

Senmoderne «Lads»

En kvalitativ studie av klasserelaterte erfaringer og orienteringer i skolen

Lena Marie Johansen



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

15. oktober 2010

FORORD

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min hovedveileder Helene Aarseth for sitt positive engasjement, for tålmodighet og konstruktive innspill i alle faser av en lang prosess. Jeg vil også takke biveileder Ketil Skogen for oppfordringen til å gå for denne oppgaven i startfasen. Takk til alle fra Senter for tverrfaglig kjønnsforskning som jeg har vært tilknyttet, for lærerrike seminarer og gruppesamarbeid. Jeg vil takke Osloforskning for stipend og tro på studien, og for begge veiledere som anbefalte mitt prosjekt. Jeg vil også takke Anders Bakken for å være positiv og hjelpsom.

Takk til skolene jeg har reket rundt på, og til ansatte der. En spesiell takk til lærere jeg var med og mange takk til alle mine informanter som stilte opp.

Jeg vil takke min studievenn Patrick Lie Andersen for gode tips og råd underveis. Jeg vil også takke min gode venn Nora Blaasvær for alle nyttige og ikke minst unyttige samtaler om oppgaven, for all støtte hele veien og for uvurderlig hjelp i innspurten. Øvrige venner fortjener også en takk for å engasjere seg i mitt, og for å ha holdt ut med en fraværende venn i studietiden.

Takk til hele storfamilien for støtte, hjelp, barnepass og oppmuntring. Takk til min samboer Stephan som ikke mistet troen på at jeg skulle bli ferdig med studiet en vakker dag. Og sist men ikke minst en stor takk til Adam som har holdt ut med en stressa og til tider lite omgjengelig mamma i slutfasen.

Lena Marie Johansen
Nesoddtangen, 15.oktober 2010

SAMMENDRAG

Denne oppgaven handler om en gruppe elever og deres klasserelaterte opplevelser og handlingsorienteringer i skolen. Problemstillingen består av tre empiriske delspørsmål. Hvordan opplever en gruppe med arbeiderklassebakgrunn og *laddish* oppførsel skolen? Hvordan skiller deres opplevelser av skolen seg fra en gruppe elever med middelklassebakgrunn i "kreative" fag? Hvordan orienterer disse elevene seg i et senmoderne samfunn?

Metodene som er brukt for å besvare dette er observasjon og intervjuer i to videregående skoler i Oslo. Det var flere utfordringer i forhold til datainnsamlingen og i metodearbeidet underveis. Det var vanskelig å komme i kontakt med og få intervjuer med elevene med arbeiderklassebakgrunn fra bygg og anleggslinjen. Jeg ville sammenligne denne gruppens opplevelser av skolen med en gruppe med middelklassebakgrunn ved linjen for medier og kommunikasjon. Kontrastene viste seg å være store allerede i møtet med intervjuene og jeg knytter disse forskjellene nettopp til deres ulike klassebakgrunn og klassehabitus (jfr. Bourdieu 2006). Slike motsetninger preger perspektivet på den videre analysen.

Den teoretiske drøftelsen presenterer og diskuterer forskning om motstand i skolen med Paul Willis sin klassiske studie "How Working Class Kids Get Working Class Jobs?" (1977) som en bakgrunn for min studie og for annen senere forskning. Willis rettet med denne studien søkelyset på at dårlige prestasjoner og skolemotstand blant britiske arbeiderklassegutter var selvvalgte strategier som er et resultat av at skolen ikke opplevdes som verdifull for disse elevene. Måten de devaluerte skolen på gjennom aktiv motstand førte til at de fikk arbeiderklassejobber, og slik var de selv med på å reproducere sin klasseposisjon.

Andre nyere utenlandske studier viser til at skolemotstand ikke nødvendigvis i dag er rettet mot skolen, men at det snarere er et resultat av og en kompensasjon for elevenes dårlige prestasjoner og deres forsøk på å opprettholde et selvverd. Norske studier finner lignende strategier og viser at det trolig er knyttet til klassebakgrunn.

Bakkens (2007) studie av prestasjonsforskjeller i skolen på bakgrunn av selvrapporteringsskjema, viser at klasseskillene i skolen først om fremst kan forklares med familieressursteorien. Den innebærer et perspektiv på at det er ulik tilgang til ressurser i de ulike klassene. Men dette forklarer ikke hele prestasjonsgapet og det utelukkes ikke at konfliktteorien (jfr. Bourdieu og Passeron 1990)

kan ha relevans. Bakken nevner at det kan være metodiske begrensninger ved selvrapporteringskjemaer som skal si noe om elevenes adferd og hvordan de vurderer skolen.

Ved å se på ulike utenlandske og Bourdieu inspirerte studier som handler om ulike klassekulturelle foreldreskap, kan man kanskje komme nærmere hvilke prosesser som ligger bak ulikhetene. Slik forskning viser at familien kan være en arena for reproduksjon av klasseforskjeller. Barna til middelklasseforeldre vokser opp i et miljø hvor det er et stort fokus på at de skal utvikle spesielle talenter og egenskaper. Dette knyttes til middelklassefamiliens redsel for- og forsøk på å unngå og miste sin posisjon i samfunnet. En konsekvens av dette er at disse barna får en start i livet som gjør at de er spesielt rustet for å prestere blant annet i skolen. Dette blir en motsetning til arbeiderklasseforeldrenes syn på at barna bør ha en naturlig utvikling, og hvor fokuset på prestasjoner ikke er til stede i den samme grad.

Norske studier viser til lignende prosesser. Arbeiderklassebarna blir sosialisert til i å passe inn i sosiale sammenhenger og lære seg å bli «robuste» i forhold til jamnaldrende. De blir også skjermet for voksenverdenens mestringsarena. Middelklassebarna blir sosialisert til å stå frem og å utvikle sine spesielle talenter og lære seg å mestre gjennom en indre følt motivasjon.

Jeg fant at elevene jeg har observert og snakket med ikke ser ut til å ha antiskoleholdninger eller de gjør ikke motstand mot lærere eller skolen for deres verdier, slik jeg ser det. De så på denne utdannelsen som viktig. Dette kan trolig knyttes til historiske og politiske endringer i samfunnet, spesielt i forhold til arbeidsmarkedet hvor det er blitt færre ufaglærte arbeidsplasser. Politiske utdanningsreformer har også kommet og er ment å skulle utjevne sosiale forskjeller i skolen.

Til tross for at disse elevene vurderer skolen som verdifull, har de likevel en *laddish* oppførsel i skolen, de presterer dårlig, skulker unna timer og har til tider en provoserende oppførsel overfor lærere og medelever. Slik jeg ser det kan deres oppførsel være en måte å forsøke og beholde verdighet og oppnå status i en jamnaldersgruppe og det sosiale fellesskapet. De er ikke negative til gode karakterer eller til de som presterer i skolen, men i sitt miljø blir de anerkjent for andre sosiale egenskaper.

Jeg fant store kontraster til de to elevgruppene med ulik klassebakgrunn når det gjaldt deres valg av videregående linje, deres tidligere erfaringer, deres opplevelser av skolen, deres forhold til lærerne og det pedagogiske læringsopplegget i den videregående skolen. Det er også kontraster i forhold til hva de får av hjelp hjemme, og hvordan de kommuniserer med skolens ansatte. De hadde ulike

strategier og tanker om fremtiden, og orienterer seg trolig også på bakgrunn av en mulighetsdiskurs i samfunnet. De har trolig en opplevelse av at det finnes mange muligheter for dem. Den store forskjellen er at elevene med middelklassebakgrunn ser på deres valgfrihet i forhold til at de har gode karakterer, de har valgt skole på bakgrunn av sine fritidsinteresser og hvor utdanning inngår i deres biografi og fremtid. Noen av elevene fra bygg og anleggslinjen som er på vei ut eller har sluttet i skolen snakker likevel om «sinnssykt mange muligheter». Det kan være at deres strategier for fremtiden ikke er gode nok, og begrensningene vil kanskje være forsterket av nettopp en slik mulighetsdiskurs i det senmoderne samfunnet. Disse forskjellene blir også knyttet til elevenes klassebakgrunn og deres habitus.

Jeg mener det er viktig å gå nærmere inn i hvilke utfordringene man har i forhold til selvrapporteringskjemaer som metode, og jeg forsøker med min studie å vise hvorfor det kan være problematisk i nettopp klasseforskning. Det er sannsynlig at det blir tillagt klasserelaterte betydninger i respondentenes svar. Det blir derfor spesielt viktig med kvalitative og empirinære undersøkelser som kan komme nærmere betydningen bak svarene, som i dette tilfellet skal si noe om hvordan skolen erfares og oppleves.

INNHold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Innhold.....	6
1. INNLEDNING.....	9
Bakgrunn og tema.....	9
Utdanningsforskjeller.....	10
Individualisering eller reproduksjon.....	11
Problemstilling.....	12
Oppgavens struktur.....	13
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....	14
«Learning to labor».....	14
Moderne «Lads».....	15
Klasseskiller i den norske skolen.....	17
Ulike ambisjoner	17
Konfliktteorien.....	18
Ulike ressurser i familien.....	20
Selvrappoterings mulige begrensninger.....	21
Habitus- samfunnet i kroppen.....	22
Familien som arena for reproduksjon av ulikhet.....	24
Klassekulturelle foreldreskap i Norge.....	26
3. METODE.....	29
Utvalg.....	29
Klassebakgrunn.....	31
Deltagende observasjon.....	31
Observasjon som et supplement til selvpresentasjoner.....	31
Intervjuene.....	33
Samtalene – en klasseforskjell.....	33
Tilgang og feltarbeid.....	34
Finne en inngang og oppnå tillit	35

Min rolle under observasjonen.....	37
Forskereffekt.....	38
Etiske hensyn.....	39
«Hva gjør du egentlig her?».....	40
Betaling av informanter.....	41
Konfidensialitet.....	42
Analysearbeidet.....	43
Fra selvforståelse til teoretisk forståelse.....	43
Analytiske funn gjennom metodearbeidet.....	44
4. ANALYSE: ELEVENE FRA BYGG OG ANLEGG.....	45
Norske ”lads” 30 år etter.....	46
Umotiverte «sjeldne gjester».....	47
Skolen - en verdifull men utilgjengelig investering.....	51
Det naturlige bortvalget av studiekompetanse.....	53
Hva de ikke vil bli.....	54
Betydningen av sosiale omgivelser.....	54
Egeninnsats og personlige nederlag.....	59
Egeninnsats som avgjørende for prestasjoner i skolen	58
Strategier mot det personlige nederlaget.....	59
Mestringsvansker i skolen - en fremmedhet?.....	62
5. ANALYSE: ELEVENE FRA MEDIER OG KOMMUNIKASJON.....	68
Det interessestyrte valget.....	68
Betydningen av sosiale omgivelser og «hva du får høre hjemme».....	71
Orienteringer i skolen – skolen og lærere som medspillere.....	74
6. ANALYSE: ORIENTERING MOT FREMTIDEN.....	76
”Det er alltid en jobb”.....	76
”Være meg selv best”.....	78

7. KONKLUSJON.....	80
«Laddish behaviour» - strategi for et selvverd.....	80
Habitus og klasserelaterte kontraster.....	81
Begrensede mulighetsdiskurs.....	83
«Hvem eier problemet?».....	86
Klassebakgrunn og skolemotivasjon - metodiske utfordringer.....	87
Litteraturliste.....	88
Intervjuguide.....	94
Samtykkeerklæring.....	96

1. INNLEDNING

Bakgrunn og tema

Bakgrunnen for denne oppgaven er et pågående fokus i medier og i forskning på det store frafallet i videregående skole og statistikk som viser at ungdommenes skoleprestasjoner har sammenheng med foreldrenes klassebakgrunn. (Andersen 2009, Gravaas, Hægeland, Kirkebøen og Steffensen 2008, Bakken 2007, Hansen og Mastekaasa 2006). Det er et stort frafall i videregående utdanning blant grupper av elever fra lavere sosiale klasser. Det vil si at de har foreldre med lav eller ingen utdanning og har en tilhørende lav posisjon på arbeidsmarkedet. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning viser også til en sterk systematikk i hvordan strukturelle føringer legger bånd på de unges valg (NIFU STEP:2006). Det er en sammensatt problemstilling og det er flere mulige årsaker til det store frafallet i videregående skole, som ikke har blitt mindre de senere årene. Ifølge en ny rapport som tar for seg tiltak mot dette, er det heller ikke *en* enkelt løsning på problemet (Hernes 2010). Det er gjennomført flere kvantitative studier på dette området området, og det blir anbefalt å se nærmere på hvem disse elevene er som har problemer i skolen (NOVA:2008).

Årsakene til prestasjonsforskjeller i skolen er omdiskutert, og spesielt ulikhet i utdanningsvalg har vært utgangspunkt for ulike teorier. Min hensikt er ikke å utelukke andre viktige faktorer til ulikhet som kjønn og etnisitet, men mye tyder på at klasse er den mest dramatiske enkeltfaktoren i en større sammenheng (jf. Bakken 2008). Slik jeg ser det er det også viktig å sette søkelys på klasseforskjeller, i en tid der samfunnet vi lever i oppfattes som rettferdig og en offentlig diskurs i stor grad uttrykker like muligheter og valgfrihet. Ungdom kan vel sies å være i en spesielt sårbar posisjon, fordi deres valg, strategier og planlegging får konsekvenser og kan være avgjørende for deres fremtid. I tillegg er det viktig å se på klasseforskjeller i et større perspektiv hvor maktforhold inngår. Avgjørelser og beslutninger blir i stor grad gjort av mennesker i andre posisjoner enn og med annen sosial bakgrunn enn arbeiderklassen. For at politiske tiltak for utjevning i skolen skal ha effekt, bør de gjøres i nær tilknytning til og på bakgrunn av en forståelse av hvordan ulike liv leves og hvilke behov som finnes.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke nærmere hvilke prosesser som ligger til grunn at noen elevgrupper har dårligere skoleprestasjoner og hvorfor så mange elever med arbeiderklassebakgrunn ikke fullfører videregående skole. Jeg har i forbindelse med min masteroppgave vært tilknyttet Tverrfaglig senter for kjønnsforskning og prosjektet *Nye kjønn andre*

krav? Likestillingens barn i skole og familie. Dette er et større prosjekt som startet i 2008 og vil avsluttes i 2011, og består av ulike delprosjekter. Overordnet tema er hvordan kjønn virker sammen med etnisitet og klasse, og det er gjort studier av barn i barnehagealder og til og med unge voksne i videregående skole. Målet med prosjektet er å frembringe ny og oppdatert kunnskap om kjønnsnormer og kjønnets praksis hos barn og ungdom i Norge i dag. Prosjektet vil bidra med kunnskap som er nødvendig for å legge bedre tilrette for at jenter og gutter får like muligheter for utvikling og utdanning (STK:2008). Jeg fikk gjennom dette prosjektet tilgang til å observere og intervju i to videregående yrkesskoler i Oslo, og mitt fokus har altså vært klasseskille i skolen. Jeg har gjennom prosjektet hatt tilgang på ulike seminarer, gruppesamarbeid og veiledning men har vært fri til å utforme studien og oppgaven etter eget ønske.

Utdanningsforskjeller

I stortingsmeldingen om sosial ulikhet (St.Meld.nr.16: 2006-2007) står kulturteoriens ide om «kulturell deprivasjon» sentralt, hvor det antas at noen elever er mindre kulturelt utrustet for skolegang. Tidlig innsats i barnas liv blir i dag sett på som avgjørende for å kunne oppnå sosial utjevning i skolen. Tiltak har blitt satt inn allerede i barnehagene og også nå gjennom leksehjelp i barneskolen. For å forstå hvilke politiske tiltak som må settes i verk er det nødvendig at forskningen stiller de rette spørsmålene og finner svar på hva som er årsaken til de klassemessige skjevhetene vi ser i skolen. Ulike teoretiske retninger innenfor skoleforskningen gir her ulike svar. Jeg vil ikke gå systematisk inn i de klassiske utdanningsteoriene, fordi jeg med min studie ikke forsøker å bidra i diskusjonen der disse teoriene vektes mot hverandre. Jeg vil heller redegjøre for noe av den foreliggende forskning på området, og vil i den forbindelse ta utgangspunkt i spesielt en analyse som er gjort på bakgrunn av en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant skolelever (Bakken 2007).

I følge Bakkens (2007) analyse av elever i grunnskolen, finner han at *familieressursteorien* best kan forklare karakterforskjellene. Dette perspektivet tar utgangspunkt at foreldre spiller en avgjørende rolle i forhold til å stimulere barna og utvikle de kunnskaper og språklige ferdigheter som skal læres i skolesystemet. Det hevdes også her at påvirkningen foregår gjennom hele barndommen og innebærer at enkelte elever stiller med bedre forutsetninger for læring allerede ved skolestart. Det er et fokus på at språket som læres er mer i tråd med språket som verdsettes i skolen. Samtidig har middelklasseforeldre bedre anledning til å hjelpe barna med skolearbeid og de bosetter seg ofte i områder med lignende familier hvor de også drar nytte av sosial kapital. Han finner ikke støtte for at det er *konfliktteorien* som forklarer klasseforskjellene i skolen, men tar forbehold om metodebruk. Representanter for denne teorien er Bourdieu og Passeron (1990), som hevder at det først og fremst

er kulturelle skillelinjer som gir ulike utslag for suksess i utdanningen, og bruker blant andre begrepene *habitus* og *kulturell kapital* i sin fremstilling av dette perspektivet.

En viktig inspirasjon og bakgrunn for oppgaven er også studien til Paul Willis (1977) ”How Working Class Kids Get Working Class Jobs?”. Guttene i denne studien er britiske arbeiderklasseungdom som gjør motstand i skolen. Willis perspektiv på dette er at de ikke presterer i skolen men at dette i stor grad er selvforskyldt. Med sin arbeiderklassebakgrunn og kultur ser de ikke verdien av skolen, men verdsetter fedrenes yrker og det miljøet de kjenner derfra. Siden denne studien er gjort i England og for en del år siden, ville jeg undersøke om jeg kunne finne lignende motskolekultur og manglende verdsetting av skolen i en lignende gruppe i en norsk kontekst i dag.

Individualisering eller reproduksjon

Betydningen av utdanning har endret seg og blitt viktigere i et spesialisert arbeidsmarked, samtidig som at utdanningen har blitt mindre verdt nettopp på grunn av utdanningssystemets ekspansjon. Man må stadig ha høyere utdanning for å få jobb, og ungdommen som taper kampen om arbeidsplasser er de med minst utdanning. Ulikhet i utdanning er kilde til andre ulikheter gjennom ulikt arbeid. Høy utdanning gir tilgang til høyere maktposisjoner i samfunnet, status og inntekt som igjen gjør utslag på helse og livslengde. Foreldres klasses tilhørighet påvirker barnas livssjanser og mobiliteten i samfunnet eller «klassereisen» har heller ikke blitt mer vanlig over tid (Hansen og Wiborg 2010). Ulikhet i skolen relatert til klassebakgrunn er spesielt problematisk i et samfunn hvor egalitet og like muligheter er et uttalt demokratisk mål. Det er derfor viktig å stille spørsmål til et system som har tydelige grenser for noen grupper i samfunnet.

I en moderne tid og kontekst hvor en frihets- og individualiseringsdiskurs synes å være til stede, viser altså likevel forskning at det er stabile ulikheter. Teorier om individualisering dreier seg om at individet stadig blir stilt overfor flere valg på grunn av endringer i samfunnet. Dette fører i følge modernitetsteorier til mer usikkerhet og risiko rundt valgene, og individet står mer alene nå som samfunnet ikke i like stor grad som tidligere er preget av tradisjonelle handlinger eller videreføringer av yrker gjennom generasjoner. Individet er i dag tvunget til å skape sin biografi reflektivt. Selv om slike teorier og teoretikere som Bauman, Beck og Giddens er blitt kritisert for å ta for lite hensyn til den faktiske stabiliteten og reproduksjonen av posisjoner i samfunnet (jf Krange og Øia 2008), er det likevel sannsynlig at ungdom i dag har en følelse og opplevelse av å ha stor frihet og mange valgmuligheter. Det finnes mange flere skoletilbud og utdanningsvalg (SSB:2001) og flere kreative alternativer, hvor populære linjer som media og kommunikasjon er

eksempel på. I tillegg er massemediene fulle av suksesshistorier om selvstendige individer, og hvor selvrealisering er nærmest blitt et krav i samfunnet. Denne motsetningen mellom perspektiver på individualisering og reproduksjon er blitt fremstilt som et paradoks (Birkelund 2000, Furlong og Cartmel 1997). Men det er sannsynlig at disse «sannhetene» eksisterer parallelt, hvor det på den ene siden kan være noe mer valgfrihet som trolig også krever mer refleksiv bevissthet for den enkelte, samtidig som det ikke er større mobilitet enn tidligere. Det kan være slik at individene i samfunnet har tatt denne individualiseringsdiskursen til seg og tror på den, samtidig som at mulighetene uansett vil forbli størst for de som har de rette ressursene til å etterleve den, eller for de som har «sansen for spillet».

Jeg vil imidlertid ikke gå inn i modernitetsteorier i teorikapittelet fordi jeg ikke bruker disse som analytisk perspektiv. Jeg vil likevel til dels sette elevenes orienteringer i lys av en slik samfunns-kontekstforståelse. Det gjør jeg fordi teoriene kan tenkes å være en del av bakgrunnen for diskurser i samfunnet som handler om individualitet og valgfrihet.

Problemstilling

Jeg har gjort en sammenlignende studie av elever ved linjen bygg og anlegg med elever fra medier og kommunikasjon, hvor begge er yrkesfaglige linjer på videregående skole. Disse to linjene valgte jeg for å finne et strategisk utvalg av informanter, for slik å kunne sammenligne elever med ulik klassebakgrunn. Det kreves høyere karakterer for å komme inn på medier og kommunikasjon, og på grunn av karakterforskjellene forventet jeg å finne elever med ulikt prestasjonsnivå og ulik klassebakgrunn på de ulike linjene. Der bygg og anlegg gir et konkret yrke etter skolens slutt, vektlegger medier og kommunikasjonslinjen mer kreative ferdigheter og diffuse kompetanser, snarere enn noe konkret yrke, og det kreves mest sannsynlig videre utdanning senere. I tillegg til at jeg har observert på linjen for bygg og anlegg har jeg intervjuet elever fra de ulike linjene. Med en sammenligning av disse elevgruppene ønsket jeg blant annet å få innsikt i hvordan de ulike elevene har orientert seg i forhold til valg av skole, hvordan de opplever skolehverdagen og hvordan de orienterer seg til sin fremtid. Jeg ønsket å undersøke hvordan de opplever læringssituasjonen, skolen og lærere. Slik jeg ser det vil det også være viktig å se på deres forståelse av omgivelsene de lever i, deres fritid og hvilken rolle familien har i forhold til skoleprestasjonene og skolen som institusjon. For å kunne tydeliggjøre dette har jeg derfor sammenlignet elever med arbeiderklassebakgrunn med en gruppe som har middelklassebakgrunn. Problemstillingen min består av tre empiriske delspørsmål. Det første jeg ønsket å undersøke var:

- Hvordan opplever en gruppe med arbeiderklassebakgrunn og laddish oppførsel skolen?

Dette ønsket jeg å undersøke nærmere på bakgrunn av at Willis studie ble gjort i en tid med andre kulturelle og strukturelle forhold, både fordi den er over tretti år gammel, men også fordi utdanning i norsk kontekst kan tenkes å være annerledes. Dette fordi vi kan sies å leve i et kunnskapssamfunn, men også fordi stadige reformer i skolen er et uttrykk for at den norske stat ønsker at flest mulig ungdom skal ta en videre utdanning etter grunnskolen. Jeg ønsket deretter å sammenligne disse elevene med elever fra medier og kommunikasjon og med middelklassebakgrunn. Delspørsmål to:

- *Hvordan skiller deres opplevelser av skolen seg fra en gruppe elever med middelklassebakgrunn i "kreative" fag?*

Dette ønsket jeg å undersøke nærmere også på bakgrunn av tidligere forskning som etterlyser kvalitative utfyllende undersøkelser om klasseskiller i skolen, og med Bakkens (2007) analyse på bakgrunn av selvrapporteringskjemaer. Jeg ønsket også å undersøke hvordan disse elevgruppene orienterer seg mot fremtiden og hvordan denne utdannelsen da blir en del av en eventuell plan, og et mål. Dette er spesielt interessant med tanke på den mulighetsdiskurs som kan sies å være en del av samfunnsbildet i en senmoderne verden. Delspørsmål tre:

- *Hvordan orienterer disse elevene seg i et senmoderne samfunn?*

Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg de teoriene jeg mener kan belyse de problemstillingene jeg forsøker å svare på. Først gir jeg en innføring i Willis studie fra 1977, deretter nyere utenlandsk og norsk skoleforskning.

I kapittel 3 presenterer jeg det metodiske opplegget for min studie, hvor jeg redegjør for ulike metoder og hvorfor jeg mener de er velegnede, hvordan jeg har gått frem i analysen, om ulike metodiske utfordringer og etiske dilemmaer.

I kapittel 4, 5 og 6 presenteres analysen. I kapittel 4 tar jeg for meg arbeiderklasseelevene fra bygg og anleggslinjen, og hvordan de forholder seg til skolen, og deres *laddish oppførsel*. Kapittel 5 omhandler elevene fra medier og kommunikasjon og skal slik fungere som en sammenligning for å

vise de klasserelaterte kontrastene. I kapittel 6 ser jeg på begge elevgruppens orienteringer mot fremtiden, og setter det inn i en samfunnskontekst ved å vise til valgfrihet og mulighetsdiskurser.

Kapittel 7 er et sammenfattende kapittel med konklusjoner hvor jeg viser til problemstillingen og delspørsmålene.

2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

«Learning to labor»

Willis Hammertownstudie fra 70 årene "How working class kids get working class jobs?" er blitt stående som en klassikk etnografisk studie innenfor kulturstudier om klasse og utdanning. Hans informanter, de britiske macho arbeideklasseguttene omtales som "the lads". Disse skaper en felles motstandskultur og oppjonerer mot alt skolen står for og de som står med den. Willis hevder at denne opposisjonen er en del av en kamp om et symbolsk og et fysisk rom i skolen der de kan være herrer over egne liv. Det som kjennetegner guttene er blant annet en utpreget macho maskulinitet og de er utagerende sexistiske og rasistiske. Måten de devaluerer skolen på er mest tydelig gjennom deres aktive motstand. De saboterer timene etter alle kunstens regler, de skulker, ruser seg og lar det generelt gå sport i å bryte skolens regler. En følge av denne devalueringen av skolen er at de får arbeiderklasseyrker og slik er de med på å reproducere sin egen klasseposisjon. Han hevder at disse arbeiderklasseguttene gjennomskuer skolesystemet og den hegemoniske kulturen. De har forstått at de har minimale sjanser til å få middelklasseyrker selv om de er "lydige" på skolen. De kan altså se at den såkalte meritokratiske skolen er en "bløff". Men samtidig hevder Willis at denne gjennomskuingen er bare delvis, og har sine begrensninger. Begrensningen ligger i hvordan de opphøyer arbeiderkulturen, det maskuline fysiske arbeidet og den fellesskapskulturen som hører med. De er generelt i mot intellektuelt arbeid, og synes selv deres liv og arbeid er mer å trakte etter. Deres verdier passer ikke med den hegemoniske kulturen. Disse elevene ser ikke verdien i utdannelsen og blir samtidig også ekskludert fra andre yrker enn arbeiderklasseyrker (Willis:1977).

Det er over tretti år siden studien til Willis ble gjort, og Willis' studie er likevel fortsatt hyppig referert til, noe som kan antyde at den fortsatt er aktuell i dag. Jeg vil med min analyse likevel peke på at det er noen forskjeller mellom Willis "lads" og de arbeiderklasseelevne som jeg har snakket med. Men først vil jeg forsøke å gi et bilde av teorien og noe av forskningen som er gjort etter Willis tid.

