

Evaluering av verktøykasse for jentegrupperarbeid

Et forebyggende, kjønnsnyansert tiltak for å styrke sosial kompetanse og minske rusforbruk

**Anita Berg
Kjersti Tommelstad**

Evaluering av verktøykasse for jentegrupperarbeid

Et forebyggende, kjønnsnyansert tiltak for å
styrke sosial kompetanse og minske rusforbruk

**Anita Berg
Kjersti Tommelstad**



Høgskolen i Nord-Trøndelag
Utredning nr 114
Avdeling for helsefag
ISBN 978-82-7456-594-4
ISSN 1504-6354
Steinkjer 2009

Forord

Dette er en evaluering av utprøvingen av Jentegrupper på 8. trinn som rusforebyggende tiltak i skolen. Prosjektet har vært gjennomført i Namsos kommune våren 2009, og er et samarbeidsprosjekt mellom Namsos kommune og Kompetansesenter RUS – region Midt-Norge. Verktøykassen for jentegrupper er utarbeidet av lærer Mette Brustad, og har vært prøvd ut i 6 klasser ved tre ulike skoler.

HiNT, ved vernepleierutdanningen, ble kontaktet høsten 2008 med spørsmål om å evaluere utprøvingen med følgende mål for evalueringen:

1. Kvalitetssikre verktøykassen ved å gjennomføre en grundig evaluering og påse at verktøykassen er brukervennlig for instruktør av Jentegrupper.
2. Kartlegge hvordan jenter opplever å være deltaker i en Jentegruppe

Vekten i evalueringen skal ligge på:

- a. Brukervennlighet for lærer/instruktør i forhold til om verktøyet oppleves som godt, om instruksjonene er selvinstruerende, tidsfaktoren ved gjennomføring m.m.
- b. Hvordan Jentegruppeprosjektet påvirker holdningene til deltakerne ved å ta utgangspunkt i verktøykassa sitt mål for økta
- c. Hvor vidt jentene som deltar i jentegruppene, opplever at deltakelsen styrker egen sosial kompetanse forstått som forståelse for andre, sosialt samspill, kommunikasjon m.m.

Evalueringen er gjennomført av studenter på tredje året: Inge Aleksander Karstensen, Ann Kristin Mikalsen og Ann Monica Winter og stipendiatene: Anita Berg og Kjersti Tommelstad. Studentene har skrevet hver sin bacheloroppgave som rapporten har brukt som grunnlag.

Vi vil benytte anledningen til å takke for oppdraget og samarbeidet i forbindelse med arbeidet.

Anita Berg og Kjersti Tommelstad¹

¹ Forfatterne står alfabetisk.

Innholdsfortegnelse:

<u>FORORD</u>	1
<u>INNHOLDSFORTEGNELSE:</u>	2
<u>INNLEDNING</u>	4
<u>BAKGRUNNSMATERIALE</u>	5
<u>PROSJEKTETS BAKGRUNN OG INNHOLD</u>	5
RAPPORTENS OPPBYGNING.....	6
<u>STATLIGE OG TEORETISKE FØRINGER</u>	6
SOSIAL KOMPETANSE I LÆREPLANEN	6
GENERELT OM SOSIAL KOMPETANSE	7
FOREBYGGING AV RUSPROBLEMER GJENNOM STYRKING AV SOSIAL KOMPETANSE.....	8
<u>METODE</u>	8
FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	8
SPØRRESKJEMA	9
<u>INSTRUKTØRENS ERFARINGER OG REFLEKSJONER</u>	11
INSTRUKTØRENS KJØNN	12
JENTEGRUPPER SOM KJØNNSNYANSERT TILTAK	12
INTRODUKSJON AV JENTEGRUPPE TIL ELEVENE.....	13
GJENNOMFØRING OG PRAKTISK ORGANISERING	14
MANUALENS STRUKTUR OG OPPBYGNING	15
TIDSAANGIVELSER OG FORBEREDELSE	15
ERFARINGER MED ØKTENES STRUKTUR OG ORGANISERING	16
<u>ELEVENES ERFARINGER OG REFLEKSJONER</u>	20
OVER TID... ..	22
ULIKT ELEVENGASJEMENT, BEDRE KLASSEMILJØ OG ØKTE FERDIGHETER.....	22
UTVIKLING AV FERDIGHETER.....	24
<u>JENTEGRUPPENS FORMÅL, FUNDAMENT OG ORGANISERING</u>	28
UNIVERSELT ELLER SELEKTIVT TILTAK?.....	28

JENTER OG SOSIAL KOMPETANSE	28
VERKTØYKASSE ELLER MANUAL?.....	29
HVA ER VIKTIGST – MANUAL ELLER VERKTØYKASSE?	30
MANUALENS TEORETISKE FUNDAMENT	31
SKILLE AV JENTEGRUPPE FRA VANLIG KLASSEROMSUNDERVISNING	31
ULIK ENGASJEMENT FRA ELEVENE.....	32
<u>OPPSUMMERING BASERT PÅ MÅLENE FOR EVALUERINGEN:</u>	32
LITTERATURREFERANSER	34
<u>VEDLEGG1.....</u>	36
<u>VEDLEGG 2.....</u>	42
<u>VEDLEGG 3.....</u>	43

Innledning

På oppdrag av prosjektgruppen for Jenteguppearbeid bestående av Mette Brustad, Marit Brøndbo(leder), Vesla Finnanger, Eli-Anne Willard, Hege Aar (alle Namsos kommune) og Siri Haugland (Kompetansesenter RUS – region Midt-Norge), har HINT ved vernepleieutdanningen blitt bedt om å evaluere del 1 av prosjektet et redskap kalt verktøykasse for bruk i Jentegruppearbeidet rettet mot sosial kompetanse. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Namsos kommune, Kompetansesenter RUS – region Midt-Norge og PREMIS, og det eies av Namsos kommune, KoRus – Midt-Norge og Mette Brustad (manualutvikler). Prosjektet er finansiert gjennom midler fra MNK-rus, Helsedirektoratet og Namsos kommune.

Prosjektgruppen har formulert følgende mål for evalueringen:

3. Kvalitetssikre verktøykassen ved å gjennomføre en grundig evaluering og påse at verktøykassen er brukervennlig for instruktør av Jentegrupper.
4. Kartlegge hvordan jenter opplever å være deltaker i en Jentegruppe

Vekten i evalueringen skal ligge på:

- d. Brukervennlighet for lærer/instruktør i forhold til om verktøyet oppleves som godt, om instruksjonene er selvinstruerende, tidsfaktoren ved gjennomføring m.m.
- e. Hvordan Jentegruppeprosjektet påvirker holdningene til deltakerne ved å ta utgangspunkt i verktøykassa sitt mål for økta
- f. Hvor vidt jentene som deltar i jentegruppene, opplever at deltakelsen styrker egen sosial kompetanse forstått som forståelse for andre, sosialt samspill, kommunikasjon m.m.

I praksis vil dette si at evalueringen har lagt vekt på hvordan de ulike deltakerne både instruktører og elever kvalitativt opplever og erfarer gjennomføringen av Jentegruppe, og hvor enkelt det er å bruke verktøykassen i praksis for tilfeldige instruktører. Det er med andre ord deltakernes opplevelse og erfaringer som er utgangspunktet for evalueringen. Den kan fungere som en kvalitetssikring av innholdet i verktøykassen ved at instruktører som ikke har prosjektets innhold og oppbygning under huden, prøver det ut.

HINT hadde som premiss å dele undersøkelsen inn i to deler. En del hvor tre bachelorstudenter under veiledning, gjennomførte en spørreundersøkelse blant elevene som deltok med vekt på jentenes opplevelse og egne vurderinger ved å være deltaker, og en del hvor to ansatte ved HINT gjennomførte et fokusgruppeintervju med instruktørene som har gjennomført Jentegruppene.

I tillegg la HINT fra starten av vekt på at oppdragsgivers ønske om å evaluere og dokumentere holdningsendring hos jenter som deltar i jentegruppeprosjektet ikke var mulig

innenfor prosjektets rammer. Dette henger først og fremst sammen med antall jenter som verktøykassen skulle prøves ut på er for lavt til å tilfredsstille vitenskapelig krav til mengde. Evalueringen da måtte hatt et mer omfattende utforming av design, med blant annet før- og ettertesting og kontrollgrupper, for å kunne si noe om endring i holdninger. I tillegg vil dette også ha utløst et behov for å tydeliggjøre prosjektets faglige og teoretiske forankring. Dette betyr at ytterligere evaluering kreves for å kunne dokumentere at Jentegruppeprosjektet er et forebygningstiltak som vil føre til varig redusert utvikling av risikoarbeid.

Mandatet for evalueringen ble etter møter og avklaringer underveis, å fokusere på overnevnte punkter med et særlig fokus på å få frem hva man har lykkes med i utprøvingen. Samt å synliggjøre utviklingsområder og utfordringer i det videre arbeidet med verktøykassen for Jentegrupperarbeidet.

Bakgrunnsmateriale

Rapporten er basert på en spørreskjemaundersøkelse med 63 elever og et fokusgruppeintervju med instruktørene² 30.03.09. Spørreundersøkelse (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2) finnes vedlagt. Data er samlet fra alle deltagende skoler. I tillegg er følgende dokumenter tilsendt fra prosjektgruppen: ”Jentegrupper som rusforebyggende tiltak?” og dokumentet omtalt som ”manual/verktøykassen” (uten tittel). Anita Berg har også deltatt på informasjonsmøte 08.01.09 hvor instruktørene ved de deltagende skoler ble informert om verktøykassen og hvordan denne skulle brukes av manualutvikleren. På dette møtet ble også opplegget for evaluering beskrevet av prosjektgruppen for instruktørene. Berg og Tommelstad har også hver for seg eller sammen deltatt på andre møter med prosjektgruppen.

Ut over dette er det foretatt litteratursøk via Bibsys under temaene sosial kompetanse, skole og forebygging av rus/rusforebygging. Dette for å kunne plassere prosjektet i feltet, og ha en referanseramme for å kunne vurdere prosjektets innhold. Denne delen er i henhold til mandatet den minste delen, da bestillingen i hovedsak ønsker en evaluering av brukervennlighet og utbytte. Dette fordrer likevel en referanseramme i form av teoretisk og forskningsmessig forankring. Til dette formålet har vi valgt å benytte nyere norsk litteratur knyttet til betydningen av og skolens rolle i utvikling av sosial kompetanse, samt relevant metodelitteratur (se litteraturlisten).

Rapporten bygger også på studentenes bacheloroppgaver og deres data. Data er samlet etter skolens samtykke og foresatte til de deltagende elevene er informert om undersøkelsen. Vi viser her til informasjonsbrev utformet og utsendt av kommunen (vedlegg 3).

Prosjektets bakgrunn og innhold

Prosjektets bakenforliggende mål er å forebygge fremtidig rusproblematikk. Det teoretiske grunnlaget bygger på en forståelse³ om at intervensjon som utvikler livskunnskap, forstått

² Verktøykassen bruker ordet instruktør og ikke lærer. Rapporten vil derfor bruke instruktør.

³ Prosjektbeskrivelse – Verktøykasse for jentegrupperarbeid (revidert 27/5 08).

som sosialkompetanse, problemløsning, sosial perspektivtakning og utvikling av selvkontroll, vil kunne minske framtidig rusmisbruk. Her bygger prosjektet på en kunnskapsoppsummering foretatt av International Research Institutt Stavanger (IRIS) på oppdrag av Sosial- og helsedirektoratet (Nesvåg m.fl. 2007). Videre er verktøykassen utviklet som et kjønnsnyansert tiltak. Dette baserer seg på at jenters forbruksmønster av alkohol utvikler seg hurtigere enn gutters, og at det kommer anbefalinger fra organer som EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drugs Addiction) om å gjøre forebygging og tidlig intervensjonstiltak kjønnsespesifikke.

Manualen har blitt utviklet over flere år og i tett kontakt med praktiske erfaringer. Verktøyutvikler har jobbet som lærer og erfart jenters utfordringer.

Det er et vurderingsspmå om prosjektet skal forstås som et universelt eller som et selektivt forebyggingstiltak. Det kan forstås som et selektivt tiltak siden det retter seg mot jenter som generelt har en forhøyet risiko for å utvikle problematferd, og som generelt tiltak siden det retter seg mot alle jenter i en bestemt alder før man har definert at gruppen har forhøyet risiko.

Rapportens oppbygning

Etter innledningen kommer det først et bidrag om statlige føringer for å jobbe med sosial kompetanse i skolen. Her har vi gått inn i Kunnskapsløftets læreplan og sett på ulike begrunnelser for å jobbe med temaet i skolen, og hva sosial kompetanse i skolen forstås som. Denne delen viser også til veilederen som utdanningsdirektoratet har utviklet for skolen. Deretter trekker vi veksler på Ogden (2009) og Nordahl (2009) sine teoretiske spor for å trekke opp et rammeverk for hva som har preget ulike programmer som har sosial kompetanse som hovedfokus. Her kommenterer vi kort hva som ser ut til å prege prosjektet og hva som kan være en videre vei. Deretter beskriver rapporten metodene fokusgruppe og spørreskjema før den presenterer data fra undersøkelsene. Først kommer instruktørens erfaringer og deretter elevene. Her er det enkelte konkrete forslag til videre utvikling. Så drøfter vi på bakgrunn av dataene forebyggingsnivå, jenter og sosial kompetanse, kjønnsgruppering, teoretisk grunnlag og forskjellen på manual og verktøykasse. Under hver del står det en oppsummering og innspill og kommentarer til videre arbeid.

Statlige og teoretiske føringer

Sosial kompetanse i Læreplanen

Bakgrunnen for å jobbe med sosial kompetanse i skolen fremheves i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Her kan man lese at arbeidet med den sosial kompetansen skal skje i all opplæring. Sosial kompetanse forstås som et grunnlag for å fungere godt på skolen, i senere utdanningsløp og deltakelse i et framtidig arbeidsliv (St.melding nr. 16 2006 – 2007 ...å ingen stod igjen), og den skal legge grunnlaget for et demokratisk, likeverdig og pluralistisk samfunn (Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen). Sosial kompetanse blir derfor sett på som en ressurs for å mestre stress og motgang, virke som en

vaksinasjonsfaktor mot rusforbruk og annen problematferd, forebygge og stoppe mobbing, bedre læringsmiljøet og gi økt faglig læring.

