvis jeg sier at de er flink til å skrive, så sier de det samme tilbake.”*

#### **4.4 Drøfting av hovedkategori 2: Alene men sammen i et pusterom.**

I drøftingen av hovedkategori 2 har jeg valgt å dele inn i to underkategorier (4.4.1- 4.4.2), fordi jentegruppa er en møteplass hvor man både blir kjent med andre jenter og seg selv.

##### **4.4.1 Nærvær i møtet med de andre**

*”The I – Thou experience is one of being as fully present as one can to another with little self-centered purpose or goal in mind. It is an experience of appreciating the ”otherness” the uniqueness, and the wholeness of another, while at the same time this is reciprocated by the other person. It is a mutual experience. It is an experience of profoundly valuing being in a relationship with this person. It is an experience of “meeting”. (Hycner & Jacobs, 1995: 8).*

Pusterommet består av to dimensjoner, slik jeg ser det – et *fysisk rom* og et *abstrakt rom*. For det første er det et fysisk avgrenset rom. Informantene opplever rommet som sin egen arena, noe som skaper fellesskap og tilhørighet. Gjennom at gruppelederen er opptatt av å innrede rommet ved hjelp av lyse farger på veggene, duftlys, puter, rosa blomster på veggene med bilder av jentene inni, skapes en god stemning. I og med at jentene har fått anledning til medvirkning gjennom å lage blomstene på veggen og plakater om vennskap og følelser, utvikles deres eierskap til rommet og bidrar til å styrke gruppefølelsen (Krogh, 2009)..

For det andre kan dette pusterommet sees på som en metafor på relasjonen mellom individet som eksisterer i *relasjon* med de andre jentene. *I møtet med de andre* skapes det rom for å utforske nye relasjoner. Gjennom å åpne seg og dele personlige erfaringer er det rom for å danne ekte vennskap. Ved å ta del i et trygt jentefellesskap, kan de utforske roller og egne kommunikasjons- ferdigheter, og lære av hverandre gjennom å observere hverandres adferd. *I møtet med seg selv*, får de tilgang til sitt indre rom bestående av tanker og følelser. Denne oppdagelsen og kontakten med seg selv, er avgjørende i utviklingen mot å bli en hel *person* (Rogers, 1961).

Alle informantene fortalte at de opplevde jentegruppa som et fint sted å være. De gode opplevelsene de får sammen med de andre jentene gir mestring og selvtillit, som kan virke motiverende i forhold å delta i relasjonelt samspill med andre i framtida, og gi økt sosial kompetanse. Gjennom å gå i jentegruppa styrkes jentenes egen identitet og bevissthet om hva det vil si å være jente og ungdom. Gjennom positive opplevelser i samspill med de andre er det grunn til å anta at de øker sin ”følelse av sammenheng” (Antonovsky, 1979). For det første fordi de føler det er *meningsfullt* å være der sammen med jenter de kjenner godt fra før, samt



jenter de synes det virker spennende å bli kjent med. For det andre fordi det virker som at de *håndterer* den sosiale settingen med jenter, og at de generelt *forstår* verdiene og de sosiale normene som er rådende i gruppa, og følgelig hvordan de skal gå fram i samhandlingen med de andre.

I disse samtalen er det rom for at de kan identifisere seg med hverandre og i tillegg kan de speile seg i hverandre. Gruppeleder Ane forteller at spesielt 7.klassejentene satte stor pris å diskutere "case" fra ungdomsliv, fordi de kjente seg igjen i hovedpersonene i historiene og overfører det til relasjoner som de selv er i. Dermed får de kjenne på følelser i forhold til det relasjonelle, basert på både selvopplevde og hypotetiske erfaringer. Samtalene kan derfor være et helsefremmende pusterom fra det de opplever i en hektisk skolehverdag. Mange elever føler kanskje et krysspress av forventninger fra lærere, medelever, og rollemodeller i media, samtidig som de strever med å bli klar over egen identitet og egne forventninger til seg selv? Slik jeg ser det utvikler de også sin sosiale kompetanse i gruppa, noe som kan være helsefremmende på lang sikt.

Hvorvidt jentene opplever jentegruppa som et pusterom, er avhengig av deres individuelle opplevelse av om de blir møtt som likeverdige *personer i relasjon* med de andre jentene (MacMurray, 1961; Kvalsund & Meyer, 2005). For å kunne fungere effektivt i en gruppe, må jentene kunne lese ulike sosiale situasjoner og handle på bakgrunn av denne informasjonen (Besag, 2006). Dette krever ferdigheter som emosjonell, psykologisk, verbal og sosial kompetanse (Besag, 2006). Alle jentene forteller at de har lyst til å bli bedre kjent med de andre jentene. Det er et tegn på at de er sosiale aktører, som identifiserer seg med de andre jentene og får et positivt utbytte av å være sammen med andre jenter. De eldste jentene utgjør rollemodeller og veivisere for de yngste jentene. Imidlertid sier tre av informantene at det er vanskelig å bli akseptert og inkludert i møtet med 7.klassingene.

*"Om du är närvarande i mötet, ser du den andre och god kommunikation kommer till stand."* (Börjesson, 2010:19) Jentene fortalte at de synes det er hyggelig å være i jentegruppa til Ane. I jentegruppa er alle jentene deltagere og mer eller mindre aktive. Det å være deltager betyr at de veksler mellom å gi og ta plass i gruppa. Gruppeleder Ane mener at inkludering innebærer at man er raus med hverandre, som gjør noe både med den som gir og den som får positiv oppmerksomhet. Det betyr at det er en gjensidighet i relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005), som fører til at det blir skapt følelser både av tilhørighet og egenverd hos jentene. Den som blir sett får støtte og en følelse av å bety noe, som kan gi mestring og øke selvfølelsen. Mens

den som ser og lytter får takknemlighet tilbake, samt lærer noe av å observere den andre.

Gruppeleder Ane hevder at hennes viktigste bidrag i jentegruppa er at hun har *nærvær* i møtet med jentene. Hun understreker viktigheten av å være til stede i nuet og ta inn over seg jentenes individuelle opplevelse av å være tilstede. Det at hun er opptatt av å se hver enkelt hver gang, betyr at alle jentene kan få en forsterket følelse av egenverd i møtet med Ane. Dette har antagelig stor betydning for selvfølelsen til de tause jentene, som vanligvis ikke tar så mye plass i ei gruppe. Dersom de opplever å bli sett, skaper det som tidligere nevnt i trygghet og tillit, som kan føre til at de velger å delta aktivt. Dessuten utgjør Ane en rollemodell for jentene, i forhold til å være tilstede i møtet og se hverandre.

Alle jentene sier at det er godt å være omgitt av kun jenter, og få en pause fra guttene. Det virker som at de opplever å bli forstyrret og hemmet av guttene i skolehverdagen, noe som blir bekreftet av elevundersøkelsen (2011). Mange mener at jenter bør styrkes fordi de har dårlige kår i norsk skole, og fordi maktbalansen ofte slår ut i guttenes favør (Bredesen, 2004). Antagelig får de en bedre konsentrasjon, og blir mer aktiv i forhold til å utforske jenterelasjoner og egen identitet i ei gruppe bestående av bare jenter. Dette kommer av at de slipper å forholde seg til utryggheten som guttene representerer, noe både Thea, Kari og Inger forteller om. Dette fører til at de tør å delta aktivt og dele følelser og erfaringer i større grad enn når de er med guttene. Derfor er det grunn til å tro at jentene tør å involvere seg autentisk ut fra seg selv og sitt ”indre lokus av kontroll” (Rogers, 1961:119). Likevel viser intervjuet med Thea (5.kl) at det er vanskelig for henne å gi uttrykk for ekte følelser og stole på seg selv hvis de andre holder tilbake egne følelser. Fra en 5.klasse jentes perspektiv kan man på mange måter sammenligne 7.klassejentene med guttene i klassen. Utryggheten og frykten for avvisning som tre av jentene gir uttrykk for å oppleve når de er sammen med guttene, er sannsynligvis noe av den samme som de sier at de opplever sammen med 7. klassejentene. Maktdimensjonene overføres dermed fra skolesettingen til jentegruppa, noe som antagelig fører til at de stille jentene ikke klarer å fristille seg fra utrygghet og delta aktivt. Dette viser at jentene er gjensidig avhengig av hverandre (Kvalsund & Meyer, 2005) for å skape et reelt pusterom for hver enkelt, hvor de kan føle seg fri til å si det de ønsker.