Moderne «Lads»

Det finnes utenlandske studier i nyere tid som tar for seg dette fenomenet, og bruker Willis' modell om kulturell reproduksjon. Janelle Dance (2002) har studert afroamerikanske gutter i USA, som ikke er involvert i det kriminelle miljøet, men som likevel kan oppfattes slik på grunn av sine "Tough Fronts". Det er en oppførsel som Dance mener kan se ut som en strategi for å "overleve" i gatemiljøet. Hun hevder at disse ungdommene tar med seg denne *poseringen*, eller gatestilen inn i skolen. De skaper en felles gruppesolidaritet gjennom klesstil, språkbruk og kulturelle uttrykk, lik ingrediensene i en subkultur. Disse elevene blir av lærerne oppfattet eller misoppfattet, som deltagende i kriminelle miljøer. Det som er et sentralt poeng fra Dance (2002) slik jeg ser det, er at disse ungdommene har de samme drømmene og ønskene for sin fremtid som andre typiske amerikanere har. Motskolekulturen er slik sett ikke knyttet til stolthet i forhold til arbeiderklassekulturen slik Willis arbeideklasssegutter var. Elevenes oppførsel som gir seg utslag i en tilsynelatende motstand til skoleverdiene, er trolig et forsøk på å opprettholde respekt blant likemenn og i vennegjengen. Det handler ikke egentlig om at de ikke verdsetter skolen eller utdanning, for de vet at de bør lykkes i skolen for å kunne oppnå ønskede mål.

I følge Ivar Frønes (1994) er jamnaldermiljøet blitt mer sentralt i de unges liv nå enn noen gang tidligere. Venner kan derfor i større grad forstås som de dominerende *signifikante andre* som en følge av og samtidig som en del av frigjøringen fra familien og de voksne (Heggen og Øia (2005:77-79). Fra undersøkelsen «ung i Norge 2002» finner de at ulik tilknytning til jamnaldermiljøet forteller om ulik grad av mestring og tilgang til sosiale miljøer. På bakgrunn av ulike aktiviteter ungdom oppgir at de driver med, har det blitt konstruert tre dimensjoner, hvor *rølpete* livsstil er en av dem. De som er i kategorien rølpete, er i flertall med foreldre som er utenfor arbeidsmarkedet eller de er ufaglærte sammenlignet med akademiske foreldre. De samme elevene skiller seg klart ut ved at de er minst aktive i finkulturelle aktiviteter, de bruker i mindre grad datamaskin, de driver minst med trim og de er minst aktive i organisasjoner. Oppsummert kan man si at de har mindre kulturell kapital sammenlignet med andre elever (Heggen og Øia 2002:106-108). Slik sett minner de «rølpete» elevene om Willis lads som også i stor grad orienterte seg mot fritiden og vennegjengen.

Carolyn Jacksons bok *Lads and Ladettes* (2006) er basert på en studie av britiske ungdom mellom 13-14 år. Hun utfordrer den posisjonen som maskulinitetsteorier har og forklaringer om at gutters avstandtaken fra skolearbeid, som blir forbundet med å være en feminin aktivitet, handler om beskyttelse av guttenes maskulinitet. Hun peker ut noen strategier hun mener ligger til grunn for denne oppførselen. Elevene som har antiskoleholdninger kjennetegnes av at de er en del av en

vennegjeng som de prioriterer og tilbringer mye tid med. Det store presset i forhold til å prestere i skolen resulterer i en oppførsel hvor formålet er å opprettholde et selvverd. Frykten for å mislykkes og å fremstå som dum, er en del av bakgrunnen for at elevene ikke anstrenger seg på skolen. Samtidig mener hun å finne at anerkjennelse blant jamnaldrede også avhenger av om du er kul og populær, og det er ikke kult å jobbe hardt med skolearbeid noe som nerder blir forbundet med. Hvis du skal komme unna med å prestere i skolen og samtidig være populær, må arbeidet være tilsynelatende uanstrengt og komme gratis. Jackson hevder at middelklasseelevene også benytter seg av disse strategiene, nettopp for å unngå et nerdstempel. Slik sett mener hun at *laddish* oppførsel forekommer i alle sosiale klasser. Et viktig poeng er at det for mange er en utfordring å håndtere kravene til skolearbeid, familieliv og venner, er det likevel noen som klarer å kombinere dette bedre enn andre. De som mestrer denne balansegangen er først og fremst elevene som kommer fra ressurssterke hjem, og med foreldre som støtter og hjelper. De som har mest å tape på disse motstandsstrategiene blir altså likevel arbeiderklassebarna (Jackson 2006).

Selma Therese Lyng (2004) har gjort feltarbeid i to norske ungdomsskoler, og beskriver kategorier av ulike elevtyper. Blant elevtypene trekker hun frem hva hun kaller *babes* og *wildcats* som de jentene som kan sies å gjøre motstand i skolen. Hun avviser med dette at antiskoleholdninger er mer typiske for gutter enn jenter, og som Jackson peker også Lyng på at det handler mer om selvverd enn om maskulinitet og femininitet. Fenomenet er i følge Lyng ikke kjønns spesifikt i seg selv. Hun mener det kan være fruktbart å sette spørsmålstegn ved om maskulinitetsteorier kanskje har en for hegemonisk posisjon når man skal forsøke å forstå motstand i skolen. (2004:22 (artikkel)) Hun finner at prestasjonene i skolen er sterkt knyttet til sosioøkonomisk status, og at det viktige spørsmålet videre vil bli å finne ut av hvilke gutter og jenter dette gjelder.

Ingrid Smette (2008) peker på at Jacksons studie ikke klarer å svare på hvorfor det ikke betraktes som kult å jobbe hardt på skolen, og ”hvorfor nerden er den absolutte antihelten i tenåringenes hverdag, når elevene samtidig støtter opp om verdien av gode karakterer og nødvendigheten av utdanning for å lykkes i livet” (Smette:2008:98). I følge Smette blir det viktig å understreke at skolehverdagen kan oppleves for noen på måter som fører til motstand, selv om ikke den handler om motstand mot utdanning i seg selv, slik det ga mening for Willis *lads* (Smette:2008).

For å oppsummere denne forskningen, kan man kanskje si at motstand i skolen og antiskoleholdninger ikke først og fremst bør være knyttet til kjønn. Motstandsstrategier finnes både blant arbeider- og middelklasse elever, men middelklasse elevene kommer bedre ut av det. Denne motstanden til skolen kan være en strategi for å opprettholde et selvverd i forhold til prestasjonspress i skolen, men også i forhold til hva som er betraktet som populært blant

jamnaldrede i ungdomsmiljøet. Det gjenstår i så fall å få bedre innsikt i hvem disse elevene er som ikke klarer å kombinere et tilsynelatende uanstrengt skolearbeid med det sosiale.

Slik jeg ser det er deres selvverd uvurderlig i denne skolesammenhengen for og lykkes. For de elevene som mangler tro og gode erfaringer i forhold til å prestere i skolen, er det sannsynlig at det blir viktigere å lykkes der man har en god sjanse, i det sosiale livet og i vennegjengen. Her er det ikke plass til *nerden*, for det er nettopp mangelen på skoleevner som er et utgangspunkt for ”gjengen”. Det blir kanskje ikke så viktig å spørre om hvorfor *nerden* er den store antihelten. Det er kanskje viktigere å stille spørsmålet om hvorfor det er barn fra arbeiderklassen som ikke har tro på egne evner eller mister sitt selvverd underveis i skolesystemet. Middelklasselever klarer i større grad å kombinere og være ”kul” med gode skoleprestasjoner, noe som taler for at dette ikke er en motsetning alene.

Klasseskiller i skolen

Anders Bakken (2007) har pekt på ulike mulige forklaringer på hvorfor klassebakgrunn har betydning for barn og unges skoleprestasjoner i norsk grunnskole. Dataene i analysen er hentet fra den omfattende spørreskjemaundersøkelsen Ung i Norge 2002. De tre forklaringene som Bakken bruker er aspirasjonsteori, om forskjellene kan skyldes ulike aspirasjoner mellom ungdom med ulike klassebakgrunn. For det andre, familieressursteori, om det kan skyldes ulikhet i ressurser i de ulike hjemmene. Til slutt konfliktteorien, teorien om ulik kulturell kapital inngår og videre hvordan skolen gjennom sin pedagogiske praksis gir fordeler til elever fra høyere sosial klasser. Jeg vil undergå grundigere gjennom disse teoretiske inndelingene fordi dette er en analyse gjort på grunnlag av et stort datamateriale av ungdom i skolen, og slik jeg ser det er det en god oppsummering av hvilke klasserelaterte ulikheter det er vanlig å se etter, og hvilke operasjonaliseringer som er gjort i forbindelse med spørreskjemaet.

Ulike ambisjoner

Det Bakken kaller aspirasjonsteorien tilsvarer verditeorien jf. Nordli Hansen (1986).

I aspirasjonsteorien er det kulturelle forskjeller som blir lagt til grunn for å forklare karakterforskjellene. Foreldrenes posisjon i klassestrukturen og deres forventninger til barna står i samsvar med barnas karakterer. Slike teorier vektlegger forskjellige verdier i ulike sosiale klasser, noe som er manifestert i tilhørende ulike kulturer med ulike normer, praksiser og oppdragsformer. Det kan være at forskjellige typer av kunnskap anerkjennes ulikt i ulike sosiale klasser. Det er hevdet at den teoretisk-abstrakte kunnskapen blir anerkjent i middelklassekulturen, mens arbeiderklassekulturen anerkjenner bedre praksis og personlige erfaringer (jf. Skogen 1999).

Hovedpoenget er at skole og utdanning er en større og mer sentral del av framtidsorienteringen til de øverste sosiale klasser. Dette forventes så å gi utslag i større oppslutning om og motivasjon til skolen blant disse barna. Bakkens slutning er at hvis dette er tilfellet bør det vise seg i det empiriske materialet ved at elever fra lavere sosiale klasser slutter i mindre grad opp om skolen, samtidig som at det vil være flere tilfeller av konfliktorientert og/ eller læringshemmende atferd (Bakken, 2007:48). Analysen av datamaterialet fra "Ung i Norge 2002" viser til betydelige klasseforskjeller i framtidsorienteringer, der flertallet av ungdom fra øvre middelklasse ser for seg videre studier på høyere nivå. De med lavest sosial klasse er på den andre siden sterkt overrepresentert blant de som kunne tenke seg å slutte skolen hvis det var jobber å få. De er også pessimistiske med tanke på framtidige muligheter på arbeidsmarkedet. Bakken hevder at det samlet sett viser til klasseskille i forhold til de unges verdsetting av utdanning versus arbeidslivet på dette tidspunktet.

Når det gjelder hvordan elevene møter skolehverdagen viser ikke Bakkens analyse tydelige klasseforskjeller. Elevene er enige i viktigheten av gode karakterer, og at skolen er viktig uansett hva de skal senere. Det vises heller ikke til betydelige klasseforskjeller i forhold til elevenes atferd i skolen, verken når det gjelder utagerende problematferd eller læringshemmende problematferd som skulking etc. Tid brukt på lekser er heller ikke betydelig ulik mellom klassene. Slutningen blir at klassebakgrunn påvirker de unges framtidsorienteringer, men i liten grad hvordan de forholder seg til skolens krav. Bakken mener det ikke er grunn til å tro at det er innsats- eller motivasjonsmessige forhold som skaper prestasjonsforskjeller mellom sosiale klasser. Oppslutningen om skolen er i det hele tatt stor på tvers av klasser.

Konfliktteorien

På bakgrunn av det franske utdannelsessystemets seleksjonsprosess på sekstitallet, skrev Bourdieu og Passeron boken *La Reproduction* (1977). Her forsøker de å vise at skolen i sterk grad med på å reprodusere ulikhet i samfunnet, og dette ikke alene er på grunn av ulike gruppers økonomiske ressurser. Pierre Bourdieu vektlegger kulturen når han skal forklare strukturelle ulikheter i samfunnet. Det er først og fremst kulturelle skillelinjer som gir ulike utslag for suksess i utdanningen (Esmark 2006:73-75). Ulike grupper i samfunnet innehar ulike former for og mengder av kapital. Besittelse av økonomisk og *kulturell kapital* avgjør om du er i det øvre eller nedre sjikt av samfunnet. Den kulturen og den sosiale klassen et individ vokser opp i preger det på en slik måte at det vil utgjøre individets handlingspraksis. Kulturen blir slik til en naturlig del av menneskene, og individene oppfatter gruppebaserte verdier og normer for personlige og subjektive (Bourdieu:1999). Elevene har i utgangspunktet ulike forutsetninger for og lykkes i skolen gjennom sin bakgrunn og sin inkorporerte klasseposisjon, eller deres klassehabitus. *Habitus* er for Bourdieu den

kroppsliggjorte måten vi forstår og er i verden på. Vår habitus utgjør hvordan vi ser oss selv, hva vi liker, verdsetter og hvordan vi fører oss. Det miljøet vi er sosialisert i med ulike former og mengder av kapital er utgangspunktet for vår praktiske sans, og hvilken habitus vi får. Grupper med felles posisjon og erfaringer i det sosiale rom vil ha lignende habitusformer (Bourdieu 2006).

Det i hovedsak skolesystemet som skaper de sosiale forskjellene, og er i følge Bourdieu og Passeron et viktig eksempel på hvordan kulturell kapital kan være av avgjørende betydning for om elevene lykkes. Skolesystemet er blitt formet av de dominerende klasser i samfunnet, slik at deres interesser og posisjoner blir ivaretatt. Skolen favoriserer de som har en bestemt habitus med arvet kulturell kapital, og skolens pedagogiske struktur og kultur stemmer overens med middelklasse og overklasseelevenes habitus. Det som belønnes i skolen er nettopp de ferdighetene og preferansene som de dominerende klassene besitter. Barna som ikke lykkes opplever det som egen og personlig mislykkethet, og favoriseringen av elevene fra de høyere klasser forblir skjult. Arbeiderklassebarna bebreider seg selv for sitt nederlag i skolen, og miskjenner slik det dominans/maktforholdet som finnes i samfunnet og som utøves gjennom utdanningsinstitusjonen. Skolen og de dominerendes kultur blir anerkjent og legitimert, og Bourdieu og Passeron hevder at skolen slik utøver symbolsk vold. Denne subtile tvangen som blir påført de dominerte vil være en kilde til å opprettholde og reproducere ulikhetene i samfunnet (Bourdieu & Passeron 2006:25-28).

Disse egenskapene barna får er ikke nødvendigvis nyttige i forhold til læreprosessen, men signaliserer klassetilhørighet og vellykkethet overfor lærere. Elever med kulturell kapital blir favorisert av lærerne på grunn av ubevisste eller bevisste oppfatninger av begavethet. For elevene uten denne kulturelle kapitalen vil skolen oppleves som fremmed. Et sentralt poeng for Bourdieu er kommunikasjonen mellom elev og lærer er sterkt preget av elevens kulturelle kapital eller mangelen på dette (Bakken, 2007: 55).

Bakken finner ikke dekning for dette synet i datamaterialet, med den begrunnelse at de aller fleste trives på skolen uavhengig klassebakgrunn. Han mener det ikke er grunn til å tro at elever som trives i skolen samtidig opplever skolen som et fremmed sted. Et annet argument er at elevene med ulik bakgrunn vurderer i like stor grad lærerne som flinke til å undervise, og at de får ros og de får oppmerksomhet. Ut fra disse dataene hevder Bakken at dette til sammen er argumenter mot at elevene blir systematisk diskriminert på grunn av deres kulturelle bakgrunn (Bakken 2007:54-55).

Ulike ressurser i familien

Familieressursteorien legger til grunn at klassene innehar ulike mengder ressurser som gir ulike muligheter til å hjelpe barna med skolegangen. De materielle forholdene som tilgang til internett,

pc, bøker etc. kan kreve god økonomi, og utgjøre en klasseforskjell. Samtidig kan foreldrenes intellektuelle og kognitive evner være avgjørende i forhold til å stimulere barnas ferdigheter. Kognitive evner innebærer i denne sammenheng evner til å forstå instruksjoner, til å manipulere ord og tall, til å konsentrere seg, løse problemer og foreta logiske slutninger. Dette er en påvirkning som foregår fra barndommen, gjennom oppdragspraksiser og sosialisering. Foreldrenes utdanningsnivå blir her en kulturell ressurs, som kan gi ulike positive utslag. Det kan være kjennskap til innholdet i det barna lærer, og en generell påvirkning til *boklig lærdom og evne til abstrakt tenkning* (Bakken, 2007:52). Kort sagt, barn som har foreldre med ressurser, kunnskaper og verdier som er nyttige i skolesammenheng vil få en fordel i skolen. Bakkens analyse viser at det er en slik sammenheng mellom skoleprestasjoner og familieressurser. De største klasseforskjellene gjelder foreldrenes utdanning. Utdanning som kan sees på som en kulturell ressurs, og gjør foreldrene rustet til å kunne hjelpe til med skolearbeidet. Men det som også (jf. Erikson & Jonsson 1996) gir deres barn en fordel er selvtillit og tro på at barnas skal lykkes i skolen. Det som også middelklassebarna nyter godt av i følge denne undersøkelsen, er god økonomi, stabile arbeidsforhold og et betydelig større antall bøker i hjemmet.

En oppsummering av Bakkens tolkning av denne analysen er at elevene generelt trives på skolen, samtidig som de synes skolen er kjedelig. Men det vises ikke til noen betydelig sammenheng mellom trivsel og klassebakgrunn. Elevenes vurdering og forhold til lærerne har heller ikke tydelige sammenheng med klassebakgrunn. De fleste synes at lærerne er flinke til å undervise. Dett er i følge Bakken en antydning om at elevene ikke blir behandlet ulikt av lærerne, eller at de fra lavere klasser føler seg fremmede. Bakken hevder at familieressursteorien vil være den mest nærliggende hvor ulik tilgang til ressurser i de ulike klassene som forklaring på prestasjonsforskjeller i skolen. Men dette forklarer ikke hele prestasjonsgapet. Det utelukkes derfor ikke at konfliktteorien kan ha relevans, men det hevdes at klasseforskjellene i så fall burde være tydeligere i forhold til trivsel og opplevelse av skolehverdagen. På en annen side kan den generelle oppslutningen om skolen sies å være i tråd med teorien om den legitimerede pedagogikken. Bakken peker her selv på mulige begrensninger ved metoden som er brukt og at den trolig ikke er god nok til å studere dette i lys av konfliktteorien (Bakken, 2007:58-61). Dette har vært et viktig utgangspunkt for min studie.

Selvrapporteringens mulige begrensninger

Siden Bakkens undersøkelse er basert på selvrapporteringsskjema kan det kanskje være grunn til å stille flere spørsmål til metoden. Spesielt i forhold til dette som handler om holdninger til og trivsel i skolen. Svarene på holdninger til skolen er oppsummert slik: «de fleste slutter opp om skolen på en grunnleggende måte, de opplever at skolen kommer godt med i framtida og det er entydig

oppslutning om karaktersystemet. De fleste synes lærerne er flinke og at det de lærer på skolen er viktig». Spørsmålene som er stilt kan sies å være veldig generelle, og sier ikke så mye om hva denne trivselen innebærer. Som svar på spørsmålet *trives du i skolen?* kan det være helt ulike kriterier som legges til grunn. Er det trivsel i forhold til det sosiale jamnaldermiljøet, eller er det trivsel i forhold til læringssituasjoner elevene svarer på? I intervjuene jeg hadde med elevene, kan det se ut som om elevene med middelklasse- og arbeiderklassebakgrunn legger nettopp ulike betydninger til grunn bak et slikt spørsmål.

Videre kan det tenkes at holdningene til for eksempel lærerne også er mye mer nyansert enn det spørsmålet «om lærerne er flinke til å undervise?» kan gi svar på. Hvordan elevene karakteriserer lærerne, kommer i min undersøkelse først frem når de får spørsmål om hva de legger i det å være en *god lærer*. Det er spesielt arbeiderklasseelevnes subjektive forhold og opplevelser av lærerne som blir lagt til grunn for deres vurderinger, og de forteller om det jeg har tolket som generelle kommunikasjonsproblemer. Men selv om de har ulike personlige problemer med lærerne, er det ikke deres faglige kompetanse de vurderer. Slik jeg ser det, er det trolig også dette som ville komme fram i et selvrapporteringskjema. Elevene med middelklassebakgrunn er på den andre siden opptatt av hvilke type læringsstrategier lærerne benytter seg av, og om de er gode i sitt fag og samtidig kan formidle dette på en god nok måte.

Jeg vil også sette spørsmålsteget til argumentene Bakken hevdet talte mot kulturell diskriminering av elevene og mot at elevene føler seg fremmede i skolen. Bakgrunnen for argumentene var at elevene svarer i stor grad at de trivdes på skolen og vurderer lærerne som flinke og oppmerksomme (det er dessuten mange måter å få oppmerksomhet på). Slik jeg ser det er det ikke slik at elevene går på skolen med en fremmed følelse at de ikke hører til, som er bevisst på en slik måte at de vil mistrives i skolen. En fremmedhet i forhold til skolen kan handle om at elevene ikke makter å prestere i fagene, og til tross for at de prøver klarer de ikke å «knekke koden» for hvordan oppgavene skal løses. Det kan være en generell manglende forståelse for teoretisk lærdom. Dette kan trolig føre til en fornemmelse av at man som individ ikke har kvalifikasjonen eller evnene til å takle skolens krav. Denne «fremmedheten» tror jeg ikke blir uttalt, og kanskje ikke heller alltid forstått. Jeg tror det er heller tvilsomt at slike opplevelser av fremmedhet for skolens krav kommer særlig godt frem i et spørreskjema, det er det for innfløkt til. Men dette tar også Bakken forbehold om.

Bakkens analyse viser også at det ikke er påfallende klasseforskjeller når det gjelder elevenes atferd i skolen. Når det gjelder selvrapportering i forhold til egen problematferd, kan det trolig forekomme en underrapportering eller en subjektivt *skjev* vurdering. Man kan alltid stille spørsmål til hvilken

type kunnskap spørreundersøkelser og tilhørende operasjonaliseringer gir. Men om det er tilfellet at ulike samfunnsklasser gir ulik tilgang til kognitive ferdigheter, slik Bakken foreslår vil det implisere at det kan være ulikt innhold som blir lagt til grunn i elevenes svar. I min studie vil jeg peke på noen momenter som kan gi nyttig kunnskap om slike forhold. Det kan gjøre senere operasjonaliseringer i spørreundersøkelser mer presise.

Habitus- samfunnet i kroppen

Pierre Bourdieu vektlegger kulturen når han skal forklare strukturelle ulikheter i samfunnet. Det er først og fremst kulturelle skillelinjer som gir ulike utslag for suksess i utdanningen (Esmark 2006:73-75). Ulike grupper i samfunnet innehar ulike former for og mengder av kapital. Besittelse av økonomisk og *kulturell kapital* avgjør om du er i det øvre eller nedre sjikt av samfunnet. Den kulturen og den sosiale klassen et individ vokser opp i preger det på en slik måte at det vil utgjøre individets handlingspraksis. Kulturen blir slik til en naturlig del av menneskene, og individene oppfatter gruppebaserte verdier og normer for personlige og subjektive (Bourdieu:1999). Elevene har i utgangspunktet ulike forutsetninger for og lykkes i skolen gjennom sin bakgrunn og sin inkorporerte klasseposisjon, eller deres klassehabitus. *Habitus* er for Bourdieu den kroppsliggjorte måten vi forstår og er i verden på. Vår habitus utgjør hvordan vi ser oss selv, hva vi liker, verdsetter og hvordan vi fører oss. Det miljøet vi er sosialisert i med ulike former og mengder av kapital er utgangspunktet for vår praktiske sans, og hvilken habitus vi får. Grupper med felles posisjon og erfaringer i det sosiale rom vil ha lignende habitusformer (Bourdieu 2006).

Selv om Bakken ikke finner at kulturteorien kan forklare klasseforskjeller, er det andre studier som gjør det. Nyere registerdata er blitt analysert og viser at teorien om kulturell kapital kan utgjøre noe av forklaringen på sosial ulikhet i enhetsskolen (Andersen 2009) Denne kvantitative analysen er blitt gjort med datamateriale over avgangskarakterer til tiendeklassinger som gikk ut 2002-2006. Analysen viser en sammenheng mellom foreldrenes klassebakgrunn (delt inn etter yrke og inntekt) og barnas skoleprestasjoner. Klassemodellen som her er brukt er inspirert av Bourdieus teori, der foreldrenes sosiale tilhørighet i det tenkte *sosiale rom*¹ er lagt til grunn. Denne klassemodellen er

1

☐

Det sosiale rom, et tenkt rom som består av posisjoner i samfunnet, inndelt etter økonomisk og kulturell kapital (Bourdieu, 1984:102). Forholdet mellom disse kapitaltypene er bestemmende for hvor hvilken posisjon man har.

utviklet ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved UiO og betegnes Oslo Register Data Class scheme, ORDC-skjemaet.

Dette er den første norske studien som tar for seg skoleprestasjoner i grunnskolen analysert ut fra teorien om kulturell kapital, og gir i følge Andersen støtte til teorien. Det høyeste karaktersnittet finner man hos elevene fra kulturfraksjonen. Foreldrenes kulturelle kapital er ut fra denne analysen viktigere for skoleprestasjonene enn økonomisk kapital, og slik kan dette gi støtte til Bourdieu og Passerons (2006) teori om utdanningssystemet, med sin analyse. Det kan være praksiser i disse kulturelle hjemmene som gir fordeler for barna (Andersen, 2009).

En dansk statistisk analyse (Jæger og Holm, 2007) benytter også Bourdieus teori for å forklare ulikheter i forhold til utdanning blant ungdom. Her brukes de ulike formene, *økonomisk*, *kulturell* og *sosial kapital* i et forsøk på å skille ulike typer av familieressurser fra hverandre. Slik forsøker de å kunne se hvilken av kapitalformene som har mest effekt i forhold til oppnådd utdanning. De finner at kulturell og sosial kapital har størst betydning for oppnådd utdanning. Selv om operasjonaliseringene av kapitalbegrepene også her sikkert kan utbedres, peker det likevel i retning av å se på flere ressurser enn de økonomiske.

Investering i utdanning er uansett noe som finnes i større grad i middelklassen og i høyere klasser både innenfor det økonomiske og kulturelle feltet. En omgjøring av kulturell kapital er ifølge Bourdieu den best skjulte og sosialt mest determinerende investeringen i utdanning (2004:17). Hva denne omgjøringen innebærer kan kanskje være noe som videre forskning på området kan forsøke å gjøre tydeligere. I følge Bourdieus teori vil altså elever fra arbeiderklassen som mangler den legitime kulturelle kapital, ha en habitus som gjør at de ikke er fortrolige med skolekulturen men tvert i mot vil de oppleve en fremmedhet i møte med skoleinstitusjonen. Arbeiderklasseelevenes har ikke mulighet til å hevde seg overfor de andre elevene med sin bakgrunn. Den kulturelle kapitalen som er utgangspunktet for skillelinjene i skolen, kan betraktes som en slags informasjonskapital (Bourdieu & Waquant 1993: 104). Vår tid som i mange tilfeller blir kalt kunnskapssamfunnet eller nettopp informasjonssamfunnet vil det være nærliggende å tro at denne typen kapital ville være generelt ettertraktet. Det å slå fast at det finnes ulike mengder av blant annet kulturell kapital er bare et skritt på veien. For å forstå begrepet kulturell kapital og hvilke forskjellsskapende praksiser som finnes i ulike klasser, er det i følge Lareau & Weininger (2003) mest relevant i denne sammenhengen å se nærmere på hvordan ulike familier gjør skole. Det kan i så fall innebære hvordan foreldre velger å forberede barna til skolen, hvordan de følger opp underveis, hvordan de bidrar for å hjelpe, hvor engasjerte de er, hvilken kontakt de har med lærere og lignende. Hvis familier har fundamentalt ulike tilnærminger til skolen, er det interessant å finne ut om disse

ulikhetene kan gjenkjennes systematisk i forhold til klasses tilhørighet, og hva disse ulike tilnærmingene innebærer. “As a result of their location in the stratification system, students and their parents enter the educational system with dispositional skills and knowledge that differentially facilitate or impede their ability to conform to institutionalized expectations. Studies must document variations among students and parents in their ability to meet the standards held by educators” (Lareau & Weininger, 2003:22).

Familien som arena for reproduksjon av ulikhet

Anette Lareau (2003) gjør nettopp dette, og tar utgangspunkt i Bourdieus kapitalbegreper når hun gjennom sine studier forsøker å gi forklaringer på reproduksjon av klasseforskjeller gjennom sosialisering i familien. Lareau har fulgt amerikanske familier gjennom tid og ser tydelige forskjeller mellom arbeiderklasse og middelklasse når det gjelder organisering av hverdagslivet. I middelklassefamiliene gjenkjenner hun det hun kaller *intensiv kultivering (concerted cultivation)* av barna (Lareau 2002). Disse foreldrene ser på barnas utvikling som et prosjekt som krever konstant oppfølging. Det gjelder blant annet fritid, språk og kommunikasjon, og i møte med institusjoner griper de inn ved behov og får de rette tingene til å skje på vegne av barna. I arbeiderklassen finner hun tilfellet av det motsatte, hvor det vektlegges *naturlig utvikling (Natural Growth)*. For eksempel ser en del av disse foreldrene på barnas språk som noe som «kommer av seg selv». Det er først og fremst et middel til å utveksle beskjeder og innebærer ikke et utviklingsperspektiv. Hun finner i disse familiene ikke det samme fokuset på å utvikle barnas spesielle talenter. I møte med institusjoner ser foreldrene her ut til å opptre underdanig.