Den generelle delen av læreplanen påpeker at sosial kompetanse er en overordnet kompetanse som involverer kognitive, kommunikative og sansemotoriske aspekter ved individet. Læringsplakaten som inneholder felles punkter for hele grunn- og videregående skole (og opplæringsloven § 1 - 2) trekker fram at *elevene skal stimuleres i personlig utvikling (...) og utvikle sosial kompetanse*. Dette skal skje gjennom at elevene får øvd seg på samhandling, problem- og konflikthåndtering. Utfordringen for skolene og kommunene kan være den manglende konkretisering og koblingen til fagplanene. Unntaket her er samfunnsfag som vektlegger demokratiforståelse og RLE som vektlegger kunnskap om kulturforståelse, verditradisjoner og etisk bevissthet.

Et viktig skille og en sentral utfordring for skoler i arbeid med sosial kompetanse går på forskjellen mellom sosial kompetanse og sosial ferdigheter. En elev kan lett komme med alle de riktige svarene i en Jentegruppe og så gå ut i friminuttet og gjøre det stikk motsatte. Å øve på sosial ferdigheter er lettere enn å omsette ferdighetene til bruk i konkrete situasjoner.

Det er fem sosiale ferdigheter som kan utgjøre en nyttig konkretisering av sosial kompetanse i skolesammenheng. Dette er empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Kort sagt kan utvikling av sosial kompetanse forstås som at elevene skal utvikle en trøste- og hjelpeatferd (Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen). Vår forståelse er at empati, samarbeidsferdigheter og kanskje spesielt selvhevdelse er tungt vektlagt i Jentegruppeprosjektet.

Innspillet her er ikke å gi en utdypende og fullstendig definisjon av begrepet, men å *trekke opp noen spor som kanskje bør utdypes og brukes for å legitimere tidsbruk i skolen og for å utdype og konkretisere forståelsen av sosial kompetanse som ligger til grunn for prosjektet*.

Generelt om sosial kompetanse

Det finnes to hovedtilnærminger til å arbeide med sosial kompetanse. Den ene legger vekten på sosial informasjonsbearbeiding, mens den andre legger mest vekt på ferdighetstrening. I tillegg påvirkes sosial læring i betydelig grad av hvordan elevene grupperes i selve opplærings situasjonen. Den sosial-kognitive problemløsningsstilnærmingen (informasjonsbearbeiding) legger vekt på å styrke barns ferdigheter i å generere alternative løsninger, fremme mål-middel tenkning og øke forståelsen av konsekvenser (Ogden 2009)). Tilnærmingene er imidlertid ikke gjensidig utelukkende. Vanligvis legges det størst vekt på de praktiske ferdighetene i arbeidet med barn, mens kognitive ferdigheter får bredere plass i programmer beregnet på ungdom. I dag er komplekse programmer som kombinerer atferdsmessig, kognitiv og emosjonell opplæring med utnytting av situasjonskomponenter stadig vanligere (ibid.). Siden sosial kompetanse, slik den beskrives av Ogden (2009:226), forstås som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvordan og i hvilke situasjoner disse kan anvendes, vil Jentegruppene fylle både den kunnskapsmessige og den situasjonelle delen gjennom sine samtaler og rollespill.

Et annet sentralt element ved forebyggningsarbeid er på hvilken måte prosjektet implementeres i de organisasjonene som skal bruke det. Nordahl (2001) viser at opplæring av instruktører, forankring i ledelse og organisasjon og oppfølging over tid på den enkelte skole vil være avgjørende for tiltakets virkning. Dette vil også være avgjørende i videreføringen av jentegrupperarbeidet. Nordahl (2009:257) understreker særlig viktigheten av den kompetansefremmende innsatsen også integreres i skolens øvrige undervisning og sosiale aktiviteter. Mye taler for at man bør ha minst en time per uke til strukturert opplæring. Her gjenstår det, slik vi ser det, *en tydeligere legitimering av programmet, og en tydeligere tenkning på hvordan og på hvilken måte Jentegrupperarbeidet skal implementeres i skolen.*

Forebygging av rusproblemer gjennom styrking av sosial kompetanse

Koblingen mellom god sosial kompetanse og redusert risiko for utvikling av rusproblemer ligger som bunnlinjen i argumentasjonen for Jentegrupperarbeidet. Dette finner man også referanser til i manualen for jentegrupperarbeidet. Her anbefales at man tydeliggjør argumentasjonslinjene og støtter seg til nyere forskning. Med dette menes at det bygges videre på et allerede godt grunnlag, men at man velger seg et par linjer og argumenterer ut fra disse. Eksempelvis for sammenhengene mellom utvikling av rusproblemer knyttet til psykiske lidelser og utvikling av rusproblemer gjennom antisosial atferd. Altså, til kjente årsaker knyttet til utvikling av rusproblemer. Her vil vi også, som nevnt i manualen, understreke betydningen av fokus på sosial kompetanse knyttet til aldersgruppens særlige utfordringer i ungdomstiden. Samt at de nettopp i denne perioden vil være i rask utvikling med hensyn til avansert, abstrakt, relativistisk og hypotetisk tenkning, og dermed lettere vil kunne innta ulike perspektiver og roller (Kvelling 2009:175). Dette gir en legitimitet for å argumentere for ungdommenes sensitivitet for oppleggets innhold mht. dets tidsmessig plassering på 8. trinn.

Bakgrunnen for at vi særlig vil påpeke betydningen av disse legitimeringsmessige forholdene som nevnt over, og at det generelt er en utfordring i dokumentering av forebyggende tiltaks virkning. Siden Jentegrupperarbeidet ennå ikke har noen dokumentasjon på sin effekt vil en teoretisk og faglig god argumentasjon for dens sannsynlige positive virkninger som universelt tiltak være viktig for å få aksept. Vi vil i denne sammenheng også komme tilbake til dette avslutningsvis knyttet til hvilke intensjoner prosjektgruppen har for bruken av verktøykassen for jentegrupper.

Metode

Fokusgruppeintervju

Instruktørens erfaringer med Jentegruppe og manualens brukervennlighet er innhentet gjennom et fokusgruppeintervju. Poenget med metoden er å bruke gruppeinteraksjonen mellom instruktørene, fremmer deres kommunikasjon og få tak i deres samtaler om temaet: Jentegruppe (Morgan 1997, Wibeck m. fl. 2007). Instruktørene snakket med hverandre, de stilte hverandre spørsmål, kommenterte hverandres erfaringer og synspunkter med enkelte øvelser og rollespill. Det ga en unik mulighet for å utforske deres kunnskaper og erfaringer,

og det tar mindre tid både å gjennomføre enn å intervju dem enkeltvis og får fram andre refleksjoner.

Instruktørene har hver for seg gjort sine erfaringer med verktøykassen for Jentegruppe og gjennom å drøfte disse med hverandre, kom de med tanker og forklaringer knyttet til egne og andres erfaringer som de ellers ikke ville satt ord på. Fokusgruppen berørte hvordan instruktørene tolker innholdet i verktøykassen, hvilke erfaringer de har gjort, hva som ligger bak tolkningene deres, hvilke endringer de hadde gjort og hva som lå bak endringer av aktiviteter.

Fokusgruppen kan få fram dybde på temaer som er vanebundne eller ikke gjennomtenkte (Morgan 1997:11), og diskusjonen fikk fram ulikheter og likheter i deltakernes meninger og erfaringer. Gruppeprosessen ga instruktørene muligheter til å klargjøre sitt syn der og da, noe som ofte først kommer fram etter analysen ved å bruke intervju (Morgan 1997:10). Blant instruktørene fantes flere tolkninger og framstillinger av hensikten med et rollespill og ulike måter å gjøre det på. Sammenligningene informantene gjorde mellom hverandres erfaringer og meninger ga derfor innsikt i komplekse atferds- og motivasjonsmønstre i Jentegruppen(e) og hos instruktørene. I denne rapporten vil derfor fokusgruppeintervju forstås som en gruppediskusjon hvor interaksjonen mellom deltakerne i gruppen er det sentrale. Instruktørene ble oppfordret til å få fram ulike erfaringer med verktøykassa og utforske ulike syn og perspektiver (Barbour 2007:2-3)⁴.

Fokusgruppeintervju ble avholdt med til sammen 5 instruktører fra alle de tre deltakende skolene. På grunn av forfall til intervjuet er ikke alle grupper representert. Grupper som manualutvikler hadde vikariert i, ble ikke inkludert i fokusgruppen. Dette grunnet prosjektgruppens bestilling og ønske om en ekstern vurdering av brukervennlighet, og i dette tilfellet avgrenset til erfaringer med å omsette informasjonen i manualen til egen gjennomføring av jentegruppene. Altså, hvordan det ved første gangs bruk oppleves og erfares å benytte manualen i praksis.

Spørreskjema

Denne delen av undersøkelsen ble gjennomført av tre bachelorstudenter Ann-Kristin Mikalsen, Ann-Monica Winter og Inge Alexander Karstensen. De utviklet skjemaet i samarbeid med prosjektgruppen og veileder (Tommelstad), og de samlet inn dataene. Spørreskjema ble valgt som metoden fordi det gjorde det lettest å få inn svar fra alle elevene som har deltatt i Jentegruppene.

⁴ En ulempe med å bruke fokusgrupper er at det kan bli vanskeligere å gå i dybden på enkelte temaer, særlig hvis det bare er en av deltakerne som finner det interessant. Et annet problem med metoden er at deltakerne i mange grupper tenderer til å gå mot konsensus. Et tredje som metoden deler med intervju, er at deltakerne selv rapporterer hva som har skjedd og hvordan de har gjort øvelsene. Et fjerde er at forskerens rolle. Noen mener at forskeren legger for mange premisser og at dataene blir for lite ekte. Andre mener imidlertid at dette er det samme problemet som ved intervju og observasjon eller spørreskjema for den delens skyld. Forskeren blir bare mer synlig i ved bruk av fokusgruppe når dataene legger vekt på interaksjon og gruppediskusjonen.

Studentenes utgangspunkt varierte tematisk fra å fokusere på den sosiale kompetansen til dronningen i jentegjengen (Winter 2009), nonverbal kommunikasjon mellom jenter og hvordan de bruker det de har lært på Jentegruppe i praksis (Mikalsen 2009) og på hvilke områder deres kompetanse har endret seg etter deltakelse i Jentegruppe (Karstensen). I tillegg til å ta inn data via spørreskjema, observerte Mikalsen gjennomføringen av 2 leksjoner i en Jentegruppe og brukte de ustrukturerte observasjonene i sin oppgave. Problemstillingene gjorde at studentene delvis brukte ulike, og delvis overlappende, deler av dataene.

Hensikten med spørreskjema var å få en oversikt over hvordan Jentegrupper hadde fungert for deltakerne, hvor elevene hadde opplevd deltakelsen. Av særlig interesse var elevenes egne opplevelse av hvordan Jentegruppe fungerte i forhold til styrking av sin egen sosiale kompetanse. Studentenes start med å utvikle spørreskjema, var derfor å definere begrepet sosial kompetanse. De landet på en kombinert definisjonen av Garbarino (1985) i Ogden (2008) og Gundersen og Moynahan (2006) med sosial kompetanse som:

et sett av ferdigheter, motiver og evner som trengs for å mestre og oppnå egne og felles mål som forventes i det sosial miljøet en er en del av og tilfredsstillende kultur- og samfunnsbestemte regler og normer for oppførsel (Karstensen 2009:10).

Definisjonen utelater forhold knyttet til oppførsel som fører til positivt omdømme fra andre. Det kan diskuteres om definisjonen da ser vekk fra den sterke mekanismen som ligger i relasjoner mellom mennesker, og hvordan det at andre bedømmer en persons oppførsel kan prege oppførselen. Individet kan utvikle sosial ferdigheter, men ferdighetene skal brukes i en kontekst og i en relasjon til andre mennesker. *Dette viser imidlertid som tidligere kommentert prosjektets behov for å definere og klargjøre innholdet i sosial kompetanse, forholdet mellom individ og gruppe og hvilke (n) deler av den sosial kompetansen prosjektet spesielt jobber med.*

Under utvikling av spørreskjemaet holdt studentene fokus på begrepene samfunn, press, rollespill, følelser, læring, holdninger, selvinnsikt, meninger, vennskap, empati og kommunikasjon. Stikkordene er basert på både målene til de ulike dagene i Jentegruppemanualen og studentenes problemstillinger. Spørreskjemaet inneholder både åpne og lukkede spørsmål. Hensikten var å få fram både svar som kunne sammenlignes og gi elevene rom til å beskrive egne meninger og følelser. De lukkede spørsmålene hadde ulike varianter med svaralternativer (se vedlegg 1). Elevene var alle jenter i alderen 13 – 14 år, og det ble lagt vekt på at språket måtte være forståelig for aldersgruppen. Det ble brukt en skoletime per gruppe til gjennomføring av spørreundersøkelsen, og minst en av studentene var til stede på alle gjennomføringene, introduserte skjemaet, understreket frivillighet, oppklarte uklarheter og svarte på spørsmål.

Skjemaet til en elev frafalt som følge av at eleven ikke behersket norsk godt nok til å kunne svare på skriftlig. Totalt deltok da 64 elever i undersøkelsen⁵ og i analysen er N= 63.⁶

⁵ Hvor mange elever som var bort i den enkelte gruppe når spørreundersøkelsen ble gjennomført, vites ikke.