*Erfaringsutveksling og refleksjon fører til at frykt og forsvarsstrategier ikke lenger har samme grepet på gruppe medlemmene* (Kvalsund & Meyer, 2005: 63). Resultatene viser at alle jentene setter pris på samtalene i jentegruppa hvor de kan snakke om vennskap, følelser, familie, gutter, konflikthåndtering etc. Gjennom aktiviteter og samtaler skapes ny innsikt hos hver

enkelt, som kan bidra til å skape et behov for erfaringsutveksling. Når det etableres en kultur hvor man deler erfaringer og følelser, åpnes rommet mellom gruppemedlemmene. Dermed skapes en positiv spiral av åpenhet, som gjør at de kan åpne opp for en dypere emosjonell tilknytning til andre og utvikle evnen til empati. I tillegg får de bearbeidet erfaringer de gjør i hverdagen, samt tilgang på sosial støtte fra jevnaldrende jenter, som forstår hvordan det er å være jente. Denne støtten i form av alternative perspektiv og forståelse fra de andre, gjør at de kan få ny energi, håp og en følelse av å være mindre alene.

#### **4.4.2 Nærvær i møtet med seg selv**

*”Det aller viktigste for selvfølelsen er at vi er nær oss selv”* (Øiestad, 2009: 224). Den norske psykologen Guro Øiestad (2009) hevder at selvfølelsens grunnlag ligger i å være til stede på innsiden av oss selv, i et oppmerksomt nært og varmt møte med oss selv. Dermed kan vi bli kjent med egne følelser og reaksjoner i vår egen ”kjernebevissthet” (s. 224). Mari (7.kl), Inger (6.kl), og Thea (5.kl) forteller at de får en styrket selvtillit og selvfølelse av å være i jentegruppa. Dette tyder på at de har fått utbytte av aktiviteter og samtaler i jentegruppa. Gjennom aktivitetene opplever de nære møter med seg selv i jentegruppa, som kan gi en styrket selvfølelse. Under intervjuet med jentene forklarte Thea (5.kl) at hun hadde likt å holde på med aktiviteten ”følelse- sirkelene” hvor jentene skulle kjenne etter og reflektere over egne følelser. Under disse aktivitetene har jentene kontakt med kroppen, pusten og sinnet, noe som gjør at de kan oppleve dype møter med seg selv (de Viebe, 2007: 10). Thea (5.kl) fortalte hun at hun blir sterkere i følelsene og at hun tør å stå fram, som viser at hun får økt selvtillit og selvfølelse av å være i gruppa. Disse funnene er for øvrig sammenfallende med funnene til Berg og Tommelstad (2009), som gjennomførte en kvantitativ spørreundersøkelse av 63 deltagere i jentegrupper på 8.trinn fra Namsos kommune. Disse jentene fortalte at de hadde utviklet sine sosiale ferdigheter i form av bedre selvtillit og å stå for egne meninger, samt at de hadde utviklet selvfølelsen i form av mer positive holdninger til seg selv (s. 24).

Under det første observasjonsbesøket var en av aktivitetene ”å gi verbale roser” i form av komplimenter. De fleste komplimentene som ble gitt omhandlet indre kjennetegn, for eksempel: ”Du er en god venn”. Positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende kan gi en forsterket selvfølelse, jenteidentitet, og en følelse av sammenheng som gir motstandskraft i forhold til utfordringer de kommer til å møte i framtida, noe som er i tråd med konklusjonen i studien til Unni Karin Moksnes (2011). Hun fant i sin ferske doktorgradstudie at 15-16 årige jenter rapporterer langt høyere stressnivå og mer emosjonelle og subjektive helseplager enn guttene (Moksnes, 2011). Derfor kan det være gunstig for jenters helse å jobbe med egen

selvfølelse i en jentegruppe, for at de skal lære å akseptere seg selv som den de er, og se at de selv er verdifulle. Dette vil gi dem tilstrekkelig mot til å våge å ta utfordringer, og styrke til å tåle lidelsen i nederlag som måtte oppstå (Øiestad, 2009).

I jentegrupper får jentene økt bevissthet og selvinnsikt, gjennom aktiviteter som følelse – sirkelene, hvor de får nærvær til å oppdage det som skjer inni seg (Grendstad, 1986). Øiestad (2009) hevder at trygge mennesker handler med en base i egne følelser og med nærvær til seg selv. For at jentene skal bli en velbalansert person (Rogers, 1961) er det avgjørende at de har bevissthet og nærvær til å se seg selv som de er og ikke sånn som de ikke er (Perls, 1970). Dessuten er det viktig at de er bevisst på hva som skjer inni seg og med den andre i møtet med andre.

Kvalsund og Meyer (2005: 32) understreker betydningen av eksperimenter i gruppa for å kunne se og erkjenne det som *er*. I møtet med noe nytt skapes konkret erfaring som gir ny innsikt i form av begrepsdannelse (Kolb, 1984<sup>3</sup>). Jentene blir klar over egne individuelle følelser i møtet med den konkrete aktiviteten, diskusjonen eller møtet med de andre gruppe medlemmene (Grendstad, 1986). Jentenes forventninger til jentegrupper handler i hovedsak om å bli bedre kjent med de andre jentene. Forutsetningen er at hver enkelt er aktive i møtet med de andre og viser seg fram *som de er* (Kvalsund & Meyer, 2005). Idet de erfarer egne følelser så vel som andres reaksjoner i læringssituasjonene, blir de i stand til å reflektere over erfaringen, som igjen fører til ny forståelse og *endring*. Dermed kan de bli de aktører i eget liv (MacMurray, 1961; Øiestad, 2009).

I artikkelen ”*Øyeblikkets helbredende kraft*” (2007) snakker allmennlege og formann Michael de Vibe om verdien av oppmerksomhetstrening, som handler om å finne og styrke egne ressurser. Oppmerksomhetstrening handler om oppmerksomt nærvær, og ifølge de Vibe handler det om å akseptere og ha en vennlig innstilling i forhold til seg selv, egne følelser og opplevelse i nuet. Dette er helsefremmende, stressreducerende og fører til en mer balansert og harmonisk tilværelse.

Datamaterialet viser entydig at gruppelederen har evnen til nærvær i møtet med jentene. Gjennom å ha en personlig relasjon til jentene, lytte til deres behov og akseptere dem betingelsesløst (Rogers, 61), skapes gode betingelser for at jentene skal begynne å lytte til seg

---

<sup>3</sup>Kolb (1984) viser til en syklisk erfaringslæringsmodell, hvor den konkrete erfaringen, det som er, fører til ny refleksjon over erfaringen og dermed dannes en ny forståelse.

selv i sin prosess mot å bli en hel person. Thea (5.kl) assosierer nærvær med det å være ekte: *"Når jeg er meg selv så føler jeg meg fri"*. Det å utforske seg selv for å bli mer bevisst, krever både indre ressurser og ytre støtte (Hunt, 1987). Rogers (1961) forklarer at for å bli bevisst på egen identitet og nå vårt potensial som en "fully functioning person" (s.191), krever det åpenhet, tillit, nærhet og bevissthet. Det vil si at man er mer *åpen*, lyttende og vennlig innstilt til sine egne erfaringer, følelser, reaksjoner og opplevelse av seg selv og verden som det virkelig er. Å ha kontakt med sine egne følelser og vilje er viktig for å kunne utvikle en velintegrert personlighet, utvikle en indre empati, og fungere velbalansert og effektivt sammen med andre mennesker (Whitmore, 2004).

**4.5 Hovedkategori 3: Læring og oppdagelser - "Jeg føler meg sterkere" (Inger, 6.kl).**  
*"Å oppdage er en helt ut subjektiv prosess: Det er bare jeg som kan oppdage for meg. Andre kan peke på ting, vise meg ting eller gjøre meg oppmerksom på forhold de mener er viktige for meg. Men de kan ikke oppdage det for meg. Det er det bare jeg som kan gjøre."*  
(Grendstad, 1986: 235)

Gjennom samtaler og fysiske aktiviteter har jentene oppdaget ressurser i seg selv og hos andre, som har ført til læring. Som nevnt i hovedkategori 2 opplever jentene at de blir sterkere av å gå i jentegruppen, både i forhold til en økt bevissthet om egne følelser, men også i forhold til at de våger å stå fram og fortelle andre om seg selv. De viser at de har lært mye om vennskap og følelser, og erfart hva som skal til for å inkludere hverandre. I tillegg forteller alle jentene at de har lært hvordan de skal oppføre seg mot andre for å være inkluderende og ivareta hverandres integritet i relasjonen. De kommer med eksempler på hvordan man moralsk sett bør oppføre seg mot hverandre, som å inkludere og respektere hverandre.