Dette er idealtypiske beskrivelser, og kan kanskje gi en unaturlig forstørring av forskjeller. Likevel kan man se for seg noen konsekvenser av ulike oppdragelesmønstre. Middelklassebarna vokser opp med flere ferdigheter og kulturell kapital, samtidig som de opplever at de har flere rettigheter. Arbeiderklassebarna opplever resignasjon i forhold til skolesystemet. De mangler ferdigheter som kreves for å hevde seg, og vil samtidig ikke verdsette den fremmede middelklasse måten. Slik blir oppdragelsen av barn i ulike miljøer et viktig aspekt i reproduksjonen av klassene, og dermed ulikhetene (Lareau:2002,2003).

Studiene til Lareau får støtte av Vincent and Ball (2006). De hevder at utdanning for middelklasseforeldrene er ikke kun det som foregår i barnehagen, på skolen eller på universitetet, men er *an all-encompassing engagement with the child* (ibid, 2006:137). En konsekvens av dette blir at barna får tilgang til et stort omfang av aktiviteter, et slags tilleggspensum. I tillegg til at

foreldrene legger mye arbeid i å finne ”riktig” barnehage og skole for barna, sørger de for at barna deres får delta i hva de kaller *enrichment activities*, utviklende aktiviteter. Det kan være kurs og timer med aktiviteter som for eksempel musikk, ballett/dans, sport, drama og språk. Dette kan forstås som en del av en planlegging som blir gjort med tanke på barnas fremtid. Dette engasjementet er begynnelsen på barnas kommende CV. Det gir i tillegg fordeler i skolen fordi barna er forberedt og øvet i å prestere på kreative, fysiske og intellektuelle områder (Vincent and Ball, 2006:159). I studien hevder de å kunne identifisere at aktivitetene var en del av disse foreldrenes strategi i arbeidet med å reprodusere barnas klasseposisjon, og dermed utelukke en nedadgående mobilitet mot arbeiderklassen, en strategi som handler om *the fair of falling*. De finner at foreldrene føler et stort ansvar for at deres barn skal kunne utvikle seg best og mest mulig før skolealder. Det blir investert i barnas evne til selvutvikling, hvor de blir øvet opp i å se hva som er best for seg selv. De konkluderer med at fokuset på disse utviklende aktivitetene er en konsekvens av redselen for at reproduksjonen av klassesetilhørighet ikke lenger er selvfølgerighet, i et samfunn som har blitt mer preget av risiko. En av årsakene til at arbeiderklasseforeldrene ikke er like involvert i dette er det økonomiske aspektet fordi det koster mye. Men det er først og fremst at de ikke ser på barna som et prosjekt med fokus på utviklingen av egenskaper og spesielle talenter (Vincent and Ball, 2007).

Diane Reay (2005) hevder også at reproduksjonen av klasseforskjeller i stor grad foregår i hjemmet, i familien. Middelklasseforeldrene forbereder sine barn på fremtiden gjennom oppfølging og hjelp til skolearbeid. Skolens verdier blir her i høy grad anerkjent. Reay hevder at ressurser i middelklassen er en forutsetning og en motor i reproduksjonen av ulikhet. Disse ressursene innebærer blant annet ferdigheter, kulturell kapital og mødrenes innsats og hjelp til skolearbeid. Foreldreskapet ”gjøres” altså forskjellig i de ulike hjemmene, i forhold til hvilke ressurser som er til rådighet. Middelklassens *fremtidsorientering* er i sterk kontrast til arbeiderklassens *her og nå* fokus.

Val Gillies (2005) har også i en kvalitativ studie fra Storbritannia fokusert på mikroprosessene i hverdagslivet i ulike familier, og har sett nærmere på hvilke ressurser foreldrene har til rådighet. Gillies bruker Bourdieus rammeverk som utgangspunkt, med de tilhørende ulike kapitalformene. Hun gjenkjenner klassebakgrunnens innflytelse på ulike foreldrepraksiser, og bruker av pragmatiske årsaker inndelingen middel- og arbeiderklasse for å beskrive familienes materielle og sosiale status. Hun hevder å kunne finne klare sammenhenger mellom familiens ressurser og foreldrenes oppdragelsespraksiser. Foreldrene med tilgang til middelklasseressurser som for eksempel penger, sosiale kontakter, legitim kulturell kunnskap, brukte dette aktivt og investerte i barnas utdanning som en metode for å opprettholde og reprodusere deres middelklassestatus. Liknende konklusjoner

er gjort i tidligere og senere studier (Allatt 1993, Bates 2002, Vincent and Ball 2007). Arbeiderklasseforeldrene som i motsetning hadde begrenset adgang til ulike ressurser forsøkte å sørge for at barna tilegnet seg nødvendige egenskaper for å “overleve” (*crucial survival skills*). Barna skulle ha styrke til å møte ustabilitet, urettferdighet, slit og generelle utfordringer, slike ting som kan gjenspeile deres liv (Gillies 2005:842). I studien karakteriserte middelklasseforeldrene sine barn som unike, eksepsjonelle individer, og spesielt i forhold til utdanning ble barnas intellektuelle kompetanse vektlagt. Barnas gode skoleprestasjoner ble en kilde til stolthet og glede for hele familien, og foreldrenes engasjement i utviklingen og skolearbeidet opplevdes som en form for intimitet. Deres kulturelle kapital gjorde at de var familiære og komfortable med skolens verdier, og interaksjonen med lærerne var basert på en felles forståelse av barnas høye status i motsetning til de mindre skoleflinke (Gillies 2005:842-844).

Flertallet av middelklassebarna hadde generelt gode skoleprestasjoner, og foreldrene kunne med dette fremheve at barna hadde en naturlig begavethet. De som hadde barn med lesevansker eller lignende besørget at lærerne tok ekstra hensyn til barna, eller de ble tatt med til spesialister. I kontrast med dette hadde et stort antall av arbeiderklasseforeldrene i studiens utvalg barn som hadde vanskeligheter med skolen. Deres håp for barna var at de skulle sikre seg en grunnleggende utdanning. De snakket aldri om barna som smarte, men fremhevet heller deres evne til å unngå trøbbel, at de kom godt overens med andre, og at de jobbet hardt. Det ser ut til å handle mer om å “passe inn”, fremfor å “stå frem” (Se også Skeggs 1997, Reay and Lucey’s 2000). Det var ikke ønskelig fra disse arbeiderklasseforeldrene eller deres barn å skille seg ut fra de andre på skolen. Det å passe inn gir en grunnleggende sikkerhet, og oppnåelsen av dette kan se ut til å være et slags mål på vellykkethet. Dårlige karakterer og konflikter med lærere kan være en del av bakgrunnen til innstillingen og fokusering på barnas oppførsel fremfor deres akademiske prestasjoner. Det blir slik ikke rom for den hyggestunden (*cosy intimacy*) i forbindelse med involvering i barnas utdanning. Utdanningen var ofte forbundet med skuffelser, nederlag, konflikter og ydmykelser (Gillies 2005:846).

Klassekulturelle foreldreskap i Norge

Amerikanske og britiske studier kan trolig ikke overføres direkte til norske forhold. Norge kan sies å være et mer egalitært samfunn, og det er ikke utbredt med et *konkurrerende skolemarked* der barn og unge må gjennom tester og oppnå de beste resultater for å kjempe om plassene. Når man i norske studier likevel finner lignende oppdragelsesmønstre og kontraster mellom arbeider- og middelklassehjem (Stefansen og Aarseth 2009, Stefansen og Farstad, 2008, Stefansen og Blaasvær, 2010) blir det viktig å se på hva som ligger bak den sosiale reproduksjonen.

Aarseth og Stefansen (2009) setter spørsmålstegn ved ”the fair of falling” hypotesen som forklaring på middelklassens barneoppdragelse. Gjennom deres studier av middelklasseforeldre er det også en annen type motivasjon som utpeker seg enn det rent strategiske i å sørge for barnas utvikling. De hevder at det den nye middelklassens *refleksive habitus* eller *profesjonelle habitus* utgjør en form for intimitet og praksis i familielivet, som ikke er en bevisst strategi. Foreldrene fra studiene ser på sine barn som unike individer med helt spesielle evner og talenter. De synes at deres barn skiller seg ut fra andre barn i forhold til evner de innehar. Foreldrene er også sterkt involvert i barnas hverdagsliv, og investerer mye tid i barnas aktiviteter på fritiden eller i barnehage- og skolesammenheng. Dette er mer et uttrykk for en moralsk forpliktelse overfor barna. Orienteringen mot læring og berikelse er integrert i båndet mellom foreldre og barn, og er motivert av involvering og en følelse av fellesskap. Hovedpoenget er at denne *intimiteten* som Gillies (2005) også fant, springer ut av dette engasjementet, er motivert av en felles følt glede. Et resultat av dette spesielle blikket på barnet er at barna får en nær oppfølging av sitt innerste selv, samtidig som dette utgjør en gjensidig gledelig deltakelse og samhørighet i *berikende aktiviteter* (Aarseth og Stefansen, 2009). Om dette sterke engasjementet i barnas liv og utvikling ikke er en strategisk bevisst handling fra middelklasseforeldrene, er det like fullt en kilde til ulikhet som kan gjøre seg sterkt gjeldene når barna er i skolen. Og hvorfor er det slik at arbeiderklasseforeldrene ikke har det samme fokuset for sine barn, når samfunnet og de fleste yrker etter hvert krever utdanning?

Stefansen og Blaasvær (2010) har sett nærmere på det som kan være mulige klassekulturelle forskjeller i utformingen av foreldreskap, altså kulturelle aspekter ved klasse. De har i hver sin studie intervjuet foreldre med arbeiderklassebakgrunn og peker på en parallellitet mellom foreldrenes egne erfaringer og livsverdien og den de skaper for sine barn. I Blaasværs «studie om moderskap» finner hun at foreldrene anså barnets utvikling som skjer av seg selv og at foreldrene ikke opplever at de kan påvirke barnas språklige og motoriske utvikling, men at det må gå «naturens gang». Disser foreldrenes fokus er på barnas oppdragelse i forhold til at de skal lære seg folkeskikk og oppføre seg riktig, passe inn. Foreldrene hun har snakket med er opptatt av å lære barna forskjell på rett og galt gjennom enkle budskap. Barna blir fremstilt som vesentlig annerledes enn voksne, og leken blir ikke betraktet som en arena for læring og utvikling, men som et friområde der barna skal få lov til å være barn. Men viktigheten av å passe inn i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende kan ses gjennom at leken likevel betraktes som viktig, ved at den er en arena der barna oppøve i de i sosiale spillereglene (Stefansen og Blaasvær 2010:148-149). I Stefansens «studie om foreldreskap» finner hun at foreldrene vil beskytte barna fra situasjoner de mener de ikke kan mestre, som for eksempel at barna ikke begynner for tidlig i barnehagen. De vil la barna få være

barn, de må utvikle seg i sitt eget tempo og de anser det som viktig ikke å stille for høye krav. På en annen side er de opptatt av at barna skal bli eksponert for påkjenninger som gir dem en nødvendig robusthet for fremtiden, de «skal tåle litt». Sosialiseringen er ikke preget av et utviklingspotensiale utover dette som handler om å lære seg å passe inn (Stefansen og Blaasvær 2010:150-151). Disse mønstrene i foreldrepraksisene knyttes så til foreldrenes klassesituasjon. Barnas frihet begrenses til uformelle rom, og regulering av barnas oppførsel i formelle rom der andre har makt. Dette kan sees på som en parallell til arbeiderklassens livserfaringer og en begrenset selvråderett i arbeidslivet. Livet som utspiller seg i hjemmet er en kontrast til det som skjer på andre arenaer. Hjemme er hvor man kan være seg selv, «ute» er hvor man må rette seg inn etter andre. (Stefansen og Blaasvær 2010:152-154).

Stefansen (2008) beskriver hvordan også middelklassebarnas barndom er preget av deres foreldres livsverden, noe som innebærer at foreldre ser det som deres ansvar at barnet skal ha rett til å utvikle seg optimalt. De motiverer barna til å investere i seg selv (jf. Ball 2003) ved å følge opp barnets eget initiativ. Barna opplever slik en indre motivasjon og de blir preget av en grunnleggende opplevelse av egenverd («sense of entitlement») (jf. Lareau 2003). Barna opplever en naturlig rett til å bli tatt hensyn til og til å bli sett. Barndommen blir slik en gjenspeiling av foreldrenes klasserelaterte livserfaringer, og kan sees som «en prosess som forbinder barn til verden på måter som er dypt preget av klasse» (Stefansen og Blaasvær 2010:155). De motiverer barna til å investere i seg selv (jf. Ball 2003) ved å følge opp barnets eget initiativ. Barna opplever slik en indre motivasjon og de blir preget av en grunnleggende opplevelse av egenverd («sense of entitlement») (jf. Lareau 2003). Barna opplever en naturlig rett til å bli tatt hensyn til og til å bli sett. Barndommen blir slik en gjenspeiling av foreldrenes klasserelaterte livserfaringer, og kan sees som «en prosess som forbinder barn til verden på måter som er dypt preget av klasse» (Stefansen og Blaasvær 2010:155).

Det de ulike utenlandske og norske studiene jeg her har nevnt kan sies å ha til felles er at det er ulikheter og motsetninger i foreldreskap hos de ulike sosiale klassene. Forenklet kan man si at arbeiderklassebarna blir sosialisert til å passe inn i sosiale sammenhenger og lære seg å bli «robuste» i forhold til jamnaldrende. De blir også skjermet for voksenverdenens mestringsarena. Mens middelklassebarna blir sosialisert til å stå frem, utvikle sine spesielle talenter og lære seg å mestre gjennom en indre følt motivasjon. Jeg vil i min analyse peke på disse elevens ulike orienteringer i forhold til skolen, som kan sies å stemme overens med disse studienes syn på hvordan livsverden og erfaringer setter seg i kroppen, som klassehabitus.

3. METODE

Mitt prosjekt har en etnografisk tilnærming med en kombinasjon av deltagende observasjon og intervjuing. Det empiriske datamaterialet er ment å skulle si noe om elevenes subjektive opplevelser av skolen, samtidig som jeg vil tolke dette i en bredere kontekst.

Som tidligere nevnt har jeg vært tilknyttet prosjektet ”Nye kjønn, andre krav?”. Gjennom dette prosjektet fikk jeg tilgang til ulike skoler, og jeg valgte to videregående yrkesskoler i Oslo. På den ene skolen observerte og intervjuet jeg elever fra bygg og anleggslinjen. Jeg var til stede i skoletimene og i friminuttene over en periode på først to uker, og deretter var jeg innom en gang iblant det første skoleåret. På den andre skolen var jeg ikke i observasjon, men her intervjuet jeg elever fra linjen media og kommunikasjon. Mitt datamateriale består derfor av:

- Observering på linjen for bygg og anlegg (Dette innebærer også uformelle samtaler med elever og lærere ved skolen samt andre ansatte som vaktmester ved skolen.)
- Intervjuer ved linjen for bygg og anlegg
- Intervjuer ved linjen for medier og kommunikasjon (samt uformelle samtaler også her med lærere og elever.)

Metodearbeidet i dette prosjektet var på ulike måter spesielt utfordrende, med hensyn til rekruttering, intervjuing og etiske dilemmaer. Jeg hadde forventninger om et noe ”tøft” miljø på bygg og anleggslinjen. Jeg forventet å treffe mange som var skoletrøtte, og med liten interesse for meg. Det jeg likevel ikke var forberedt på, var den generelle (tilsynelatende) likegyldigheten som hersket blant elevene. Både i forhold til meg, til skolen og til dels i forhold til hverandre. De store metodeutfordringene viste seg å bli en viktig del av mine funn, og slik blir metodekapittelet samtidig et analysekapittel. Analysearbeidet begynner i stor grad allerede i tiden hvor datainnsamlingen foregår, fordi det dukker opp metodiske utfordringer som jeg ser i sammenheng med nettopp elevenes sosiale bakgrunn.

Utvalg

På linjen for bygg og anlegg fikk jeg utdelt en tilfeldig klasse og jeg visste ikke hvem informantene mine ville bli. Da jeg startet observasjonen forsøkte jeg å se meg ut noen elever som kunne bli potensielle informanter utover det å observere dem på skolen. En spesiell utfordring var at jeg ønsket å rekruttere ut fra klassebakgrunn, noe som åpenbart er vanskeligere enn å se på etnisitet eller kjønn. Jeg kunne ikke være sikker på hvilken sosial bakgrunn de ulike elevene hadde, siden

dette ikke var noe jeg kunne observere direkte. Jeg hadde likevel et fokus mot deres klassebakgrunn, og forsøkte å hente informasjon ved å observere deres klassehabitus, gjennom samtaler, stil og språkbruk i tråd med Bourdieus teori om det sosiale rom, klasser og tilhørende habitus. Fangen (2008) hadde i sin studie også et fokus på en indirekte observasjon av klassebakgrunn, eller hva hun kaller sosiale størrelser. Dette er en av flere mulige perspektiver man kan observere ut fra (Fangen, 2008:71). Det var likevel ikke slik at jeg kunne velge blant elevene når jeg skulle ha intervjuer. De første dagene da jeg samlet inn noen av samtykkeskjemaene jeg hadde delt ut, var det allerede noen elever som gjorde det klart at intervju ville de ikke være med på. Jeg skjønnte derfor veldig tidlig at jeg måtte forhandle meg frem til eventuelle intervjupersoner underveis i perioden med observasjonen.

Det er usikkert om denne motviljen til intervjuing kom fra en usikkerhet i forhold til å måtte prestere, snakke om seg selv, eller om det var litt flaut overfor medelever å engasjere seg i noe som helst man ikke var tvunget til. Den eneste motivasjonen jeg kunne spore blant elevene var at intervjuet skulle foregå under mattetimene slik at de fikk fri. Gjennombruddet i forhold til å rekruttere informanter var gjennom internett og e-post. Jeg hadde deres navn og søkte dem opp på nettsamfunnet Facebook, hvor de fleste elevene var registrert med profiler. Der tok jeg kontakt angående intervjuer, og flere svarte ja på disse henvendelsene. Jeg antar det var lettere å svare over e-post, og de kunne ta seg tid og mot til å spørre om det de lurte på. Det var også en god måte for meg å forklare mer inngående hva prosjektet handlet om. Da jeg omsider fikk satt i gang med intervjuene ble terskelen trolig lavere for å vise interesse for å være med. Mot slutten av intervjuingen var det flere som ville bli intervjuet og jeg skulle gjerne ha hatt mer tid til å snakke med flere elever, men på dette tidspunktet var det gått for lang tid. Rekrutteringen på bygg og anlegg tok meg flere måneder. I tillegg til all den tid det tok, brukte jeg som nevnt en rekke ulike «knep» for å få tilgang til intervjuer. Jeg måtte fokusere sterkt på å gå sakte men riktig frem. Selv om utvalget ble til gjennom en møysommelig forhandlingsprosess, fikk jeg likevel et variert utvalg med hensyn til prestasjoner og engasjement på skolen.

På den andre skolen og ved linjen for medier og kommunikasjon, hvor intervjuet elevene, ble rekrutteringen derimot gjort på noen minutter. Jeg tok kontakt med en lærer pr e-post, som sa seg villig til å hjelpe meg. Når det gjelder utvalget herfra, var det flere elever som umiddelbart meldte seg frivillig til intervju. I motsetning til den skepsisen som møtte meg på bygg og anlegg, syntes denne læreren det var et spennende prosjekt. Han syntes i tillegg det var en fin anledning for elevene til å reflektere litt rundt seg selv, og øve seg på å være i en intervjusituasjon. Det var flere elever som meldte seg villig til intervju enn det antallet jeg hadde forespeilet. Læreren på media og

kommunikasjon hadde satt seg inn i mitt prosjekt, og plukket ut elever likt fordelt på kjønn, og med noe ulikt prestasjonsnivå.

Klassebakgrunn

Det var først under intervjuene jeg fikk opplysninger om deres foreldres yrker og utdanningsnivå. Det er altså på bakgrunn av dette jeg så har basert deres klassebakgrunn. For å gjøre dette til en mest mulig pragmatisk og hensiktsmessig inndeling har jeg vurdert de med foreldre uten utdanning eller med utdanning lavere enn videregående og med yrker som ikke krever dette, til arbeiderklasse. Tilsvarende har jeg vurdert de med foreldre med høyere utdanning og tilsvarende yrker som krever dette til middelklasse og øvre middelklasse. Det viste seg at av de seks jeg intervjuet på linjen for bygg og anlegg var det fem som hadde arbeiderklasse eller en av foreldrene hadde nedre middelklassebakgrunn som den høyeste. En hadde øvre middelklassebakgrunn. Motsatt var det på linjen for medier og kommunikasjon. Der var det fem som hadde middelklasse eller øvre middelklassebakgrunn og en som hadde arbeiderklassebakgrunn. Det viste seg at eleven med arbeiderklassebakgrunn fra medier og kommunikasjon hadde tidligere erfaringer med skolen og en historie som lignet de andre arbeiderklasseelevne. På samme måte hadde middelklasseelevne fra bygg og anlegg tidligere erfaringer og en historie som lignet de andre middelklasseelevne. Slik blir dette ikke en ren kontrast mellom bygg og anlegg versus medier og kommunikasjon, men en kontrast mellom seks arbeiderklasseungdom og seks middelklasseungdommer. Men likevel, bortsett fra en i hver gruppe er altså deres klassebakgrunn overens med de yrkesfaglige linjene. Derfor vil jeg i analysen omtale de to ulike gruppene som BA-elever (bygg og anlegg), og MK-elever (medier og kommunikasjon).

Deltagende observasjon

Jeg valgte å gjøre observasjonen i forkant av intervjuer. Observasjonene skulle være en nyttig forundersøkelse og et supplement til samtidige men også senere intervjuer. Observasjonen ble en veiledning til utformingen av intervjuguide og for å kunne rekruttere informanter til intervjuer. Ved å kombinere observasjon og intervjuer får man mulighet til å gå utover det å behandle intervjudataene kun som selvrepresentasjoner. I intervjuene fikk jeg anledning til å spørre om det jeg hadde sett, men også omvendt kunne jeg vurdere det som ble sagt opp mot det jeg hadde observert (jf. Fangen, 2008:141-142). I tillegg fikk jeg også lærernes versjoner. Denne kombinasjonen viste seg å være spesielt nyttig i dette prosjektet. Det kan være problematisk å få et

fullstendig bilde når man kun har intervjudata. Dette gjelder spesielt i denne sammenhengen, fordi flere av intervjupersonene var veldig korte eller ordknappe i sine svar.

Observasjon som et supplement til selvpresentasjoner

Menneskers selvpresentasjoner er en type kunnskap, men for å kunne fortolke dette i en større forståelseshorisont, er det viktig å ha kunnskap om det de snakker om. Dette oppdaget jeg blant annet da jeg for eksempel spurte om elevenes subjektive opplevelse av trivsel og prestasjoner og deretter tolket svarene i forhold til hvordan jeg hadde sett at de oppførte seg og jobbet i timene. På denne måten fant jeg at trivsel på skolen handler for noen kun om det sosiale som skjer utenfor skoletimene, mens for andre handlet det om læringsmiljøet. Med mine observasjoner i forkant kunne jeg derfor skille dette fra hverandre.

Observasjonene var nyttige i forhold til å tolke elevenes selvpresentasjoner og deres fortellinger om hendelser som kom frem i intervjuene. Slik jeg oppfatter det, kan trolig en del av deres handlinger være delvis ubevisste eller ureflekterte, noe som kanskje derfor ikke ville komme like tydelig frem ved kun å bruke intervjuer som metode. En diskrepans i hva jeg erfarte under observasjonen og hva de selv sier, kan vitne om at det er noe i dette. Fangens studie av det nynazistiske miljøet i Norge er basert på deltagende observasjon. Hun hevder at feltarbeidsdata er ”rike” fordi det gir et mer sammensatt bilde av menneskene der. I tillegg til at man kan få tilgang til informasjon som deltagerne ellers ikke snakker om i et intervju, kan man gjennom observasjon få informasjon som går utover deres subjektive opplevelser. Slik åpnes det opp for en bevegelse og tolkninger utover det som blir uttalt (Fangen, 2008:31). Jeg vil illustrere dette poenget med et eksempel fra et intervju med en elev fra bygg og anlegg.

Intervjuer: *Hvordan tror du lærerne oppfatter deg som elev?*

Sindre: (vrir seg på stolen og ser ned i gulvet)

Det veit jeg ikke asse, jeg tror de er blitt fornøyde nå, siden jeg har begynt å snekre.

Dette svaret til Sindre kan tolkes slik at han har et ok forhold til lærerne, spesielt nå som han har begynt å jobbe. I dette svaret ligger det også at han kanskje ikke har jobbet noe særlig i skoletimene tidligere. Slik jeg ser det er det ikke mulig å tolke mye mer ut fra dette utsagnet. Selv om han selv antyder at forholdet til lærerne ikke er helt uproblematisk, er det likevel ganske lite informasjon han gir. Siden jeg har observert Sindre selv, og har pratet med lærerne vet jeg imidlertid at bildet ser annerledes ut. Sindre er veldig sjeldent til stede i timene, og han virker uengasjert og ukonsentrert

når han først er det. Lærerne sier de synes denne eleven er særdeles vanskelig å forholde seg til, og han har et faretruende høyt fravær. Med denne kunnskapen kunne jeg derfor likevel i løpet av intervjuet komme inn på det faktum at han var oftere å finne rundt bordtennisbordet enn i timene. Den kunnskapen jeg fikk gjennom observasjonen var slik jeg ser det et viktig supplement til intervjuene, og i tilfeller også helt avgjørende for tolkningene av empirien fra elevenes presentasjoner.

Observasjonsnotater skrev jeg når jeg hadde mulighet til å trekke meg tilbake i et hjørne, bakerst i teorifagene eller jeg gikk ut av bygghallen for å kunne skrive ut det jeg hadde memoreret.

Intervjuene

I tillegg til de seks elevene fra skolen med linjen bygg og anlegg og like mange fra skolen med linjen medier og kommunikasjon, hadde jeg flere uformelle samtaler med elevene fra bygg og anlegg. Disse ga også viktig empiri, noe jeg kunne bruke så lenge de hadde levert skjema om samtykke av observasjon. Intervjuene ble i begge tilfeller gjort på et av skolens samtalerom, og ble tatt opp på recorder. De formelle intervjuene var i utgangspunktet relativt ustrukturerte, jeg ville følge en såkalt delvis strukturert tilnæringsmodell.

Disse elevene var slik jeg opplevde dem ikke synlig komfortable med å snakke om seg selv, og det lå en utfordring i å få dem til å prate generelt. Spesielt guttene ga veldig korte svar på det meste, og spesielt guttene fra bygg og anleggslinjen. Intervjuguiden ble derfor endret til en mer strukturert variant. Fordelen med et mer strukturert intervju, var at svarene ble lettere sammenlignbare i analyseprosessen.

Samtalene – en klasseforskjell

Ifølge flere bidrag innenfor metodelitteratur så elsker mennesker å prate om seg selv, og det er vanlig å bli smigret over at noen tar ens meninger seriøst (Holloway and Jefferson, 2000, Widerberg, 2001:90). Dette fenomenet vil jeg påstå var fraværende i elevgruppen på bygg og anleggslinjen. Dette viste seg å være mennesker som ikke virket komfortable med å snakke, eller de hadde lite informasjon å dele. Tidlig i intervjuprosessen var jeg redd disse ”tynne” intervjuene ikke ga meg noen data jeg kunne bruke. Da jeg oppdaget at det var forskjeller blant elevgruppene BA og MK, forstod jeg at det trolig ikke kunne være en tilfeldighet at spesielt guttene fra BA var så ordknappe.