Videre metodisk arbeid

Et metodisk forslag til videreutvikling kan være et intervju med manualutvikler for å klargjøre prosessen og utviklingen av verktøyet, samt tydeliggjøre de teoretiske perspektivene som kommer fram i ulike målene i manualen. Dette vil også kunne si noe om i hvilken grad hun har drevet med opplæring og veiledning av de andre instruktørene både i forkant og når de har gjennomført opplegget, samt hvor vidt det tidligere er gjort eller skrevet noe om prosjektet som kan styrke dets dokumentasjon og teoretiske grunnlag. I tillegg vil oppfølgingen instruktørene har fått av den enkelte skoles ledelse og hvilke koblinger som har blitt gjort til andre fag være av interesse. Dette har imidlertid ikke latt seg gjennomføre utover kommentarer som dukket opp under fokusgruppeintervjuet.

Instruktørens erfaringer og refleksjoner

De intervjuede instruktørene har i all hovedsak positive erfaringer med å gjennomføre opplegget, og mente at dette har vært en unik mulighet til å jobbe med en tematikk de ellers ikke har anledning til i skolen. Deres tilbakemeldinger er konstruktivt orientert med fokus på hvordan et godt undervisningsopplegg kan bli enda bedre, sett fra deres førstegangserfaring med å gjennomføre et opplegg presentert som selvinstruerende.

Instruktørene var alle erfarne lærere, men unntak av en barne- og omsorgsarbeiderlærling som hadde assistert i tre av gruppene med samme lærer. Hver instruktør har gjennomført mellom en og tre grupper hver. En av instruktørene har tidligere fått bistand til jenteproblemer (konflikthåndtering) blant jentene i en annen klasse hvor jentegrupper var benyttet. Hun hadde således observert metodeutvikler i gjennomføringen. Alle instruktørene var kvinner. Det beskrives ikke i instruksjonen til manualen at det bør være kvinnelige instruktører, og heller ikke hvilken kompetanse disse bør inneha. I praksis er jentegruppene prøvd ut i 8. trinn. Det er kontaktlærer som har gjennomført gruppene, med unntak av tre grupper ved en skole hvor samme instruktør (en lærer ved 8. trinnet) gjennomførte gruppene. Instruktørene kjente dermed elevene på forhånd og det er viktig for å kunne ta spesielle hensyn til enkelte elever. Den ene av instruktørene er også sosiallærer ved sin skole. For guttene er det leid inn vikar, og de har drevet med ulike aktiviteter som rollespill fra elevmeglingsmappen, med fokus på samarbeid, mens i andre klasser er det ikke gitt et eget tilbud. Her har de delvis fulgt ordinær undervisning. Instruktørene understreker behovet for at også guttene må få noe tilsvarende i

⁶ Fordelen med spørreskjema (survey) er at det lett gir data fra mange informanter på samme spørsmål. Samtidig begrenser metoden dybden på svarene, og den gir lite rom for oppfølging. I denne undersøkelsen er det med for få elever til å kunne trekke generelle konklusjoner, og analysene viser kun fordeling i antall og har ikke brukt statistiske tester. Forklaringsverdien er derfor forholdsvis lav. Survey fungerer også litt i retning av *som man spør, så får man svar*. Det ligger mange antakelser og forståelser bak utforming av et spørsmål og i analysen av svar. Helt konkret var det særlig spørsmål 5 som skapte usikkerhet hos elevene under gjennomføringen. Her skulle elevene krysse av egne følelser under gjennomføring av øvelsene. I tillegg skulle de beskrive følelser med egne ord. Mange elever snakket her med læreren som var til stede i rommet. Det kan ha preget svarene. Det opplevdes også som vanskelig å velge hvilke følelser man skal krysse av på, og følelser i samme boks kan være både overlappende og i strid med hverandre.

disse timene om opplegget skal videreføres. Det at gruppene tidligere var blitt brukt i reelle problemløsnings situasjoner ved en skole førte til det ble litt ”hysj hysj” snakk blant elevene. Instruktørene hadde et blide av at guttene opplevde å bli holdt litt utenfor.

Oppsummering:

- Instruktørene bør kjenne elevene og helst være deres kontaktlærer.
- Hvis det skal være kjønnssegregerte grupper, bør guttene få et lignende opplegg ellers kan det lett bli litt hysj, hysj. Et forslag er at opplegget kan være delvis segregert og delvis felles.

Instruktørens kjønn

Instruktørene drøfter også hvorvidt det er av betydning at instruktøren skal være kvinne. Ved en skole var det en mannlig kontaktlærer som egentlig skulle gjennomføre Jentegruppen i egen klasse og som var med på introduksjonsmøtet. For han ble det etter sosiallærenes innspill satt inn en kvinnelig vikar, som da hadde alle gruppene ved denne skolen. Argumentasjonen for dette ble oppfattet som om at en mannlig instruktør ikke ville kunne lese tegnene og forstå jentene like godt som det kvinner ville gjøre. Instruktørene vil ikke her konkludere, men påpeker at ved innleie vil man ikke få de samme effektene ved å kunne benytte den felles erfaringen som Jentegrupperarbeidet har gitt. En understreker at om det er slik at mannlige instruktører mangler slike ferdigheter, som nevnte sosiallærer uttrykker, vil dette være av mer grunnleggende betydning for lærerens kompetanse til å forstå problematikken som Jentegrupperarbeidet bygger på. Nemlig, lærerens forutsetninger for forståelse av elever med motsatt kjønn.

Det gjøres også en mer generell betraktning blant instruktørene om at det i andre holdningsfokuserte undervisningsopplegg, som MOT, PALS og Steg for Steg, også i all hovedsak er kvinner som gjennomfører oppleggene, selv om det her finnes unntak. Det kan stilles spørsmål fra vår side om det kan ligge en forutinntatt holdning i skoleverket på dette temaet. Uavhengig av kjønn mener instruktørene at den som er instruktør som et minimum bør være lærer på trinnet og ha undervisning med og kjenne til elevene.

Oppsummering:

- Det ser ut til å eksistere en myte i skolen om at menn ikke kan gjennomføre opplegget rettet mot å utvikle sosial kompetanse. Det er ufordelaktig hvis det er en mann som er kontaktlærer, og menn kan da overlate det krevende konfliktløsningsarbeidet til kvinner. Det er også et tap for elevene hvis kvinners tradisjonelle atferdsmønstre får dominere. Det kan forsterke eksisterende atferdsmønstre fremfor å lære av hverandre. Jenter og gutter sitt samspill i klassen vil antakelig heller ikke tjene på dette.

Jentegrupper som kjønnsnyansert tiltak

På spørsmål om hva som gjør dette opplegget til et spesielt jenteopplegg svares det at det tematisk tar opp særlige jenteatferd som utfrysning, bruk av kroppsspråk, og utfordringer med en lukket sirkel der ikke alle kommer inn. Jentene ansees som lukkede, mens guttene blir sett

på som lettere å komme innpå. Med lukket forstås her som at jenter etablerer mønstre som to og to eller en dronning og hoffmodell. De har også inntrykk av at guttene ikke bryr seg om dette i like stor grad, og at jentene er mer vare for kroppsspråk og hvordan de selv oppfattes av andre. Tolkninger og mistolkninger forekommer oftere.

Instruktørene reiser deretter selv spørsmålet om opplegget kunne vært kjørt i full klasse. Her kommer de til at dette ville hatt en annen effekt, da jentene ikke hadde turt å si meningene sine, og at mønstrene blant jentene ikke ville blitt utfordret på samme måte. De samles om at de ser viktigheten av å ha jentene for seg selv, samt at dette også forhindrer at de skal vise seg frem for guttene da de er i en alder hvor dette begynner og bli viktigere for jentene. I spørreskjemaet kommenterer imidlertid flere jenter at det ikke er hvor vidt det er gutter og jenter i gruppen som har betydning, men det er antallet elever som er avgjørende for hva de tør å si.

Mange av elevene selv sier imidlertid at de (jentene) har sitt eget språk og de vil oppleve det som flaut å ha guttene tilstede. Deres atferd blir preget av guttene. De sier at de får styrket sin selvtillit og at mindre grupper er bedre.

Oppsummering:

- Tematikken kan se ut til å berøre jenter mer enn gutter. De syns det er lettere å snakke sitt språk uten gutter tilstede. Noen av jentene vil synes det er flaut om guttene er til stede, mens andre mener at antallet elever har større betydning. Argumentasjonen for å segregere gutter og jenter bør tydeliggjøres, og hva som skjer i grupper bestående av både gutter og jenter etter gjennomføring av Jentegruppe bør det sees nærmere på. Manualen sies at det anbefales kjønnssegregerte grupper, men argumentene er ikke synlige. Eventuelt kan det utvikles et opplegg for mindre grupper bestående av både jenter og gutter.

Introduksjon av Jentegruppe til elevene

Opplegget ble introdusert i klassen av instruktørene på en nøktern måte. Det ble forklart at dette var et nytt opplegg de skulle prøve ut for 8. klassejentene i kommunen. Samt at dette også var nytt for lærer, og at dette skulle evalueres. Videre ble brevet til jenteforeldrene som gikk ut felles fra kommunen (vedlegg 3), lest opp i enkelte klasser. Noen kontaktlærere hadde i tillegg presisert at det for guttene ble gitt et tilsvarende opplegg og at opplegget tematisk dekker en del andre emner de likevel skal jobbe med i åttende innenfor religion og livssynslære (RLE) og samfunnsfag og at det således er godt innenfor rammene i Kunnskapsløftet. En instruktør fremhever at om hun skulle ha gjennomført opplegget en gang til ville hun ha lagt det inn i periodeplanen, hatt dette som tema og heller trukket inn de andre fagene.

Likeledes understrekes det at å gjennomføre et slikt opplegg, gir dem som kontaktlærere en større trygghet til å ta opp problemene, og ikke nødvendigvis trengte andre (som manualutvikler eller sosiallæreren) til å ordne opp i konfliktene. De kan, etter å ha gjennomført gruppene, ha en felles referanseramme med elevene til å prøve seg med

”løsningene” som manualen tilbyr. Det understrekes også at de har presisert for elevene at problemer fortsatt vil oppstå, også etter et slikt opplegg, men at de nå kan ha et større register og bedre ballast til å løse utfordringene ut i fra. De ser eksempelvis at rollespill kan benyttes som en innledning til å ha en samtale om det som oppleves som et problem for elevene.

Oppsummering:

- Det er viktig at kontaktlærer er gjennomfører, slik at lærer og elever utvikler felles referanserammer som kan brukes i ettertid.
- Lærerne utvikler sin handlingsberedskap i andre situasjoner ved å gjennomføre Jentegruppe.
- Opplegget kan kobles tydeligere inn i periodeplan eller årsplan, særlig i fagene RLE og samfunnsfag.

Gjennomføring og praktisk organisering

Alle grupper har gjennomført 6 leksjoner som beskrevet i manualen. Som forberedelse har instruktørene deltatt på et informasjonsmøte med manualutvikler hvor det ble gjennomgått form, struktur og innhold i leksjonene og hvor de hadde anledning til å stille spørsmål underveis. I tillegg ble det fokusert på nødvendigheten av egen tilpasning ut fra kjennskap til egne elever og justeringer underveis, både med hensyn til tid og rammer for øvrig. Opplegget ble av manualutvikleren presentert som selvinstruerende og utviklet med tanke på minst mulig forberedelsestid for instruktørene.

Jentegruppene er gjennomført, som anbefalt i manualen, i gymsal, og i de tilfellene dette ikke har vært mulig, i lignende lokaler utenfor skolen og i ordinære store klasserom. Gruppestørrelsen har variert med antall jenter i klassen fra 8 til 12 elever. Alle jentene i klassen har deltatt, også elever med tilbud delvis utenfor ordinær klasse grunnet funksjonsvansker. Krav til gruppestørrelsen på enkelte av aktivitetene er store, og instruktørene vurderte opplegget til å være sårbart hvis det var få jenter i klassen eller stort fravær i en time. Da kan det lett blir vanskelig å gjennomføre aktivitetene. De understrekte også viktigheten av å ta hensyn til den enkelte elev, og at alle skulle få ta del i rollespillene.

Forholdet mellom individ og gruppe berører både den praktisk gjennomføringen og tankene bak hensikten med opplegget. I forhold til det praktiske var instruktørene flere ganger i løpet av fokusgruppeintervjuet inne på balansen mellom å ta opp tematikk vedrørende enkelt elever, og om dette er riktig sted for slikt. Her har de argumenter både for at dette kan være en god ramme til å fokusere på det jentene selv opplever som utfordrende og som lærerne likevel må ta tak i. Samt de hensyn som må tas når man (gjærne indirekte og implisitt) tematiserer såre sider hos enkelte elever dersom de ikke har bedt om, og tydelig ikke ønsker, slik oppmerksomhet. Dette understreker behovet for å gi instruktørene noe mer hjelp på veien i manualen med å håndtere individ kontra gruppe.

Oppsummering:

- Enkelte av øvelsene og rollespillene er avhengig av mange elever i klassen.
- Det er viktig å ta hensyn til enkelt elever, at rollene rulleres blant elevene og at opplegget tilpasses egen gruppe.
- Manualen bør gi retningslinjer for håndtering av forholdet mellom individ og gruppe.

Manualens struktur og oppbygning

Introduksjonen for hver økt oppleves som viktig og informativ. Her angis blant annet målsetningen med dagen, og det gis en oversikt over innholdet og tidsbruk, samt nødvendig utstyr og forberedelser. Alle instruktørene innså raskt at det var urealistisk å komme gjennom hele opplegget i løpet av 45 minutter. De måtte derfor prioritere underveis basert på elevens engasjement og tid til rådighet. Likevel oppleves tidsangivelsene som veiledende i forhold til hvor mye tid man skal avsette til øvelsen i forhold til de øvrige øvelsene i økten.