*Kari (5.kl): " Hvis jeg gjør noe slemt mot andre eller er med på noe som jeg ikke vil være med på, kan jeg si fra til jenta slik at hun får tatt det opp med læreren sin eller noen.(...) Vi har lært at alle skal få være med, og at ikke bare én skal bestemme.(...) Det er ei ny som har begynt på skolen, og jeg har lært det om henne at hun er ei grei jente, selv om hun har mørk hud da."*

*Mari (7.kl): "Jeg har lært at man ikke skal utestenge noen. Jeg har ikke gjort det liksom, men jeg vet hvordan de føler det å bli .. for det har vært folk som har nevnt at de har blitt utestengt og ikke er noe populær og sånn. Når vi har snakket om utestenging, har jeg tenkt at det å utestenge folk bør aldri skje. (...)[Jeg har lært] at alle skal være venner og at alle skal få bli med og ikke si stygge ting."*

*Thea (5.kl): (... ) man må passe på å dele alle følelsene sine og være snill mot alle. (... )Jeg har lært litt om noen få.(...) Jeg føler at det er noen som jeg har ..jeg føler at vi er ganske nær hverandre, men med noen føler jeg at vi har et stykke igjen å gå.(...)Vi er blitt mer sammenknyttet, og vi står ikke så kjempelangt fra hverandre, men nærmere. "*

*Inger (6.kl): "At det er ganske lett å henge med andre, at man blir med på noe en ikke burde eller noe som er dumt, og at man plutselig er en gjeng som hermer etter ei av jentene eller noe sånt. (...)Jeg har lært at alder ikke har noe å si for om en blir venner eller bestevenner."*

#### **4.6 Drøfting av hovedkategori 3: Læring og oppdagelser**

*"Hvis en deltaker i en dyade gjennomlever en utviklingsmessig endring, så gjør sannsynligvis den andre det også"* (Bronfenbrenner 1979: 65). Dersom en jente oppdager at det finnes gode og positive rollemodeller i gruppa, er det stor sjanse for at disse vil påvirke henne i positiv retning. For det første kan hun oppdage ressurser som disse jentene har, og dermed bli klar over egne behov for å utvikle de samme kvalitetene. For det andre vil positive jenter i gruppa med god sosial kompetanse virke inkluderende på jenter i risiko for å falle utenfor (Brustad, Brøndbo, Willard, Aar og Haugland, 2009). Inkludering skaper følelse av egenverd som gir en god selvfølelse, samt følelse av støtte og tilhørighet i gruppa.

Det er grunn til å tro at de yngste jentene lærer mye av å observere og lytte til det de eldste jentene sier i forbindelse med samtaler, fordi de som oftest er i posisjon til å påvirke de yngste i kraft av sin status som viktige andre. I lys av at 13-åringene befinner seg på et høyere utviklingsstadium (Piaget, 1970 a) enn 11-åringene, skal det generelt mer til for at de sistnevnte skal kunne være i posisjon til å påvirke de eldste nevneverdig. Likevel er det grunn til å tro at yngre jenter som skiller seg ut i form av verbal, emosjonell og sosial modenhet, blir lyttet til også av de eldste jentene i gruppa.

Thea (5. kl) utgjør i så måte en positiv rollemodell for de andre gruppemedlemmene, i og med at hun selv tok initiativ til å stå fram og fortelle om erfaringen med å bli utestengt av jevnaldrende. Denne selvavsløringen (Hargie & Dickson, 2004:223) i form av at hun bevisst åpnet seg og delte tanker og egne følelser knyttet til erfaringen, førte til læring hos de andre jentene hvis de ble berørt emosjonelt og følte at det angikk dem (Grendstad, 1986).

Antageligvis opplevde de andre jentene at Thea var en god rollemodell, fordi hun stod fram som en ekte, kongruent person (Rogers, 1961) som er "able and willing to communicate himself in a receptive climate" (s.157). Hun hadde mot til å snakke åpent om følelser knyttet til en negativ erfaring. Ifølge Rogers (1961) innebærer selvstendigjøringsprosessen større frihet fordi man stoler på seg selv i øyeblikket, og handler ut fra sin indre referanseramme "internal locus of evaluation" (s. 119). I tillegg utgjør selvavsløringen et bevis for at gruppa gir rom for gjensidig læring og utvikling til tross for aldersspennet. Forhåpentlig vil Theas eksempel bidra til at jentene lettere kan sette ord på sine følelser i møte med framtidige stressfaktorer. Det å akseptere negative erfaringer og snakke ut, gjør at man får tilgang til

støtte fra andre, samt at det har en rensende virkning (katarsis). Dette kan gi en økt grad av SOC eller ”følelse av sammenheng” (Antonovsky, 1979), fordi man får erfaring med å håndtere vanskelige situasjoner.

Empirien viser at jentene opplever at de lærer av å være sammen med jevnaldrende jenter og bli bedre kjent gjennom jentegruppa. I gruppa gjennomgår de en selvstendig konstruksjonsprosess, som ifølge Piaget er en nødvendig forutsetning for operativ kunnskap og forståelse. (Gulbrandsen, 2006). Potensialet som ligger i individual- veiledning mellom en voksen og et barn, overskrides derfor i denne formen for gruppeveiledning. Jentene har anledning til å oppdage sin egen og de andres identitet i det jevnbyrdige møtet med de andre jentene. I møtet med de andre jentene i jentegruppa møter jentene ulike responser og stimuli fra de andre jentene, som fører til at de reflekterer over sin egen identitet. Møtet med de andre jentene i jentegruppa er derfor et bidrag i jentenes operative - og moralske intelligensutvikling, som blir fremmet ved at de blir tvunget til å justere seg til praktiske utfordringer i omgivelsene (Gulbrandsen, 2006). Dette er for øvrig i tråd med Deweys erfaringslæring teori (Kolb, 1984).

Ifølge Woolfolk (2004, s.76) kan ”den nærmeste utviklingssonen” (Vygotsky, 1978) beskrives som et ”område der barnet kan meste en oppgave hvis det får tilpasset hjelp og støtte”. Anvendt på de yngste jentene i gruppa, som synes det er lettere med rollespill enn å diskutere ulike ”case”, kan de lære å tenke hypotetisk-deduktivt og empatisk sette seg inn i andres følelser, ved å samarbeide med de eldste jentene. Aktivitetene og samtalene i jentegruppa foregår i jentenes nærmeste utviklingszone, og er dermed en form for støttende undervisning, eller ”stillasbygging” (Bruner, 1976) Gruppelederen og de andre, mer modne og flinkere medlemmene i jentegruppa kan sies å være et stillas, eller en støttende konstruksjon for hver enkelt jente.

Kari forteller at hun har blitt kjent med ei jente med en annen etnisk bakgrunn, noe som har utfordret hennes stereotype oppfatning og gjort henne mer tolerant. Hun har i likhet med de andre jentene i gruppa *indre representasjoner*, også kalt *skjemaer*, om hvordan ting henger sammen. Skjemaene tilegnes gjennom erfaringer og handlinger som hun gjør seg. (Imsen, 2005, s. 231). Gjennom sosiale erfaringer i gruppa vil hennes kognitive *skjemaer* enten bekreftes eller avkreftes i læringsprosessen. I og med at hun oppdaget at erfaringen med den nye jenta ikke stemte overens med hennes indre representasjoner, ble det satt i gang en *akkommodasjonsprosess* (Piaget, 1970 i Woolfolk, 2004:55) for å gjenopprette ”indre

likevekt” (Woolfolk, 2004: 55). I følge Piaget er dette *drivkraften* for intellektuell utvikling, og utgjør selve læringsprosessen (Imsen, 2005: 233-234). Hennes kognitive skjemaer måtte dermed reorganiseres og utvides. Nettopp dette er noe av hensikten med samtalegruppen, fordi ved å utfordre jentenes feiloppfatninger, kan jentene utvikle ny forståelse og økt relasjonell kompetanse. I forbindelse med samtaler og aktiviteter om vennskap og følelser, vil deres kognitive skjemaer forandres og revurderes. Denne læringsprosessen skjer på bakgrunn av egne erfaringer i gruppa, opplevelse av seg selv og de andre i gruppa, samt av responsen de får fra de andre jentene i gruppa.

Jentenes individuelle læring avhenger derfor hovedsakelig av hvor mye hver enkelt investerer i form av engasjement og aktivitet, og deres kognitive refleksjonsevne. Men man kan likevel anta at alle lærer noe i sin ”nærmeste utviklingszone” (Vygotsky, 1978) og at man lærer ved hjelp av mer kompetente, signifikante andre i gruppa, i form av gruppelederen og mer erfarne andre som utgjør stillas (Bruner, 1976). Dette henger naturlig nok sammen med erfaringer de har gjort tidligere, og om de har motivasjon og evnen til å gå inn med en nybegynners sinn (Allgood & Kvalsund, 2003).