May-Len Skilbrei (2003) opplevde også slike ”fåmælte” informanter i sine intervjuer av kvinner i arbeiderklasseyrker. Hun henviser til Annick Prieurs (1990) poeng om at når noen ikke har noe å si om et tema, så sier de jo nettopp det, som er et funn i seg selv. «Det er særlig viktig også å respektere informasjonen som kommer i magre intervjuer fordi forskjellene i befolkningen på hvem som svarer langt og reflektert, ikke er tilfeldig» (Skilbrei, 2003:44). Kvale (2009) som også har erfart at knappe intervjuer som så ut til å være utilstrekkelige, i stedet sier en hel del om personene. Den ideelle intervjupersonen er kanskje veltalende og kunnskapsrike, samarbeidsvillige og motiverte. Men denne personen «minner mest om en intellektuell person fra øvre middelklasse» (Kvale og Brinkmann, 2009:176).

Jeg hadde trolig urealistiske forventninger til at elevene skulle fortelle meg med et lettelsens sukk om deres opplevelser av skolen. Som om dette var noe de brant inne med og ønsket å dele med noen, eller meg. Elevenes usikkerhet gjorde meg nok også litt ekstra forsiktig i forhold til å forfølge spørsmål som jeg merket meg de synes var ubehagelig å svare på. Ikke nødvendigvis ubehagelig i den forstand at spørsmålene var veldig personlige eller private, men slik jeg tolket det syntes de det generelt var vanskelig å snakke om selv. Det ble min oppgave å få elevene til å slappe av i intervjuet.

Etter å ha intervjuet elevene fra bygg og anlegg forberedte jeg meg på lignende intervjuer på en ny skole og linjen for medier og kommunikasjon. Det var i møte med disse snakkesalige elevene jeg først forstod at taleførhet ikke var en generell mangelvare hos ungdom. Jeg hadde ikke satt av noe mer tid til elevene fra medier og kommunikasjon, men disse elevene hadde mye på hjertet og de virket motiverte i intervjusituasjonen. De snakket i det hele tatt mer lett og fritt, og her kunne jeg ha brukt min første intervjuguide, som var mindre strukturert og med flere åpne spørsmål. Kroppsspråket i intervjusituasjonen blant disse MK-elevene var også et helt annet enn hos BA-elevene. De opptrådte mer selvsikkert og direkte, uten tegn til nervøsitet. De hadde en stødig øyekontakt med meg hele tiden. Hvis jeg tok korte pauser i intervjuingen, så de ut til å kjede seg, og var klar for nye spørsmål. Denne kontrasten mellom de ulike elevgruppene var veldig stor, og slik jeg tolker det er det elevenes klassebakgrunn som kommer til uttrykk her.

Tilgang og feltarbeid

Jeg skulle i første omgang være med en av klassene fra bygg og anlegg i to uker, fra morgen til skoledagens slutt. Ledelsen på denne skolen hadde sagt seg villige og var engasjert i forskningsprosjektet. Uheldigvis hadde ikke ledelsen informert de involverte lærere om dette.

Læreren ble informert først samme dagen som skolestart at han skulle ha med seg en observatør fra UIO, ang observasjon i klassen. Læreren var nok mildt sagt overrasket over min tilstedeværelse. Mitt fokus ble derfor å være så lite til bry som jeg kunne, og forsøkte å være i bakgrunnen. Bygg- og anleggslinjen var underbemannet i utgangspunktet, så tid var noe læreren ikke hadde til overs og jeg måtte lure inn noen små spørsmål på vei ut og inn av timene. Selv om det var ytterst lite jeg spurte om følte jeg at jeg faktisk var til bry, nettopp på grunn av tidspresset læreren hadde, og at jeg kanskje var nok et hodebry oppe i det hele. Jeg anbefaler derfor sterkt å sørge for samtykke og innforståthet fra den aktuelle læreren i forkant, og ikke stole på at ledelsen har gjort jobben for deg. Det var en veldig ubehagelig situasjon å være i, og jeg er ganske sikker på at det samme gjelder for de involverte lærerne.

For å rekruttere til intervjuene måtte jeg som nevnt også gå veldig forsiktig frem, og jeg var redd for å spørre elevene om et eventuelt intervju for tidlig i prosessen. Jeg opplevde at et nei til intervju fra en elev smittet raskt over på de som var i nærheten. Jeg forstod at jeg måtte ta tiden til hjelp, og oppnå tillit og interesse først. Dette ble derfor også en stor del av feltarbeidet. Mitt fokus på senere intervjuer var der underveis, og gjorde at jeg var spesielt skjerpet i forhold til min fremtreden. Det var også vanskelig å avtale med lærerne, fordi det var stadig noe som kom i veien for at det passet med intervjuing med samtidige skoletimer. Jeg forsøkte å avtale intervju i skoletimen med ulike lærere, men det endte ofte med avlysning. Timer ble avlyst, eller endret, elevene sluttet tidligere enn antatt, det var prosjekter, de glemte å svare, de var sykemeldte etc. Et annet problem var at flere av elevene som hadde sagt seg villig til intervju, ofte ikke dukket opp på skolen. Dette førte til at jeg hadde minst like mange bomturer som effektive dager på skolen under intervjuprosessen.

En åpenbar ulempe ved et slikt kortvarig feltarbeid, er den knappe tiden til å bli kjent med menneskene og miljøet der. På en annen side opplevde jeg et slags metningspunkt i forhold til observasjonen i bygghallen. Med det mener jeg at etter denne sammenhengende perioden var det vanskelig å oppdage noe nytt. Dagene så like ut. Under arbeidet med transkriberingen av intervjuer gjorde jeg et lengre opphold i observasjonen, et såkalt *fieldbreak*. I følge Fangen er et slikt brudd eller opphold nyttig for å opprettholde en analytisk distanse. Nærheten til feltet blir slik erstattet av en distanse som kan være med på å gi et fornyet analytisk blikk. (Fangen, 2008:99). Da jeg kom tilbake etter en stund, var det en del endringer jeg måtte forholde meg til. Slik fikk jeg bekreftet eller avkreftet mine første antakelser og tolkninger, for eksempel hvilke elever som tidlig skilte seg ut som eventuelle *dropouts*.

Finne en inngang og oppnå tillit

Den første utfordringen var å oppnå kontakt med en av elevene som jeg identifiserte som en såkalt portvakt, en vanlig betegnelse brukt på personer i felten som har myndighet til å åpne eller blokkere tilgang til miljøet (Thagaard 2003:65, Hammersley og Atkinson 1996). I dette tilfellet identifiserte jeg denne eleven som en som kunne hindre meg i å nærme meg de andre elevene, fordi han hadde en posisjon som kunne blokkere tilgang. Jeg vurderte det slik fordi han hadde en oppførsel som så ut til å sette de rundt ham i respekt. Denne respekten så ikke ut til å handle om beundring, men snarere en frykt for å bli hengt ut. Hans humør så ut til å ha stor og dominerende innvirkning på de andre. Han kunne komme med fornærmelser og han bannet høyt og mye. Han skilte seg på denne måten tidlig ut ved å være mer synlig og hørbar enn de fleste andre. Han var den første til å svare læreren med frekke kommentarer, og var ikke særlig villig til å følge reglene som ble gitt. Det var tydelig at han var en del av en større vennegjeng på skolen, som utgjorde en del av det jeg i hvert fall vil si var en gjeng det var lett å høre og se. Jeg var redd for at denne portvakten skulle avvise meg, og dermed også at andre elever ville gjøre det samme. Han så ikke ut til å gi mange en rimelig sjanse til å bli godtatt i utgangspunktet, så utfordringen slik jeg så det var å bli nettopp det. Jeg brukte derfor mye tid på å fokusere på at jeg skulle unngå feilskjær i møtene med ham. Samtidig var jeg redd for at en mulig konsekvens av mitt "vennskap" med ham og mitt fokus her, ville være at jeg gikk glipp av mye annet rundt meg, og at spesielt de mest stille og tilbaketrukne elevene ville trekke seg unna meg. Det var derfor en hårfin balansegang som måtte pleies i dette første møtet med elevene. Det sies at pinlige situasjoner er uunngåelig i feltarbeid (Nielsen 1996 i Fangen, 2008:113). Jeg var veldig skjerpet på å unngå nettopp det. Det å dumme seg ut i dette miljøet, var slik jeg så det den sikre veien bort fra nærhet til disse elevene. Grunnen til det var at det blant elevene så ut til å være et stort behov for å passe inn og være kul, ikke skille seg ut. Det er i arbeiderklassen gjenkjent en opplevelse av en ontologisk sikkerhet i det å passe inn i mengden, og komme overens med andre som viktige egenskaper for å lykkes i livet. (jf. Skeggs 1997, Gillies 2005:845)

En annen utfordring var at det i byggtimene var generelt vanskelig å ta kontakt, eller å ha samtaler med elevene fordi de jobbet med praktiske oppgaver med tidspress. Slik sett var det stort sett mellom skoletimene og i friminuttene jeg fikk mulighet til å snakke med elevene og bli bedre kjent. Men med korte femten minutter av gangen en gang iblant, var denne fremgangen veldig tidkrevende. Da jeg var med i fagtimer som norsk eller engelsk, satt jeg på en plass bakerst og observerte.

I de to første ukene hadde jeg liten tid alene med elevene. Da jeg oppdaget at store deler av klassen røyket utnyttet jeg disse friminuttene hvor de samlet seg ute. Det var stort sett på «røykehjørnet» jeg fikk uformelle samtaler med noen av dem. Dette var et sosialt møtested, hvor flere av elevene som

ikke røyket også var med. Det at jeg var med dem, og det ofte på et ulovlig sted, var et metodisk trekk som jeg tror var helt avgjørende for å få tillit og tilgang. På denne måten var det lettere å få elevene til å forstå at jeg ikke var lærer. Gruppen jeg fulgte var ikke på noen måte sammensveiset, det var ingen av dem som var venner fra tidligere eller var sammen på fritiden. Røykerne i klassen så ut til å skape et slags fellesskap innen kort tid. Slik jeg oppfattet det var det at de ble bedre kjent innad i gruppen avgjørende i forhold til at de også fikk et mer avslappet forhold til meg. Jeg tror det var lettere å snakke til meg når de var flere. Det er ikke veldig utenkelig at de i skolens første uker har all sin fokus på å bli godtatt og kjent i gruppen, og slik sett var det trolig et dårlig tidspunkt for meg å bli kjent med elevene. Jeg opplevde at jeg hele tiden jeg måtte «gå på tærne», og at jeg måtte veie alle mine uttalelser og handlinger omstendelig før jeg foretok meg noe. Jeg tolket det slik at om jeg skulle falle helt utenfor dette «selskapet» ville det bli vanskelig å få innpass i ettertid.

Min rolle under observasjonen

En annen utfordring var å finne min rolle. Her opplevde jeg en gjennomgående konflikt mellom å bli identifisert som en av elevene eller som en av lærerne. Jeg presenterte meg tidlig som en student for å etablere min rolle som en slags elev som de selv var. Jeg ønsket at jeg så raskt som mulig skulle få en plass blant elevene som ikke var truende men heller ikke satt helt ut på sidelinjen. Som Katrine Fangen skriver i sin bok, er idealet «å gli naturlig inn i den sosiale sammenhengen, slik at ikke de andre skal føle seg beklemte av din tilstedeværelse, selv om de vet at du egentlig ikke er en av dem» (Fangen 2008:30). Jeg tror heller ikke man fritt kan velge en rolle man skal innta i feltarbeidet. Hvis rollen skal være troverdig, er det trolig viktig å finne en rolle som er naturlig også i forhold til personlighet. For meg var det naturlig å forsøke å innta rollen som personlig og nær for de som åpnet opp for det, men ellers trekke meg tilbake for de som ga uttrykk for det. Dette måtte jeg som regel selv tolke og lese ut fra deres kroppsspråk. Det kunne være blick eller at jeg så de flyttet seg fra meg o.l.

En vanlig rolle å ha i feltarbeid er rollen som hjelper (Whyte, 1981 i Fangen, 2008:112). Denne rollen var vanskelig å innta i dette feltarbeidet, fordi det ville i praksis gjøre meg til en assistent for lærerne. Jeg forsøkte likevel å hjelpe til med andre ting utenfor timene, som hvor de skulle være, når timene begynte og lignende. Samtidig var det noen som spurte om jeg kunne passe tingene deres under gymtimer eller friminutt. Slik sett var jeg likevel en hjelper, men mer som en venn enn en lærer. Min rolle ble en slags omsorgsrolle også fordi de skjønnte at jeg var interessert i hvordan de hadde det. Den kompisaktige og samtidige omsorgsfulle omgangsformen virket som en trygg rolle å innta.

Det som ble utfordringen var at mange av elevene trodde til å begynne med at jeg var en slags lærerassistent, eller lærerstudent. Hvis jeg skulle ha oppholdt meg på lærerværelset i spisefriminuttet, ville dette kanskje ha forsterket dette inntrykket så dette takket jeg derfor nei til. Jeg vurderte det slik at hvis jeg skulle tilbringe tid med lærerne, ville det kunne hindre meg i å oppnå tillit blant elevene. Jeg antok også at det vill ha ført til en større usikkerhet i forhold til hva jeg ville videreformidle videre til lærerne av det jeg så, og det ville få konsekvenser for datainnsamlingen. Jeg ville slik forsøke å eliminere mest mulig skepsis til min tilstedeværelse. Dessuten ønsket jeg også å se og snakke med elevene utenom timene. Dette foregikk stort sett på røykehjørnet, der alle hadde rett til å være, og hvor fellesskapet var naturlig. Det var ellers ikke naturlig for meg å tilnærme meg elevene i friminuttene bare for å prate. Jeg følte jeg måtte ha en konkret agenda som å spørre om noe praktisk. Jeg brukte for eksempel ofte å spørre om hva de hadde gjort i timene jeg ikke var i, eller jeg ba dem fortelle hva som hadde hendt når noe spesielt hadde oppstått.

Dette skillet mellom meg og lærerrollen var imidlertid ikke alltid mulig å opprettholde, siden lærere nå og da spurte meg om jeg kunne ”passe på” når de måtte en kort tur ut av rommet. Dette følte jeg ikke jeg kunne si nei til fordi jeg måtte gi noe tilbake også til dem. På en annen side kanskje det ikke ville ha gjort en så stor forskjell om elevene hadde sett meg tilbringe tid med lærerne, siden jeg allerede hadde en agenda og at de uansett vurderte meg som en voksenperson. Jeg tror likevel det var lettere for elevene å ”glemme” at jeg var til stede, når jeg ikke ble forvekslet med lærerrollen. Jeg tror nok det var ulike oppfatninger blant elevene om min rolle, blant annet på grunn av varierende engasjement om min tilstedeværelse.

Helt mot slutten av feltarbeidet var jeg imidlertid innom pauserommet til lærerne en gang i blant. Noen av dem hjalp til med å finne rom for intervjuing, og jeg måtte henvende meg til de ulike faglærerne når jeg skulle ta elever ut av timene. Disse stundene var verdifulle, fordi lærerne var samlet. Jeg fikk her mulighet til å forklare inngående om mitt prosjekt, og jeg kunne svare på spørsmål. Dette gjorde nok også sitt til at også lærere som var usikre på min rolle, ble trygge på meg og mitt virke og at de dermed ble mer positive. Jeg oppdaget da hvor mye lettere alt ble for meg, både med hensyn til intervjuing og tilgang til ulike timer, men også i forhold til den følelsesmessige påkjenningen av å være uønsket. Slik sett burde jeg trolig ha funnet en måte å kommunisere med lærerne samlet, mye tidligere i prosjektet.

Forskereffekt

Jeg har selv vokst opp i et arbeiderklasse miljø, og slik sett er det for meg en gjenkjennelig sjargong og språkbruk blant en del av elevene ved bygg og anleggslinjen. Dette ble derfor ikke et totalt fremmed miljø, og det kan være det ga meg en fordel når det gjelder å få innpass blant disse elevene. Det ble likevel ikke for nært, da jeg er 16 år eldre enn de fleste, og verken har vokst opp i Oslo eller selv gått på yrkesskole. En av lærerne uttrykte overraskelse og forundring i forhold til den gode kontakten og fortroligheten jeg hadde med noen av de elevene som de selv opplevde som ”vanskelige”. Det kan tenkes at min bakgrunn ga meg en naturlig tilgang til og innpass blant elevene.

Bygg og anleggslinjen bestod for det meste av gutter. Lærerne sa at årets kull bestod av enda færre jenter enn tidligere år. Det er vanskelig å si på hvilken måte mitt kjønn hadde innvirkning på informantene og dermed datamaterialet. Men jeg opplevde at det var lettere å småprate med jentene, særlig fordi de også viste interesse for meg og mitt privatliv. Men dette kan vel ha like mye med deres kjønn å gjøre, som med mitt. Jeg vil anta at jenter generelt snakker lettere om seg selv, noe som også viste seg i intervjuene. Siden jentene var fåtallige, så det ut til at de brukte meg som en slags støtte og medsammensvoren i det skjulte, med kommentarer som: «Det der er typisk mannfolk asse», eller med et smil: «det er ikke greit å være jente her».

Noen av guttene tok kontakt med meg med en flørtende tone, men det var elever i andre klasser enn den jeg fulgte. Slik jeg tolket det var dette en tilnærming hvis funksjon var å vise seg overfor de andre guttene i gjengen. De spurte meg om alder og sivilstand, og det endte med at de selv ble røde i kinnene, da jeg fortalte at jeg hadde barn i skolealder. De unnskyldte seg med at de trodde jeg var mye yngre, og ikke «så gammel» som i trettiårene. Det var ingen av elevene i min gruppe som hadde denne tilnærmingen til meg. Jeg hadde som tidligere nevnt en slags omsorgsrolle blant disse elevene, mer som en kameratslig ”mor”, noe som kan være årsaken til at dette ikke forekom blant disse. Jeg opplevde alt i alt ikke at mitt kjønn var av noe avgjørende betydning for empirien i den gruppen jeg var i. Jeg ser likevel mulighetene for at en mann og en med en annen bakgrunn hadde hatt en annen tilnærming til elevene, og at de hadde hatt en annen omgangsform som da hadde gitt andre typer data.

Etiske hensyn

Under prosessen og i etterkant har jeg stilt meg selv spørsmål om hvordan min rolle influerer informantene, og om feltøktene har konsekvenser for de jeg studerer. Når det gjelder negative konsekvenser tror jeg det først og fremst var en belastning for lærerne, som på grunn av kommunikasjonsproblemer var både uforberedt og uinformert. I forhold til elevene var jeg under hele prosessen opptatt av at jeg ikke skulle være påtrengende. Men det er vanskelig å skulle være nært til stede samtidig som jeg i mange tilfeller opplevde at jeg måtte la dem få være «i fred». Noen av elevene trakk seg litt unna meg tidlig i prosessen. Trolig var noen ukomfortable i forhold til å bli iaktatt, noe jeg måtte ta hensyn til. Jeg tok generelt ikke kontakt, eller jeg var veldig forsiktig prøvende hvis jeg var usikker på om det var ønskelig fra elevens side. Jeg forsøkte i begynnelsen å småprate med noen elever som svarte «vet ikke» til alt, og så ut til å mislike sterkt å bli spurt om noe. Dette ga meg en pekepinn om at det å snakke med meg ikke var ønskelig, kanskje spesielt ikke i en slik fase hvor det er mange fremmede å forholde seg til og at de ønsket å posisjonere seg i forhold til de andre elevene. Som også Wadel (1991) påpeker i sitt feltarbeid er det ikke umulig å legge merke til de situasjonene som informantenes adferd blir påvirket, selv om det alltid vil være noe uvisst hvordan man kan virke inn på informantene (Wadel, 1991:47). Jeg trakk meg også unna hvis elever fikk refs av en lærer, noe Fangen kaller «en personlig avslørende situasjon» (Fangen, 2008:116). Slik jeg opplevde det var det mest forsvarlig i slike tilfeller at jeg gikk et stykke unna.

«Hva gjør du egentlig her?»

Som jeg var inne på over, møtte på et par etiske dilemmaer under observasjonsperioden. For å få lettere kontakt med elevene valgte jeg blant annet røykehjørnet som en arena. En av informantene, portvakten Lars, spurte meg allerede første dagen om jeg røyket. Jeg sa det hendte jeg festrøyket, men samtidig fikk jeg ideen om at her kunne jeg trolig hente noe, et fellesskap. Selv om jeg ikke røyker daglig, synes jeg dette var en unik mulighet til å få kontakt. I noen tilfeller de første dagene var jeg med ”røykegjengen” på et sted der det ikke var lov å røyke. Jeg uttrykte overfor dem at jeg syntes det var litt skummelt, og at jeg var redd for at noen skulle se oss. De ba meg slappe av, og synes nok det var litt mer enn ok at jeg var med. På denne måten fikk de også bedre forståelse for at jeg ikke var en av lærerne.

Dilemmaet lå både i å være med på noe ulovlig, men også etter hvert å gi bort røyk. Det var alltid noen som ikke hadde røyk for dagen, og det var naturlig at de som hadde delte med de som ikke hadde. Jeg synes det var en vanskelig situasjon, men det ville være unaturlig å si nei til å dele, når jeg først skulle være med dem hver dag. Jeg valgte derfor å være en del av dette ”fellesskapet”, og passet på at heller ikke jeg hadde røyk med hver dag. Jeg opplevde at dette ga meg en fordel i og

med at elevene inkluderte meg i disse friminuttene, i møtene, og i samtalene som foregikk der. Det var på en måte her vi ble best kjent. Det kan sikkert diskuteres om det var galt av meg å gi bort enkelte røyk. Men så lenge det ikke ble for mye av det, og så lenge foreldrene deres visste om at de røyket (noe de selv sa.), vurderte jeg det slik at det var ok. De som spurte om røyk gjorde dette på en veldig diskret og ydmyk måte, og passet på at ingen utenfor "fellesskapet" fikk høre det. Jeg opplevde ikke det ble utnyttet.

Et annet dilemma oppstod da jeg så at noen gutter fra min klasse stjal i kantinen. Det var tidlig en morgen, og de forsynte seg i skapet med baguette og yoghurt. Dette gjorde de rett foran meg, og de var nok ganske sikkert klar over at jeg så dem, selv om dette trolig var en strek i regninga at jeg skulle være til stedet. Dilemmaet bestod i om hvorvidt jeg skulle melde i fra til lærer eller annet personale om hendelsen. Jeg valgte ikke å si noe, fordi jeg var redd for at det ville bryte med den tilliten jeg hadde bygget opp. I etterkant av denne hendelsen, endret likevel en av guttene sin oppførsel overfor meg. Han virket irritert og mistenksom. Han stirret på meg med sinte blikk, og i et tilfelle sprutet han vann på meg bakfra. Senere spurte han: «Hva gjør du her egentlig?» Jeg forklarte ham, og samtidig valgte jeg å ta opp samtalen om det jeg hadde sett i kantinen. Jeg forklarte at min intensjon ikke var å fortelle noen om det, fordi jeg ikke var der for å passe på noen. Jeg synes også det var min plikt å nevne for dem at jeg synes det var galt og at de tok store sjanser ved å gjøre det de gjorde, fordi det antagelig var vanskelig å få lærlingplass med nedsatt orden for tyveri. Dette lo de av, og hevdet at dette ikke var et problem, de hadde «full kontroll!». De var klar over at en lærer var til stede hver dag og passet på i kantinen. Elevene var derfor alltid minst tre og ga hverandre tegn når kysten var klar. En passet på lærer, en på damen i kantinen, og en snappet til seg. Daniel sa jeg bare kunne «slappe av, vi er proffe». Daniel var ikke «sint» på meg lenger etter dette, i den forstand at han ikke ga tydelig uttrykk for at han ikke ville ha meg der som tidligere. Det viste seg i ettertid at disse guttene stjal også på nærmeste nærbutikk og en av dem kom også på skolen med tyverialarm på arbeidsbuksene de var pålagt å ha. Jeg valgte altså ikke å gå videre med denne informasjonen, nettopp fordi min tilstedeværelse ikke skulle få negative konsekvenser for informantene.

Betaling av informanter

Jeg kom i skade for å love to i utgangspunktet helt uinteresserte gutter en kinobillett hvis de ville bli med på et intervju. De ble med det positive til å delta. Etter anbefaling fra min veileders samråd med ISS og deres frarådning av slike «lokkemidler», ville jeg ikke bruke dette. Jeg måtte beklage overfor elevene å si at «dealen» var avlyst. Dette var mest sannsynlig grunnen til at de uteble fra

intervjuene vi hadde avtalt, og det ble dessverre aldri noe av. Disse guttene var begge elever som var «på vei» ut av skolen, og det kunne ha vært spesielt nyttig å prate med nettopp disse elevene.

Dag Album (1996) forteller at han under sin observasjonsstudie av sykehuspasienter opplevde at det var veldig slitsomt og utmattende stadig å skulle ta kontakt med i utgangspunktet uinteresserte personer. Jeg hadde som Album heller ikke noe å tilby informantene siden elevene tydeligvis ikke opplevde det å snakke om seg selv som noen motivasjon i seg selv.

Det var derfor jeg ønsket å tilby elevene som stilte opp noe, om så bare en symbolsk liten «premie». Slik skulle det bli lettere å si ja, og spesielt tror jeg det ville være lettere for dem å legitimere overfor andre elever at de var med. Hvorvidt informanter skal få noe for å stille opp på intervjuer, er for så vidt en pågående debatt i fagmiljøet. Min oppfatning er at det bør avgjøres i hvert enkelt tilfelle, og at dette ville vært et slikt tilfelle hvor det ville være ok. Spesielt fordi disse menneskene tilhører en gruppe i samfunnet som trolig ikke umiddelbart identifiserer seg med forskning eller har ønsker om å bidra til den. I tillegg er de ikke motivert av ønsket om å snakke om seg selv. Når summen av det de får er såpass liten, er det slik jeg ser det ikke fare for at de velger å bli med på noe de ellers ikke kan stå inne for. Dessuten er alle etiske hensyn allerede besørget i forkant, slik at elevene uansett ikke skal kunne oppleve negative konsekvenser av deltagelse.

Med hensyn til eventuelle metodiske problemer i forhold til at de ved en «betaling» ville kunne føle seg tvunget til å gi noe tilbake, kan jeg ikke se hva det skulle være. Det eneste de eventuelt ville føle at de skyldte meg for en kinobillett, ville kanskje være å møte opp til intervjuet. I forhold til innvirkning på dette datamaterialet finnes det heller ikke riktige eller gale svar i intervjusituasjonen, i motsetning til hva det kan være i tilfeller med markedsundersøkelser.

Et annet motargument for «betaling» av informanter dreier seg om problematikken rundt skjeve utvalg som en mulig konsekvens. Jeg vil påstå at i dette tilfellet ville det hatt en motsatt virkning. Slik jeg ser det, ville det nettopp ha motvirket et skjevt utvalg. De umiddelbart frivillige informantene vil nettopp være middelklasse elevene, og eventuelt de mest taleføre arbeiderklasseelevene. Og et siste poeng, hvis de slik skulle bli ”lokket” inn i et intervju med eventuelt følsomme temaer, blir det forskers oppgave å sørge for at alle hensyn i forhold til deres identitet og konfidensialitet blir ivaretatt på en tilstrekkelig god måte.

Konfidensialitet

For å være sikker på å følge kravet om konfidensialitet, brukte jeg pseudonymer allerede fra første dag, og jeg har også gitt noen elever flere identiteter i datamaterialet for å bedre ivareta den interne konfidensialiteten, slik Fangen anbefaler (Fangen, 2008:160). Jeg har også i datamaterialet skiftet kjønn på noen av de mulige avslørende sitatene, for at de få jentene som var der ikke skal kunne gjenkjennes. Dette kan komme i konflikt med etterprøvbarheten, men jeg har vurdert det slik at gruppen jeg har observert er en sårbar gruppe og har derfor valgt å beskytte dem best mulig.

Intervjuene var trolig også en positiv opplevelse i etterkant for de elevene som deltok. Her fikk de snakke om hva de synes om skolen, gitt uttrykk for sine meninger som ble tatt på alvor, og i tillegg fikk de trening i å være på et intervju. Jeg forøkte å sørge for at alle synes det var en behagelig samtale, som skulle gi dem en mestringfølelse. Samtidig tror jeg noen av spørsmålene om skole, jobb og fremtid ga dem en ekstra god mulighet til å reflektere over sin egen situasjon på en positiv og konstruktiv måte.