Tidsangivelser og forberedelser

Instruktørene opplevde likevel at det tok like mye forberedelsestid, som for en ordinær skoletime, da de måtte lese igjennom og få tak i de ulike øvelsene og gjøre de nødvendige praktiske forberedelsene. Ikke minst understrekte instruktørene viktigheten av å ha oversikt over gangen i leksjonene og de ulike øvelser. Det var derfor også en del tankemessige forberedelser. De enes imidlertid om at dette ville vært lettere når man først har vært igjennom opplegget en gang. Å komme inn i et nytt undervisningsopplegg krever alltid litt ekstra innsats og lokal tilpasning. Instruktørene har derfor gjort egne løsninger for å tilpasse opplegget til en praktisk og hektisk skolehverdag. En del av de praktiske forberedelsene i selve rommet måtte gjøres etter at timen hadde startet. Det ble derfor vanskelig tidsmessig å gjennomføre hele leksjonene innenfor rammene av en skoletime på 45 minutter. De tror opplegget kan gjennomføres i andre store rom også, noe de akustisk sett tror kan fungere bedre. I tillegg har de ønske om å ha en ferdig pakke/kurv med det nødvendige utstyret på skolen, som eksempelvis laken med stigespill og stor terning, kritt, tape... Dette kunne man også ha laget selv på skolen (etter beskrivelse i instruksjonene til opplegget), eller det kunne være tilgjengelig for skolene sammen med manualen. Instruksjonene fremstod i hovedsak som informative og greie å forstå, men det var mye klipping og kopiering som forberedelse.

I tillegg bestod forberedelsene i å velge ut for eksempel spørsmål, av de 15-20 som var nevnt som utgangspunkt for diskusjon etter rollespill. Totalinntrykket er at det var for mye stoff til at alt kunne gjennomgås innenfor tiden de hadde til rådighet. De opplevde også at gruppestørrelsen kan påvirker tidsbruken. Det er store variasjoner i hva som fungerer godt i gruppene, og hvor mye tid de bruker på de ulike øvelsene. Enkelte øvelser som fungerer bra for noen, fungerer dårlig for andre. På denne måten taler dette for at det er godt å ha litt å ta av. Tilleggsoppgavene, var i så måte nyttige å ha i bakhånd.

Oppsummering:

- Manualen oppfattes som informativ og godt utformet.
- Ved første gangs bruk må instruktørene benytte like mye forberedelsestid som til en vanlig undervisningstime. Dette for å gjøre praktiske forberedelser og sette seg inn i opplegget
- Generelt oppfatter instruktørene at det er for mye stoff i hver leksjon til at alt kan gjennomgås innenfor de 45 minuttene de har til rådighet.

Erfaringer med øktenes struktur og organisering

Manualens oppbygning erfares som god, selv om det totalt blir mye papir å holde orden på. Rubrikken ”dette kan skje” ble lest som forhåndsinformasjon, og var således informasjon de kunne ha i bakhodet under selve gjennomføringen.

Her følger en oppsummering av instruktørens hovederfaringer knyttet til øktenes struktur og organisering:

Oppvarmingsøvelsene

De fungerte godt og var lettfattelig i instruksjonene. Mange opplevdes som selskapsleker man kunne benyttet også i andre situasjoner. De vurderes som viktig for tryggheten, for å skape en fellesskapsfølelse og for å innlede økten/sette fokus på tema. Instruktørene var bevisst på å blande elevene, slik at bestevenninnene ikke alltid blir sammen, de lot ikke elevene alltid velge selv, men styrer slik at de blander elevene. Dette ble sett på som en mulighet for å forsøke å løse opp de sosiale mønstrene i gruppen.

Rollespillene

Generelt sett engasjerte opplegget og rollespillene. Elevene var ivrige, de tok på seg roller og gikk inn i disse. Instruktørene erfarte ikke problemer med at elevene ikke skilte sin rolle fra seg selv. Enkelte elever bemerket imidlertid underveis at dette ikke var slik de var, og var litt skeptiske til om de andre kunne tro at de virkelig var slik de spilte. Eksempelvis er deroll⁷ understreket i øvelsen, hva er verst, dag 4. Her foreslås at man kunne byttet om på påstandene slik at ikke den ene eleven alltid fikk den negative merkelappen, eller at denne til slutt kan få tilkjennegi sitt eget ståsted, og plassere seg bak den ”riktige” personen. Instruktørene poengterer at det er viktig at ikke opplegget i seg selv plasser elevene i stigmatiserende roller, selv om de ikke anser dette til å være særlig fremtredende i dette opplegget.

Enkelte av rollespillene fungerte bedre enn andre. Blant annet inneholdt enkelte rollespill og rollekort mye og liten tekst noe som gjorde at instruktørene måtte gå inn og aktivt styre hvem som kunne få hvilke roller i forhold til enkelt elevs leseferdigheter. Videre var også elevens sosiale posisjon med i instruktørens vurdering i tildelingen av roller.

⁷ Begrepet beskrives i manualen.

Med mange roller og mange navn kunne det være krevende i samtalen og holde orden på hvem som er hvem. Navneskiltene opplevdes således som nødvendig. Rent praktisk var fokus på at alle skulle delta i rollespillene, og at de dermed rullerte deltaker- og observatørrollene mest mulig rettferdig. I grupper med få elever var det nesten for mange roller, så da måtte de av og til kutte ut noen roller, eller at det ble færre observatører. Intensjonen med tematiseringen i rollespillene kunne her vært tydeligere for å støtte til slike praktiske avveininger. I tillegg var det for enkelte elever vanskelig å henge med på instruksjonene. En mulighet er at det for enkelte rollespill blir lagt opp til en struktur lignende på de i et skuespill hvor rollene følger etter hverandre som et manus. Likevel var eksempelvis rollespillet dag 5, dronning og hoff, som hadde en lang introduksjonsdel, men som tydelig engasjerte elevene. Imidlertid kunne navnene på deltakerne i rollespillet med likelydende forbokstav virke forvirrende for enkelte selv om intensjonen med å tydeliggjøre hvem som hører sammen er god.

Instruktørene diskuterte også hvorvidt teksten (og mengden tekst) på rollekortet var en hjelp eller en hindring for jentene i rollene de skulle spille. Mister elevene litt av sin frihet til å spille ut karakteren om instruksjonene blir for mange? Samtidig poengteres det at rollekortet også gir en trygghet.

Tematikken i rollespillene oppleves som kjent og relevant for elevene. Noen elever har bemerket at rollespillene var litt like, men instruktøren fikk ikke helt tak i hva de mente. I gjennomgangen av manualen har også instruktørene vansker med å skille øvelsene fra hverandre. Dette kan fortolkes som om at opplegget er ”tett” med tanke på at øktene totalt sett støtter godt opp omkring fokuset for jentegrupperarbeidet. Her må det gjøres avveininger i forhold til hvor synlig budskapet skal være kontra om rollespillet er for lite kognitivt utfordrende for den aktuelle aldersgruppen.

Mikalsen (2009) observerte at rollespillet på dag 5, hvor Pia har rotet med ex-en til Gro, var krevende å gjennomføre i praksis. Jentene som hadde rollene snakket for lavt til at resten av elevene hørte hva de sa. Det kan hende at temaet var sensitivt, de ble sjenerte, at det var for mye tekst på kortene og for lite rom for å være kreative i, at innledningen skulle vært lengre og lest av lærer, at elevene skulle fått forbredt seg mer osv. En alternativ organisering kunne vært at elevene i lekse skulle lese igjennom rollespillet i forkant, eller at det ble utviklet et hjelpemiddel hvor innledningen til enkelte av rollespillene kunne vært lest inn på lydbok for eksempel historien om Dronning og hoff. Eventuelt kunne episoden vært fimatistert for å gjøre innlevelsen sterkere.

Kanskje kunne et rollespill per dag (der det er to) vært nok, og at man heller kunne hatt litt bedre tid til å forberede eller alternativt kunne spilt igjennom to ganger. Hvilke rollespill som fenget deltakerne har variert fra gruppe til gruppe, og de kunne ikke gi noen entydige vurderinger her. Rollespillet; ”når noen vil eie deg”, dag 3, ble av mange instruktører vurdert til å fungere dårligere enn de andre rollespillene, da elevene hadde vanskeligheter med å forstå og få frem innholdet. Tilsvarende var enkelte rollekort for omfattende, hadde for mye tekst og for likelydende rollenavn.

Øvrige øvelser

Rollespillene og samtalen omkring disse ble oppfattet som hoveddelen i økten, de øvrige øvelsene ble vurdert og gjennomført ulikt. Hvor mye tid som skulle brukes på disse var et diskusjonstema, og flere mente at man med fordel kunne kortet ned noen av disse i forhold til omfanget. Noen øvelser opplevde instruktørene hadde en bedre sammenheng med dagens målsetning enn andre. Andre øvelser, som ”Vil ha makt over andre eller selvtillit” (dag 3), ble litt for opplagte, hvor det skulle skilles mellom rett og galt basert på førende spørsmål. Dette rollespillet vurderes dermed ikke som like viktig som de øvelser som gir grunnlag for *refleksjon* hos elevene. Dette er også i samsvar med den sosial-kognitive tilnærmingen hvor barn og unge selv skal generere løsninger. Øvelsene tar opp viktig tema som å kunne si nei (dag 3, hakk i plata) og lederens funksjon (fridans, dag 5).

Et annet tips til videreutvikling av læremidler kunne være at enkelte av oppvarmingsøvelsene ble supplert med musikk som kunne spille i bakgrunn under gjennomføring og hjelpe elever og lærere med innlevelsen.

Leksene

Noen av leksene som å si takk for maten hjemme, var jo noe mange av elevene gjorde allerede. Leksene fungerte som en påminner, og noen var flinke til å følge opp lekser. Kunne lekser ha vært gitt som en ukelektse for hele klassen, da dette passer like mye for guttene som for jentene? De erfarte det som vanskelig å følge opp om de hadde gjort lekser når de hadde mye stoff de skulle gjennomgå i økten. Instruktørene hadde delvis en opplevelse av at elevene følte en forpliktelse til å svare, selv om de ikke hadde gjort lekser/glem av den. Det var laget lekselapper til å legge i pennalet, men siden Jentegruppen ofte var i et annet rom enn klasserommet, ble lappen lett gjenglemt i en bukselomme eller lignende.

Noen lekser som ”vær sammen med ei som er mye alene” (dag 4) ble av elevene oppfattet som at dette måtte være ei i klassen. Dermed var det i noen klasser hvor alle er sammen vanskelig å få til dette, mens det i klasser med jenter som var utenfor, ble kunstig og for påfallende om ”alle” plutselig skulle være sammen med disse. Her foreslås andre øvelser som ”hemmelig venn”, hvor man skal gi ekstra oppmerksomhet til en i klassen etter loddtrekning, eller med lapper fra læreren som alternativ.

Avslutningene

Avslutningene ansees som en viktig del av opplegget, selv om det er en avslutning av hver øvelse også. Kjærlighetssirkelen nevnes her som en særlig god avslutning. Som tidligere nevnt led avslutningene også under at man hadde liten tid til rådighet. Instruktørene har flere ganger strukket timene opp til 10 minutter lengre for å kunne avslutte arbeidet på en tilfredsstillende måte.

Andre kommentarer

Instruktørene understreker viktigheten av at opplegget tilrettelegges godt også for lesesvake elever med tanke på valg av skrifttype og skriftstørrelse. Opplegget bør også korrekturleses ved videre bearbeidelse.

Når det gjelder overgangene mellom øvelsene, er instruktørenes erfaring at skiftene ikke bør være for store mellom aktiviteter som er litt oppjagende og lekbetont (som i oppvarmingsøvelsene) og til eksempelvis dag 3 hvor man etter en morsom lek hvor de var maskiner, skulle ha en refleksjonsrunde hvor man spørres om kontakt med egne følelser. Dette erfares som krevende for instruktøren for å få elevenes oppmerksomhet på en aktivitet som skal ta 5-10 minutter og som innbefatter 13 spørsmål etter en aktivitet med futt og fart.

For elever med opplæringstilbud delvis utenfor ordinær klasse, var det nok ikke alt de hadde like stort utbytte av. Opplegget gav imidlertid rom for å kunne snakke om hvordan man kunne gjøre jentefelleskapet bedre for alle. Her kunne instruktøren gi vink om ting de visste kunne ha betydning for disse elevene uten at det ble satt et særlig fokus på disse som enkeltpersoner. Eksempelvis som å sette seg sammen med ei jente fra klassen om hun sitter alene på bussen osv.

Øvelsene angitt under ”Tid til overs?” var nyttig og ble i enkelte tilfeller benyttet isteden for eksempelvis det andre rollespillet der det ikke var tid til dette. Kjærlighetssirkelen var en populær øvelse som elevene har etterspurt, og hvor elevene kjenner betydningen av å bli sett og gitt komplimenter av andre.

Balansen mellom ærlighet og tanken på andres vurdering av eget ståsted (som eksempelvis i spektogramøvelsen, dag 4) var noe som preget jentenes egen posisjonering eller valg i øvelsene. Det vil derfor være viktig hvilke påstander man som instruktør kommer med. Jentegrupperarbeidet vil også være en sosial arena hvor de er oppmerksomme på hverandres valg. Noen instruktører erfarte eksempelvis at ingen jenter likte å være alene i spektogramøvelsen. De fikk oppklart at dette hang sammen med at elevene var redde for å bli oppfattet som at de ikke ønsket å delta sosial i klassen. Totalt sett opplevde de likevel elevene som forbausende ærlige i sine innspill og tilbakemeldinger, noe som kan skyldes at opplegget oppleves som tillitskapende og at det de kommer med forblir i gruppen. Elevene tødde opp utover i opplegget og gikk fra ”saueflokk” til å i økende grad fremme og stå for egen holdninger.

Avslutningsvis på spørsmål om det er temaer som savnes i opplegget avkreftes dette. Forventningsmessig hadde de kanskje trodd det skulle være mer om dronning og hoff, siden de opplever dette som en svært aktuell jentegreie, kanskje særlig når de kommer til 9. trinn.

En skole har gitt stiloppgave fra jentegruppemanualen, men disse er ennå ikke innlevert. For guttene ble der utarbeidet en tilsvarende oppgave med fokus på hvordan det er å være gutt.

Oppsummering:

- Manualens oppbygning og innhold fungerer i hovedsak godt.
- Konkrete innspill til justeringer er gitt i teksten over.