Informantene har lært mye *om seg selv* gjennom individuelle aktiviteter som for eksempel ”tegningen av handa” og ”følelse-sirklene” hvor de skulle beskrive følelser de har hatt i helga. Videre gir jentene uttrykk for hva de har lært om sin egen opplevelse av seg selv *i møtet med* de andre jentene i jentegruppa. I forhold til opplevelsen av hva de har lært om seg selv, forteller alle fire at de har fått mer *selvtillit* av å gå i jentegruppa. Videre virker det som at deres *selvfølelse* (Øiestad, 2008) er styrket, fordi de sier at de blir sterkere av å gå i jentegruppa. Gjennom *erfaringer* fra aktivitetene og samtalene, har de lært mye om seg selv; egne følelser og reaksjoner. Thea (5.kl) stod fram i jentegruppa og fortalte gruppa om at hun hadde opplevd mobbing, og sier at hun har lært å stå fram med det hun føler. Mens Inger (6.kl) føler seg sterkere og har fått mer selvtillit, og det samme gjelder Mari (7.kl). Dette viser at de har blitt tryggere på seg selv gjennom å være i jentegruppa, noe som er en forutsetning for å utvikle sosiale ferdigheter og selvfølelsen.

Sett fra et likestillingsperspektiv er det positivt at jenter har en felles arena for å bygge selvfølelse, i og med at vi vet at de aller fleste lederstillinger i Norge er besatt av menn. Dessuten er det positivt å bygge jenters selvfølelse med tanke på at jenter er mer utsatt for å utvikle emosjonelle problemer i 15-16 års alderen enn gutter (Moksnes, 2011).



## **5. Kjernekategori: Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person.**

”Interdependence is a relational concept. In reality it is the possibility to move and know intentionally both oneself and the other, basing the action on positive energy/power.” (Allgood & Kvalsund, 2003: 104). Kjernekategori ”Balanse og bevissthet i fokus for å bli en hel person” ble til som et ledd i analysemetoden til *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Kjernekategori utgjør en helhetlig oppsummering av det jeg mener de tre hovedkategoriene representerer. I dette kapitlet vil jeg derfor vise sammenhenger mellom kategoriene og illustrere det i form av to modeller.

Informantene har beskrevet tosidigheten i det å være en person i jentegruppen. Utgangspunktet er at de er relasjonelle aktører og i ferd med å skape sin egen identitet. Derfor er de gjensidig avhengig av hverandre i gruppa for å oppdage seg selv som en person. På den ene side er de avhengige av hverandre og av gruppelederen, som sørger for at miljøet i gruppa er preget av trygghet, tillit og aksept. Dessuten er de avhengige av å tilpasse seg og være konform med holdninger og forventninger til jenter med status, slik som 7.klasse jentene. På den andre siden har de et ønske om mer uavhengighet (Kvalsund & Meyer, 2005) ved at de kan vise seg fram slik som de er, som intensjonelle aktører (MacMurray, 1961). Forutsetningen er at de har tilstrekkelig bevissthet, trygghet, mot og vilje til å vise seg fram slik som de er. Dette betyr at de er avhengig av å ha en balanse i forhold til å lytte til egne behov og hensynet til samspillet med de andre jentene i gruppa. Derfor trenger de å utvikle bevissthet om egne behov, samt gode personlige verdier som de kan bruke til å navigere med.

I tråd med datamaterialet og teori fra blant andre Rogers (1961, 1995), anser jeg bevissthet-awareness (Demello, 1990) som en av forutsetningene for helhetlig vekst i form av personlig og relasjonell utvikling. Jentegruppen er en relasjonell arena, hvor jentene får mulighet til nærvær gjennom aktiviteter og samtaler. Dette nærværet er forutsetningen for å få økt personlig- og relasjonell bevissthet. Gjennom erfaringslæring og ”oppmerksomt nærvær” (de Viebe, 2007; Øiestad, 2009) i gruppa har informantene fått økt bevissthet om sine individuelle ressurser og styrket sin selvtillit og selvfølelse. I så måte er jentegruppen en relasjonell erfaringsressurs.

Videre har jeg funnet at jentegruppen er et pusterom, eller en oase som gir jentene et avbrekk fra stressfaktorer i deres hverdag. Forutsetningen for at det skal oppfattes som et pusterom er at jentene føler seg trygg, inkludert og akseptert. I jentegruppen er det en balanse mellom

engasjerende aktiviteter som krever samspill, og individuelle aktiviteter som tegneaktiviteter hvor de kan gå inn i seg selv. Oppstartsritualet hvor de lytter til musikk, utgjør en avslappende aktivitet, hvor de kan trekke pusten og kjenne etter hvordan de har det.

Funnene er illustrert i modellen ”**Jentegruppa i tre trinn**” (Figur 1), som jeg har laget på bakgrunn av datamaterialet. Modellen er inspirert av Trotzer (2006) og hans modell: ”The psychological rationale and the group counseling process” (s.80) (Vedlegg 1). Grunnen til at jeg lagde denne modellen var at jeg ville synliggjøre sammenhengene jeg fant i datamaterialet i forhold til individuelle behov hos jentene, rammefaktorer som er karakteristisk for gruppeprosessen og læringen som foregår i jentegruppa.

I og med at modeller er reduksjonistisk av natur, viser den ikke alle sammenhenger i datamaterialet.

<b>Rammen</b>	<b>Prosessen</b>	<b>Utvikling</b>
<p><b>Jentegruppa:</b></p> <p>- nære møter mellom personer i en gjensidig relasjon.</p> <p><b>Veilederen:</b></p> <p>-legge til rette for <i>trygghet, tillit, aksept</i> gjennom personlig relasjon og oppmerksomt nærvær.</p>	<p><b>Pusterom:</b> Jentesosialisering</p> <p><b>Virkemidler</b> i gruppetodikken:</p> <p>- Aktiviteter og samtaler</p> <p><b>Verktøykasse:</b></p> <p>- samle <i>erfaringer</i> fra kommunikasjon, relasjonsbygging, mestring, oppdagelser, anerkjennelse, tilbakemeldinger, selvavsløring etc.</p> <p><b>Forutsetninger:</b></p> <p>-<i>Trygghet, tillit, oppmerksomt nærvær og aksept</i> i gruppeleder og blant jentene.</p>	<p><b>En velfungerende person:</b></p> <p>- økt <i>selvfølelse og nærvær.</i></p> <p>- økt sosial-, personlig-, og relasjonell kompetanse.</p> <p>- økt følelse av sammenheng (SOC)</p> <p>- intensjonell aktør</p> <p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>-En intensjonell aktør, som har en velbalansert personlighet, preget av åpenhet, <i>trygghet, tillit og bevissthet</i> i møte med seg selv og de andre jentene.</p>

Figur 1. Jentegruppa i tre trinn.

## 5.1 Drøfting av kjernekategori

*“It appears that the person who is psychologically free moves in the direction of becoming a more fully functioning person. He is more able to live fully in and with each and all of his feelings and reactions (Rogers, 1961: 191)*

For å bli en hel person - ”a fully functioning person” (Rogers, 1961: 191), som er psykologisk fri til å handle ut fra seg selv, bør man utvikle bevissthet om seg selv. Personlig utvikling handler om å utvikle bevissthet om sin personlighet, egne behov, sub-roller (Assagioli, 1965) og selvoppfatning (Skaalvik, 1998). Målet er å bli et balansert, integrert menneske med en høy grad av følelse av sammenheng – SOC (Antonovsky, 1979). Når Kari sier: *“Det er ikke mange jenter som går ut herfra på torsdager med dårlig humør!”* og Thea og Inger sier at jentegruppen styrker dem, er det indikatorer på trivsel og motivasjon. Dette er igjen et uttrykk for at de opplever en høy grad av sammenheng (SOC) bestående av mening, håndterbarhet og begriplighet (Antonovsky, 1979), som kan styrke deres identitet. For å skape sin identitet må jentene bli i stand til å skape seg et bilde av hvem de er og hvem de ønsker å være (Skaalvik & Kvello, 1998). I gruppa får de tilbakemeldinger fra de andre jentene gjennom støtte eller kritikk. I tillegg lærer de om de andre jentene gjennom å observere. Når andre viser hvem de er i form av selvavsløring, kan de som observerer overføre dette til sine egne liv. Gjennom *erfaringer* i jentegruppen utvikles dermed deres personlige kunnskap (Grendstad, 1986) og bevissthet (”Awareness”) om egne ressurser.