Analysearbeidet

Det er viktig å være åpen for hva man kan se, når man på forhånd vet lite om det feltet man skal være i, slik Widerberg anbefaler (Widerberg, 2001:127). Temaene er utledet fra det empiriske materialet, noe som gjør at analysen får en empirisk tilnæringsmåte. Etter en stund med observasjon og så vidt påbegynt intervjuing på bygg og anlegg bestemte jeg meg for å oppsøke en skole til for å intervju elever med fortrinnsvis middelklassebakgrunn. Dette ønsket jeg å gjøre for å kunne sammenligne de to elevgruppene med ulike klassebakgrunn, for bedre å kunne forstå elevenes erfaringer og handlingsorienteringer. Det viste seg at intervjuene inneholdt store kontraster mellom de ulike elevgruppene. Slik ble det naturlig å forfølge disse ytterligere. Analyseprosessen ble som tidligere nevnt satt i gang på et tidlig tidspunkt, allerede da jeg forstod at det forekom kontraster i intervjusituasjonen og materialet jeg da fikk.

Fra selvforståelse til teoretisk forståelse

Temaene i analysen, har jeg forsøkt å belyse med intervjusitatene og deretter har jeg forsøkt å gi ”tykke beskrivelser” som innebærer fortolkninger av empiriens betydning. Som Fangen hevder kan man som deltagende observatør få gode muligheter til å tolke handlinger og ytringer, fordi man selv deltar i samhandlingen hvor de oppstår (Fangen, 2004:175).

Analysen bygger ellers på en generell lesning av intervjutekstene i tillegg til meningsfortolkning på ulike nivåer, også ved hjelp av observasjonene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan en

intervjuteksts betydning vurderes i tre ulike fortolkningskontekster. For det første kan man identifisere og formulere *intervjupersonenes selvforståelse*. Det innebærer hva de selv oppfatter som meningen med det de sier, vel og merke slik forskeren oppfatter det. Den neste konteksten vil da bli en *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Her går man lenger enn informantens selvforståelse. Forskeren stiller seg kritisk til det som blir sagt og hva uttalelsen kan si om personens forhold til et fenomen. Men likevel innenfor en allment fornuftig fortolkning. Den tredje fortolkningskonteksten er *teoretisk forståelse*, som går ennå lenger i tolkningen (Kvale og Brinkmann, 2009:220-23). Her brukes teori til å få en bedre forståelse for hvor uttalelsene kommer fra, ved å trekke inn sosiale mønstre blant annet fra tidligere forskning. Her kan man også sette en persons individuelle fortelling inn i en større struktur, eventuelt på makronivå. Slik Widerberg hevder, kan teori brukes til å forsøke å komme til de ubevisste prosessene og de skjulte betydningen eller «å få øye på tausheten» for å analysere det som ikke blir sagt (Widerberg, 1991:127).

Jeg vil gi et eksempel på en slik fremgangsmåte fra mitt datamateriale og min analyse.

Irene (BA): *Mamma har skrevet flere mailer til rektor, men rektor svarer ikke. Og vi har vært i flere møter med rektor, rådgiver og lærere og sånne ting, men de snur bare ryggen til. Står og ler voksne personer opp i ansiktet. Det er liksom sånn, jeg har rett dere tar feil.*

Selvforståelsen i dette utsagnet her kan tolkes dit hen at til tross for gjentatte forsøk på å få forståelse for et problem har ikke lærerne sett hennes side av saken, og hun ser på de aktuelle aktørenes oppførsel som en svakhet ved dem og ved skolen. En mulig *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* av dette utsagnet kan peke på Irene og hennes mors manglende evne til å kommunisere eller fremme deres agenda og trolig er dette en i rekken av flere misforståelser.

En *teoretisk forståelse* i tredje kontekst kan her være at Irenes problematiske møte med skolen og ulike autoriteter der, er et resultat av en klassehabitus som kommer i konflikt med skolekulturen og den legitime middelklasseformen som hersker der. Dette kan tolkes ut fra Bourdieus teori og hans etterfølgere som et eksempel på nettopp en slik konflikt mellom ulike klassers erfaringsgrunnlag, hvor arbeiderklasseformen vil komme til kort.

Disse ulike *fortolkningskontekstene* kan presiseres, eller gå over i hverandre som er en mest pragmatisk og vanlig måte å gjøre det på. (Kvale og Brinkmann, 2009:220-23). Jeg har stort sett eksemplifisert datamaterialet med ordrette sitater, slik at leseren selv kan avgjøre om tolkningen som er gjort er plausibel. Leseren må likevel ha i minne at tolkningene er gjort på grunnlag av en helhet som også innebefatter observasjon av intervjupersonen i skolesammenheng samt kunnskap

om miljøet rundt eleven, og ytre tegn som for eksempel kroppsspråket generelt og i intervjusituasjonen.

Analytiske funn gjennom metodearbeidet

Som tidligere nevnt var det en del utfordringer under både observasjonen og i intervjusituasjonen. De var spesielt knyttet til vanskeligheter med å få intervjuer på bygg og anlegg, og i forhold til at det var vanskelig å få elevene fra denne linjen til å snakke. Det som for meg så ut til å være resultat av min egen utilstrekkelighet i arbeidet, var slik jeg ser det relatert til informantenes klassehabitus. Dette oppdaget jeg da jeg snakket med elevene fra medier og kommunikasjon, som hadde en helt og rent slående annen tilnærming til meg og som i tillegg kun var positive til å bli intervjuet. Disse ulikhetene kan være med på å forklare hvorfor statistikken viser en sterk korrelasjon mellom karakterer i skolen, samt frafall i videregående skole og sosial bakgrunn.

På grunn av de ulike intervjuene jeg hadde og kontrastene mellom de to elevgruppene med ulik klassebakgrunn, ble metodearbeidet en viktig premisse for den videre problemstillingen, analysen og fokuset og i oppgaven som helhet. Med disse funnene, var det naturlig å forfølge nettopp ulikhetene mellom elevgruppene. Hva disse ulikhetene innebærer går jeg videre inn på i analysekapittelet.

Det at jeg har brukt observasjon på bygg og anlegg som metode har også vært helt avgjørende for mine funn. Jeg kan ikke forestille meg hva de noe ordknappe intervjuene fra akkurat disse elevene hadde vært hvis de skulle stå helt for seg selv. Når for eksempel Lars forteller meg i intervjuet at han trives på skolen, er det jo ikke så mye å si på dette etter at oppfølgingsspørsmål er besvart med mye av de samme skuldertrekkene. Men når jeg etter observasjonen vet at alle hans handlinger i skoletimene og alt av hans kroppsspråk nærmest «skriker» det motsatte av trivsel, kan jeg ikke lenger ta hans utsagn om trivsel for gitt. I tilfellet må jeg i hvert fall forsøke å komme til bunns i hva han legger i dette begrepet trivsel, og hva det handler om for ham.

Samspeillet mellom disse metodeformene kan nok i mange tilfeller være et krevende og omfattende arbeid, men er slik jeg ser det verd anstrengelsene. Spesielt viktig tror jeg det er å kunne være til stede i et miljø som er ukjent for forskeren. Hvis man skal kunne forstå andre menneskers perspektiv, er det trolig nødvendig å ha førstehånds kunnskap og informasjon om det «stedet» og det miljøet perspektivene kommer fra.

4. ANALYSE: ELEVENE FRA BYGG OG ANLEGG

Vi er i en stor bygghall. Langs veggen står alle elevene ved bygg og anlegg på sirlig rekke med ryggen mot veggen. Det hersker stillhet i rommet, noe som er sjeldent innenfor disse veggene som vanligvis er fylt av hammerslag, saging og roping. Inn i hallen har et titalls uniformerte politimenn kommet med sine hunder. De sier de har funnet hasj på gulvet, og de har grunn til å tro at det kommer fra noen av elevene der. De går gjennom alle elevene, en etter en og noen av dem stopper hundene opp ved og markerer. Disse elevene blir tatt med ut av hallen. Politiet går ut, og mange av elevene koker av sinne, spytter i bakken og sparker i gulvet. En av lærerne som var til stede beskrev denne episoden svært ”sterk og imponerende”.

Jeg opplever stemningen på BA generelt som noe trykkende. Mange sitter fraværende for seg selv med hodet i hånda. Det er få som ler eller som tuller, har det gøy. Rommet er preget av et alvor. De fleste elevene beveger seg tungt og sakte med store sukk og oppgitte miner. Det synes som om hver og en av elevene har mer enn nok med seg selv og sitt. Noen bruker hver eneste time til å hamre spiker ned i et bord, i en tom colaflaske eller i en benk. Jeg lurar på hva de tenker på der de sitter i sitt eget. Her finnes det mange elever som drømmer seg bort i timene. Kanskje de vil noe annet, være et annet sted? Utfordringen med å få disse elevene til å stille opp i et intervju virker som en uopnåelig oppgave. De prater knapt med hverandre, hvorfor skulle de ville prate med meg?

Mange er nok skeptiske. Jeg får vite i ettertid at det å bli ”overvåket” eller passet på av en voksenperson er et kjent fenomen blant mange av elevene, av årsaker som er et resultat av uro og et komplisert oppvekstforhold. Et illustrerende eksempel er når jeg på et senere tidspunkt skal hente ut en av dem som har sagt seg villig til å bli intervjuet. Jeg går bort til gjengen som står og spiller bordtennis, noe mange av de som skulker timene fordriver dagene med. Alle stopper opp, ser litt forskrekket ut, og en av dem spør meg: ”er du også fra barnevernet?”.

Norske ”lads” 30 år etter

I løpet av de første to ukene jeg er i observasjon er det også to andre «politisaker» i første klasse på linjen for bygg og anlegg. Garderobeskapene hos guttene blir brutt opp, noe av innholdet der blir stjålet og det er ellers hærverk i garderoben. Denne saken tar lærerne svært alvorlig, og denne dagen går med til å finne de skyldige, hvor elevene må inn en og en til et slags avhør hos lærere. Den andre episoden handler om en av elevene som blir for nærgående med læreren som opplever det som et voldsangrep. Han ønsker først å anmelde eleven, men det ender med en utvisning i to dager. Disse situasjonene er svært ubehagelige for alle, og stemningen i disse dagene blir preget av

dette tunge og nedstemte. Det er mye snakk blant elevene om hva som egentlig skjedde og skyldfordeling. Elevene er skjønt enige om at lærerne overdriver eller misforstår og at det for eksempel var læreren som angrep eleven og ikke omvendt. På bakgrunn av disse episodene ser det ut til å bli et sterkt fokus på elever *mot* lærere eller omvendt på et tidlig tidspunkt i denne elevgruppen. I den tiden jeg er i observasjon, er det flere episoder med slåsskamper, stjeling, hærverk, rusmisbruk og andre regelbrudd.

Noen uker senere er det flere elever på BA-linjen som allerede har et faretruende høyt fravær. Noen har sluttet eller byttet skole, men det er også en del elever som er på lærernes ”bekymringsliste”. Mange av disse elevene befinner seg på skolen hver dag, men de møter likevel ikke opp i timene. De bruker skolen som oppholdssted. Noen møter aldri opp i timene, mens noen kommer innom iblant som *en sjelden gjest* i følge læreren. Disse elevene som er veldig sjeldent til stede har det vært vanskelig å komme i kontakt med. Både fordi de ikke har vært fysisk til stede, men også fordi de er mer skeptiske til min tilstedeværelse og i følge lærere til voksne generelt. Etter lang tid og diverse metodiske «knep» lykkes jeg likevel å snakke med noen av dem som var ”på vei ut”.

Umotiverte «sjeldne gjester»

Lars er en av de som etter hvert kun er innom skoletimene iblant, og som store deler av tiden oppholder seg i skolens friområder. Under observasjonen var han en av de som utmerket seg fra første skoledag med en typisk *laddish behaviour* (jf. Willis 1977). Han er etnisk norsk og har mange venner som er av ikke-norsk opprinnelse. Klærne hans er i amerikansk hip hop stil med caps og store bling i ørene. Han har tilknytning til en gjeng som kjente hverandre fra før og som kommer fra samme området i nærheten av skolen. De gjør broderlige *hilseritualer* når de treffer hverandre som for å markere sitt fellesskap. Dette er sammenfallende med det Viggo Vestel (2004) finner som et *språklig felles repertoar i et flerkulturelt møte*. Lars som har norskfødte foreldre ser ut til å være inkludert i denne gjengen gjennom felles interesser i musikk og stil, noe Vestel mener er en del av en plattform for samhandling og fellesskap i miljøet. Slik jeg ser det er dette en gjeng med elever som på mange måter passer inn i kategorien «lads» slik de fremstår. De lager mye lyd og støy i timene og elevene som er opphavet til situasjonene med regelbrudd viser seg ofte å være blant disse.

Den første uken har elevene på bygg og anlegg praktiske oppgaver i hallen, og blir delt inn i arbeidsgrupper. Lars ser ut til å være uinteressert i det som skjer i timene, og melder seg raskt ut av samarbeidet i gruppen. Han er mer opptatt av musikken han har på ørene, dårlig skjult under sin caps. Han er i stadig bevegelse blant arbeidsgruppene i bygghallen, samtidig som han danser og

synger høyt. Ellers tar han hyppige røykepauser. Selv om han ikke tar del i arbeidet på gruppen, inntar han en dominerende rolle med sine krasse kommentarer overfor de andre i gruppen. Spesielt er han grov i munnen mot de mer lavmælte guttene, og de finner det trolig best å gjøre som han vil for å unngå irettesettelser av usaklig karakters som for eksempel. «klapp igjen kjeften a, ellers får du deg en på trynet!». Eller som: «Ta og putt den saga opp i rasshølet, a!».

I engelsktimene jeg har vært i har han, med flere, musikk på øret og sitter med pc'en foran seg og chatter på nett, ser på musikkvideoer, er på Facebook eller leser dikt om «ode til hasjen». Han påstår overfor læreren at han heter noe annet, og irettesetter ellers høyløst andre som ikke følger med i timen. Selv om han selv ikke gjør noen av de oppgavene de har fått, "sladrer" han på medelever som driver med andre ting, for eksempel hører på musikk i timen. Slik jeg ser det er dette en markering av posisjon og et ønske om å oppnå status i sitt referansemiljø.

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, identifiserer jeg ham som en portvakt. I tillegg var han slik jeg så det en informant som selv kunne bidra med nyttig informasjon, siden han var en av de som ikke kom til timene. Jeg lykkes til slutt å få et intervju med ham. Det skulle imidlertid vise seg at han var den som var tilsynelatende minst komfortabel av elevene i intervjusituasjonen. Vanligvis er han den som er minst redd for "å slenge med leppa" og skravle med alle. Men i intervjusituasjonen hvor jeg ville vite noe om ham, ble han ikke spesielt snakkesalig. Veldig mange av spørsmålene ble besvart med "mhm", som i ja, og "jeg veit ikke, jeg", på oppfølgingsspørsmål. Likevel fikk jeg noe mer innblikk i hans opplevelse og erfaring av skolen.

Han innrømmer å ha mye fravær, men som han sier; "jeg er på skolen i hvert fall". Han sier at foreldrene hans, "de er glad for at han går på skole og sånn". Jeg får inntrykk av at det å være på skolen er noe som etterstrebtes som et mål i seg selv, som ser ut til å være vanskelig nok. Han sier han er klar over at han får fravær selv om han oppholder seg i skolens fellesarealer i skoletimene. Selv om han kommer på skolen daglig men er ofte å se rundt bordtennisbordet eller i kantinen når han skulle vært i bygghallen. Dette fraværet forklarer han med at han "bare ikke orker alltid, at det er slitsomt". Han er lei av skolen. Han ble nylig utvist fra skolen i to dager fordi han ikke hadde på seg påkrevd verneutstyr i bygghallen som består av hjelm og vernesko. Vi er midt i skoleåret, så dette påbudet er han veldig klar over. Jeg spør hvorfor han ikke hadde det på: "Jeg er lei av det, bare lei av det. Må gå rundt med den dritten hele tiden". Lars var motvillig til å bære verneutstyr også i begynnelsen av skoleåret. Han fikk daglig tilsnakk av lærerne på grunn av dette, men dette var regler han bevisst ikke fulgte.

Lars forteller om en spesiell episode han opplevde som vanskelig på skolen. Han «kom i bråk med» en assistentlærer som var til stede for å hjelpe elevene i de praktiske fagene. Siden Lars var en av

elevene som gjorde minst og saboterte mest, var denne assistenten ofte i nærheten av ham for å forsøke å bidra og vise ham arbeidsmetoder.

Lars (BA): *Nei, han har jo sånn svart belte i selvforsvar eller noe sånt, så han dreiv og viste meg triks og sånn. Og så begynte jeg å kødde tilbake med ham, og så fikk plutselig han nok, så sparka han meg i beinet med vernesko. Og da sparka jeg tilbake, og så tok han tak i meg og begynte og sloss. Så han ble kasta ut, mista jobben.*

Jeg var ikke til stede da dette skjedde, men jeg har vært i mange situasjoner tidligere der Lars har hatt en meget provoserende oppførsel overfor denne ekstralæreren. Lars har også vært hos rektor, fordi han har vært nærgående med en lærer, som visstnok var ment som tull. Dette er ikke første gang Lars har hatt en vanskelig situasjon på skolen. Han sier at han også måtte bytte ungdomsskole da han gikk der. Eller han sier han ble ”sendt” til en annen skole.

Lars (BA): *Det var på grunn av masse tull som hadde skjedd i løpet av året. Det var ikke noe slåssing eller noe sånt da, det var bare masse tull med lærerne alltid. Ble beskyldt for mye og sånn, hærverk, masse rart. Så jeg gadd ikke mer. Mye møter med foreldre og sånt.*

Jeg har med Lars forsøkt å gi et illustrerende bilde av det jeg legger til grunn for det jeg kaller en *laddish* oppførsel. Denne oppførselen sies å være sammenfallene med det Willis beskriver i sin studie. Lars er kun ment som et eksempel men han er ikke alene om slik adferd på denne skolen.

Som Jackson (2006) viser gjennom sin studie er det ikke bare gutter som har antiskoleholdninger. Det er hva jeg også erfarte og jeg har derfor innlemmet jentene i begrepet lads. Det ville kanskje være mer riktig å kalle de for «lads» og «ladettes». På en annen side opplevde jeg at jentenes antiskoleholdninger er mer subtile, og handler mer om å konfrontere læreren. Men de er i stor grad å se på ulovlige steder å røyke, de skulker etc. Siden jeg ikke har tatt for meg kjønn som bakgrunnsfaktor, går jeg ikke nærmere inn i dette. Jentene har konflikter og problemer i forhold til å prestere i skolen, og jeg knytter dette opp mot deres klassebakgrunn. Siden jeg kommenterer Willis studie har jeg derfor valgt å inkludere jentene under dette begrepet lads.

Irene var også blant elevene med mye fravær. Hun var i motsetning til Lars ikke tilknyttet en vennegjeng på skolen. Hun forteller at de andre jentene ved linjen ikke var noe vennemateriale for henne, da de er mer ”gangsterbabes”. Selv oppfattet hun seg likevel som en av de elevene som ”sier i mot læreren”, og snakke på vegne av de andre i klassen når det var misnøye med lærerens beslutninger. Men hun forteller at det sjeldent førte frem til noe, tvert i mot så ble læreren kun sur på henne, selv om alle egentlig mente det samme som henne. Slik jeg tolker det, forsøker Irene å

være et talerør for klassen, men uten hell. Hun forteller om mange slike episoder hvor hun ikke har klart å formidle sin sak, eller ikke kommer til enighet med lærerne. Irene forteller i intervjuet at hun ikke tror hun kommer til å holde ut på skolen ut året, hun sier ”det ikke ser lyst ut”. Manglende kommunikasjon med lærere og lærerne imellom har gjort det «umulig» for henne. Noen måneder senere tok jeg kontakt med Irene for å høre hvordan det gikk med henne. Da hadde hun sluttet på skolen og begrunner det slik:

Irene (BA): *Skolen har vært en daglig kamp. Trivdes ikke, og ble aldri hørt. Skolen mente jeg aldri gjorde noe. Noe jeg syntes er veldig rart. (...)*

Nå går jeg hjemme. Søker litt jobber. Tenkte å søke skriftlig til inntakskontoret og forklare situasjonen sånn at jeg kunne søke VGI på nytt, men vet ikke lenger hva jeg vil bli siden skolen gjorde så jeg mistet all interesse. Jeg har ikke fått den opplæringa jeg har krav på.

Irene har også tidligere sagt at hun har følt at hun har ligget så på etterskudd på skolen, at hun ikke har grunnlag for å gå videre til neste år som ville være en fordypning innen rørlegging. Det er flere og sammensatte grunner til at Irene ikke klarte å fullføre skolegangen dette første året. Noe det imidlertid ikke er noen tvil om, er at hun har hatt et generelt vanskelig og problematisk forhold til skolen. Irene snakker om skolen som ”en kamp”, og sammen med sin mor har hun forsøkt å vinne frem. Ifølge henne har det vært ”oss” mot ”dem”. Irene forteller om problematiske situasjoner med ulike lærere, men også rektor og ellers andre som arbeider på skolen. Det er tydelig at hun ikke har klart å kommunisere med lærerne på en slik måte, som ville gi oppklaring til hennes fordel. Irenes mor har også forsøkt å ordne opp, uten hell.

Irene (BA): *Mamma har skrevet flere mailer til rektor, men rektor svarer ikke. Og vi har vært i flere møter, med rektor, rådgiver og lærere og sånne ting, men de snur egentlig bare ryggen til. Står og ler voksne personer opp i ansiktet. Det er liksom sånn jeg har rett, dere tar feil.*

Dette er i tråd med Lareaus sin studie (2003) og beskrivelse av arbeiderklasseforeldrene og deres barns vanskeligheter i møte med skolen som institusjon når noe spesielt oppstod. De viste en opplevelse av begrensning (*emerging sense of constraint*) i møte med autoritetspersoner og institusjoner. De godtok det de ble fortalt, og evnet ikke å få gjennom sine preferanser. Når de først forsøkte å konfrontere skolen med noe, var de ikke i stand til å bli hørt på en slik måte at reglene kom dem til gode. Lareau kan med sin studie se at dette er klasserelatert, og i motsetning til

middelklasseforeldrene som møter skolen og de ansatte på like premisser, vil arbeiderklasseforeldrene kunne oppleve å føle seg mindreverdige eller underordnet. Denne måten å møte autoriter på vil gjenspeiles i barna deres (Lareau, 2003:5,7, 243-246).

Det er flere av de andre elevene i gruppen jeg observerte som var lite til stede på skolen og hadde høyt fravær. Jeg snakket med flere av disse gjennom uformelle samtaler blant annet i friminuttene. De var generelt lite motiverte for skolen. Noah var en av dem som riktignok kjente andre på skolen på andre linjer, men det var først og fremst utenfor skolen han hadde sine venner. Slik jeg tolket det han fortalte var han i et hasjrøykende miljø. Lærerne trodde også det var bakgrunnen for hans høye fravær, og Noah selv innrømmet at det ble mange sene kvelder og netter. Denne eleven ønsket å forbedre seg i forholdet til fraværet, og min siste dag i observasjon var han glad for at han hadde fått en sjanse til på skolen. Lærerne var bekymret for ham, og var redde for at han også var på vei ut.

Anders var også lei av skolen, og var usikker på om han ville fullføre. Hans fravær var også i faresonen da jeg avsluttet min observasjon. Han var skuffet over lærerne som endret seg fra å være «kul», til å bli noen som ”kjeftet for alt”. Han synes også miljøet på linjen var generelt dårlig, og siktet da spesielt til noen av vennegjengene som ”regjerte” der. Anders var en av de som virkelig gjorde en innsats i skoletimene og i de praktiske fagene i begynnelsen av skoleåret. Han var i arbeidsgruppen med Lars, og trolig var Lars sine iherdige sabotasjeforsøk en av årsakene til den avtagende motivasjonen til Anders.

Disse elevene er altså «sluttere» som ikke trives, og de hadde ikke alle en konkret plan med skolen. Det var generelt mange av elevene som var «lei av bråkmakerne» på skolen, og som trolig ble mindre motivert av miljøet der enn de i utgangspunktet var. Disse elevene var mer orienterte mot venner og fritiden utenfor skolemiljøet, og kan alt i alt se ut til å bli «skremt» bort av gjengmentalitet og bråk på skolen. Skolestarten som var preget av mye uro og uheldige episoder førte nok også til at lærerne måtte stramme inn en del regler og frihet, noe som vil oppleves sterkt urettferdig og demotiverende for de som ikke har vært delaktige i «hærverket». Et sentralt poeng er at disse elevene ikke slutter fordi de ikke presterer i skolen men tvert i mot var iherdige og dyktige i spesielt de praktiske fagene. Men det er verdt å merke seg at «ladsen» på skolen trolig også har ringvirkninger utover sitt eget frafall.

Skolen - en verdifull investering

Jeg har nå forsøkt å vise til en del klassisk «laddish» oppførsel, og antiskolehandlinger i praksis. Slik jeg oppfatter det er denne motstanden som spesielt Lars og hans venner gjør likevel ikke nødvendigvis myntet på skolen eller lærere i seg selv. Elevene ser ut til å anerkjenne skolen som

verdifull, og selv de som er minst til stede sier at de likevel ønsker seg en utdanning. De vet at det er nødvendig å ha denne videreutdannelsen for å oppnå det de ønsker i arbeidslivet senere. Irene som sluttet på skolen sier det kan være mulig å få en jobb selv uten utdanning, men hun ønsker likevel mest av alt å oppnå fagbrev også for å ha ”noe å falle tilbake på” som hun uttrykker det. Disse elevene eller ”sjeldne gjestene” oppholder seg på skoleområdet hver dag, hvor de aktiviserer seg selv med bordtennis, eller de sitter i kantinen og i andre fellesarealer og ”chiller'n” som de selv sier. Noen av elevene er sterkt orientert mot det som skjer i fritiden, venner og fotball. Skolen ser likevel ut til å være et tidsfordriv og et møtested for de som ikke lenger går til timene. Hvis skolen i seg selv var et sted de absolutt forsøkte å unngå, ville det være nærliggende å tro at de ville ha møttes et sted utenfor skolen.

Det som derfor skiller disse elevene fra Willis *lads*, er at til tross for deres orientering mot fritiden, ser det ut til at de anerkjenner skolen som viktig og ønskelig. De ønsker fagbrev, og de fleste vet at de må ha dette for å oppnå det yrket de sikter mot. Det kan innvendes at deres oppfattelse av skolen som nødvendig for fremtiden, kan være en naturlig konsekvens av utvalget, siden disse elevene allerede har gjort et valg om å ta videre utdanning. På en annen side er valget trolig også et resultat av utdanningspolitikk, innført med reform 94 og alles rett til videregående opplæring. De aller fleste, det vil si mer enn 95 prosent starter i videregående opplæring rett etter grunnskolen. (Hernes 2020:10). Det å ta en form for videre utdanning etter tiende klasse er derfor nærmest blitt en selvfølgelighet, og bør derfor ikke ha så mye å si for det strategiske utvalgets betydning. En annen innvending kan være at nettopp fordi det er blitt selvfølgelig å ta videregående utdanning, er denne viktigheten av skolen på forhånd gitt og strukturert. Det bør ikke nødvendigvis føre til en reflektert og gjennomtenkt del av den biografiske planleggingen for enkeltindivider. Fordi alle blir lovet en plass i videregående utdanning, blir det kanskje for noen kun en forlenget nødvendighet av grunnskolen. Men det ser ut som om flertallet anerkjenner utdannelsen i seg selv som viktig og ønskelig, og det er ingen uttaleser som handler om at de ikke vil få bruk for skolen senere, slik Willis «lads» la det frem.

Det som også kan være en endring i sammenligning med Willis *lads*, er en svakere tilhørighet til foreldrene og deres utpregede arbeiderklassekultur slik han beskrev den. De elevene jeg har snakket med fra bygg og anleggslinjen har foreldre med lav eller ingen utdanning, men de har ikke fysisk tunge yrker som er spesielt preget av machokultur. Disse ungdommene ser ikke ut til å identifisere seg med sine foreldres yrkesstatus på den samme måten som Willis *lads* gjorde. Med unntak av en elev som ville gå i sin fars fotspor og bli brannmann ved siden av å være tømrer, var det ikke utbredt å bli det samme som foreldrene. Noe som også kan tale for at elevene ikke er særlig bevisst

sin tilhørighet til foreldrenes yrker og identitet er deres uvitenhet om hva foreldrene jobber med. Dette gjaldt spesielt elevene fra bygg og anlegg. Spesielt var det hva far jobbet med dem hadde vanskeligheter med å svare på, selv de som bodde sammen med begge foreldrene. Flere var usikre på hva arbeidet deres innebar, noe som disse utsagnene illustrerer: ”Han jobber noe med å reparere maskiner”, eller ”noe med data”, jeg tror han er litt altnuligmann”, ”jeg veit ikke hva han driver med nå egentlig, tror han jobber i sånn verktøybutikk”, ”han driver med noe regnskap tror jeg”. Jeg måtte be dem gå hjem å spørre, for å være sikker på hvilken status de hadde på yrkesmarkedet. De ser likevel ut til å være ubevisst påvirket av sitt sosiale miljø, noe som jeg går mer inn i senere i analysen under betydning av sosiale omgivelser.