Elevenes erfaringer og refleksjoner

Instruktørens kommentarer

Elevene har vært motiverte, og de har gledet seg til jentegruppetimene. Flere har spurt om å fortsette med gruppen. I den ene av gruppene tok jentene selv initiativ til en sosial sammenkomst på kveldstid for alle jentene i klassen som en følge av jentegrupperarbeidet. En elev har også uttalt at dette har gjort livet litt lettere for henne. En annen elev har for første gang deltatt på et sosialt arrangement på skolen. Det understrekes imidlertid at det er vanskelig å si noe om slike sammenhenger, og at det ennå er litt tidlig å kunne si noe om dette (en uke etter at jentegruppene er avsluttet). Instruktørene henviser her til spørreundersøkelsen blant elevene, som en mulig kilde for å få vite noe mer om dette.

Hovedutbyttet fra instruktørens ståsted er at opplegget vier oppmerksomhet til temaer som er sentrale for samhandling, og elevene kunne se eget samspill og egen rolle i nytt lys i kraft av øvelsene, eksempelvis opplevelsen av å være utestengt fra gruppen. Elevene har også gitt hverandre innspill på hvordan man praktisk kan ta kontakt for å bli en del av gruppen. Enkelte instruktører var forbauset over jentenes ærlighet, også i forhold til de jentene som ellers er stille og mer utenfor. De hadde også inntrykk av at det var en underforstått konsensus blant jentene at dette er oss i mellom, selv om dette ikke hadde vært angitt eksplisitt av instruktørene. Det var imidlertid understreket at her kunne man si det man mente, og at det ikke var noe riktig og galt svar.

Oppsummering:

- Gruppene ser ut til å gi positivt utbytte for elevene, men effekten over tid er fortsatt uviss.
- Tematikk som samspill, egen rolle og utestengelse så ut til å engasjere elevene. Instruktørene opplevde elevene som ærlige og deltakende.

Elevenes kommentarer

57 av 63 elever var svært enig eller enig i at det har vært lærerikt å delta i Jentegruppe. Det var kun en elev som var uenig i dette og fem som svarte verken enig eller uenig. Et overveldende flertall har opplevd deltakelsen som positiv. Av de elevene som syntes det var lærerikt, var de gjennomgående momentene at jentene heretter ville være mer positive mot andre, mer omsorgfulle, inkludere alle, ta opp problemet med den det gjelder og ta egne standpunkt. En elev sa for eksempel at hun: *kommer til å si NEI når jeg mener det, og jeg skal ikke bli presset til noe jeg ikke vil.* En annen sa at hun skulle være: *Snill mot personer, ikke baksnakke eller vise stygge blikk. Jeg vil heller gå og snakke med den personen som jeg for*

eksempel er sint på, snakke om det i stede for å sette ut rykter om personen. En tredje sa: bli positiv og være snill mot de svake. Få de med på ting. Omsorg. En fjerde: ikke holde noen utenfor. Være åpen for alle venner (Winter 2009).

Elevene beskrivelser av poenget med Jentegruppe, viser at de forstår at det er viktig å forstå andre elever, at de har ulik selvtillit, at oppførsel oppleves ulikt, at konflikter kan forebygges og at det da vil bli et bedre klassemiljø. De mener også at de har lært å se det positive i en person og de har opplevd hvordan det er å bli utestengt og at folk er forskjellige. Noen elever kommenterer imidlertid at det ikke oppleves som helt ekte eller virkelig å gjennomføre aktivitetene (spm 21). Hvilke jenter som opplever det falsk eller vanskelig og hva som gjør det, gir ikke spørreskjemaet svar på. Det kan både være aktivitetene i jentegruppene, det kan være jentenes rolle i klassen, deres selvtillit eller det kan være at de er reflekterte.

Elevene opplever at det fortsatt er noe gruppepress knyttet til klær og utseende (spm 2). Det er flere som har opplevd å bli holdt utenfor, blitt skamfulle og vært usikre (spm 5).

De sier de har lært å håndtere konflikter, godta andres meninger, støtte hverandre og ikke holde noen utenfor. De har erfart at utsagn og blikk kan forstås annerledes enn tenkt, og hvor vondt det er å bli holdt utenfor. De vil minske baksnakkingen ved å vri samtalen mot noe positivt (spm 6).

Elevene beskriver at vennegjengen har blitt mer inkluderende. De har lært seg å snakke med hverandre fremfor om hverandre. Det har blitt mindre baksnakking og flere hyggelige kommentarer. De har fått bedre selvtillit og tør å stå for egne meninger. Skillet mellom de ulike gruppene i klassen er ikke like tydelig (spm 10).

De fleste jentene ser ut til å mene at det er foredelaktig at det bare var jenter. Språket og innholdet i diskusjonene hadde vært annerledes hvis guttene hadde vært med. En mindre gruppe med bare jenter gjør det lettere å snakke (spm 17).

Hensikten med Jentegruppe tror de er at de skal forstå hvordan det er å bli holdt utenfor. De synes det var morsomt og vil ha slike grupper hvert år og mener at jentemiljøet blir bedre av det. Jentene har lært nye måter å oppklare situasjoner på, men noen av dem kommenterer at noen rollespill var for opplagte. De mener miljøet har blitt bedre i klassen og at de tenker på hvordan andre opplever det de gjør. De har blitt snillere med hverandre og forstått at de er forskjellige. Å kunne rekke opp hånden i klasserommet uten at noen kommenterer det, gjør at de tør å si mer.

Oppsummering:

- Elevene mener de har lært å si nei, de har bedre selvtillit, er mer inkluderende og mindre utestengende. De har lært nye og mer positivt orienterte måter å håndtere konflikter og baksnakking på.

- Elevene mener opplegget bør videreføres for å få bukt med baksnakking. Det kan også være behov for å utvide det til andre klassetrinn. Utestenging og mobbing har ikke alltid opphav i klassen. Det kan være mellom klasser eller på tvers av trinn.

Over tid...

"Det er da ikke noe poeng i å ha dette bare i 8ende, for at sånn er det da. De er da likedan, jentene i 9ende og 10ende også..hele skolen hadde skulle hatt dette". Dette forteller en av jentene til instruktøren sin etter endt Jentegrupperarbeid i forbindelse med at hun beklager seg over oppførselen til eldre jenter på skolen. Det at eldre jenter på samme skole også hadde samme atferdsmønstre kom også fram i spørreskjemaet.

I en av Jentegruppene forteller instruktøren at det har vært noen utfordringer i ettertid. Der sa jentene at det er greit de to første dagen etterpå, så går det tilbake i den gamle tralten. Instruktørene diskuterer seg imellom på hvilken måte et slikt opplegg kan videreføres, og i hvilket omfang det hadde vært fornuftig. De ser nytten av som kontaktlærere, å kunne ta opp deler av Jentegrupperarbeidet om konflikter skulle oppstå, og at det kunne vært små stopp i hverdagen med påfyll. Denne effekten vil man derimot ikke ha om instruktør og kontaktlærer ikke er samme person.

Elevene tror at opplegget kan minske baksnakking og mobbing, men dette forekommer fortsatt og en runde med Jentegruppe er ikke nok. Flere elever tror at mer trening kan motvirke baksnakking og mobbing.

Oppsummering:

- Jentegruppene forhindrer ikke fremtidige konflikter, men gjør elever og instruktører bedre rustet til å møte dem.
- For bedre utnyttelse av arbeidet med jentegrupper bør dette inngå i skolens planer, og gjerne gjentas i senere årstrinn.

Ulikt elevengasjement, bedre klassemiljø og økte ferdigheter

Instruktørene ser at enkelte grupper var mer engasjerte i diskusjoner, og mente at det var i disse gruppen det også var mest utfordringer i samhandlingen jentene i mellom. De kunne derimot ikke si at elevene greide å overføre dette til egen hverdag. Det erfares imidlertid også i de samme gruppene som har hatt utfordringer, at ordvekslingen i konflikter er blitt spissere, dvs. at flere er tydeligere på egne meninger og fremmer disse tydeligere enn tidligere. Dette kan, slik instruktøren ser det, være resultatet av styrket selvtillit og økt trygghet på å hevde egne meninger. Den ene instruktøren oppsummer sin erfaring slik; *"Jeg synes jentemiljøet i klassen er bedre nå enn før prosjektet startet. Det er jeg helt sikker på. Bare det munnhuggeriet som var i dag, å tørre sette ord på det som skjedde i går kveld (refererer til en konflikt jentene hadde hatt dagen i forveien, og diskusjonen rundt denne dagen etterpå på skolen)."* *Jeg ble sur på deg da du bare gikk ut, du hjalp ikke til å rydde opp heller"* *Altså, at man tør å si det... men, om det er på grunn av dette eller noe annet.. det... ,men i alle fall så er det bedre".* (02.03.59).

Selv om elevene fortsatt krangler, opplever instruktørene at elevene er mer bevisste, direkte og tydeligere i kranglingen sin. Dette ved at de bedre ser situasjonen de selv er i, og er tryggere på å hevde egen interesser. Det understrekes at det er tidlig å kunne trekke noen konklusjoner, men de har tro på at elevene har fått et større handlingsregister og en analytisk forståelsesramme de kan ta frem ved konflikter i klassen. Enkelte elever har uttykt dette gjennom refleksjoner over egen situasjon som; *"Jeg trenger ikke å være sammen med henne/dem. Kanskje vil jeg ha det bedre sammen med noen andre?"*.

Jentegruppene sees på som en verdifull arena for å kunne fokusere på tematikk de i en ellers hektisk hverdag ikke ville ha fått behandlet på denne måten. Mye ligner på MOT-opplegget⁸ som de også har arbeidet med. Det kan derfor være vanskelig å si hva som er resultat av hva med hensyn til virkningene av akkurat dette opplegget. En instruktør sier det imidlertid slik; *"Om en elev i gruppen har fått det bedre, da har vi nådd målet"*.

Generelt virket det som at elevene likte rollespillene og fant dem morsomme og spennende. De fniste og lo og viste irritasjon når øvelsene krevde blottlegging. Elevene med selvtillit deltok mer aktivt i rollespillene og la føringer for de andre elevene under gjennomføringen av de Mikalsen (2009) observerte. Hun mente også å observere en utvikling i retning av å slippe seg løs og delta i mer rollespillene og samhandlingen. Dette kan ha å gjøre med både trygghet i situasjonen og oppmuntring fra instruktør. Hvor vidt elevene tar med seg tryggheten inn i andre situasjoner vites ikke.

Et resultat fra spørreundersøkelsen kan imidlertid være til ettertanke. Det ser ut til at det for mange elever er uklart om skolen og de selv deltar i andre programmer som MOT eller PALS. Særlig virket det som en del elever ikke var klar over skolens deltakelse i MOT. Innad på samme skole svarte noen ja og andre nei. Da brukes det ressurser på et program som elevene har et lite bevisst forhold til. Dette stemmer overens med andre evalueringer av MOT (Nordahl 2006).

Oppsummering:

- Elevene gjenkjente tematikken. Det kan synes som om engasjementet var større i grupper med en felles "historikk".
- Det oppleves bedringer i jentemiljøet i klassen.
- Det synes som om elevene har økt bevissthet på egen rolle, egne reaksjoner og å fremme egne meninger.
- Vanskelig å vise til at endringer skyldes jentegruppene direkte, men opplegget er viktig å ha, selv om man ikke umiddelbart kan vise til en effekt.

⁸ MOT er en ideell organisasjon som bevisstgjør ungdom til å ta egen valg og vise mot. Det er utviklet et program for holdningsskapende arbeid som benyttes i mange skoler

Utvikling av ferdigheter

Elevene selv nevner at de har blitt flinkere til å inkludere andre og å stå på egne valg, si det de mener og har fått bedre selvtillit. De stoler mer på hverandre, og fellesskapet har blitt sterkere. Jentene sier at de har fått større forståelse for at folk er annerledes enn dem selv og at de har begynt å tenke seg om før de sier noe. De har med andre ord etter egen oppfatning utviklet sine sosiale ferdigheter. Mikalsen (2009) observerte imidlertid at deres kommunikasjon tidvis er inkongruent. Det er ikke alltid samsvar mellom det vennlige verbale og det mer uinteresserte kroppsspråket. En jente kan spørre en annen om hvordan det står til og tydeligvis vise at svaret er hun lite interessert i. Hun observerte også at jentene delvis slet med å gi hverandre komplementar og ta i mot positive kommentarer med stolthet (*Kjærlighetssirkelen beskrevet under tid til overs dag 1*). Denne ferdigheten utviklet seg underveis. I spørreskjemaet beskriver flere av elevene at de opplevde denne øvelsen som svært god og positivt. Tilsvarende kommenterte også instruktørene at denne øvelsen fungerte godt. Elevene er tydelig lite vant til å gi hverandre positive kommentarer.

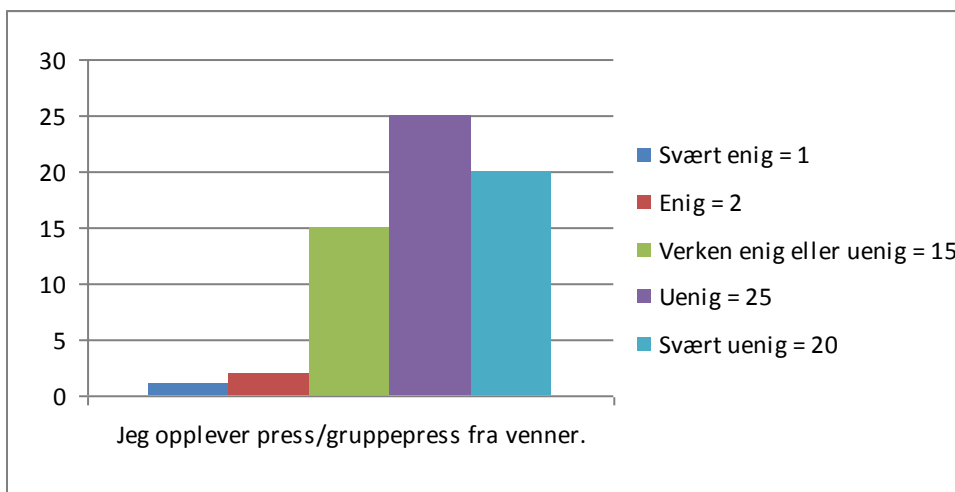
Oppsummering:

- Elevene opplever at de blitt mer inkluderende, stoler mer på hverandre, tør å stå for egne meninger og har fått bedre selvtillit.