Når jentene kommer på jentegruppen opplever de at det er et positivt avbrekk fra skolehverdagen. Jentegruppen kan sies å være en slags oase i en travel skolehverdag. Pusterommet er ment å være fri fra ytre stressfaktorer. Her forventes det at de er ”off-line” ved at de slår av mobiltelefonen, og dermed får de en ”time-out” i forhold til press fra jevnaldrende om å være tilgjengelig. Her får de påfyll av energi i form av positive erfaringer. Ved å få gode erfaringer i jentegruppen, blir de satt i en utviklingsmessig bevegelse i en positiv retning.

Den intellektuelle læringen som foregår i gruppen omhandler både personlig, sosial og relasjonell kompetanse, som fører til at jentene blir styrket. Gjennom holdningsverdi øvelser i form av rollespill og ”case” får jentene gi uttrykk for egne meninger. Dette kan gi en høy grad av SOC (Antonovsky, 1979) som fører til at de blir mer trygg og selvstendig (”empowered”), samt gi motstandskraft i forhold til stressfaktorer. Denne utviklingen innebærer en økt

selvforståelse, selvtillit og mestringsforventninger (Bandura, 1986), for de opplever seg selv som aktører, som er kompetent til både å forstå seg selv og andre. Denne retningen kan påvirke helheten av deres mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at det positive utbyttet av å gå i jentegruppa, har en positiv påvirkning på jentenes nærmeste omgivelser eller det Bronfenbrenner (1979) kaller et ”mikrosystem” (Gulbrandsen, 2006). Jentene i jentegruppa utgjør aktører i det samme mikrosystemet, og blir dermed påvirket gjensidig av hverandre i og med at de utgjør en balansert helhet i jentegruppa så vel som i skolehverdagen.

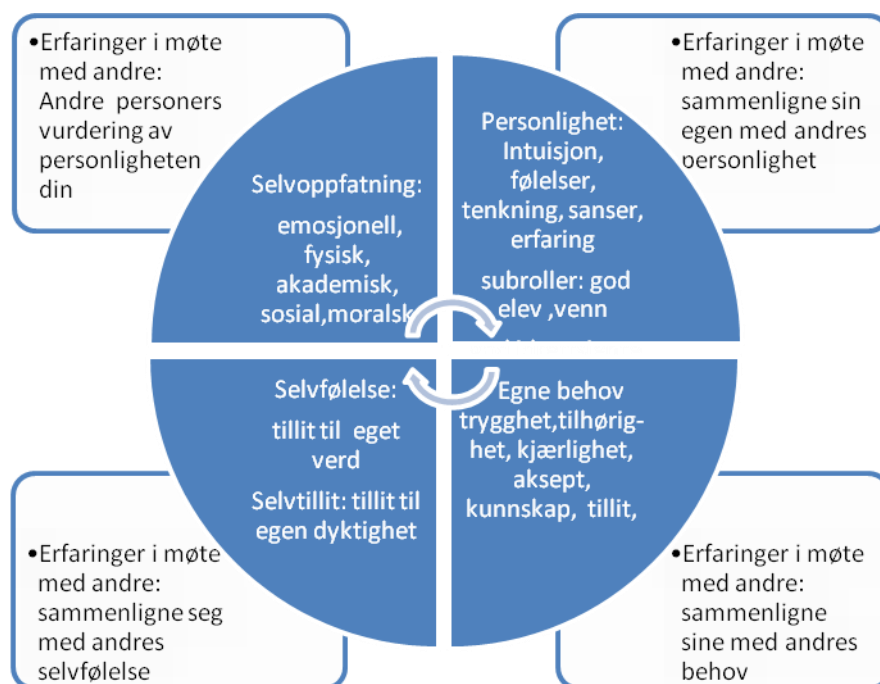
For at jentene skal bli i stand til å skape sin egen identitet, som er velintegret og balansert, er det nødvendig at hun lærer seg aktivt nærvær (Øiestad, 2009; de Viebe, 2007). Dermed blir hun i stand til å lytte til seg selv, både når hun er alene og i samspill med de andre, noe som både gir økt selvfølelse (Øiestad, 2009) og relasjonell kompetanse. For at jentene skal kunne minimere risikoen for skadelige stressfaktorer fra omgivelsene, bør selvfølelsen deres styrkes. Ved å ha en større åpenhet, bevissthet og tillit til seg selv (Rogers, 1961), blir det enklere å gjøre gode personlige valg i ulike sammenhenger, som maksimerer helsegevinst på kort og lang sikt.

I dagens hektiske samfunn, er det mange stressfaktorer som skaper ubalanse og stress i våre liv. Undersøkelser viser at unge jenter i 15- 16 års alderen er spesielt utsatt for stressfaktorer (Moksnes, 2011). Mange lider på grunn av at de overidentifiserer seg med ulike roller som elev, venninne, datter, idrettskvinne etc. og klarer ikke å balansere følelser som plikt, prestasjon, ansvar og dårlig samvittighet, og dette gir helsemessige konsekvenser. Ifølge Klomsten (2006) er det en signifikant kjønnsforskjell i gutter og jenters selvoppfatning av kroppen sin og i forhold til selvakseptering. Blant elevene fra barne-og ungdomsskolen som deltok i undersøkelsen hennes hadde guttene en signifikant høyere selvoppfatning enn jentene. Jentene skåret lavt på oppfatningen av fysisk utseende og sitt helhetlige fysiske selvbilde. Resultatene viser at jenters fysiske selvoppfatning minker med stigende alder, og at jenter i ungdomsskolen er mer opptatt av kroppen sin enn jenter i barneskolen.

I jentegruppa lærer de å ha en åpen innstilling til jenteidentiteten sin, og utforske nye sider ved seg selv. Whitmore (2004) er talskvinne for psykosyntesen (Assagioli, 1965), hvor målsettingen er å skape en *helhetlig balanse* som oppnås gjennom å gjenkjenne, akseptere og integrere de ulike delpersonlighetene eller *sub- rollene* (s.86). ”Jeget” som er senteret for vår bevissthet, væren og vilje skal styre de forskjellige delpersonlighetene. Gjennom erfaringslæring i form av aktiviteter som følelse – sirklene, kan de oppdage at det er mange

følelser i oss og mange skiftende deler i vår personlighet, som fantasi, følelser, intuisjon, impulser, sanser, og tenkning (Whitmore, 2004). Disse delene av vår personlighet må ”Jeg’et” bevisst filtrere gjennom ”disidentifikasjon” (Whitmore, 2004: 99) for å opprettholde en sunn bevissthet. Dermed kan de få en indre psykologisk frihet som gir valgmuligheter i forhold til hvem de ønsker å være.

Slik jeg ser det gir Figur 1. ”Jentegruppa i tre trinn” et forenklet bilde av det som foregår av utvikling i jentenes bevissthet. Derfor har jeg valgt å inkludere følgende modell (Figur 2), som viser kompleksiteten i den menneskelige bevissthet og hvilke deler vi trenger å utvikle vår bevissthet om.



Figur 2. Intra- personlig bevissthet

I tillegg handler det om å lære seg å balansere denne bevisstheten om seg selv i møte med sine omgivelser. En bevisst aktør handler på bakgrunn av personlige verdier og holdninger i et samspill med sine omgivelser. Jentene blir klar over egne individuelle behov og vilje i vekslingen mellom å være i kontakt med de andre og det å trekke seg tilbake i sitt indre rom hvor de er i refleksjonsmodus (MacMurray, 1961; Kvalsund & Meyer, 2005). Relasjonen består derfor av en helhet av nærvær og fravær av kontakt, både i forhold til de andre og til seg selv. Denne vekslingen mellom å være *sammen og alene*, gjør at det oppstår en ekstra dimensjon, som gir rom for utvikling. Relasjonen åpner opp for å bli kjent med andre og seg selv gjennom et spenningsfelt av følelser som på den ene siden rommer følelser av helhet og

på den andre siden ensomhet - ”connectedness” og ”separateness” (Hycner & Jacobs, 1995: 8). Dersom det er balanse i dette spenningsfeltet, og jentene føler inkludering, trygghet, aksept og tilhørighet samtidig som de bevarer sin egen individualitet og integritet som gruppelem, utgjør jentegruppen en relasjonell læringsarena som gir individuell vekst.

*”Because of the awareness of himself which flows freely in and through his experience, he is becoming a more fully functioning person.” (Rogers, 1961: 192)*

## **5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning**

Min studie er en eksplorerende kasusstudie av et begrenset omfang. Det medfører at den er lite generaliserbar. Forhåpentligvis kan leseren likevel foreta en naturalistisk generalisering, og overføre kunnskapen som er generert til lignende settinger, som for eksempel andre jentegrupper, guttegrupper eller skoleklasser.