En del av bakgrunnen for en slik *laddish* oppførsel kan være at disse elevene ikke har en konkret plan med utdannelsen, noe som kan tale for at de heller ikke er veldig motiverte. Denne planløsheten så jeg allerede første skoledag, da langt under halvparten av klassen kunne svare læreren på hva de ville med skolen eller hva de ville spesialisere seg innen, om det var tømring, murer, rørlegger, anleggsarbeider etc. Jeg registrerte også at det var disse «planløse» elevene som etter hvert uteble mest fra timene og på skolen generelt. Både lærere og elever tror at lavt karaktersnitt fra grunnskolen er årsaken til at en stor del av elevene velger denne yrkesskolen. Av disse igjen er det flere som mangler grunnleggende faglige kunnskaper fra grunnskolen, noe som trolig gjør teorien i videregående uoverkommelig. Dette kan tenkes å gå raskt utover motivasjonen. Det kan også for noen se ut som det handler om en resignasjon i forhold til spriket mellom prestasjoner og ønsker. Det er mange skoletrøtte elever som begynner der, som ser for seg en rent praktisk skole.

Det naturlige bortvalget av studiekompetanse

Ungdommene jeg har snakket med er 16 -17 år, og det er for mange fortsatt en uoversiktlig, usikker og lang vei fremover. Det er det mange og sammensatte grunner til. De er ennå unge og har fortsatt en lengre ung-voksen fase igjen av livet, hvor det er vanlig å finne ut av veien videre. Ifølge individualiseringsteser er det i dag mange flere muligheter. Som jeg nevnte i innledningen, så er den egentlige valgfriheten omdiskutert, men det er trolig slik at ungdom i en moderne tid på dette tidspunktet har en opplevelse av å ha flere muligheter enn unge mennesker hadde i tidligere industrisamfunn. Elevene ved videregående skole har allerede gjort et valg om videre utdanning. Som ventet har de flere ulike grunner for valget de har gjort. Det elevene fra bygg- og anleggslinjen ser ut til å ha som felles utgangspunkt er en generell skoletrøtthet, varierende motivasjon og et ønske om å gjøre noe praktisk. Men det er også en del begrensninger som gjør at flere av disse

elevene ikke kunne gjøre et helt fritt valg. Et fellestrekk ved deres fremstilling av bakgrunnen for valget er hva de *ikke* har valgt.

Hva de ikke vil bli

Irene (BA): *Jeg kunne ikke akkurat se for meg selv som noe sånn kontordame eller noe sånn. Så var jeg ikke interessert i å bygge noe videre på, eller ta videregående. Det ble for mye skole for å si det sånn.*

Irene er blant mange av elevene på bygg og anlegg som ikke kan se for seg en teoretisk utdanningsvei etter ungdomsskolen. Noen av elevene ønsker seg mer videregående utdanning men at det må innebære noe mindre teoretisk enn studiespesialisering, og det måtte være noe som er praktisk rettet. Elevene her sier de ikke passer inn på en skolebenk, og de beskriver seg selv som rastløse. Dessuten er de ikke ”skoleglade” eller ”skoletypen”. Flere av disse elevene sier at de valgte denne linjen fordi de ikke passer til en kontorjobb, blant annet fordi de ikke orker en slik stillesittende jobb. Elevene som har arbeiderklassebakgrunn ser ikke ut til å ha helt klart for seg hvorfor de har valgt som de har gjort. De er derimot veldig klare når det kommer til hva de *ikke* har valgt. Dette er i tråd med hva en britisk undersøkelse finner om ungdoms valg av høyere utdanning. Ball et al. (2002) viser til at ungdommens avvisning av utenkelige alternativer virker som en sterkere avgjørelse enn det positive valg. Hva som er direkte uakseptable eller upassende valg for elevene sier noe om hvordan de klassifiserer seg selv (Ball et al. 2002:66). Dette var spesielt tydelig da jeg spurte elevene fra bygg og anleggslinjen om bakgrunnen for valget av denne linjen. I flere tilfeller handler det umiddelbare svaret om hvorfor de *ikke* kunne tenkt seg noe annet. Det virker som om dette ligger mer oppe i dagen fremfor det bevisste valget om hvorfor de valgte som de gjorde. Simon og Rune gir lignende svar som Irene på spørsmål om valget av bygg og anleggslinjen.

Rune (BA): *Fordi jeg ikke har tenkt til å ha meg noen spesiell jobb som kontorjobb eller noe lignende. Det er bare ikke helt meg for å si det sånn(...) Planene mine er å bli brannmann å jobbe som rørlegger på siden. Og dermed har jeg ikke særlig bruk får noen spesiell utdanning.*

Simon (BA): *Jeg hater teoretiske greier, kontorjobb kunne jeg aldri ha tenkt meg. Det var egentlig derfor jeg valgte denne linjen(...)Tror folk velger den linjen her generelt fordi de ikke har lyst til å jobbe med kontorarbeid, men ha et fysisk arbeid.*

Disse elevene sier at de ikke er typen til å ha kontorarbeid. Noen begrunner dette blant annet med at de ikke har den roen som kreves for å sitte stille og de har ikke kapasitet til leksemengdene der. De uttrykker også at de ikke kan ta til seg kunnskap på en slik måte som kreves på studiespesialisering. Noen opplever seg selv som ukonsentrerte og urolige mennesker. Irene forteller om ”strevet” på ungdomsskolen, blant annet ”fordi måtte man sitte på skolebenken hver eneste time og sånn”. Det å sitte stille over en lengre periode er noe hun og flere har dårlig erfaring med og de ønsker å unngå dette også i fremtiden. Slik jeg tolker det har deres manglende skoleprestasjoner fra tidligere satt seg i kroppen, slik at de opplever det som en naturlig egenskap ved dem selv. Det kan være at utilstrekkeligheten de opplever i en læresituasjon ser ut til å ha blitt fysisk. Det kan tyde på at erfaringen er kroppsliggjort og en del av deres habitus når de blant annet sier at «det er bare ikke helt meg». Men det kan også handle om at det er lettere å forstå og godta en ulikhet som handler om noe fysisk og noe nærmest naturgitt. Det blir en del av deres identitet, og slik jeg tolker det har det vært gjennom slik gjennom mange år for de fleste av elevene jeg har snakket med.

Når de ikke har andre reelle valgmuligheter i forhold til skole på grunn av sine lave karakterer, kan en slik presentasjon av ikke-ønsker også være en måte å legitimere nettopp denne studieretningen. Det kan være en måte å forholde seg til noe de ikke kan oppnå, og kan slik også tolkes som *sour graping*. Det ligger slik jeg ser det også en resignasjon i utsagn som: ”Jeg kom ikke inn på det jeg ville, men det var like greit, for jeg trives her”. De klassifiserer seg selv og andre i kategorien skoletype, og ikke-skoletype som de selv er.

Selv om de umiddelbare begrunnelsene for skolevalget er at de ikke passer til noe annet, viser det seg likevel at noen har andre ønsker og drømmer for fremtiden enn det denne yrkesskolen kan gi dem. Dette ser ikke ut til å ligge så langt fremme i bevisstheten, eller kanskje det ikke ligger i deres identifikasjonsprosjekt og dermed er det trolig ikke i deres selvrepresentasjon. Ida fra bygg og anlegg kan illustrere dette poenget. Da jeg spurte henne om studiespesialisering ville ha vært et alternativ til bygg og anlegg begynner hun å le, som om det skulle være milevis unna hennes tanker.

Ida (BA): *Er du gæærn? (Ler) Nei, nei, nei. Jeg er ikke den mest skoleglade personen. Eller her på bygg kan jeg si at jeg er den mest skoleglade da. Men, jeg er ikke så glad at jeg, jeg hadde aldri klart meg på allmenn da. For det første så har jeg dysleksi og alt det der, så det blir mye mer stress for meg enn det er for mange andre som går på allmenn da. Og jeg klarer ikke det med å ha sånn masse lekser og alt det der, så allmenn det var aldri noe jeg tenkte på. Så når jeg søkte så søkte jeg på bygg, helse og sosial og design og håndverk.*

Det viser seg likevel senere i intervjuet at hun egentlig ønsker seg en annen jobb i fremtiden som krever mer teoretisk utdanning. Hun kom ikke inn på sitt førstevalg som var en privatskole.

Ida (BA): *Jeg ville gå hestelinje for jeg vil egentlig bli dyrlege. Så kom jeg ikke inn, men jeg tror egentlig det var like greit for jeg trives like bra her, så.. ja. Jeg angrer ikke på at jeg kom inn hit for å si det sånn. (...) Da jeg kom inn på bygg så tenkte jeg at jeg skulle gå her i to år, gå i lære i to år og kanskje etter hvert få en plass i et firma eller noe sånt, og så ta sånn allmenn påbygning da, i løpet av mens jeg dreiv å jobba da, så jeg kan videreutdanne meg til å bli enten ingeniør eller arkitekt.*

For å komme inn på veterinærskole er gode karakterer fortsatt et gjeldende krav. Dette er Idas høyeste ønske, selv om hun karakteriserer seg som *ikke spesielt skoleglad*. Det kan derfor synes som et noe urealistisk ønske, som hun selv virker delvis klar over. Hun har nå bestemt seg for å satse på arkitektskole senere. Men hun ser heller ikke ut til å ha tenkt gjennom hva en arkitekt gjør, siden hun sier at en kontorjobb, og det å sitte stille er noe hun ikke ønsker. Hun ser ut til å være usikker eller ambivalent i forhold til om hun vil kunne nå dette målet.

Ida (BA): *Ja, man kan jo velge å bli hva man vil, men det er jo ikke alltid man klarer å bli det man vil da. Det kan jo hende at jeg ikke klarer å komme så langt som å bli arkitekt eller ingeniør, men jeg er sånn, vil jeg en ting så skal jeg klare det.*

Elevene sier altså at de ikke vil ta studiespesialisering fordi de er skoleleie eller fordi de ikke har tro på at de kan klare det. Likevel har noen ønsker om en fremtidig jobb der teoretisk utdanning er

eneste veien å gå for å komme dit. Hvis de hadde hatt ubegrensede valgmuligheter, har de likevel flere ønsker. Rune vil bli rørlegger, og han kom inn på det han ønsket, og at det ”egentlig ikke” var noen andre alternativer for ham. Han sier likevel senere i intervjuet at han ville ha tatt allmennfag hvis han hadde hatt karakterer til det. Han nevner også navnet på hvilken skole han skulle ha gått på, noe som kanskje kan tyde på at det har vært et ønske likevel:

Rune (BA): *Jeg ville faktisk ha valgt Akademiet, allmenn, men så var det det med å bestå da. Jeg har faktisk tenkt på å gå der senere, ta allmenn påbygg tredje året. Jeg får tenke ut om jeg gjør det eller ikke(...) Hvis jeg skulle valgt noe annet da som allmenn eller media, så er jeg nesten sikker på at jeg ikke ville bestått. Og jeg synes det blir litt tull å ta det da. Selv om selvfølgelig, jeg burde kanskje gått det da men.. Hvis jeg ikke består er det ikke noen vits i.*

Betydningen av sosiale omgivelser

Elevene har alle noe ulike begrunnelser for valget de har gjort. Enten fordi de passer til det, fordi andre ønsker ikke var oppnåelig, og en av dem hadde også et sterkt ønske om å bli tømrer. Foreldrene synes å støtte deres valg, og spesielt de som ”ikke passer til kontorarbeid” har fått anerkjennelse av foreldrene for at de har gjort et godt og for dem riktig valg. Slik jeg ser det er det et sentralt poeng at deres valg synes å være selvstendige uten at foreldrene har vært synlig involvert i prosessen frem til skolevalget er tatt. Utsagnene under kan tyde på dette.

Rune (BA): *De syntes det var dritbra at jeg skulle gå bygg dem. Fordi at .. det er noe jeg har syns før også, jeg har jobbet mye sammen dem og, så synes de jeg er veldig flink til å arbeide og sånn da, som håndverker.*

Irene (BA): *De syntes det var helt greit valg, mamma ble lettet, fordi hun synes ikke jeg passer til kontorjobber.*

Simon (BA): *De var vel egentlig ikke så veldig overraska. (...) Jeg har lenge sagt at jeg ville bli rørlegger, men så mistet jeg den interessen og så var det liksom store maskiner, så det alltid vært den retningen jeg måtte gå uansett.*

Elias går på bygg og anlegg men han er den som skiller seg ut i forhold til klassebakgrunn. I motsetning til de andre jeg har snakket med har han foreldre med yrkesstatus i øvre middelklasse.

Han legger spesielt vekt på at valget var selvstendig. Slik jeg ser det presiserer han dette nettopp fordi hans valg av utdanning er en kontrast til foreldrenes yrker, hvor far er advokat og mor er bioingeniør. Elias sier han alltid har vært opptatt av snekring og bygg, og var aldri i tvil om at det var det han skulle begynne med.

Elias (BA): *Foreldrene mine synes valget er helt opp til meg selv, de synes det er fint. Selv om det ikke er i retning av en høy utdanning, som de selv har.*

Elevene forteller generelt at selve valget av denne linjen har vært et helt selvstendig valg. De fleste hevder at de ikke har blitt påvirket av noen andre, og presiserer at de ikke kjente noen fra før som skulle begynne på den samme skolen. Det hadde ingen betydning hva vennene deres skulle, og som Ida uttrykker det: ”det var bare sånn jeg hadde fått for meg selv lissom”. Selv om avgjørelsen og skolevalget har vært selvstendig, er det nærliggende å tro at de likevel er påvirket av sitt hjemmemiljø i utvidet forstand. Jeg tolker det slik fordi når jeg ber dem tenke over om de har noen i familien eller andre som driver med noe lignende, kommer de ikke på noen. Men når de får tenkt seg om litt etter oppfølgingsspørsmål, har de likevel en eller flere nære personlige relasjoner, venn eller et familiemedlem som har tilsvarende yrker innen bygg og anleggsbransjen. Noen av elevene har også jobbet litt, eller hjulpet noen innenfor håndverksyrker tidligere. Slik sett er det nærliggende å tro at de er oppvokst i et miljø der de har erfaringer og kjennskap til de yrkene som denne skolen gir tilgang til. For noen av dem virker dette som en ganske ubevisst påvirkning. Noen virker litt overrasket eller kanskje litt flau når de kommer på det, fordi de først har lagt det frem slik at deres valg ikke er påvirket av noen. Dette er med unntak av Sindre som er bevisst sin påvirkning:

Sindre (BA): *Jeg hadde to innmari gode kamerater som jobba med traktorer, og jeg var med dem mye på jobb og lærte mye av dem. Og da fant jeg ut at dette vil jeg også bli.*

Dette kan tyde på at til tross for at foreldrene ikke har vært direkte involvert i deres avgjørelse og valg av skole, har det for noen av elevene trolig blitt et naturlig valg gjennom levd erfaring, deres livsverden og i forhold til sine sosiale omgivelser. Slik sett er det kanskje riktig å snakke om deres habitus. Med unntak av Elias som med bakgrunn fra øvre middelklassen som likevel velger et praktisk håndverksyrke, er det slik jeg ser det trolig en klassehabitus som gjør seg gjeldende i valg av skole. De er fortrolige med dette som er kjent for dem fra sitt miljø. Men samtidig ser det altså ikke ut til at de har reflektert noe over dette.

Egen innsats og personlig nederlag

Når det gjelder hvorvidt de har fått hjelp hjemme til skolearbeid hevder flere av elevene at de har fått den hjelpen de har bedt om. Jeg opplevde at dette temaet var vanskelig å prate om for noen av elevene fra bygg og anlegg. Det var tydelig at det var vanskelig å svare på hva denne hjelpen til skolearbeid innebar helt konkret. De ga uttrykk for at de hadde mulighet til å spørre om hjelp hjemme, men det var ikke vanlig at de benyttet seg av dette. Det er ikke alle foreldre som har faglige ressurser til å hjelpe barna, det kan også være mangel på tid i et hjem der ingen av foreldrene har fleksible yrker. Elevene gir uttrykk for at lekser og skolearbeid generelt er noe de ordner selv. Foreldrene er opptatt av at de *gjør* leksene, men de involverer seg ikke i *hvordan* leksene gjøres, eller hva slags lekser de har. Dette er i tråd med Bakken (2007) og familieressursteorien som forklaring på prestasjonsforskjeller i skolen. Det er flere av BA-elevne som møter problemer og hindringer i videregående skole også fordi den nye friheten der kan være vanskelig å forholde seg til. I tillegg er det en pedagogisk praksis noen ser ut til å være ukjent med, og de legger ansvaret for læring på lærerne. Noen har også en lang erfaring med konflikter fra grunnskolen.

Egeninnsats som avgjørende for prestasjoner i skolen

Rune (BA): *Har aldri fått noe særlig hjelp hjemme. mamma er selv dyslektiker, og i mye sterkere grad en meg. mamma har skikkelig problemer, hun hadde det ikke så veldig fint på skolen sjøl, så det er ikke så mye hjelp når det gjelder sånne ting da. (...) Jeg snakker nesten aldri med moder'n. Hun drar 8 om morran å kommer hjem 20 nesten hver dag. Jeg pleier aldri å komme hjem før 22-23 tiden, og da går jeg ned på rommet .*

Rune er overlatt til seg selv når det gjelder skolearbeid. Han er avhengig lærernes hjelp når han trenger det. Rune har dysleksi og vil i utgangspunktet ha behov mer oppfølging. Men han synes selv ikke det er riktig at han skal få mer hjelp enn andre "bare fordi han er dyslektiker". Han sier han tror det er "forskjell på folk", men han tror at denne forskjellen i ulike karakterer også har mye med læreren å gjøre. Altså er han klar over at han ikke får noe drahjelp hjemmefra, men forbinder ikke dette med sine egne strevsomheter i skolen. Som en konsekvens av dette er det også kanskje naturlig at han legger mer ansvar over på lærerne. BA-elevne jeg har snakket med uttrykker generelt at det i stor grad er lærerne ansvaret for læring ligger på, og at det ofte er de som har sviktet

i å gi tilfredsstillende opplæring, oppfølging og forståelse. Irene tror også at skoleprestasjoner henger sammen med egen innsats. Men hun antar i tillegg at prestasjoner i skolen trolig ”har noe med oppdragelse å gjøre”. Hun knytter foreldrenes oppfølging i forhold til lekser til om hvorvidt de er ”strenge” eller ikke. Foreldrenes involvering i skolearbeid handler for henne om strenghet i forhold til å gjøre leksene, det handler ikke om innholdet.

Irene (BA): *Tror det egentlig blir som man vil det sjøl. Det blir etter den innsatsen du gjør. For gjør du det bra fra første klasse så er videregående lett for deg. Gir du totalt faen så er det ikke noe..ja.(...) Akkurat det med å være flink fra første klasse kan kanskje ha noe med oppdragelse å gjøre. At kanskje noen foreldre er veldig strenge på leksene, og gjerne at de skal gjøre litt mer etter leksene. Et eller annet, men jeg er ikke helt sikker. For vanligvis tror jeg det er sånn at gjør lekser og så kan du gjøre hva du vil liksom. Men jeg tror det er veldig forskjellig fra oppdragelse til oppdragelse. Jeg tror egentlig jeg har hatt det ganske normalt, sånn der gjør leksene dine, så spiser vi middag.*

Slik jeg tolker det er foreldrene til disse elevene villig til å hjelpe til med skolearbeid, om de har muligheter til det. Men de er ikke betydelig involvert, noe som synes å være en gjensidig innforståthet om mellom barn og foreldre. Dette er i tråd med blant andre Laraeu sin studie (2003) av arbeiderklassehjem, der barna er mer overlatt til seg selv i forhold til skolen, og hvor foreldrene ikke ser på skolen som et felles prosjekt.

Strategier mot mestringsvansker

Willis' *lads* var opptatt av the *earoles*, de skoleflinke, var en annen type mennesker enn de selv var. De så ned på disse elevene som kom overens med lærerne og som gjorde leksene sine. The *lads* synes det var viktigere å sørge for å more seg mest mulig i den tiden de oppholdt seg på skolen. Elevene jeg har snakket med har ikke vært synlig negative til gode karakterer eller til de som er ”skoleflinke”. Tvert i mot har de uttrykt fasinasjon for hverandre når karakterene de har fått har vært bra. De sier at de selv ønsker gode karakterer, og er tydelig stolte hvis de har oppnådd dette. I intervjuene har de også gitt uttrykk for at det ikke er negativt når noen oppnår gode karakterer, det

blir slik sett ikke forbundet med å være nerdete. Rune sier dette om sine venner som går på almenfaglig linje:

Rune (BA): *De har fortsatt respekt og er en av de "tøffe" fortsatt. Selv om de kanskje ikke er like mye ute i ukedagene så er de med oss i helgene i hvert fall.*

Den oppførselen som jeg har beskrevet som laddish kan slik jeg ser det være et uttrykk for å beholde verdighet og oppnå status i en jammaldergruppe og et fellesskap som er basert på andre verdier enn skoleprestasjoner. Under observasjon var det flere tilfeller der noen av «ladsen» bidro i noen av skoletimene i engelsk, og det ble mottatt med fascinasjon og beundring av medelevene. Slik jeg tolker det er det å ha kunnskap generelt noe ønskelig, og sabotasje av timene forekommer blant de som ikke klarer å bidra. Manglende motivasjon og ulike opptrinn i skoletimene kan slik se ut til å være en strategi for å dekke over manglende selvtilliten i forhold til skoleprestasjoner. Det virker også som en utbredt strategi å beskytte seg selv mot eventuelle dårlige resultater på prøver og tester, i likhet med det Jackson (2006) fant i sin studie. Elevene er raskt ute med å si at de ikke har fått lest eller forberedt seg. Slik kan de beholde den kule innstillingen, om at de hadde viktigere ting å gjøre på fritiden, samtidig som de beskyttet seg mot et eventuelt dårlig resultat. Dette kan være en strategi de bruker fordi det ikke er ønskelig at noen skal tro at man har tungt for det. Det kan virke som om det skal mye mot til å innrømme at man ikke forstår noe selv om man har forsøkt. Det er da ikke vanskelig å tenke seg at elever som stadig får dårlige karakterer selv når de prøver å jobbe i forkant av en skoleprøve, vil holde dette for seg selv eller at de slutter å jobbe med leksene som likevel ikke gir gevinst. Det er flere av BA-elevne som ikke presterer på prøver og tester, selv om de opplever selv at de bidrar mye i timene. Jackson (ibid.) foreslår nettopp en endring i skolen som går ut på å ha mindre testing av elever, og mer fokusere på å utvikle ideer, og innsats.

Ida forteller at hun får store problemer når det kommer til selveste prøvedagen, og føler ikke at hun får noe uttelling for innsats eller det hun presterer i timene.

Ida (BA): *Jeg blir veldig sur hvis jeg ikke får det jeg tror jeg skal få. Men det er mye på grunn av at når jeg kommer til prøver, så blir det sånn at jeg glemmer det meste. Når jeg er i timen og sånn, så klarer jeg det kjempebra, og så kommer jeg til prøver, så får jeg bare blackout, og det er det jeg synes er dumt, for det virker nesten som at de bare går etter karakterene fra prøver, og ikke hva man gjør i timen., og det føler jeg blir litt feil da, men det er ikke noe jeg*

får gjort noe med(...) Selv om vi har regelbok på prøver hvor man kan skrive ned det man vil, så klarer jeg på en eller annen måte å misforstå oppgavene da, så svarer jeg feil. Det er sikkert bare å lære seg til på en eller annen måte en husketeknikk eller noe sånt for meg da.. men.

Ida gir flere ganger uttrykk for at hun ikke klarer å prestere selv om hun forsøker hardt, og sier hun er en plikttoppfyllende elev som gjør leksene og leser til prøvene. Hun ser ikke ut til å forstå hvorfor hun ikke forstår, noe som er en stor kilde til frustrasjon. Det kan være ulike og det er for meg ukjente grunner til at Ida ikke klarer å ta til seg kunnskap. Men det er sannsynlig at hennes konsentrasjonsproblemer som hun selv kaller det, har noe med evnen til å lære. Hun nevner at hun må lære seg bedre *husketeknikk*. Hvis man ikke har forstått det man leser, er det umulig å huske det, eller ta til seg kunnskap som bygger videre på det.

Rune har dysleksi, og som Ida har han at han fikk ekstra hjelp i forhold til dette på barne- og ungdomsskolen, og foreldrene engasjerte seg også i det. Han fikk blant annet ha pc, og han fikk lydbøker i stedet for tekster og lignende. Men Rune synes ikke dette var så greit å få en egen spesiell behandling. Han synes ikke at han skulle få mer hjelp enn de andre på skolen på grunn av sin dysleksi. Som Ida var også Rune blant de som ikke fikk noen tilfredsstillende resultater selv om han forsøkte.

Rune (BA): *Det er jo selvfølgelig, på ungdomsskolen så var det alltid noen som fikk uten å lese til prøver så fikk de femmer og så sliter jeg som faen og så får jeg ikke mer enn 3 er. Så det må jo være forskjell på folk det tror jeg.*

Lars som tidlig meldte seg ut av gruppearbeidet i praktisk arbeid hadde likevel noen øyeblikk hvor han jobbet iherdig. Dette var når det gjaldt arbeidsoppgaver han kunne mestre. Det kunne være konkrete oppgaver som saging og hamring. I en av timene var det kun han som spikret på en lettvegg, mens de andre på gruppen holdt oppe veggen og la til rette for ham, hentet spikre etc. Denne timen var også den eneste gangen jeg så Lars ta av seg jakken for å arbeide i t-skjorte som var vanlig blant de andre. Etter denne seansen så Lars ut til å være veldig fornøyd og munter. Han hentet læreren og fortalte ham stolt hva han hadde bygget. Rett i etterkant av dette begynte han også å engasjere seg videre i gruppearbeidet. Dette engasjementet så ut til å ta slutt når det kom nye og mer kompliserte oppgaver som innebar regning og måling. Jeg tok dette opp med ham i intervjuet. Han fortalte at nå som han hadde begynt med rørlegging, var alt blitt bedre for det kunne han litt om fra tidligere. Han har hatt en sommerjobb hvor han hadde hjulpet noen, og der hadde han blitt

ganske god, han fikk det til. Han sier at han synes det er mye lettere å engasjere seg i noe når han vet at han vil klare det.

Blant elever med arbeiderklasseungdom er det som tidligere nevnt lærere som oppleves som den faktoren som har ødelagt for mange, konflikt med lærere som ikke har forstått dem, stemplet dem som dumme, ikke gitt dem den oppfølging de trenger. De har ikke blitt sett, eller blitt sett for mye, er ikke trodd, er mistenkt. De forteller at de opplever å ha forsøkt, men at læreren ikke har vært villig til å se positive forandringer. De opplever at yndlingselever er de som kan alt fra før, som ikke trenger hjelp. De snakker om mangel på respekt, og hvis en lærer ikke viser elevene respekt, kan man ikke få respekt tilbake. Det blir det trøbbel av. Men både Rune og Ida innrømmer at de sliter med å få gode resultater selv når de prøver hardt. De tar selvkritikk, og som Rune sier, det ”må være forskjell på folk”. De opplever at de ikke har det i seg. Poenget er at uansett hva foranledningene til disse situasjonene har vært, så vil dårlige skoleprestasjoner bli deres personlige nederlag. Selv om elevene finner sine likemenn i vennegjengen som har de samme skoleprestasjonene, vil det for fremtiden være en ensom kamp om plass i arbeidsmarkedet og om sosiale posisjoner.

Mestringsvansker i skolen - en fremmedhet?