Elevenes holdninger og erfaringer

Jentene opplevde som sagt deltakelsen i jentegruppene som lærerik. De har utviklet mer positive holdninger til seg selv. Det kan tolkes i retning av at de etter deltakelsen har bedre selvtillit. Å utvikle holdninger er imidlertid ikke det samme som å handle. De utdypende svarene på spørsmål 6 handler om at de har lært å si nei og være mer direkte, de vil være snille og positive, de vil inkludere og ikke baksnakke, og de har utviklet sin empatiske innsikt ved å forstå at folk oppfatter utsagn ulikt. Dette blir bekreftet av svarene på spørsmål 13 hvor 52 av elevene svarer at de er enig i at de er blitt mer bevisst hva andre mennesker føler. Gjennom å fremme empati antas det at deres forpliktelse til å hjelpe andre blir større, hvilket går igjen i svarene. Dette krever evne til å gjenkjenne andre menneskers følelser. På spørsmål 14 mener 50 av jentene av deltakelse i jentegruppene har gjort dem bedre til å lese andre menneskers følelser gjennom å se på signaler i ansiktet i stemme, kropp og situasjon.

I forhold til framtidig rusmisbruk er jentenes evne til å stå i mot gruppepress av spesiell interesse. Opphavet til gruppepress er sammensatt, og mekanismene vil være både situasjonsavhengig og kontekstavhengig i tillegg til å være individuelle. Her er svarene fra elevene inkonsistente. Flertallet (45 av 63) av jentene sier at de er uenig i at de opplever gruppepress (spørsmål 2) (Karstensen 2009).



Tabell 1 Gruppepresss (spørsmål 2) n=63.⁹

På dette spørsmål fikk jentene lov til å beskrive hva slags press de opplevde. Her skrev noen press på hva de skulle like og andre beskrev et press på klær og utseende. En som har krysset av på verken eller har, skrevet å holde seg populær og bli likt.

15 av elever er verken enig eller uenig og bare 3 stykker er enig. På spørsmål 18 derimot bekrefter 30 av jentene at de er redd for å miste sin posisjon i vennegjengen. Det er det bare 18 jenter som er uenig i. På spørsmål 19 svarer nesten alle at de tør å si nei.

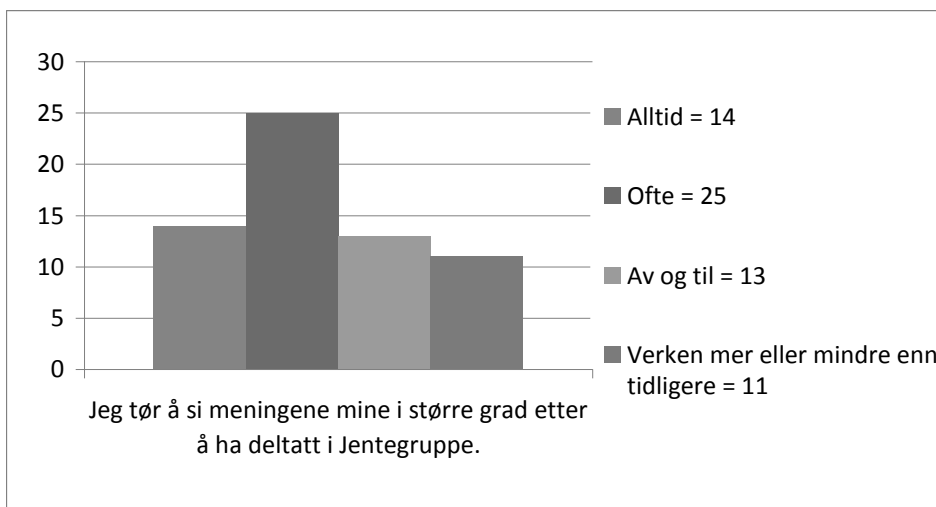


Tabell 2 Tør å si nei (spørsmål 19) n = 63

Et kontrollspørsmål til om elevene tør å si nei er spørsmål 9, hvor de blir bedt om å vurdere i hvor stor grad de tør å uttrykke meningene sine. 39 av elever ser ut til å gjøre det ofte eller alltid etter å ha deltatt i Jentegruppe, mens det er 24 stykker som bare gjør det av og til. I forhold til spørsmålet over om gruppepress burde kanskje flere turt å si hva de mener. Hva elevene legger i press og hva som gjør at noen fortsatt ikke sier meningene sine, kunne ha blitt

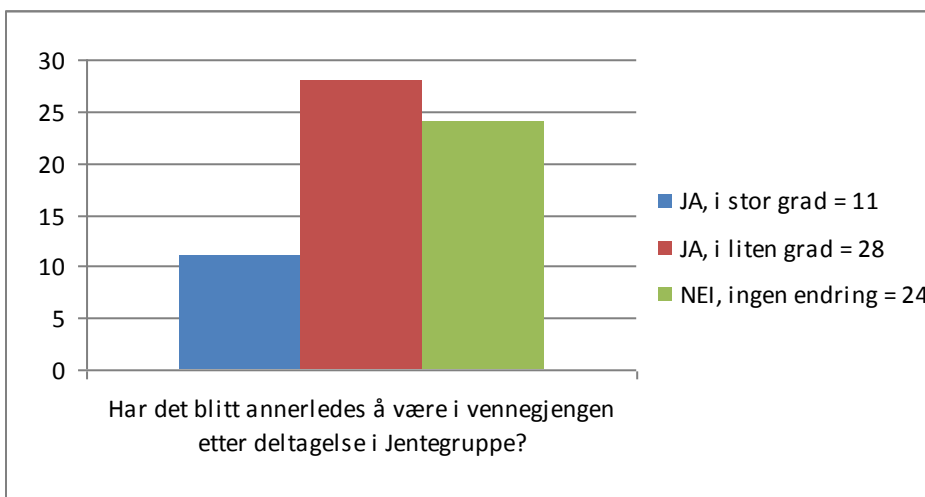
⁹ Alle tabellene er det studentene og særlig Karstensen (2009) som har satt opp.

utdypet i intervjuer og avklart dette noe. Resultatene kan imidlertid tolkes i retning av at det har skjedd en positiv utvikling, men det er noe vagt hvor vidt det har sammenheng med Jentegruppen eller ei. De ulike spørsmålene viser imidlertid at jentene kan ha en oppfatning om seg selv, men de kan gjøre noe annet i praksis. Det er en atferd som ikke er ukjent i psykologien. Vi mennesker sier en ting og gjør noe annet. Det vi sier er ofte baserte på det ideelle og normative, og det vi gjør, er følelsesmessig, situasjonsbaserte og basert på en egosentrisk orientert synsvinkel. Allikevel kan vi tro at vi handler som vi snakker. Det at mange av jentene selv mener at de velger og bestemmer, kan forklares med en sterk kulturelle norm i dagens samfunn. Vi skal bestemme selv og skal opptre individuelt og skal gjør egne valg.



Tabell 3 Tør å si meningene sine (spørsmål 9) n = 63

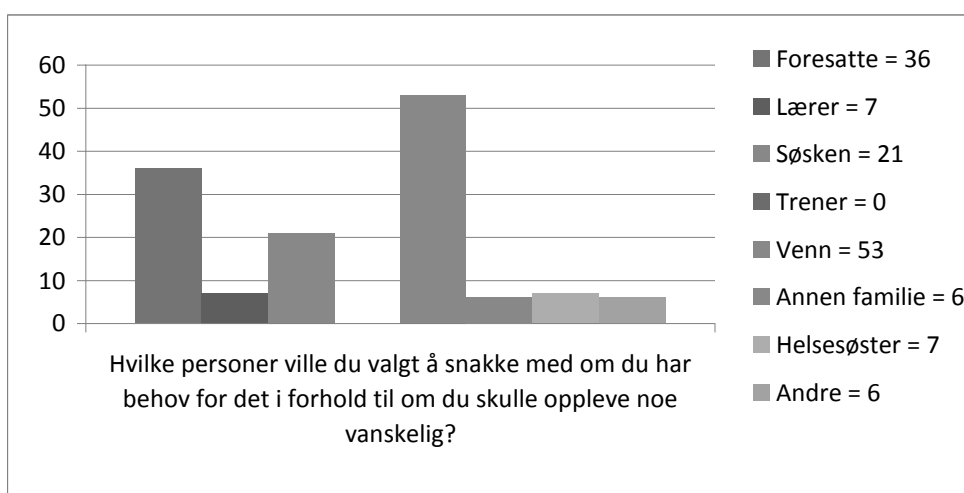
Hvor vidt vennegjengen har blitt preget av det som har skjedd i Jentegruppen, svarer elevene på i spørsmål 10. Her ser det ut til å ha skjedd mindre endringer enn med individet, og det er færre av jentene som tør å si meningene sine i vennegjengen. Her kommer relasjonelle bånd mellom ulike individer og grupper inn i bildet, ønske om å være akseptert og en del av gjengen.



Tabell 4 Annerledes i vennegjengen (spørsmål 10) n = 63

Det er kun 11 elever som opplever stor endring i gjengen. Hva elever legger i stor grad og liten grad vites ikke, ei heller hva annerledes betyr, og det kan det gås nærmere inn i ved en videre evaluering. Det kan være av betydning om klassekamerater og vennegjeng er overlappende eller ei, og hvilken rolle og plass guttene har i vennegjengen og hvilke forbindelser det er på tvers av klassetrinn. Uansett viser dette at individet kognitivt kan forstå og utvikle sosiale ferdigheter, men gruppen individet er en del av, behøver ikke å endre sine atferdsmønstre. Det kan også være at byskoler og distriktsskoler har ulike utfordringer, grunnet ulike muligheter til å danne vennerelasjoner og være del av en gjeng. Uansett er *vennegjengen* en uavklart mekanisme som det trengs mer kunnskap om og ikke minst gjøre elevene mer oppmerksom på.

Et annet interessant resultat er hvilke voksne de elevene som har deltatt i jentegruppene, går til når de har behov for å snakke om noe vanskelig. Det ser ut til at venner og foresatte, samt søsken står i en særstilling her. Dette viser at venner er viktig, men det er også familie. Det er et forhold som verktøykassen burde kunne nyttiggjøre seg mer av. *Foresatte kan trekkes tydeligere inn i samarbeid med skolen for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.*



Tabell 5 Hvilke personer de snakker med når noe er vanskelig (spørsmål 16) n=63

Oppsummering:

- Elevene mener selv at de ikke er utsatt for gruppepress, at de tør å si sine egne meninger og tør si nei.
- Å lære en ferdighet som individet er noe annet enn å bruke ferdigheten i en gruppe. Dette er det heller ikke ut til at elevene har klart for seg. Vennegjengen er derfor en uavklart mekanisme i forhold til å si egne meninger og tørre å si nei.
- Foresatte og søsken er i tillegg til venner viktig for elevene når de har det vanskelig. Det gjør at foresatte og søsken kunne trekkes mer inn i arbeidet.

Jentegruppens formål, fundament og organisering

I introduksjonsskrivet med tittel: ”Jentegruppe som rusforebyggende tiltak?” baserer man sin antakelse på at man gjennom fokus på jentenes sosiale kompetanse kan oppnå forbyggende effekt i forhold til utvikling av problematferd og derigjennom rusproblemer hos jenter. Dette resonnementet belegges med referanser til flere forskningsbaserte rapporter. I tittelen stilles det spørsmål om jentegrupper kan fungere som rusforebyggende tiltak. Dette fortolkes som manualutviklers bevissthet om at forbyggende tiltak generelt sett er vanskelig å dokumentere effektmessig og da særlige langsiktige effekter. Dette er en av hovedutfordringene i alt forebyggende arbeid, så også i dette tilfellet. Vi vil derfor ikke, og det er heller ikke vår oppgave, å vurdere dette her. Imidlertid vil vi ut fra vårt mandat påpeke at det i videre utviklingen av opplegget er viktig at man er tydelig på om man ønsker å fokusere på jentegruppene som et rusforebyggende tiltak eller som et generelt tiltak for styrking av jentenes sosiale kompetanse og selvtillit og dermed også robusthet generelt knyttet til å håndtere utfordringene og valgene jentene vil møte på vei inn i voksenlivet. I førstnevnte tilfelle anbefales det at opplegget prøves ut i større skala (med kontrollgrupper og over en lengre tidsperiode) med fokus på å se om man kan finne holdepunkter for å antyde en sammenheng mellom deltakelse i dette opplegget og redusert rusbruk.

Universelt eller selektivt tiltak?

Verktøykassen for Jentegrupperarbeid beskrives som et universelt forebyggende tiltak, men med intensjoner om å forebygge kjønns spesifikt gjennom å styrke jenters sosiale kompetanse. Nettopp denne kjønns spesifikke vinklingen sees som særegent for dette opplegget, og det som skiller dette fra andre typer forebyggende programmer som allerede finnes i norsk skole knyttet til utvikling av sosiale ferdigheter. Den kjønns spesifikke innretningen kan slik både sees som oppleggets styrke og svakhet. Styrke i form av å tilby et opplegg innrettet mot utfordringene man spesielt erfarer som jenter, og svakhet i form av at man ikke tilbyr det samme til guttene. Dette betyr i praksis at man ekskluderer en del av elevene, og at opplegget ressursmessig vil være krevende ved at skolen må ha doble lærerressurser. Kunne et tilsvarende opplegg vært utviklet for guttene basert på deres kjønns spesifikke utfordringer? Eller opplegg som kan kombineres?

En annen underliggende antakelse som det må stille spørsmål ved, er hvorfor skal det brukes ressurser på å utvikle et opplegg rettet mot jenter når det er gutter som drikker mest. Jentene har økt mest i sitt drikkemønster, men guttene ligger fortsatt foran. Skal ikke guttenes drikkemønster utfordres? Uavhengig av kjønn er også koblingen og antakelsen om at økt sosial kompetanse vil minske rusmisbruket, både lang og vag.