### **5.2.1 Implikasjoner for praksis**

Drøftingen av første hovedkategori som omhandlet trygghet, har vist at jentene foretrekker å være i ei homogen gruppe med jevnaldrende jenter, fordi det skaper mer identifikasjon og trygghet. Resultatene viser at jentene føler seg mest trygg på jenter fra samme trinn som de kjenner fra før, og som har samme personlighet og verdier. Dette medfører etter mitt syn at jentegrupper bør være mest mulig homogen i alder. På den andre side kan man gjerne tenke seg at man konstruerer ei jentegruppen bestående av jenter med ulik personlighet eller holdninger. For eksempel kan man bygge et støttende miljø av ressurssterke jenter rundt jenter som er i risiko.

Når det gjelder antall jenter i gruppen, bør det etter mitt syn ikke være flere enn 8- 10 jenter i jentegruppen. Dermed er de mange nok til at de kan støtte seg til flere jenter i gruppen, men ikke flere enn at de kan opparbeide seg nære relasjoner. Det å holde gruppen innenfor denne størrelsen vil gjøre det enklere å bli kjent med hverandre, samt at det blir mer oversiktlig, noe som vil bidra til å skape trygghet i gruppen.

### **5.2.2 Implikasjoner for framtidig forskning**

For framtiden hadde det vært interessant å forske på ei jentegruppe som er mer homogen aldersmessig. På bakgrunn av studien til Moksnes (2011) som viser at jenter i 15-16 års alderen er mer utsatt for å få emosjonelle plager, tror jeg at det er samfunnsmessig viktig å undersøke den relasjonelle betydningen av jentegruppen i forhold til denne aldersgruppen.

Et annet scenario er å forske på bruk av ”mindfulness” i skolen. Lege Michael de Viebe er

talsmann for å innføre bruk av ”oppmerksomt nærvær” i skolen”, fordi han tror dagens stressende aktivitetsnivå i form av ”multi-tasking” skaper indre stress og manglende tilfredsstillelse hos barn.

Et tredje alternativ er å forske på bruk av konfluent pedagogikk i skolen. Professor Ann Bamford hevder i sin studie som omfatter skolesystemer i 60 land, at elever som lærer om kunst og kultur lærer bedre i de fleste fag. Det er derfor nærliggende å tro at hvis elevene får større mulighet til å holde på med kunst- og kultur aktiviteter i skolen, som integrerer psykomotoriske, følelsesmessige og intellektuelle aspekter i læringsprosessen, erfarer de større læringsutbytte og mestring. Dessuten vil det bidra til at de utvikler flere ”intelligenser” (Gardner, 1999) ved seg selv, som er i tråd med målsettingen i den generelle læreplanen i K-06 (jf. ”De syv menneskene”) om å utdanne det hele mennesket.

### **5.3 Etterord**

Nå når masteroppgaven nærmer seg slutten, sitter jeg med en følelse av at det har foregått flere parallelle læringsprosesser underveis. I likhet med jentene i jentegruppa, har jeg erfart mange nære møter i løpet av prosessen, både med meg selv og i møtet med mine forskningsdeltagere og samtalepartnere. Disse personlige møtene, samt møtet med teori, har skapt refleksjon og læring for meg personlig. Jeg har lært veldig mye om hva det vil si å være en person i relasjon, og viktigheten av å være bevisst og ta hensyn både i forhold til seg selv og andre personer. Til tider har jeg vært stresset, og kjent på hvor viktig det er å være bevisst på balansegangen mellom jobb, familie og avkobling. Gjennom avkobling med familien, venner og treningsturer i naturen føler jeg at jeg har klart å finne pusterom, som har gitt meg energi til å fullføre masteroppgaven. Ved å balansere hensynet til ulike krav og egne behov, har jeg unngått å overidentifisere meg med en av rollene mine.

I tillegg kjenner jeg på en takknemlighet over å ha vært så heldig å bli godt mottatt både av Ane og i jentegruppa til Ane. Dessuten har Ane vært en døråpner for meg inn til fagnettverket ”Grupper i fokus” i Trondheim kommune, som har overtatt for ”Jenter i fokus”, som var et prøveprosjekt. ”Grupper i fokus” er et fagnettverk bestående av gruppeledere for både jente- og guttegrupper, og fungerer som en erfarings- og delingsressurs.

Selv om det til tider har vært en bratt læringskurve, føler jeg at prosjektet har vært veldig lærerikt og inspirerende. Prosessen har gitt meg mer selvtillit i forhold til min akademiske selvoppfatning, noe jeg vil dra nytte av i min lærergjerning og rolle som forelder.

Forskningsarbeidet med jentegruppen ”Jenter i fokus” har også inspirert meg til å starte opp

med jentegruppe på den videregående skolen hvor jeg jobber. Forhåpentligvis vil jeg klare å overbevise rektor om at jentene som starter i Vg1 nå til høsten, har behov for støtten som en jentegruppe kan gi dem. Jentegruppen kan være et bidrag til å lette overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, og sørge for individuell og relasjonell vekst i hver enkelt jente.



## 6. Referanseliste

- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003) *Personhood, professionalism and the helping relation*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Antonovsky, A.(1979). *Health, Stress and Coping*. San Fransisco, USA: Jossey – Bass Inc., Publishers.
- Besag, V. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds*. New York: Open university press.
- Bredesen, O. (2004). Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk? Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. (i *Kompendium i pedagogikk PPU 2010-2011*. NTNU. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. PLU. Tapir forlag).
- Börjesson, M. (2008). *Mesterverk och mirakel – Om att arbeta med tjejgrupp*. Varberg, Sverige: Argument Förlag
- Börjesson, M. (2010). *Motivation och medkänsla – Om att samtala med tonåringar*. Varberg, Sverige: Argument Förlag
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Demello, A. (1990). *Awareness*. New York. USA: Image books/Doubleday.
- De Viebe, M. (2007) *Nå*. Oslo: Karem/ De Viebe.
- Eriksson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (1993). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Geldard, K., & Geldard D. (2002). *Counselling children*. London: Sage publications Ltd.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing- Oriented Psychotherapy*. New York. USA: The Guilford Press.

- Gulbrandsen, L. M (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grendstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Hargie, O. & Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication*. East Sussex. UK: Routledge.
- Hycner, R. & Jacobs L. (2004) *The healing relationship in gestalt therapy*. USA: The Gestalt Journal Press, Inc.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D. W (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. N.J. USA: Pearson.
- Klomsten, A.T. (2006) *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. Trondheim: Doktoravhandling ved NTNU
- Kolb, D.A (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall PTR.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave, 2.opplag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2 ed.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Langaard, Kari (1998) *Jenter i bevegelse: samhandling mellom jenter med innvandrerbakgrunn forstått i lys av identitetskonstituerende grupper*. Hovedoppgave. Oslo: Høyskolen i Oslo
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Løkke, P. A (2011). *Ungdommens følelser og den instrumentelle fornuften*. Fagessay i Tidsskrift for Norsk Psykologiforening. Nr. 48. (s. 242-250).

- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass. Inc., Publishers.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass. Inc., Publishers.
- Moksnes, U. K (2011) *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors*, Doctoral Thesis at NTNU 2011:43
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable & Robinson Ltd..
- Rogers, C. R. (1995). *A Way of being*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1973). *On Encounter Groups*. New York: Harper & Row.
- Stake, R. E. (1995). *Case Studies*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1998) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.
- Skaalvik, E. & Kvello, Ø. (1998) *Barn og miljø: om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2.utgave. CA, USA: Sage Publications, Inc.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trotzer, J.P. (2006). *The counsellor and the group. Integrating theory, training and practice*. New York: Taylor & Francis Group.

Törnblom, Mia (2005) *Selvfølelse nå!* Oslo: Pantagruel Forlag AS.

Whitmore, D. (2004). *Psychosynthesis counselling in action*. 3.utgave London: Sage PublicationsLtd

Woolfolk, A. (2006) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Øiestad, G (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal

### **Internettkilder:**

Berg, A. & Tommelstad, K. (2009). *Evaluering av verktøykasse for jentegrupperarbeid: et forebyggende, kjønnsnyansert tiltak for å styrke sosial kompetanse og minske rusforbruk*. Utredning / Høgskolen i Nord- Trøndelag 114. Lastet ned den 26.07.11 fra

[http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_10379/1/Utredning%20Nr114.pdf](http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_10379/1/Utredning%20Nr114.pdf)

Brustad, M., Brøndbo, M., Willard, E.A., Aar H., Haugland, S. (2009). *Add a friend-jentegruppe*. Lastet ned den 20.06.11 fra

[http://rus-midt.no/Rus/KoRus/Dok/Jentegruppemanual\\_Del1.pdf](http://rus-midt.no/Rus/KoRus/Dok/Jentegruppemanual_Del1.pdf)

De Viebe, M (2007) *Øyeblikkets helbredende kraft*.