Flere av BA-elevne synes at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole er stor. Det de peker på som den største forandringen dreier seg om ”frihet under ansvar”. Det som er nytt er at de har ansvar for egen læring og tilstedeværelse på en annen måte. Videregående skole er frivillig, men samtidig har de en fraværgrense de må forholde seg til. Flere mener det kan være store utfordringer tilknyttet det å sørge for sin egen hverdag, og at de selv må sørge for å få med seg det de trenger å vite. Det var mange som i ukene jeg var i observasjon ikke visste hvor de skulle være i de ulike timene, og som ikke forstod seg på timeplanen. Slik sett var det for mange lettere på ungdomsskolen der det var mer faste rutiner, klasseromsundervisning og ikke minst kom beskjedene her også skriftlig. Slik jeg opplevde det var det mye frustrasjon og usikkerhet blant elevene ved bygg og anlegg. Elevene forteller selv om generelt ”mye rot og mye tull på skolen”. De ser ut til å ha et ambivalent forhold til den friheten de har fått i videregående. Det påpeker at reglene er mer rigide og strenge samtidig som de må ta mer ansvar selv. Det er dette kombinert med uklare rutiner som kan se ut til å gjøre hverdagen lite oversiktlig. Noen sier de syntes at det var bedre slik det var tidligere, og at den nyvunnede friheten ikke lever opp til sitt gode rykte.

Rune (BA): *Det er stor forskjell. Faktisk så var opplegget som var på ungdomsskolen mye bedre enn det som er her. For der fikk vi vite hva som skjer, og det gjør vi ikke her. (...)det var mer faste rutiner og alt mulig sånn.*

Irene (BA): *Du går ikke på ungdomsskolen nå, du må ta egne steg liksom, det hører du hele tiden her. Spesielt det at vi har ansvar for egen læring. Men det hjelper jo på en måte ikke, for om du kommer med forslag på en annen og bedre måte å lære ting på liksom, så nei.*

Lærerne på bygg og anlegg mener at elevene kan ha rett i at det har vært en del problemer på skolen i oppstarten av året. Det kan ha vært uklarheter med hensyn til informasjon og litt endringer i timeplanen på grunn av underbemanning. Men han er samtidig oppgitt over deres manglende innsats for å skaffe seg informasjon, fordi de blant annet kan gå inn på nett gjennom nettapplikasjonen «fronter» for å oppdatere seg når som helst. Dessuten opplever han at han kan gi den samme informasjonen mange ganger uten at de får det med seg. Dette har også sammenheng med uro i timene. Han sier at noen kan se ut til å være for umodne til å ta ansvar, og at de er godt vant med å få ting servert. Han mener at det er slike ting som ikke er et problem på andre linjer. Når det gjelder undervisningen og det pedagogiske opplegget, ser det også ut til at disse elevene møter en del nye utfordringer. Irene synes både skolen og lærerne sviktet da elevene skulle ha prosjektfordypning. Her fant hun ikke sin plass, og problemene tårnet seg opp herfra.

Irene (BA): *I starten så var det veldig lett å engasjere seg i alle fagene egentlig, men så ble det prosjektfordypning, og da sa alt bare splætt!*

Ida synes også undervisningen er blitt vanskeligere å forholde seg til i videregående skole, hvor hun mener at lærerne blant annet svarer på spørsmål med et nytt spørsmål. Hun synes det er håpløst når hun ikke kan få et enkelt svar på det hun spør om:

Ida (BA): *Hvis man spør, skal jeg ha denne planken, eller denne planken? Så kommer han med den talen, og du kommer ikke vekk fra ham før om et kvarter, skjønner du? (...) Han sier sånn, hvorfor kommer du til meg og spør om det? kan du ikke gå og se det på internett, kan du ikke lese på internett, hva tror du er best? han begynner sånn! Han kommer aldri til det*

du spør han om, han bare snakker videre i noe annet og, nei.. Sånne lærere kan man ikke ha på videregående synes jeg.

Hun etterlyser også klasseromsundervisning i naturfag. Dette faget skal i følge lærer integreres i praktiske fag, og de har derfor ikke bok. Ida har etterlyst dette faget og boken, og synes det er umulig å vite at det er naturfag de holder på med, når lærer ikke informerer om det. I byggfagene arbeider de dessuten i grupper hvor de selv må avgjøre hvem som skal ha hvilken rolle, og det er et pedagogisk poeng at de skal løse eventuelle hindringer selv. Det kan se ut som om elevene som fra før har et problematisk forhold til teoretiske fag synes det kompliserer ting bare mer om de må forholde seg til abstrakt tenkning og selvstendig arbeid med mer åpne oppgaver. Dette ser ut til å være en stor frustrasjon for mange. De mener de har rett til konkrete svar på sine spørsmål, og at det er lærerne som er ”ubrukelige” når de ikke kan gi dette.

Rune (BA): *Spesielt den ene matte læreren vår gidder ikke hjelpe oss. han sier bare: finn det ut selv...*

Dette stemmer overens med det Bourdieu og Passeron (1977:72) mener er en manglende fortrolighet med «den legitime kulturen». Det fører til at elevene får et anstrengt forhold til det skolen formidler og de blir preget av regelorientering. Elevene med arbeiderklassebakgrunn har generelt mye å utsette på lærerne og skolen. Noen har dårlige erfaringer fra grunnskolen, som Lars, og Rune og Adrian. De forteller at problemene deres henger sammen med at de ble misforstått av lærerne på ungdomsskolen.

Rune (BA): *Jeg er sikker på at læreren på ungdomsskolen min hun likte ikke meg, det var jeg sikker på, for at vi var på samtaler og sånn. For at jeg blei litt sur, fordi jeg var ikke på skolen en dag vi skulle ha prøve, og så har de ikke lov til å gi stryk på en prøve når du har vært syk. Og det gjorde hun da på meg, og ingen andre, selv om det var flere som var borte. Og da ble jeg litt sur og så sendte jeg en melding til henne, og så spurte jeg, har du noe i mot meg osv da. Og da tok hun det jeg skrev som en trussel da og skulle anmelde meg for det. Men jeg skrev ikke noen trusler i det hele tatt i den meldingen da. Og så var vi på samtale med at vi liksom skulle fikse det mellom oss da, bli flinkere til å prate sammen og være snillere mot hverandre og sånn. Men så, jeg klarte jo det da, men så var det hu da som ikke ville, virka det som da. Hu ville liksom ikke gjøre noe bedre, hu bare satte anmerkninger på meg hvis jeg bare reiste*

meg opp liksom, og det virka i hvert fall som om hun hadde noe skikkelig i mot meg da.

Adrian (MK): *På ungdomsskolen så hadde jeg ikke noe bra kontakt med lærerne. Og læreren likte, mislikte meg bokstavelig talt, så hun satt dårligere karakterer på meg, dårligere enn jeg fortjente(...) Hun var veldig overlegen i oppførselen sin, og fokuserte bare på elever som kanskje gjorde det bra. Hvis jeg, når jeg kom tilbake fra Spania, så snakket jeg egentlig ganske bra engelsk. Jeg hadde gitt et dårlig inntrykk i begynnelsen av året, men så da følte jeg, ok jeg kan sette meg ned å skrive en ordentlig oppgave, men da hvis jeg gjør det bra, da trodde hun ikke det var meg. Hun stempla meg med en gang, hvis du skjønner hva jeg mener? Det var veldig, rett og slett jævlig da for å si det sånn.*

Disse sitatene er elevenes egne fortellinger om tidligere dårlige erfaringer i grunnskolen. De begge at lærerne hadde stemplet dem som vanskelige elever, et stempel de ikke klarte å endre på. De følte seg ikke respektert men urettferdig behandlet, og syntes det etter hvert var vanskelig å vise respekt tilbake. Dette førte dem inn i en ond sirkel og endte opp i en uløselig konflikt med læreren. Dette er slik de selv fremstiller sin historie, og det er trolig ikke slik lærerne oppfatter det fra sitt ståsted. Det er likevel sannsynlig at disse opplevelsene av avvisning uansett har vært vanskelige erfaringer for elevene. Irene som i følge henne selv ikke har hatt tidligere problemer på ungdomsskolen, har fått store problemer i videregående skole. Det ser ut til å være stor diskrepans mellom forventninger hun hadde og hva hun opplever nå. Hun ”trives ikke på skolen i det hele tatt”, og hun har hatt mange kommunikasjonsproblemer med ulike lærere, hvor hun er blitt misforstått. Hun har ikke blitt sett, og har allerede mistet karakteren i gym, også på grunn av en misforståelse, og uenighet mellom lærere. I tillegg fikk hun ikke den praksisplassen hun mener skolen lovet henne. Hun mener det bare har vært problemer fra første stund hun begynte der, og at hun ”føler seg dolket i ryggen på alle måter”. Hun mener at lærerne gjør store forskjeller på folk, at ”de andre elevene er viktigere”. Og hun synes ikke hun får den hjelpen hun har krav på:

Irene (BA): *jeg prøver liksom å vise interesse, for eksempel hvis det er noe du ikke forstår, og du spør om hjelp, så står dem bare og ser dumt på deg. Sånn skal det ikke være på en skole. Når jeg først sier ifra liksom, så er det gæærnt at jeg sier i fra og. Jeg går her for å lære liksom, jeg går ikke her bare for å møte opp.(...) Det er to lærere som går*

an å komme overens med. resten er ubrukelig. Står og ler deg opp i trynet, og sier at du er dum for det her kan du ikke liksom.

Flere av BA- elevene fremstiller lærerne nærmest som et eget folk, som motarbeider elevene. Noen av lærerne ”kan gå an”, kan man holde ut med, de er ok. Men mange er ”ubrukelige” eller ”håpløse”. Det er i det hele tatt få som omtaler lærerne i positive ordelag. Slik jeg ser det uttrykker de en resignasjon i forhold til at lærerne ikke forstår hvilke behov de har. De får ikke den hjelpen de føler at de trenger, og de opplever trolig at de ikke blir møtt på det nivået de er. Slik jeg tolker det er det for elevene vanskelig å forstå hvorfor de har generelle mestringsvansker og konflikter med skolen og lærere. Det kan se ut til at de ikke kan «knekke koden» for å lære eller kommunisere med lærerne. Slik sett kan dette tale for at de opplever en fremmedhet i skolen i tråd med kulturteorien. Samtidig er denne fremmedheten blitt et personlig nederlag, og skolens legitime kultur kan vel også sies å være miskjent gjennom utsagn som «jeg vet ikke helt hva det er, men det må være forskjell på folk».

5. ANALYSE: ELEVENE FRA MEDIER OG KOMMUNIKASJON

Medier og kommunikasjonslinjen er mindre, med færre elever. Her hersker en ganske annen stemning enn på linjen for bygg og anlegg. Stemningen er her lett og livlig med ivrige elevgrupper som ler og prater. Det kan virke som om det er en hel annen intensitet mellom elvene enn det jeg opplevde på bygg og anlegg. Det første som møter meg er en liten gjeng som klemmer på hverandre, de hopper og ler. En gutt med knall blått hår kommer mot meg og spør om jeg ser etter noen. Ved synet av det blå håret slår det meg at her er det trolig litt andre «regler» i forhold til å passe inn. Det ser mer ut som om «standing out» er dette stedets «fitting in». Generelt opplever jeg at flere elever her virker oppglødde og de er tilsynelatende opptatt med noe på ulike kanter i smågrupper. Noen elever kommer bort til meg med det samme og virker interesserte i meg. De spør hvor jeg skal, og hvem jeg er. Det samme gjelder lærerne som smiler til meg og spør om de kan hjelpe til med noe. Jeg kan ikke sette fingeren på hva det er, men det er noe med stemningen. Den er generelt lett og virker *glad*. Det er trolig fordi det er mange smil som møter meg.

Den første dagen jeg er for å intervju, følger læreren meg ut for å finne den aktuelle eleven som jeg skal snakke med. Vi kommer utenfor og der står klassen i en ring og prater. Læreren spør noen om de har sett denne eleven, og da kommer eleven sprettende frem fra gruppen og sier, ”ja her er jeg, jeg er klar for intervju!” Læreren inviterer meg inn i klasserommet slik at jeg kan få et inntrykk av hvordan de arbeider. Han sørger for at jeg også får et samtalerom som er ledig, slik at jeg kan sette i gang med intervjuingen. Han forteller at elvene er ferdig med skoledagen tidlig disse dagene hvor jeg har avtaler, men at de sikkert er villige til å sitte litt utover skoledagen om nødvendig. Jeg kunne nesten ikke tro hva jeg hørte. Mitt møte med denne skolen var i det hele tatt en stor kontrast til mitt møte med bygg og anleggslinjen. Jeg var veldig overrasket over at alt kunne ordnes så lett og at alle var så villige, etter den erfaringen jeg da hadde med fra mitt tidligere intervjuarbeid. Denne kontrasten viste seg å være en av mange i rekken av diametrale motsetninger mellom BA- elvene og MK- elvene som jeg snakket med.

Det interessestyrte valget

Elevene fra medier og kommunikasjon er til dels også skoleleie etter tiende klasse, og flere nevner at de ikke ønsket å begynne med studiespesialisering med det samme. De vil gjøre noe praktisk og kreativt. Samtidig ønsker de likevel å få studiekompetanse, som innebærer et siste påbyggingsår etter at de har fullført tre år på medialinjen. Ønsket om studiekompetanse var til stede hos alle, og det var økte muligheter og flere valg de la til grunn for det. Nora skal ”sørge for å få seg studiekompetanse”, så hun kan gjøre hva hun vil senere. Ane sier også at hun ”skal uansett ta

studiekompetanse, det må jeg, eller vil jeg ha. Da er det mange flere muligheter for å studere videre”.

Anders (MK): *Det har alltid vært selvfølge med videregående. Kunne aldri droppet ut.*

Å jobbe i kassa på Rimi hadde ikke vært noe for meg.

Dette sitat står i direkte kontrast til Irene fra bygg og anlegg som uttalte at det ikke var så krise om hun sluttet skolen, at det alltid var jobber og finne, og at ”det er ikke bare kassa på Rimi lissom”. Anders mener i motsetning til Irene at det å droppe ut av skolen er ensbetydende med å få jobber som nettopp i kassa på Rimi. Det å ta utdanning ser ut til å være en naturlig og en selvsagt vei mot målet til de interessante jobbene de ønsker, for Anders og de andre MK-elevene.

Det som samsvarer med flere av elevene fra bygg og anlegg at de heller ikke har et konkret mål eller plan om akkurat hvilket yrke de vil ende opp med. Disse elevene holder fremtiden som en åpen dør, og ser ikke bort fra at de ønsker å gjøre noe helt annet enn mediarelaterte studier senere. Som sitatet til Nora under viser, uttrykker hun at det uansett kommer til å ordne seg og hun må bare finne ut av hva hun vil først. De ser ut til å ha en trygghet i seg og en overbevisning om at de kan få til det de selv ønsker. Dette kan ha en sammenheng med at de klarer seg godt i skolen, har gode karakterer som åpner opp for muligheter. Det kan også handle om en trygghet de har i seg selv og fordi de har den støtten hjemme de trenger. De har utdannede foreldre som blant annet trolig har kunnskap om hvilke utdanningsveier som finnes og hva som trengs for å oppnå dette. Dessuten er det liten sannsynlighet for at de vil mislykkes på skolen, noe de ikke har gjort tidligere. De vil kanskje kjede seg, og ombestemme seg, men trolig ikke mislykkes. I motsetning til elevene fra bygg og anlegg er det ikke deres prestasjoner som setter begrensninger for dem, utfordringen ligger heller i å finne ut hva de vil trives best med. Et sentralt poeng her er at Nora og Ane med flere mener de kan gjøre om på sitt valg av skole senere uten at det ser ut til å ha noen konsekvenser for dem. De vil finne ut av det underveis, samtidig som de vil «gjør noe konstruktivt».

Nora (MK): *Jeg er ikke sikker på hva jeg vil. Jeg er fortsatt ikke sikker på det. Men jeg hadde lyst til å gjøre noe, å lage noe, gjøre noe konstruktivt samtidig som jeg tenker på hva jeg vil. Så synes jeg dette var spennende. (...) Men hvis jeg finner ut av at jeg vil bli fotograf eller grafiker eller hva som helst så er det ikke noe problem for meg å bestemme meg for å gjøre det nå eller litt senere.*

Ane (MK): *Egentlig ville jeg starte på musikk, eller drama. Jeg spiller i korps og synger i kor, har også tenkt på musikkskole. Men jeg liker også å lage kortfilmer, og synes det er veldig gøy. Jeg er litt usikker, har akkurat vært med i revy, så har litt lyst til å bli skuespiller også. Men jeg skal gjøre ferdig her nå, selv om jeg angrer litt på at jeg ikke tok drama.*

Ane har mange ulike interesser og ferdigheter, og vet ikke helt hvor hun skal begynne eller hvor hun best kan få videreutviklet sine talenter. MK-elevene har et annet syn på egne prestasjoner og har en annen motivasjon for valg av videre utdanning. Denne elevgruppen klarer seg tilsynelatende godt på skolen, de har gode karakterer (dvs. karakter innenfor skalaen 4-6) og de mener at alle muligheter er åpne i forhold til fremtidige ønsker. Elevene har valgt denne linjen fordi de synes det virker spennende, og de vektlegger at det først og fremst er deres interesser som bakgrunnen for valget av skole.

Nora (MK): *Jeg tror det er fotografi som har lokket meg mest egentlig. Fordi jeg kunne ikke noe særlig om det, men jeg synes det virket spennende å drive med på en måte.*

Anders (MK): *Jeg vil ikke bli lege eller noe sånt, føler ikke for å drive å pirke inne i folk og sånn. Det er så mye ansvar på en måte. Tenkte litt på bygg. Men å leve av å snekre ting tror jeg kanskje jeg ville blitt fort lei av. Og bygg og alt det der, jobbe ute hele vinteren og alt det der. Slitsomt. Men jeg er veldig interessert i film og foto, driver med det på fritiden også, sykler rundt og tar masse bilder og sånn.*

Ane (MK): *Det var først studiespesialisering jeg ville aller mest, men så var det media jeg aller mest ville drive med, så da tenkte jeg at det egentlig ikke var noen vits. Kanskje jeg har lyst til å bli journalist, vet ikke helt. Noe i den retningen i hvert fall.*

MK-elevene har altså valgt medialinjen fordi de ønsker å lære mer om noe de allerede har interesse for, og slik jeg ser det vil de bruke årene på videregående til å utforske og prøve dette ut. De klassifiserer seg som skoleflinke, og de teoretiske fagene byr ikke på noen problemer. De er usikre på hva de ender opp med, men de er sikre på at de skal "sørge for" studiekompetanse for eventuelt å kunne fortsette på en høyere utdanning senere.

Betydningen av sosiale omgivelser og «hva du får høre hjemme»

Jeg tolker det slik at det for elevene er viktig å fremstå som selvstendige og at de har gjort individuelle valg. Elevene jeg snakket med kjente ingen fra før på skolen, men de ser ikke ut til å synes at var noe problem, fordi de raskt ville bli kjent med folk og at «man får seg nye venner uansett». Dette kan også tale for at de har en trygghet i seg selv og en mestringssevne også i forhold til det sosiale og det ukjente som venter dem i en ny skole.

Nora (MK): Da jeg begynte her, kjente jeg egentlig ingen sånn ordentlig godt. Det var ikke noe sånn at jeg begynte på samme skole som bestevenninna mi på en måte.

Det er likevel sannsynlig at som elevene fra bygg og anlegg er de påvirket av deres hjemmemiljø og av sine foreldre. Noen har foreldre innenfor kulturyrker og de ser ut til å være inspirert av det, mens noen har fulgt sine egne interesser ut fra hva de liker å gjøre i fritiden. I forhold til skolevalget er det tydelig at foreldrene har vært deltakende og hatt sine meninger om deres valg. I følge Anders hadde temaet om allmennfag eller ikke vært oppe til samtale da han fortalte sine foreldre om sitt ønske om å gå på yrkesskole:

Anders: De synes det var greit egentlig. Det var sånn.. Vi snakka litt om studiekompetanse, eller allmennfag. Men det var liksom ikke sånn, nei det der skal du IKKE gjøre. De snakket bare om at det hadde vært lurt å ha studiekompetanse, de sa: det er ditt valg, men du får jo generell studiekompetanse så..

Slik jeg tolker det har foreldrene til Anders et ønske om at han skal få studiekompetanse, og velger derfor å ta opp dette emnet for å forsikre seg om at han vet hva han gjør når han velger bort allmennfag og heller velger medialinjen på en yrkesskole. Det er Anders som får avgjøre dette selv, men altså ikke uten foreldrenes involvering. Han ender opp med et slags kompromiss. Han begynner på yrkesskolen, men tenker seg å ta et påbyggingsår for studiekompetanse. Foreldrene til Nora var i følge henne også bekymret for at hun skulle velge galt. Hun vurderte å begynne på bygg og anlegg fordi hun syntes «det virket litt gøy med sløyd og sånn». Men hun slo det fra seg fordi foreldrene var skeptiske. Dessuten var ideen om byggfag «ikke så seriøst ment egentlig». Hun innrømmer at hun lar seg påvirke av hva de sier, selv om hun sier at hun «liker å tro» at hun har gjort et selvstendig valg. I slutten av utsagnet under ser vi også hva familien forsøker å ”redde” henne fra.

Nora: *Sånn som for eksempel, det var en sånn ting som skjedde at, man skulle velge en sånn linje på ungdomsskolen, bare for å prøve det. Så da misforstod de og trodde det var noe mye større og viktigere. Jeg sa at jeg kanskje hadde lyst til å prøve byggfag, og da var de veldig sånn, nei det synes de ikke jeg skulle gjøre, og det var, nei de synes ikke det nei. Nei det var ikke lurt. Og selv om jeg liker å tenke at jeg ikke hører på det de sier på en måte, så vet jeg at jeg stoler veldig på dem. Og selv om jeg tenker at det de sier er ikke egentlig riktig, så er det noe inne i meg likevel som blir litt skeptisk, når de er litt skeptiske. (...)de vil jeg skal ha en sikker fremtid, og de vil at jeg skal kunne bli det jeg vil senere på en måte. At jeg ikke skal være låst i en slitsom og hva heter det for noe, en slitasjeskadejobb på en måte.*

Lines valg av skole springer ut av familiens interesser:

Line: *Familien driver mye med data da, så jeg har jo egentlig holdt på med det hele livet. Pappa er lærer og jobber med data, så jeg har lært det helt siden jeg var liten, og broren min gikk på medier han også. Så det har blitt en av mine største interesser da. (...) Jeg tror pappa elsker jobben sin!*

Vi så tidligere at Irene (BA) som har arbeiderklassebakgrunn var usikker på hva som var bakgrunnen for ulike resultater i skolen, hun var inne på at det måtte ha noe med egen innsats og ”oppdragelse” å gjøre. At foreldre kanskje måtte være strenge med at leksene ble gjort. Elevene med middelklassebakgrunn derimot, presiserer og understreker at de har fått mye hjelp hjemme til skolearbeid opp gjennom årene. Noen av elevene forteller også at de ofte snakker om samfunnsaktualiteter med foreldrene rundt middagsbordet, at de tror det er med på å legge et godt grunnlag for en generell forståelse av verden. Flere av elevene mener dette og leksehjelp har vært avgjørende for de gode resultatene. Anders (MK) forteller også om innholdet i den leksehjelpen han har hatt behov for og har fått hjemme. ”Mattehjelp fra pappa er stort sett det jeg trenger. Norsk får jeg litt hjelp av begge”. Han sier også at han leser litt mer bøker enn mange av hans venner, noe han setter i sammenheng med hans mor interesse for å lese. ”Mamma hjelper til av og til med skjønnlitterære tekster. Hun leser mye bøker”. Ane forteller også om uvurderlig hjelp fra pappa til skolearbeidet:

Ane (MK): *Jeg fikk mest hjelp hjemme til skolen, mer hjelp av pappa enn av lærerne. Vet ikke hvordan jeg skulle klart meg uten den hjelpen jeg har fått hjemme. Det var mye bråk i klassen, umulig å få med seg hva læreren sa. Klassen ble veldig bråkete i tiende klasse.*

Moren til Nora er lærer, og jeg spør henne om hun tror det har hatt mye å si for hennes skoleprestasjoner.

Nora (MK): *Ja. Det har det for så vidt, eh.. men jeg tror ikke det er bare fordi mamma er lærer. Fordi mamma er flink i norsk og samfunnsfag og den type fag og har hjulpet meg med det når jeg trenger det. Men pappa er flink i matte og fysikk, han har doktorgrad i fysikk sånn at han kan liksom den typen ting. Så han har hjulpet meg med det.(...) Jeg tror det har noe å si hva du får høre hjemme. For eksempel samfunnsfag da, hvis du kommer fra en familie som kanskje så vidt leser Se og Hør på en måte, at da har du et mye mindre grunnlag. Om du ikke akkurat husker alt hva familien har snakket om så har du liksom en oversikt, og at du kan ha en større og mindre oversikt på grunnlag av familien.*

Slik jeg tolker det er foreldrene til disse elevene er mer involverte i skolearbeidet og også på en annen måte en det elevene fra bygg og anlegg forteller om. Line forteller om en foreldreinvolvering som ikke handler om det å «gjøre lekser», som er en direkte motsetning til Irenes (BA) utsagn tidligere. Line mener at foreldrenes engasjement handler om noe mer langsiktig, om hennes fremtid. Lines foreldre har tidlig forsøkt å få henne til å forstå konsekvensene dersom hun ikke gjør en innsats i skolen, og at hun mister friheten til å velge den jobben hun ønsker og deretter et godt liv.

Line (MK): *(...) Noen har mer lyst til å få til det de vil. Sånn som jeg har fått veldig mye push på det da, ikke det at jeg skal gjøre lekser, men foreldrene mine de ville at jeg skulle ha det bra, og at jeg kom ut i den jobben jeg ville liksom. Det er ikke sikkert alle foreldre gjør sånn da. De er opptatt av at jeg skal gjøre det bra for meg sel, men jeg liker å høre de bli glad når jeg kommer hjem med en sekser.*

Dette samsvarer med forskning som jeg presenterte i teorikapittelet, som viser til at middelklasseforeldre generelt er sterkt deltagende i planlegging av barnas liv fra de er helt små. Det

”uendelige ansvar”, som en ”supportive family” typisk har. Foreldrenes involvering har ifølge flere av middelklasselevne vært avgjørende for deres prestasjoner. Ane hevder også at «de som ikke er så flinke på skolen, gir vel mer blanke i andre ting også. For skolen er jo fremtiden». Det er i det hele tatt tydelig at disse elevene og deres foreldre har et perspektiv på skolen og skolearbeidet som går langt utover den «her og nå» baserte mestringen.

Orienteringer i skolen – skolen og lærere som medspillere

Nora (MK): *Fra mamma har jeg fått høre litt mye om lærerplaner og sånne ting da, men det er jo litt spennende. Noen ganger vet jeg hva lærerne mener om noe vi gjennomfører og sånn. Det er litt gøy.*

Elevene som har middelklassebakgrunn snakker om friheten de fikk på videregående som noe positivt. Nå kan de endelig fokusere på det de vil uten at noen «puster dem i nakken». Det er noe helt nytt og de kan slik styre tiden mer selv. Det får konsekvenser om du er borte, men det er ingen som sier at du må være der. Idas (BA) tilsynelatende ønske om en mer tradisjonell undervisningsform kan sies å stå i direkte motsetningsforhold til elevene fra MK sine uttalelser. Nora (MK) synes overgangen fra ungdomsskolen var mindre enn hun trodde, det var ”mye mindre tøft” fagmessig enn det hun fikk antydning at det skulle være fra lærerne på ungdomsskolen. Lærerne opplever hun nå som veldig flinke til å oppmuntre til å tenke annerledes, og hun setter pris på at de bruker andre og mer spennende måter å lære ting på. Ane som også er fra MK sier at hun er glad for at det også er mer frihet og ansvar. Man kan selv velge hva man har lyst til å fokusere mest på. Hun synes også det er positivt at lærerne er spesielt åpne for å tenke ”litt mindre konservativt”.