Jenter og sosial kompetanse

Et annet paradoks er hvorfor det er jentene som skal utvikle sin sosial kompetanse når det er de som ellers blir vurdert til å ha dette og selv vurderer den empatiske siden ved sosiale ferdigheter høyest. De er også mer motivert til å bruke sosiale ferdigheter (Nordahl 2001). Guttene derimot blir sett på som å være atskillig svakere i denne kompetansen. I forhold til læreplanen og opplæringsloven virker dette også noe merkelig – å gi mer opplæring til de som

allerede er best. Jentegruppe kan også komme til å ytterligere forsterke forskjeller i atferdsmønstre mellom kjønn og befeste allerede eksisterende kjønnsrollemønstre i samfunnet. Kanskje jentene heller burde lære seg å overhøre og ikke bry seg så mye med enkelte kommentarer? I tillegg bør det tenkes over at også positiv atferd kan også brukes strategisk, en hersketeknikk det er svært vanskelig å møte. Drevne dronninger kan få finslippet sin teknikk gjennom deltakelse, hvis de ikke blir avkledd.

Guttene på sin side lærer mindre om sosial kompetanse, og de slipper å forholde seg til konfliktene. Disse overlates til jentene, og blir jentenes ansvar å minske og løse dem. Både jentene og guttene får bekreftet og får lære om en kvinnerolle som legger vekt på kvinner som manipulerende og herskesyke intrigemakere. Selvfølgelig er det dette programmet vil til livs, men et oversett forhold er at guttene kan være en viktig del av hoffet til en dronning, om ikke en aktiv budbringer, så kan de være ”meddiltere” som lar seg bruke og utgjør publikum. Eller kanskje en av dem er Kongen som setter standarder for hva som er kult og hvem som inn?

Et tredje forhold er hvordan Jentegruppeprosjektet vil prege ulike jenter. Kan alle jenter behandles likt? Er jenter på 8. trinn en homogen gruppe? Har alle jenter lav selvoppfatning og lav selvhevdelse? Jentene er ulike, har ulik bakgrunn familiært og sosialt og har gjort seg ulike erfaringer med atferd både hjemme og på andre arenaer. Dette kan være et argument for å vektlegge gruppen og deres relasjoner. Mikalsen (2009) observerte at det kan se ut til at de som har god selvtilit blant elevene legger føringer i gjennomføring av rollespillene. Vi vet at selvtilit eller selvhevdelse antakelig henger sammen sosial bakgrunn. Her kan det med andre ord være sosiale ulikheter blant jentene som kommer til syne.

Et argumentet instruktørene trakk fram for å ha Jentegrupper, er at *de stille jentene* kommer bedre fram. I den konteksten kan det være rett, men hva skjer når de stille jentene skal ta i bruk de sosiale ferdighetene de har utviklet under deltakelsen i klasserommet. Her eksisterer det allerede ulike atferdsmønstre for elevene, og i tillegg kommer guttene inn i bildet. Klarer jentene da å bruke det de har lært?

Verktøykasse eller manual?

Begrepsmessig benyttes delvis ”verktøykasse for jentegrupper” og ”manualen” som betegnelse på opplegget som beskrives. Her behøves en tydelighet i forhold til hvilket nivå man ønsker å legge seg på sett i forhold til om dette skal være nettopp en verktøykasse for praktikere i skolen eller om man gjør ansatser mot jentegruppene som et evidensbasert tiltak. Verktøykasse og manual inngir her til ulike forståelsesrammer og fremstår derfor som forvirrende med hensyn til hvilken funksjon og bruk man vil at opplegget skal ha i forhold til dets beskrevne formål. Begrepene viser til ulikt teoretisk og vitenskapelig grunnlag. Begrepet Verktøykassen er kontekstuel orientert hvor fleksibilitet og lokale tilpasninger er ønsket. Det blir opp til den enkelte instruktør å velge hvilke øvelser og rollespill de vil benytte seg av. En manual signaliserer derimot et standardisert program som skal følges instrumentalistisk for å få de ønskede effektene. Manualbegrepet har i denne sammenhengen tradisjonelt vært brukt innen terapeutiske øyemed, og med et tydelig naturvitenskapelig fundament basert på dokumenterte årsaks- og virkningsforhold.

Hvilke lokale tilpasninger programmet tåler og hvor lojal må man være under gjennomføringen, samt hva er realistisk å forvente av lojalitet fra instruktørene, bør det tas stilling til. Fokusgruppeintervjuet viste for eksempel at lærerne hadde ulik holding til å selv være deltaker i øvelsen *Tur i skogen* på dag 1. For et opplegg utarbeidet for bruk i skolen vil det være nyttig for brukerne og få en presentasjon og kort innføring i det (lærings)teoretiske grunnlaget for opplegget. En slik innføring vil kunne fungere oppklarende både med hensyn til forståelse for selve opplegget, og som støtte til praktiske avveininger og prioriteringer underveis for instruktørene. Samt for skoleledere som vurderer bruk av opplegget. Videre er det viktig å ha i bakhodet at et opplegg alltid vil bli utsatt for tolkninger og tilpasninger.

Hva er viktigst – manual eller verktøykasse?

Noen instruktører hadde aktivt brukt målsetningene for økten som styrende for sine prioriteringer mens andre ikke hadde tillagt målene større vekt, men forsøkt å følge opplegget og få gjennomført så mange øvelser som mulig. Samtidig understreker de at de må prioritere underveis med hensyn til hvilke øvelser og spørsmål som må velges bort. Elevenes innspill og engasjement blir her et viktig grunnlag for denne løpende vurderingen. Instruktørene ser det som viktig at de får tid til å forfølge elevenes innspill, og inkludere alle i diskusjonene. Slik sett oppleves det som urealistisk med 10 minutter avsatt totalt sett til rollespill og tilhørende samtale. Her savnes tydeligere retningslinjer på prioritering mellom øvelsene, kunne dette ha vært tydeligere anført i instruksjonene til manualen? Eksempelvis foreslås ”må” og ”kan” oppgaver el. Her er det litt uklarerheter knyttet til oppleggets intensjon mht hvorvidt opplegget skal sees som en manual, altså en instruksjon til hvordan opplegget skal gjennomføres som beskrevet, eller som en idébank hvor man kan hente øvelser fra. En slik tydelighet ville lettet slike prioriteringer. Dette utløser igjen spørsmålet om viktigheten av at hele opplegget gjennomføres knyttet til effektene av opplegget, noe som ennå gjenstår å dokumentere. Hvorvidt manualbegrepet skal benyttes må som nevnt sees i forhold til en slik vurdering av hvilket nivå manualutvikler og prosjektgruppen ønsker å legge seg på (noe som også bør inkludere eventuelle forkunnskapskrav til instruktøren). Ulike elevhensyn og sammensetting og instruktørens utgangspunkt vil antakelig alltid føre til noe tilpasning.

Instruktørene er som lærere flest orientert mot den praktiske gjennomføringen eller undervisning form. De diskuterer hvorvidt opplegget bør være skissert for 35 minutter istedenfor 45 minutter som anført, lagt inn rom for oppstart og avslutning av timen eller om det bør være en tydeligere guiding for prioritering av oppgaver. Her kommer de ikke til en entydig konklusjon men fremhever at dette er noe som med fordel kan fremkomme tydeligere i introduksjonen. Herunder diskuteres særlig prioriteringen mellom selve rollespillene og samtalen etterpå. Er det riktigere å prioritere gjennomføring av alle rollespillene eller å ha et og heller bruke mer tid på samtalen etterpå?

I forhold til tidsbruk har instruktørene sett oppstart med oppvarmingsøvelse(r) og avslutningen som viktig i gjennomføringen, og som innramming av tematikken. Elevene gav tilbakemelding på at de lekpregede oppvarmingsøvelsene var morsomme. Avslutningen var sentral for å roe litt ned, og sette ord på dagens opplevelser.

Manualens teoretiske fundament

Her berøres også fundamentet for Jentegrupearbeidet. Er det erfaringene ved selve gjennomføringen eller den kognitive bearbeidningen i etterkant som er viktigst for elevenes utbytte? Manualen og tilhørende introduksjonsskriv; ”Jentegrupper som forebyggende tiltak?” angir ikke et tydelig læringsteoretisk fundament, og det er dermed ikke noen retningsgivende støtte å finne her for prioriteringer i selve gjennomføringen. Den utdyper heller ikke hvordan og hvor ofte elever bør utfordres kognitivt for at det skal ha effekt over tid. På dette området fins det atskillige evalueringer av ulike forebyggende arbeid, og hva som antas å ha størst effekt. Vi har antydnet noen spor innledningsvis. Dette kan utdypes i en framtidig klargjøring og bakes inn i manualen.

Instruktørene har her benyttet sin faglige kompetanse og erfaring som lærere og har vektlagt elevenes eget initiativ. Dvs. at når elevene har engasjert seg og gitt innspill til spørsmålene, har de prioritert å gå videre på disse. Siden spørsmålene og tematikken er av relasjonell, og delvis også av personlig karakter med fokus på sosial samhandling og refleksjon, har det for instruktørene følt riktig å dvele ved disse samtalen. Dette for at alle elever som ønsker det skal få komme til ordet, og at elevene som viser initiativ skal føle at de blir hørt, og at deres innspill blir tatt på alvor.

Underveis i rapporten har vi også flere steder kommentert behov for en teoretisk avklaring av sosial kompetanse. En kort introduksjon av sammenhengen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kunne være nyttig med tanke på teoretisk understøtte de metodiske valg man har gjort i utviklingen av opplegget, siden man her arbeider både med sosiale ferdigheter og samt kunnskap om, og refleksjon over, hvordan disse kan anvendes i situasjonene elevene møter. Altså, det Ogden (2009:229) beskriver som sosialt kompetent atferd hvis innebærer både at kognitive, emosjonelle og miljømessige forhold inngår i elevenes handlingsvalg.

I tillegg bør det vurderes å legge til rette for at Jentegruppe kan være en hjelp til en utvikling og videreføre regler og opplæring av sosial kompetanse på andre deler av skolens aktiviteter. Det kan være gjennom elevmedvirkning, daglig undervisning, konkrete hendelser og samarbeid med de foresatte. Koblingen kan synliggjøres i tiltak som kan inngå i skolens sosiale læreplan. Bakgrunnen for dette er at det er mye sosial kunnskap eller kompetanse er vanskelig å bryte ned i konkrete atferdsmål, og ergo er det vanskelig å måle endring og kanskje heller ikke alltid ønskelig å måle. Skoler må derfor være bevisst på det såkalte ”instrumentelle mistaket”. Ellers kan trening på sosiale ferdigheter lett få et instrumentelt preg. Å drøfte konstruerte situasjoner gjennom fortellinger er sjelden nok (Nordahl 2001) og kan lett bli en ”happening”.

Skille av Jentegruppe fra vanlig klasseromsundervisning

Strukturmessig har instruktørene også sett at opplegget med egne jentegrupper utenfor ”ordinær” klasseromssammenheng kan ha en gunstig effekt på de ellers ”stille” elevenes engasjement. Ved at de i ikke behøvde å rekke opp hånden og lignende. Dette tror de har inngitt til en mer åpen og uformell atmosfære. Instruktørene opplevde at enkelt elever som ellers ikke er så aktive i klassen hadde lettere for å komme med innspill. Dette tilskriver de

både rammene rundt opplegget og gruppestørrelsen. Dette gjaldt kanskje særlig i de gruppene hvor elevene hadde gått i flere år sammen på skolen, og hvor jentene således kjente hverandre godt fra før, og hvor sosiale mønstre var godt etablert. I disse gruppene hadde det også vært mest konflikter tidligere. Det er forskjeller fra skoler hvor elevene har begynt i nye klasser dette skoleåret, og skoler hvor de har gått sammen siden skolestart. Det har tidligere blitt nevnt at grad av gjenkjennelse hos elevene ser ut til å ha betydning for engasjementet. Dette kan ha innflytelse på gruppens felles erfaringer med tematikken og således også engasjementet. Det kan hende at på skoler hvor elevene går i nye grupper, kan kanskje niende trinn være et like aktuelt tidspunkt for gjennomføring. Disse argumentene taler for at Jentegruppe kan være et selektivt tiltak for klasser hvor det er mye konflikter.

Ulik engasjement fra elevene

Når det gjelder elevenes engasjement mente noen av instruktører å kunne se at enkelte elever som enten var dronninger eller som var utenfor i gruppen (imellom klikker) var påfallende passive i aktiviteten. Noen få elever hadde også stor fravær på jentegruppedagene uten at man av denne grunn kan anta at det er en sammenheng mellom egen posisjon i gruppen og fraværet/mindre deltakelse enn i andre timer. Dette kan ha sammenheng med som nevnt annet sted at jentene er ikke like og at opplegget har ulik virkning på ulike grupper av elever. Det gjør at en systematisk gjennomgang av fraværet og elevenes begrunnelse for det kunne vært interessant å gått inn i. Hvis det er slik at eventuelle dronninger ikke deltar, kan det får både positive og negative konsekvenser i ettertid. De andre har betrodd seg og gitt informasjon som kan misbrukes, eller de andre har fått styrket selvilliten og har lært å avkle eller ignorere dronningen.

I begynnelsen av opplegget og i enkelte øvelser snakket mange elever veldig stille. Dette ble fortolket til å kunne være et signal på usikkerhet både i forhold til at tematikken kunne oppleves som vanskelig og personlig og oppgave og rollen opplevdes som krevende for den enkelt, og at de ikke helt visste hva de skulle gjøre og si. Forøvrig understrekes det at det generelt var lite fravær og at elevene var opptatt av å få med seg disse timene.

Oppsummering basert på målene for evalueringen:

1. Kvalitetssikre verktøykassen ved å gjennomføre en grundig evaluering og påse at verktøykassen er brukervennlig for instruktør av Jentegrupper.
 - a.) Brukervennlighet for lærer/instruktør i forhold til om verktøyet oppleves som godt, om instruksjonene er selvinstruerende, tidsfaktoren ved gjennomføring m.m.