<http://www.dagensmedisin.no/nyheter/2007/11/08/øyeblikkets-helbredende-kra/> lastet ned 30.05.11

Elevundersøkelsen (2011). Lastet ned den 06.06.11 fra

<http://www.adressa.no/meninger/article1634955.ece>.

Gulbrandsen, L. M (2007). *Fra småjenter til ungjenter: heteroseksualitet som normativ utviklingsretning*. Lastet ned den 21.02.11 fra

<http://kilden.forskningsradet.no/c17268/artikkel/vis.html?tid=42828>

Kilden Informasjonssenter for kjønnsforskning (2009) *En "Tjeigrupp" gjør sterkere*, lastet ned den 21.02.11 fra

<http://kilden.forskningsradet.no/c17251/artikkel/vis.html?tid=24331>

Krogh, H. (2009). *En evaluering av jentesnakkmetoden*. Lastet ned den 26.07.11 fra

<http://www.borgestadklinikken.no/borgestadklinikken/vedlegg/Jentesnakk-rapport-%28HR%29.pdf>

NESH (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Lastet ned den 20.01.11 fra

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/12-Barns-krav-pa-beskyttelse/>

Ordnett.no (n.d). Hentet 15.05.11 fra <http://www.ordnett.no/>

Perls, F. (1970) *The Paradoxical theory of Change*.

<http://www.gestalt.org/arnie.htm>, lastet ned 30.05.11

Vågan, R. (2008). *Om Intervjuer og å intervjuer*. Avdeling JBI, Høgskolen i Oslo.

<http://home.hio.no/~robertv/Lectures/Intervju.html>, sist besøkt 10.01.11



## **7. Vedlegg**

Vedlegg 1- Trotzers modell

Vedlegg 2- Gruppelederintervju: Virkemidlene i gruppemetodikken til gruppeleder Ane

Vedlegg 3- Samtykkeskjema

Vedlegg 4- Intervjuguide- gruppeleder

Vedlegg 5- Intervjuguide- jentene

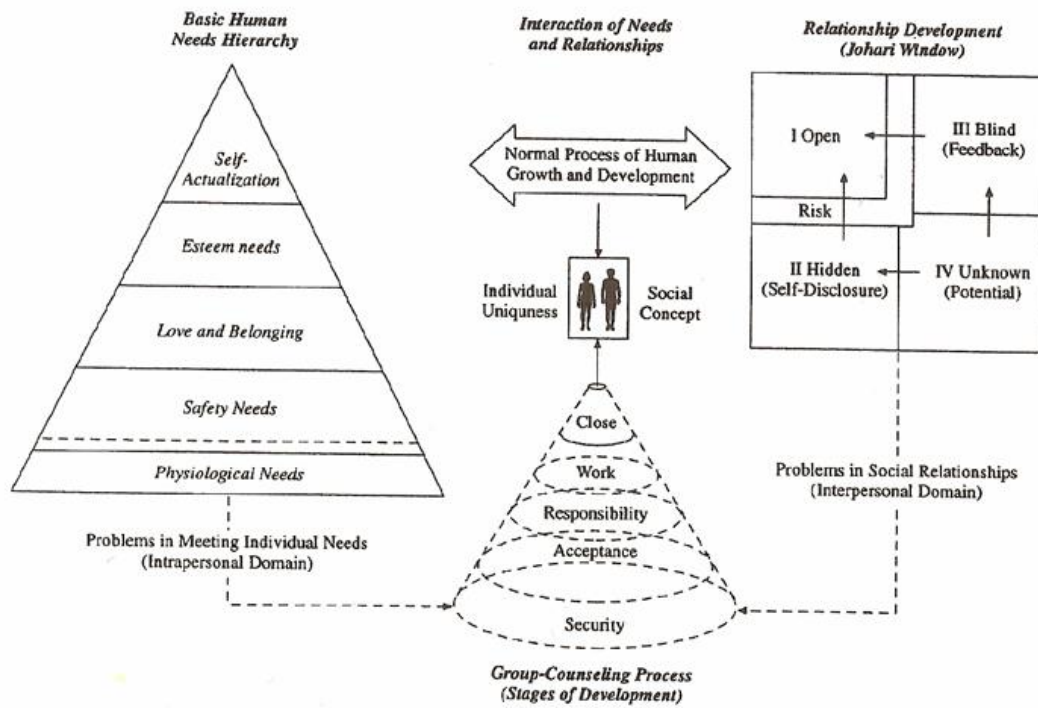
Vedlegg 6- Svar fra NSD

Vedlegg 7- Modellen "Jentegruppa i tre trinn".





**VEDLEGG 1- Trotzer sin gruppeprosess- modell (2006:80)**



**FIGURE 3.5.** The psychological rationale and the group counseling process.

## **VEDLEGG 2- Gruppelederintervju: Virkemidlene i gruppemetodikken til gruppeleder Ane**

Gruppeleder Ane baserer gruppemetodikken sin på teori og undervisningsopplegg fra Mette Brustad<sup>4</sup> og den svenske coachen og sosionomen Mia Börjesson. Gruppeleder Ane framhever viktigheten av Börjesson sitt positive framoverfokus: *"Det er viktig å jobbe med det som er bra, og stadig se viktigheten av at man må komme seg videre og framover og få fram det de kan, og har i seg i forhold til vennskap og relasjoner"*. Ane mener at målsettingen med jentegruppa er å fremme jentenes personlige og relasjonelle utvikling. Det handler om å gi de verktøy i form av positive mestrings- og læringsopplevelser, slik at hver enkelt jente kan fylle verktøykassa si med nyttige verktøy, som de kan ta fram når de trenger dem i framtida.

Videre understreker gruppeleder Ane betydningen av trygghet, og hun er bevisst på sitt ansvar i forhold til å legge til rette for trygghet i gruppa: *"Jeg tenker på å ivareta tryggheten i gruppa ved valg av aktiviteter, og som leder må jeg bestemme gruppesammensetningen slik at ingen skal oppleve å bli valgt sist"*. Gruppeleder Ane ivaretar jentenes individuelle behov for trygghet, gjennom å se den enkelte i hver time.

*"Øyekontakt med hver enkelt, og se hver enkelt hver gang - ikke nødvendigvis snakke med hver enkelt. Følge faste ritualer ved oppstart og avslutning. Det er jeg som gruppeleder som styrer det, for da kan de senke skuldrene, og det er også godt for de som vanligvis ikke bestemmer så mye og for da ser de at de som alltid bestemmer ikke gjør det."*

Gruppeleder Ane forklarer at hennes styrke som gruppeleder er at hun er *i relasjon* med jentene og at hun er engasjert:

*"For det første det at jeg har jobbet her så lenge og kjenner alle sammen, det tror jeg er en kjempe forutsetning, i hvert fall i den aldersgruppa her, for de er jo yngre enn ungdom, de er jo fra 5. til 7. her. Så jeg tror nok det at jeg kjenner alle og har vært i relasjon med de tidligere, gjør at jeg er en trygg person for dem. De kjenner meg og vet hvem jeg er. En annen ting er jo det at jeg får gjøre det jeg har lyst til å gjøre. Det her er jo en ting jeg brenner for, og som jeg synes er artig, spennende og utfordrende. Det tror jeg smitter over på dem og, at de ser at jeg har engasjement og har lyst til å være med dem. »*

Da jeg spurte Ane om å trekke fram grunnen til at hun lykkes som gruppeleder i jentegruppa, svarte hun at *nærvær* og en *empatisk holdning* for å forstå hver enkelt er noe av det viktigste: *«Det viktigste er å være til stede... å gå i jentenes spor og være der jentene er. Det betyr at jeg er fleksibel i forhold til opplegget som er forberedt, slik at jeg kan fristille meg og møte dem der de er i hverdagen deres.»*

---

<sup>4</sup> Mette Brustad er ungdomsskolelærer på Namsos ungdomsskole, og har laget flere undervisningsopplegg, blant annet "So you think you can smile". Hun fokuserer mye på problematikk knyttet til "dronning - hoff", hvor jentene tviholder på sine roller..

### **VEDLEGG 3- Samtykkeskjema**

#### ***Informasjon og forespørsel om deltagelse på forskningsintervju til informanter med foreldre, angående datainnsamling i forbindelse med masteroppgave.***

Mitt navn er Silvia Kåsbøll, og jeg er masterstudent i rådgivning ved pedagogisk institutt ved NTNU. Temaet for min masteroppgave er grupperådgivning, og jeg ønsker å undersøke opplevelsen til jentene, som har deltatt i samtalegruppe i ”Jenter i risiko”. Fokuset under datainnsamlingen vil derfor være på de opplevelsene og eventuelt læring jentene har hatt i forbindelse med samtalegruppene.