Når det gjelder brukervennlighet sees opplegget på som informativt og lett å gjennomføre basert på den informasjon instruktørene har hatt tilgjengelig i utprøvingen. Det må selvfølgelig tas høyde for at utprøvingen har vært av begrenset omfang, og at det i så måte kunne vært nyttig med en utprøving i større skala. Instruktørene har funnet det lett å engasjere seg i opplegget, men de har underveis savnet tydeligere retningslinjer for prioriteringer i den praktiske gjennomføringen. Alle instruktørene anfører at de hadde for lite tid til å rekke

gjennom hele programmet. Det kan derfor være nyttig å se nærmere på oppleggets omfang og tidsbruk. For øvrig har instruktørene gitt mange konstruktive innspill til forbedringer av opplegget som er beskrevet underveis i rapporten.

Jentegruppene er, slik de er beskrevet, et kjønnsnyansert tiltak. Argumentene og belegget for dette fremstår om svake. Det vil derfor være viktig at man har en tydelig forankring både læringsteoretisk og argumentasjonsmessig for at dette er et rusforbyggende tiltak, basert på styrking av sosial kompetanse i skolen, som har livets rett. I tillegg er selve den teoretiske avklaringen om hva Jentegruppeprosjektet definerer som sosial kompetanse er også noe uavklart. Vi anbefaler at man setter av ressurser til å videreføre dette arbeidet. Dette vil kunne lette legitimeringen, og dermed tildeling av ressurser og prioriteringer til Jentegrupper i skolen.

Elevene har opplevd jentegruppene som spennende, lærerike, interessant og morsomt. De har beskrevet utbytte som endringer av egne holdninger knyttet til å tenke seg om før man sier noe, bedre selvtilit, bryr seg mer om andre og tør å si nei. Analysen viste imidlertid at vennegjengen er en uavklart mekanisme som må vies mer oppmerksomhet og at relasjonene i en skole kan gå på tvers av klassene. I tillegg ser foresatte og søsken ut til å spille en viktig rolle. Elevene ønsker at opplegget skal fortsette, og de mener at klassemiljøet har blitt bedre av at de har deltatt i Jentegruppeprosjektet.

2. Kartlegge hvordan jenter opplever å være deltaker i en Jentegruppe

b.) Hvordan Jentegruppeprosjektet påvirker holdningene til deltakerne ved å ta utgangspunkt i verktøykassa sitt mål for økta

Jentene som har deltatt i opplegget har vært positive og engasjerte i sin deltakelse. De gjenkjenner tematikken som relevant for egen hverdag. De mener deltakelsen har hatt en positiv virkning og vært bevisstgjørende i forhold til å tørre å stå for egen standpunkter og fremme disse. Dette understøttes også av instruktørens observasjoner i etterkant av Jentegruppene. Det fremheves også at jentemiljøet i klassen er blitt bedre, men her er jentene delt i sine oppfatninger. Også instruktørene poengter at det er vanskelig å si noe entydig om årsakssammenhenger her. Vi anbefaler at det kan gjøres en oppfølgingsstudie blant elevene som har deltatt på utprøvingen.

c.) Hvor vidt jentene som deltar i Jentegruppene, opplever at deltakelsen styrker egen sosial kompetanse forstått som forståelse for andre, sosialt samspill, kommunikasjon m.m.

Sosial kompetanse handler om å omsette egne holdninger og kunnskaper til handling i konkrete samhandlingssituasjoner. I evalueringen har vi sett på jentenes egenvurdering av hvordan de tror de kommer til å handle, og dette kan dermed ikke predikere hvordan de faktisk vil handle i de gitte situasjoner. Deltakelsen i opplegget ser ut til å ha en innvirkning på jentenes bevissthet på og gjenkjenning av egne og andres følelsesmessige reaksjoner i rollespill over konkrete situasjoner, noe som kan styrke deres prososiale ferdigheter.

Litteraturreferanser

Barbour, R. (2007). *Doing Focus groups*. The Sage Qualitative Research Kit. Sage Publications.

Gundersen, K. og Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Norske Forlag AS.

Karstensen, I.A. (2009). *Sosial kompetanse – sosial læring som rusforebyggende tiltak*. Bacheloroppgave i Vernepleie, HINT.

Kvelling, Ø. (red.). (2008). *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Læreplan 2006, (LK 06). Kunnskapsløftets - fag og læreplaner. Utdanningsdirektoratet.
http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103 24.06.08

Nesvåg, S. m.fl. (2007). *Tidlig intervensjon på rusfeltet en kunnskapsoppsummering*. Rapport IRIS nr. 21.

Nordahl, T. (2001). Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr.4. S 337-348.

Nordahl, T. m.fl. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, lærer som leder og Implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet.

Mikalsen, A-K. (2009). *Problematferd hos jenter*. Bacheloroppgave i Vernepleie, HINT.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Qualitative research methods series 16. Sage universitypaper. 2 etd.

Ogden, T. (2008). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Lastet 050809.
http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_11048/hParent_574/hDKey_1

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2 utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

St. meld. nr. 16. (2006-2007). *...å ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen. Utdanningsdirektoratet. Lastet 310709.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Öberg, G. (2007). "Learning inn focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research". *Qualitative Research*. N 7. p. 249.

Winter, A-M. (2009). *Den sosial kompetansen til jenter – det er viktig å vise omsorg, respekt og forståelse for hverandre*. Bacheloroppgave i Vernepleie, HINT.

Vedlegg1

Spørreskjema for Jentegruppearbeid.
Et evalueringsprosjekt av

Hint Namsos
Namsos Kommune
Midt-Norsk Kompetansesenter

---Sideskift---

Dere har nå gjennom de siste ukene gjennomført et prosjekt ved navn Jentegruppe.

Prosjektet skal nå evalueres, dette vil si at vi skal få en oversikt over hvordan dette prosjektet har fungert for dere. Dette gjennomføres i samarbeid med Midt-Norsk kompetansesenter, Namsos kommune og HINT- Namsos.

Vi har laget et spørreskjema som vi håper dere vil svare på. Svarene på spørreskjemaene vil hjelpe oss i å få til en evaluering av jentegruppe prosjektet.

Skjemaet er anonymt og det er frivillig å svare på det. Skulle det være noe dere lurer på i forhold til spørreskjemaet så er det bare å spørre. Det er satt av 1 skoletime for gjennomføringen.

Spørsmålene starter på neste side.

1. Jeg synes det er enkelt å være jente i dagens samfunn.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

2. Jeg opplever press/gruppepress fra venner.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

Hvis du svarte enig på spørsmålet over, kan du da beskrive hva slags press du opplever. Hvis ikke kan du gå videre til neste spørsmål:

3. Hvordan synes du det har vært å utføre rollespill og aktiviteter med de andre jentene i gruppa? Beskriv med 5 stikkord.

Å utføre rollespill og aktiviteter sammen med de andre jentene har jeg opplevd som:

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

4. Kjenner du deg igjen i en eller flere roller i rollespillene?

- JA, i flere roller
- JA, i en roller
- NEI

5. Nedenfor står det skrevet noen følelser. Kryss av i de følelsene du kunne kjenne igjen i de ulike aktivitetene.

Sett X

Ekskludert, utelukket?	
Usikker, utrygg?	
Inkluderende, tellende?	
Selvtillit, selvsikkerhet?	
Empatisk, forstå andres følelser?	
Sinne?	
Sterk?	
Svak?	
Fellesskap, forbindelse med andre?	
Glede?	
Trygg, sikker?	
Redd?	
Såret?	
Modig?	
Positiv?	
Flau?	

Kan du sette ord på andre følelser du kjente? Skriv de nedenfor:

6. Jeg synes det har vært lærerikt å delta i Jentegruppe.

Svært enig
 Enig

- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært Uenig

Hvis Enig, hvordan kommer du til å bruke noe av det du har lært i Jentegruppe i fremtiden? Forklar hvordan:

7. Jeg har nå etter deltagelse i Jentegruppe en mer positiv holdning til meg selv.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært Uenig

8. Jeg føler nå etter deltagelse i Jentegruppe at jeg er en verdifull person, i hvert fall på lik linje med andre.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært Uenig

9. Jeg tør å si meningene mine i større grad etter å ha deltatt i Jentegruppe?

- Alltid
- Ofte
- Av og til
- Verken mer eller mindre enn tidligere

10. Har det blitt annerledes å være i vennegjengen etter deltagelsen i Jentegruppe?

- JA, i stor grad
- JA, i liten grad
- NEI, ingen endring

Hvis JA beskriv med noen stikkord hvilke endringer du har opplevd:

11. Jeg tør nå mer enn tidligere å være meg selv ovenfor andre enn jeg gjorde før deltagelsen i Jentegruppe.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

12. Jeg synes det har blitt enklere å uttrykke/vise følelser etter deltagelsen i jentegruppe.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

13. Jeg har blitt mer bevisst på hva andre mennesker føler etter deltagelse i Jentegruppe.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

14. Jeg synes at jeg har blitt flinkere til å oppfatte andres følelser ved å se på signaler i ansikt, stemme, kropp og situasjon.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

15. Jeg synes at jeg har blitt flinkere til å gjenkjenne egne følelser.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

16. Hvilke personer ville du valgt å snakke med om du har behov for det i forhold til om du skulle oppleve noe vanskelig?

- Foresatte/Foreldre Lærer Søsken Trener Venn
- Annen familie Helsesøster Andre

17. Skriv nedenfor hvilken betydning har det hatt for deg at det bare var jenter med i gruppa?

18. Jeg er redd for å miste min posisjon i vennegjengen.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

19. Jeg tør å si nei til det jeg ikke vil være med på.

- Svært enig
- Enig
- Verken enig eller uenig
- Uenig
- Svært uenig

20. Deltar du i andre programmer som MOT eller PALS osv?

- JA
- NEI

Hvis JA, skriv ned navnet på disse:

21. Hva tror du er meningen/poenget med Jentegruppa?

Har du andre kommentarer til din deltagelse i Jentegruppe så kan du skrive det nedenfor:

Vedlegg 2

Fokusgruppe, lærere Namsos kommune, 30/3 kl 12-15. Stavsund.

Avklaringer

Formålet med, og formen på intervjuet

Temaer, plan for dagen. Vekt på opplevelse og erfaringer.

Bruk av opplysningene

Rammer

Hvordan har det vært å gjennomføre et slikt opplegg? Hvordan har dere gjort det?

Praktisk (- henvendelsen, -informasjon (hvem, hva og hvordan), skriftlig/muntlig).

Tilstrekkelig informasjon?

Forberedelser til gjennomføring (informasjon til elever og foreldre), - elevenes motivasjon til deltakelse/ hvordan solgte dere inn opplegget? -tid, rom og sted, - Hvordan innpasset dere dette til det ordinære undervisningstilbudet? Hva gjorde guttene? Ressursbehov?

Tilpasninger

Har dette vært nødvendig? I tilfelle hva, hvordan og med hvilken vurdering/begrunnelse?

Uforutsette ting som har dukket opp?

Gjennomgang av de 6 øktene

Manualen: Hvordan fungerte den? Utforming, brukervennlighet, selvinstruerende?

Innhold og arbeidsmåter: økt for økt; mål, øvelser...

Struktur: Hvordan fungerte innrammingen av øktene? Oppvarming, rollespill, refleksjon, lekser, deroll, sammenheng mellom øktene osv.

Lærernes personlige erfaringer og faglige vurderinger av opplegget

Elevenes utbytte: Har de sagt noe selv? Ser dere noen endringer?

for eksempel ... *selvtillit, trygghet, inkludering, raushet, forståelse for andre og samhandlingsmønstre (dronning/hoff modellen), fellesskapet i jentegruppen, grensesetting*

Sammenheng med skolens øvrige planer (koblinger, parallelle tiltak)

Jentegruppenes formål (på individ og gruppenivå) Nå målsetningene? Hva ser dere som det viktigste utkommet

Hvordan var det å gjennomføre opplegget? (tanker, følelser underveis og nå etterpå).

Hvilke krav stiller opplegget til læreren/instruktøren?

Oppsummering

Hva tenkte dere om opplegget før gjennomføring, og nå?

Hva vil dere si til andre lærere i 8 klasse om opplegget? Innspill til manualutvikleren?

Hvordan vil dere oppsummere opplegget?

Hvordan har dette vært? Takk for deltakelsen!

Vedlegg 3

INFO OM JENTEPROSJEKT PÅ 8. TRINN.

Namsos ungdomsskole har i flere år arbeidet med jentegrupper for å skape et godt jentemiljø på skolen. Gjennom et prosjekt har nå kommunen utviklet en manual for slikt jentegrupperarbeid, hvor hensikten er å forebygge konflikter og styrke jenters selvtillit. Den skal nå evalueres av HINT og derfor vil jentegrupper bli gjennomført på 8.trinn i ungdomsskolene, hvor din datter er elev.

Det settes av 1 undervisningstime pr uke i 6 uker, der jentene gjennom lek, rollespill, ulike øvelser, samtale og refleksjon, setter fokus på hvordan gode relasjoner jenter imellom kan etableres og videreutvikles.

Det er kontaktlærer eller en annen lærer ved skolen som skal gjennomføre dette programmet i den klassen din datter går.

Jentene vil også bli presentert for ulike ”case” som de enten spiller ut eller er tilskuere til, og som de etterpå diskuterer og finner løsninger på. Målet er å få jentene til å være løsningsfokuserende, rause og inkluderende. Kanskje vil de forstå at raushet og inkludering kan være et godt mål å strekke seg mot. Det skaper trygghet og selvtillit.

Prosjektet skal være lystbetont. Mange av øvelsene er plukket nettopp med tanke på å skape morsomme fellesopplevelser. Samtidig kommer Alvoret til syne når ”typiske jentekonflikter” settes i scene og gis et språk. Å lære å sette ord på krenkende opplevelser er en del av opplegget, særlig fordi jentekonflikter har en tendens til å gå lenge i det skjulte.

Evalueringen som HINT gjennomfører innebærer at elevene besvarer et spørreskjema om jentegruppen og opplevelser ved å delta.

Om du har spørsmål om prosjektet, ta kontakt med Marit Brøndbo, Forebyggingsrådgiver, tlf: 958 58 198