Som metode bruker jeg kvalitativt intervju. Det vil si at jeg kommer til å foreta individuelle intervju med 3-4 frivillige gruppemedlemmer. Det er gruppeleder for samtalegruppene som formidler kontakten på vegne av meg, og det må presiseres at jeg ikke kjenner identiteten til noen av dere som forespørres før dere eventuelt samtykker.

Disse intervjuene kommer til å bli tatt opp på båndopptaker og transkribert. Hvert intervju vil antagelig vare omtrent 30 minutter. For å påse at du har blitt sitert riktig, vil du få tilbud om å lese gjennom det transkriberte intervjuet, og i tillegg komme med kommentarer.

I masteroppgaven vil jeg sitere noen av utsagnene fra intervjuet. Alle opplysningene som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert i det publiserte materialet. Å delta på dette forskningsprosjektet er frivillig, og man kan når som helst trekke seg fra å delta uten å måtte oppgi noen grunn for dette. I tillegg har dere foreldre mulighet til å se intervjuguiden før dere samtykker til at deres barn deltar på intervjuet. Jeg vil presisere at alle data (lydbåndopptak og transkriberte intervju) vil bli slettet ved prosjektets slutt.

I og med at det kan forekomme at utsagn kan bli identifisert av de andre gruppemedlemmene, er det viktig å understreke at det ikke vil bli utgitt informasjon som er til skade for den enkelte.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har lyst til å delta på intervjuet er det fint om du kan skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sende den til meg. Til slutt vil jeg si at jeg setter stor pris på din deltakelse, og håper at vi får et gjensidig utbytte av samarbeidet.

Ta gjerne kontakt med meg på tlf. 45 04 34 48 eller via mail:

silviak@stud.ntnu.no

Mvh. Silvia Kåsbøll, Johan Bojers vei 26, 7021 Trondheim

Veileder: Eleanor Allgood, pedagogisk institutt, NTNU (Eleanor.allgood.svt.ntnu.no)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har lest informasjonsskrivet, og samtykker i å delta på forskningsintervju i forbindelse med jentegruppen ”Jenter i fokus”.

.....

**(Signatur)**

.....

**(Dato)**

#### **VEDLEGG 4- Intervjuguide: Gruppeleder**

Forklare at deltagelse er frivillig, og formålet med intervjuet.

- \* Hva betyr Børjessons teorier for deg som **gruppeleder**? (Trygghet, tilhørighet, identifikasjon, varige relasjoner, likeverdige spillepartnere, ta og gi plass, mange muligheter, trening, bekreftelse, oppdage ressurser og humor og glede.) Finnes det noen grunnpilarer for prosjektet som du holder opp som en visjon?
- \* Hva ønsker du å bidra med som gruppeleder? (Din rolle: Er det vanskelig å balansere nærhet og distanse? Objektivitet og omsorg? )
- \* Hva skal **gruppa** bidra med som et virkemiddel/metode for å nå målene som er definert i "Jenter i fokus" prosjektet. Egner gruppemetodikken seg for målgruppa? Hva er utfordringen i å bruke jentegruppe? Hvordan kan du få gruppa til å bli et verktøy for utvikling?
- \* Hvordan **faciliterer du** møtet og kommunikasjonen med jentene?
- Tillit til/mellom gruppemedlemmene? Hva fungerer godt/dårlig for å skape **trygghet**, tillit, tilhørighet og utvikling (jf. ”empowering: ”da ble jeg enda sterkere”) hos jentene?
- \* Hvordan ivaretar du jentenes behov for støtte, anerkjennelse, respekt og følelse av å være inkludert?
- \* Hvordan er gruppe-dynamikken? Hva virker i forhold til å inkludere alle i en så heterogen gruppe? (7. skal åpne seg og inkludere 5. og 6 ”dæm-oss”) Hva må til for at jentene kan føle at de er inkludert og/eller kan være seg selv?
- \* Hvordan forholder du deg til **konflikt og konflikthåndtering** i forhold til jentegruppa? Hvordan ser du på din egen rolle i konfliktsituasjonen? Hva hemmer kommunikasjonen i gruppa? Har du opplevd mye utrygghet i form av sjenanse/redsel for selvtutlevering eller gruppepress?
- \* Hvordan opplever du læringsutbyttet til jentene nå på slutten av skoleåret?  
(Økt selvtillit/selvbilde, trygghet, mot -> mer aktiv? mindre konflikter? Tør individene å være mer uavhengige og fronte sine behov? )
- \* Hvilken kompetanse (faglig, sosial, personlig etc.) opplever du er viktig for deg i rollen som gruppeleder?
- \* Er det noe du ønsker å tilføye?

## **VEDLEGG 5- Intervjuguide: jentene**

### **Intervjuguide - jentene i ”Jenter i fokus”**

Forklare formålet med intervjuet, at opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og gjøre oppmerksom på at deltakelse er frivillig.

#### **Innledning**

- Har du deltatt i gruppesamtaler tidligere? Kan du fortelle om denne erfaringen?
- Hvilke forventninger hadde du til gruppesamtalene? Kjente du noen av jentene eller gruppeleder fra før? Var det spesielle tema du ønsket å snakke om?

#### **Opplevelsen av å være i en jentegruppe**

- Hva var viktigst for deg i oppstarten av gruppesamtalene? Grudde du deg? Beskriv utfordringer med å være med i gruppa. Hva var avgjørende for at du følte deg trygg?
- Hva har du opplevd? Beskriv en meningsfull situasjon fra samtalene?
  - Hva var det som gjorde denne erfaringen viktig for deg? Beskriv følelsen du hadde.
- Hvordan opplevde du at det var å snakke med de andre jentene? Kan du beskrive tanker, følelser og reaksjoner du hadde i møte med jentene og gruppeveileder.
- Kan du fortelle hva du har lært gjennom gruppesamtalene? Lærte du noe du ikke visste fra før? Hva har du lært? Kan du tenke deg å ta med deg det du har lært? Hvordan?
  - Om deg selv? Har du fått mer selvtillit? Hvordan føles det? Hva har du lært om deg selv og din egen adferd i møte med de andre?
  - Om de andre? Kan du beskrive tilbakemeldingene du fikk av de andre? Var det positivt? Lærerik?
  - Følte du et fellesskap? Hvordan vil du beskrive det fellesskapet? Identifiserer du deg med noen av jentene? Hvordan? Hva var viktig for deg? Kommer du til å bevare noen vennskap?
- Er det noe du ønsker å tilføye?

## VEDLEGG 6- Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Eleanor Allgood  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 09.10.2009

Vår ref: 22667 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.09.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22667	<i>Grupperamtaler for unge jenter i risiko</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Eleanor Allgood
Student	Silvia Kåsbøll

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Asne Halskau

Kontaktperson: Asne Halskau tlf: 55 58 89 26  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Silvia Kåsbøll, Johan Bojersvei 26, 7021 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## VEDLEGG 7- Modellen ”Jentegruppa i tre trinn”

Rammen	Proessen	Utvikling
<p><b>Jentegruppa:</b></p> <p>- nære møter mellom personer i en gjensidig relasjon.</p> <p><b>Veilederen:</b></p> <p>-legge til rette for <i>trygghet, tillit, aksept</i> gjennom personlig relasjon og oppmerksomt nærvær.</p>	<p><b>Pusterom:</b> Jentesosialisering</p> <p><b>Virkemidler</b> i gruppetodikken:</p> <p>- Aktiviteter og samtaler</p> <p><b>Verktøykasse:</b></p> <p>- samle <i>erfaringer</i> fra kommunikasjon, relasjonsbygging, mestring, oppdagelser, anerkjennelse, tilbakemeldinger, selvvavsløring etc.</p> <p><b>Forutsetninger:</b></p> <p>-<i>Trygghet, tillit, oppmerksomt nærvær og aksept</i> i gruppeleder og blant jentene.</p>	<p><b>En velfungerende person:</b></p> <p>- økt <i>selvfølelse og nærvær</i>.</p> <p>- økt sosial-, personlig-, og relasjonell kompetanse.</p> <p>- økt følelse av sammenheng (SOC)</p> <p>- intensjonell aktør</p> <p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>-En intensjonell aktør, som har en velbalansert personlighet, preget av åpenhet, <i>trygghet, tillit og bevissthet</i> i møte med seg selv og de andre jentene.</p>