Ane (MK): *Jeg er veldig fornøyd med lærerne, har ikke tenkt på dem som lærere, for de er veldig positive, greie og forståelsesfulle. Kan snakke med dem om alt. (...) Man kan ha en åpen dialog, de prøver å forstå litt mer, og det er mye enklere. Man samarbeider. Jeg tror det også er spesielt for medialinjen, at de er spesielt åpne der for å tenke litt mindre konservativt. Men jeg hadde godt forhold til lærere på ungdomsskolen også.*

Nora(MK): *jeg synes alle er veldig på det med kreativitet, og venstre hjernehalvdelen, og at det er viktig å lære på en spennende måte, at den gamle puggemåten ikke er så effektiv som mye annet er. Og jeg synes vi blir oppmuntret til å tenke litt mer spennende på en måte. Jeg synes også ganske mange er flinke til det med å gi ros i stedet for ris, at når de gir tilbakemeldinger så fokuserer de på det positive, og jeg synes det er kjempefint.*

Line (MK): *Jeg trives veldig godt på skolen, akkurat det læringsmiljøet akkurat JEG trenger, man får sjansen til å være kreativ og utvikle seg på mange forskjellige måter. Så det er veldig bra.*

Bakdelen de trekker frem med frihet under ansvar er at ”de kan komme litt bakpå” i forhold til skolearbeid fordi de har så mange aktiviteter på fritiden som kan ta overhånd. MK-elevene driver med forskjellige organiserte fritidsaktiviteter. Det er aktiviteter som korøvelser, bandøvinger, ungdomsorganisasjoner, råd, revy og verv etc. Dette mangfoldet i aktiviteter på fritiden er noe som ikke elevene fra bygg og anlegg hadde. Det var ingen av arbeiderklasseelevne jeg snakket med som hadde faste organiserte aktiviteter. MK-elevene derimot har mange baller i luften som ikke alltid er så lett å kombinere med frihet på skolen. Samtidig blir det sagt at de likevel opplever å få nok oppfølging fra skolen. Elevene med middelklassebakgrunn ser ikke ut til å ha eller de har heller ikke tidligere hatt noen personlige problemer i forhold til lærerne. Når en av elevene fra Medier og Kommunikasjon kritiserer noen av lærerne er det fordi han ikke synes de er faglig dyktige nok.

Anders (MK): *Lærerne er stort sett ganske bra, noen av dem er ikke så veldig, hva skal jeg si, som om de ikke kan så mye på en måte. (...) En god lærer skaper fellesskap og det er kommunikasjon begge veier, at man har en dialog ikke monolog. Men jeg har et godt personlig forhold til lærerne tror jeg, jeg har ikke noe i mot noen av dem.*

Jeg viste tidligere til at Irene som har arbeiderklassebakgrunn og nå har sluttet på skolen, hadde sammen med sin mor store problemer med å kommunisere med skolens ansatte da det oppstod problemer. I lys av et sitat fra Anders kan det se ut som om han har tidligere positive erfaringer når det gjelder å snakke med skolens autoritetspersoner og selv sørge for å fremme sine ønsker.

Anders (MK): *Grunnskolen, gikk konge egentlig. Jeg ville egentlig inn på en annen mediaskole. Men det er helt greit å gå her også. Men jeg var nummer to på venteliste, så hadde det vært veldig viktig for meg, kunne jeg bare dratt og snakket med rektor der, så hadde det gått. Men, det er sikkert bra her og.*

6. ANALYSE: ORIENTERING MOT FREMTIDEN

Til tross for at Irene fra BA har sluttet på skolen og tror det er vanskelig å begynne igjen, sier hun at det finnes sinnssykt mange muligheter for henne i fremtiden hva angår hennes jobbmuligheter. MK-elevene tror også på ubegrensede valgmuligheter i forhold til fremtiden. Dette kan minne om den individualiseringsdiskursen som kan synes sterkt til stede i den vestlige verden i dag. Selv om moderne teorier og teoretikere er blitt kritisert for å ta for lite hensyn til den faktiske stabiliteten og reproduksjonen av posisjoner i samfunnet, er det likevel sannsynlig at ungdom i dag har en følelse og opplevelse av å ha stor frihet og mange valgmuligheter. Det finnes mange flere skoletilbud og flere kreative alternativer, som nettopp den populære linjen for media og kommunikasjon er et eksempel på. I tillegg er massemediene fulle av suksesshistorier om selvstendige individer, og hvor selvrealisering er nærmest blitt et krav i samfunnet.

Men realiteten er fortsatt forskjellig for ungdom som Irene som slutter på skolen, og Line som ikke vet hva hun vil bli ennå. Statistikken viser til at arbeidsledighet, uføretrygd og bruk av sosialhjelp er skjevfordelt og korrelerer med sosial bakgrunn. Og det er nettopp de unge som slutter på videregående, og som ender opp uten utdanning som topper disse statistikkene. Intervjupersonene jeg har snakket med har drømmer og ønsker for sin fremtid, men jeg vil vise hvordan også deres fremtidsvisjoner har noe ulikt innhold for BA og MK-elevene.

”Det er alltid en jobb”

Slik jeg tolker det er det tydelig at selv om de har planer og drømmer for fremtiden, så ser de begrensninger i forhold til å nå disse målene. Det er begrensninger de mener å ha i forhold til å gjennomføre teoretiske skolefag, noe flere har dårlig erfaring med fra grunnskolen. Men selv om disse elevene snakker om sine problemer i forhold til det teoretiske, vanskeligheter med å møte opp på skolen og noen har også sluttet på skolen på grunn av ulike konflikter, så kan det tyde på at dette handler kun om et «her og nå» perspektiv. For når de snakker om fremtidens muligheter er de mer positive, og setter ikke sine ulike problemer i sammenheng med sine fremtidsutsikter på

yrkesmarkedet. Irene ønsker seg aller helst fagbrev, men siden det ”ikke ser lyst ut” på skolen har hun fortsatt troen på at det vil åpne seg mange muligheter også uten utdanning.

Irene (BA): *Selv om jeg ikke får fullført skolen her liksom, så har jeg så sinnssykt mange muligheter ellers. Det er liksom ikke bare kassa på Rimi.*

Flere av elevene fra bygg og anlegg har ønsker om å drive noe for seg selv. De som er minst til stede og ikke ser ut til å kunne fullføre skolen, har nettopp slike drømmer om å drive eget, og slik kunne tjene mer penger og skaffe seg sin egen arbeidsplass. Lars sier han tror det ordner seg, og at han kanskje skal starte et firma med en kompis. Simon vil også starte eget anleggsfirma, og tror ikke han *absolutt* må ha utdanning for å starte opp et slikt firma. Han tror uansett det kommer til å ordne seg, og bekymrer seg ikke for økonomiske nedgangstider.

Simon (BA): *Nei. Det er alltid en eller annen jobb et eller annet sted. Det er bare å finne riktig sted.*

Elias (BA) som til forskjell fra de andre BA-elevne jeg har snakket med er fra et hjem i øvre middelklasse, vil også starte sitt eget firma med tiden, men innser at han må gjennomføre utdanningen først og at han må få seg en lærlingplass, noe som han er klar over ikke er alle forunt. Han sier likevel han tror han er god nok til å skaffe seg en plass. ”At jeg i hvert fall er en av de bedre, sånn at det er muligheter for å få noe. Jeg tror det burde gå greit”. Elias får antagelig rett i at det går greit for ham. Irene og Lars derimot har kanskje ikke et like reflektert bilde av hva de kan få til av egne firmaer uten å oppnå fagbrev eller lærlingplass.

Det som BA-elevne trekker frem som et prioritert ønske om fremtidig jobb er en fysisk jobb eller en *aktiv* jobb, de vil i hvert fall unngå en stillesittende jobb. Rune er fast bestemt på å bli brannmann og rørlegger, og har denne begrunnelsen.

Rune (BA): *en bra jobb er en hvor det skjer litt. helst litt utfordringer og action. en bra jobb er en hvor jeg har kule jobbmedarbeidere. gode venner og en jobb jeg slipper å sitte på ræva hele dagen.*

Ida (BA): *En drømmejobb er å ha noe å jobbe med hele tiden. Jeg går heller hjem enn å sitte her på skolen når vi ikke har noe å gjøre, jeg er sånn. Så jeg må ha noe å gjøre, noe som jeg må jobbe litt med, så jeg har en utfordring da. Og at jeg tjener det jeg burde til det jeg gjør da, sånn at jeg får den lønna jeg burde ha.*

Ida er som Rune også opptatt av at hun får en jobb som ikke innebærer dødtid men også må det være en jobb med utfordringer. Hun vil altså bli arkitekt eller veterinær, men tror hun kan få problemer med skolegangen. Uansett vil hun ikke bli tømrer over lengre tid, noe hun tror blir et altfor tøft yrke fysisk. Hun sier at bygg og anlegg er kun en vei mot å bli arkitekt for å lære seg litt grunnleggende om bygg. Slik jeg tolker det er det en inkonsistens i deres opplevelse av begrensninger i skolesammenheng men samtidige muligheter der ute. Spørsmålet blir da hvorfor de ikke kan se virkeligheten slik den er, altså at man ikke har store sjanser for å drive eget firma uten fagbrev, eller at man ikke har store sjanser for å bli arkitekt uten gode karakterer.

”Være meg selv best”

Elevene fra medier og kommunikasjon har heller ikke klare planer om hvilket yrke de skal ha, men kun hvilken retning de vil i. De ser heller ikke ut til å være bekymret for denne planløsheten, men ser tvert i mot på dette som en del av det å finne seg selv helt i tråd med selvrealiseringens tidsånd. Slik jeg ser det oppfatter de denne prosessen som en prøvetid for å kunne finne ut av hva de har mest lyst til, og for å sikre seg en yrkeshverdag i fremtiden der de vil trives. Som BA-elevene presiserer de at de ikke ønsker å ha en stillesittende jobb. Men de sier også at de ikke ønsker en fysisk jobb, noe de forbinder med en slitsom og strevsom jobb. Det er også viktig å ha en jobb de liker og det ”å ha en jobb som betyr noe”.

Anders har en far som reiser mye i jobben, og ser ikke verdien i det. Han er mer opptatt av korte arbeidsdager og mer fritid. I motsetning til Rune (BA) som presiserte at han ønsket et godt arbeidsmiljø, synes Anders (MK) det ikke er så viktig, han ønsker seg korte arbeidsdager med god lønn.

Anders (MK): *Synes ikke egentlig det er så altfor spennende å reise sånn helt på måfå. Å tjene godt er viktig, greie arbeidsdager. Det er det pappa gjør egentlig, jobber kort, tjener godt. Tenker kanskje at miljøet ikke er det viktigste. Du skal vel jobbe der lenge så det er jo bra med godt miljø, men man trenger ikke akkurat å være bestevenner med alle. Men nå har ikke jeg vært ute i jobb, så jeg vet jo ikke hva det er helt.*

Ellers ser ikke noen av de andre MK-elevene ut til å være opptatt av lønnen, men det viktigste er at arbeidet er givende og betyr noe.

Adrian (MK): *Selvfølgelig vil man jo ha en jobb man tjener penger på. Men det er ikke det jeg tenker mest på. Så greit da kanskje jeg ikke får en jobb som er den best betalte, men hvis jeg trives å jobbe med det så blir det veldig ofte lettere å jobbe overtid, og jobbe seg oppover og så kan man heller bygge seg oppover*

Line (MK): *En jobb jeg trives med, ikke viktig hva jeg får i lønn, så lenge jeg overlever. Viktig at det er noe jeg trives med at det er noe jeg liker å drive med, at jeg ikke har det vondt med å gå på jobb hver dag, at det ikke er et ork. En jobb hvor jeg kan gjøre forskjellige ting, være meg selv best.*

MK-elevene ser ut til å ha et bevisst forhold til sin identitet og kan slik sett sies å være selvrefleksive. De ser seg selv i lys av hvor de kommer fra, og hva familien har gjort for dem. De har en visjon om hvordan livet skal se ut i fremtiden, de vil skaffe seg et yrke hvor de kan utvikle seg selv, sine interesser og hvor de ikke skal slite seg ut fysisk. De vet at for å komme dit går veien gjennom utdanning hvor også studiekompetanse er nødvendig i tillegg til den praktiske utdannelsen de har valgt. Denne delvise planløsheten disse elevene har kan jo likestilles med arbeiderklasselevne. Men slik jeg ser det er et sentralt poeng her at i motsetning til flere av BA – elevene har MK-elevne også karakterer gode nok til å gjennomføre denne planen og de har slik faktiske og reelle valgmuligheter senere i utdanningsløpet. Hvis de finner ut at skolen ikke ble noe de vil bygge videre på, har de som Nora sier gjort noe konstruktivt mens de har tenkt, de har fått utviklet sine interesser videre og de vil oppnå studiekompetanse fordi de har valgt det som et tilleggsår. I tillegg har de høyt utdannede foreldre hjemme som trolig kan hjelpe dem inn «på rett spor» igjen, fordi de også har økonomiske ressurser til det.

7. KONKLUSJON

Utgangspunktet for oppgaven var å forsøke å komme nærmere de prosessene som fører til svake skoleprestasjoner og frafall i den videregående skole sett i relasjon til klassebakgrunn. Jeg forsøkte å finne et strategisk utvalg og dermed en skole hvor det skulle være mulig å finne en slik elevgruppe. Flertallet av elevene jeg intervjuet fra bygg og anlegg hadde foreldre med lav eller ingen utdanning. Flere av disse har hva jeg tolker som typisk *laddish* oppførsel i skolen, blant annet fordi de protesterer, saboterer, stjeler, skulker, og ruser seg på skolen. Jeg ønsket å sammenligne denne elevgruppen med en elevgruppe som hadde en høyere klassebakgrunn og valgte derfor å intervju elever fra linjen medier og kommunikasjon fordi dette er en linje med gjennomsnittlig høyere karakterer enn på almennfaglig linje. Jeg har både i metodekapittelet og i analysen beskrevet mine funn som fremstår som direkte motsetninger og store kontraster mellom disse elevgruppene. Analysen viser at disse ungdommenes livsverden og opplevelser av skolen er vesentlig forskjellige, og slik jeg ser det er dette et uttrykk for ulik klassehabitus.

Et sentralt poeng er at kvantitative metoder og analyser basert på selvrapporteringskjemaer ikke evner å forklare hva det er ved elevenes livsverden og handlingspraksiser som skiller de ulike klassene, og ha som ligger bakenfor svarene i et skjema. Min kvalitative studie kan si noe mer om hva det er ved elevenes klassehabitus, altså deres internalisering av samfunnets struktur gjennom sin oppvekstkultur, som kan gi utslag i den totale opplevelsen av skolehverdagen og møtet med skolen som institusjon.

«Laddish behaviour» - en strategi for et selvverd

Delspørsmål en i problemstillingen var *hvordan opplever en gruppe med arbeiderklassebakgrunn og laddish oppførsel skolen?* Slik jeg ser det opplever de skolen som verdifull. Til tross for *laddish* oppførsel og ulike problemer i skolehverdagen, ser disse elevene ut til å vurdere skolen som viktig, nødvendig, og ønskelig. Dette kan sies å skille disse elevene fra Willis *lads* som ikke så verdien i skolen. Elevene jeg har observert og snakket med ser ikke ut til å ha antiskoleholdninger eller de gjør ikke motstand mot lærere eller skolen for deres verdier. Selv om de ikke kommer til timene, oppholder elevene seg likevel på skolens område, hvor skolens friarealer er et samlingspunkt.

En slik endring kan trolig knyttes til historiske og politiske endringer i samfunnet, spesielt i forhold til arbeidsmarkedet hvor det er blitt færre ufaglærte arbeidsplasser. Politiske utdanningsreformer har kommet til som nettopp er ment å skulle utjevne sosiale forskjeller i skolen. Klasseforskjellene i det

engelske samfunnet var og er også mye tydeligere og mer uttalt enn i Norge, og den norske skolen er mindre konkurransepreget.

Det er generelt stor oppslutning om skolen i tråd med det Bakken (2007) fant i sin analyse. Et viktig spørsmål blir derfor hvorfor disse elevene som hevder at skolen er viktig og nødvendig likevel oppfører seg *laddish* eller slutter før de har fullført. Flere studier etter Willis viser til at elevenes antiskoleholdninger og motstand trolig handler om et forsøk på å opprettholde et selvverd når de ikke presterer i skolen. Dette samsvarer med hva jeg fant i min studie av en slik gruppe med arbeiderklassebakgrunn. Slik jeg ser det kan deres oppførsel være en måte å beholde verdighet og oppnå status i en jamnaldersgruppe og det sosiale fellesskapet. De er ikke negative til gode karakterer eller til de som presterer i skolen, men i sitt miljø blir de anerkjent for andre sosiale egenskaper. Det sosiale skolemiljøet blir et *frirom* (jfr. Krange og Skogen 2003) hvor de selv har makten. Ulike opptrinn i skoletimene kan slik se ut til å være en strategi for å dekke over manglende selvtilliten når de ikke presterer i skolen.

Habitus og klasserelaterte kontraster

Fortsettelsen av det første delspørsmålet handler i stor grad om hvordan elevene med arbeiderklassebakgrunn opplever skolen generelt, og slik jeg ser det er det en generell mangel av forståelse på mange områder og erfaringer med konfliktfylte og vanskelige opplevelser gjennom grunnskolen. Deres klassehabitus og fremmedgjorthet kommer tydeligere frem sammenlignet med en annen klassebakgrunn, som er svaret på delspørsmål to: *Hvordan skiller deres opplevelser av skolen seg fra en gruppe elever med middelklassebakgrunn i "kreative" fag?*

Allerede under datainnsamlingen var det mye som tydet på at de to elevgruppene hadde ulike selvrepresentasjoner som kan tale for en ulik habitus. Intervjuene av elevene ved medier og kommunikasjon stemmer overens med det ulik metodelitteratur beskriver som den «ideelle intervjupersonen». De var veltalende, samarbeidsvillige og motiverte. Og som Kvale og Brinkmann (2009:176) hevder er dette «typiske trekk ved personer fra øvre middelklasse». Elevene ved medier og kommunikasjonslinjen kunne fortelle at hendelser som politirazzia ikke hadde forekommet der, og heller ikke hadde de sett noe til politiet så lenge de hadde gått på skolen. De mente at dette var slikt som bare hendte ved andre linjer som for eksempel ved bygg og anlegg. Det var heller ingen tegn til *laddish* oppførsel i eller rundt denne elevgruppen, slik jeg beskrev de ved bygg og anleggslinjen. Slik oppførsel var også fremmed for lærerne her.

Middelklasseelevne fra medier og kommunikasjon har valgt denne yrkesskolen på bakgrunn av sine personlige interesser. De ønsker å utforske disse interessene innenfor medier videre, og de vil gjøre noe kreativt. Middelklasseelevne får en stadig bekreftelse på sine evner og på at deres

prestasjoner er gode, noe som igjen trolig gir selvtillit på at de er på rett vei. De opplever å ha autonomi i stor grad, i et rom eller et felt hvor de opplever å være likeverdige aktører som sine lærere. Anders nevner at han «kunne bare dratt og snakket med rektor» på en annen skole hvis han ønsket å komme inn der, og Nora tror lærerne ved skolen ser på henne «som en spennende person». I følge Bourdieu vil elever med den rette klassehabitus og kulturell kapital som skolen etterspør, opplever at skolen blir en forlengelse og bekreftelse av deres tidligere erfaringer og deres handlingspraksiser.

Dette er en stor kontrast til Irene (BA) som opplever at de ansatte ved skolen »står og ler voksne mennesker opp i trynet» når hennes mor forsøker å snakke med rektor. Slik jeg ser det, vitner dette om ulikheter på et rent eksistensielt nivå, hvor Anders som har middelklassebakgrunn opplever skolen som medspiller og mens Irene med arbeiderklassebakgrunn opplever en *opplevelse av begrensning* (Laraeu 2003). Skolesystemet ser ut til å være bærere av en kultur hvor Irene med flere ser ut til å være fremmedgjorte. Som jeg har beskrevet oppstod det på linjen for bygg og anlegg en del konflikter og problemer mellom elevgruppen og ulike lærere. Slik jeg opplevde det oppstod en del av disse situasjonene nettopp fordi denne elevgruppen ikke evnet å formidle eller kommunisere deres forståelse eller kanskje aller helst mangel på forståelse til lærerne. Det var slik jeg tolket det en del regler som ble til underveis på bakgrunn av at noen få hadde brutt tilliten med lærerne på grunn av sin oppførsel. Friheten til alle ble slik innskrenket, noe som resten av den «uskyldige» elevgruppen opplevde som urettferdig og uforståelig.

Flere av elevene med arbeiderklassebakgrunn jeg har snakket med forteller om lignende problemer og tidligere erfaringer fra grunnskolen. Det som slår meg som en rød tråd gjennom deres presentasjoner av sine erfaringer og deres fysiske væren i skolehverdagen er nettopp *manglende forståelse* på flere områder. Det er elever som ikke forstår timeplanen eller hvor de skal være i ulike timer. De forstår ikke hvorfor de ikke klarer å prestere på skoleprøver eller hvorfor karakterene blir dårlige til tross for at de forsøker å forbedre seg. De forstår ikke det faglige, eller en del av det pedagogiske læringsopplegget. De forstår ikke reglene som blir til underveis, og hvorfor lærerne ikke vil høre på deres versjoner. De forstår ikke hvorfor konfliktene oppstår, eller vedvarer. De forstår ikke hvorfor lærerne endrer seg underveis i skoleåret. Slik jeg tolker det, klarer de heller ikke overfor læreren å formidle hva de ikke har forstått. Noen har også foreldre som ikke blir forstått i sitt forsøk på å løse konflikter. Slik mener jeg dette samlet sett kan tyde på at deres klassehabitus er i konflikt med skolekulturen. Overgangen fra grunnskolen til videregående skole er for mange av elevene på flere måter problematisk. De uttrykker at det var bedre slik det var før, det var enklere å forholde seg til reglene før, til praktiske innretninger som timeplanen og også det pedagogiske

opplegget, slik jeg tolker det. Det er spesielt mer åpne oppgaver med ansvar for selvstendig arbeid og abstrakt tenkning som ser ut til å være mest problematisk, fordi de etterlyser tradisjonell klasseromsundervisning og klare beskjeder når det er noe de lurer på.

Dette er også en stor kontrast til elevene med middelklassebakgrunn som snakker om friheten de har fått i videregående skole som noe positivt, fordi de nå får styre tiden mer selv. De beskriver lærerne som «forståelsesfulle, positive og greie». Elevene snakker også om læringsmiljøet på skolen og at de blir oppmuntret til å tenke på nye og mer spennende måter enn på grunnskolen, noe de setter stor pris på. De snakker om et riktig læremiljø *for dem*, og om deres muligheter for å utvikle seg i ulike retninger. Slik jeg tolker det de sier, mener de at lærerne gir dem rom for deres individualitet. Det eneste noen trekker frem som utfordrende i forhold til skolearbeidet, er at flere av dem nettopp har mange organiserte aktiviteter ved siden av skolen.

Slik jeg tolker det opplever lærere og elever på medier og kommunikasjonslinjen at de har en gjensidig forståelse for hverandre, slik at lignende konflikter som på linjen for bygg og anlegg ikke oppstår. Dette kan med Bourdieu (2000-211-212) forstås som at elevene med middelklassehabitus har «sansen for spillet». Disse elevene er naturlig engasjert i «spillet» fordi det gir en forståelig mening å investere i dette. Deres tidligere erfaringer gjennom sin sosialisering gir dem også sansen for de rette forventninger om hva de vil oppnå gjennom å følge «reglene» og det som er betegnet som «det skjulte pensum» i skolen. Det handler om at elevene tilpasser seg normer og uskrevne regler i skolen, og blir slik en disiplineringspraksis. (NOVA: 2008:75) Denne praksisen er samtidig noe som kommer naturlig for disse elevene, fordi i motsetning til noen av arbeiderklasse-elevne er deres habitus allerede helt i samsvar med skolens kultur og struktur.

Begrensede mulighetsdiskurs

Delspørsmål tre i problemstillingen var: *Hvordan orienterer disse elevene seg i et senmoderne samfunn?* Når det gjelder bakgrunnen for valget av denne linjen og yrkesskolen, er elevene med arbeiderklassebakgrunn jeg har snakket med mer opptatt av å fortelle hva de *ikke* vil bli. De vil ikke ha et kontoryrke, der de må sitte stille hele dagen, for det er de ikke «typen til». De synes de passer best til noe praktisk eller et fysisk arbeid. De beskriver seg selv som «ikke skoletypen», eller ikke «skoleflinke». De beskriver også det å sitte ved en skolebenk en hel dag som en kroppslig umulighet, noe de ønsket å unngå i denne videre utdannelsen. Flere av elevene forteller imidlertid om ønsker om andre skoler og retninger enn det de kom inn på. For noen var det karakterene som stod i veien for å komme inn, og noen mener også at de uansett ikke vil klare å bestå en

allmennfaglig utdanning selv om det er det de kunne tenkt seg. Samtidig er det uttalelser som kan minne om *sour graping*, som at «det var like greit at jeg kom inn her for jeg trives jo her så».

Elevene med middelklassebakgrunn har valgt skole ut fra sine personlige interesser og fritidshobbyer de har hatt en stund som fotografering, eller interesse for data. Som vi kan anta på bakgrunn av flere studier, vil foreldrene til middelklassebarna se på det som deres ansvar at barnet får utvikle seg optimalt. De motiverer altså barna til å investere i seg selv og å utvikle sine spesielle talenter. Det kan se ut til at det er nettopp det disse elevene ved medier og kommunikasjon gjør når de nå har valgt en skole der de får fortsette å utforske og utvikle sine fritidsinteresser og evner. De tar med seg sine erfaringer om mestring i fritiden inn i skolen for å utvikle seg videre der.

Elevene med arbeiderklassebakgrunn fra bygg og anleggslinjen har ingen lignende interesser i fritiden, og skolen innebærer for de fleste ingen videreføring av noe de liker å gjøre fra før. (Med unntak av Elias som «alltid har hatt interesse for snekring», men han har middelklassebakgrunn). Som Stefansen og Blaasvær (2010) fant i sin studie av foreldreskap var det derimot et klart skille mellom arbeiderklassefamilienes fritid og det som skjedde hjemme, og andre formelle arenaer. Skolen vil trolig være et eksempel på nettopp en slik formell arena for disse elevene, et felt der de ikke kan trekke på tidligere erfaringer fra hjemmet når målet er å prestere i skolen. Det som kan sies å stå frem som en generell motsetning i elevenes måte å forholde seg til verden på, er at elevene med arbeiderklassebakgrunn er orientert mot å finne noe som *de passer til*, mens elevene med middelklassebakgrunn orienterer seg mot å finne noe som *passer for dem*.

Vi så i analysen at begge elevgruppene var opptatt av å fremstille sitt valg av videregående skole som et selvstendig valg, uten påvirkning fra andre og spesielt ikke venner. Dette kan sies å være i tråd med en hegemonisk diskurs om individuell orientering og personlig ansvar for egen biografi. Det som også samsvarer med endringer i samfunnet og med moderne teori om risikosamfunnet (Beck 1992) er usikre fremtidsorienteringer. Elevene fra de ulike linjene har til felles at de er usikre på hva de kommer til å ende opp med. Elevene fra bygg og anlegg ønsker seg i flere tilfeller andre yrker enn det utdannelsen gir dem, og noen fullfører ikke skolen. Elevene fra medier og kommunikasjonslinjen utdanner seg ikke til et konkret yrke, men velger å ha døren åpen for at deres ønsker for fremtiden kan endre seg i takt med sin selvutvikling.

Det ser likevel ut til å være en vesentlig forskjell i disse elevgruppenes sjanser for å oppnå det de ønsker. Det kan se ut til å være et misforhold mellom arbeiderklasseelevens virkelighetsoppfatning av reelle muligheter, og deres faktiske valgmuligheter på bakgrunn av deres prestasjoner og deres strategier for fremtiden. Irene og andre med henne som ikke fullfører bygg og anleggslinjen, hevder

likevel at «det finnes alltid en jobb», og at det finnes «sinnssykt mange muligheter uansett». Planen om å ta fagbrev og starte eget firma ser ikke ut til å bli virkelig når de ikke fullfører skolen, eller de presterer dårlig slik at de ikke vil få en lærlingplass. Som vi har sett er det for noen av elevene et stort sprik mellom hva de ønsker seg, og hva de faktisk kan oppnå. Ida vil bli veterinær eller arkitekt, men har problemer med det teoretiske innholdet i skolen. Det kan selvfølgelig være at dette ikke er noe de egentlig tror på selv, men at det er en slags forsvar for sin mislykkethet i skolen. Det kan være at de fortsatt er så unge at de ikke evner å forholde seg til et fremtidig yrkesliv, og at de i kraft av å være nettopp unge, lever her og nå. Det kan være at de ikke har kunnskap om hva som egentlig kreves i et slikt yrke og i en konkurranseutsatt yrkesgruppe. Det kan også være en kombinasjon av disse momentene. Poenget er at de ikke kan se det store bildet, noe som trolig vil føre til at de likevel ikke vil oppnå det de sier at de ønsker. Det kan se ut til at de ikke er refleksive i forhold til sin egen biografi, slik Giddens (1994) finner det nødvendig i det moderne samfunn. Slik sett vil de trolig få en arbeiderklassejobb slik som Willis lads, men ikke fordi de gjør motstand eller opponerer mot en hegemonisk kultur. Men trolig fordi de ikke kan mestre en gjennomførelse av skolen, og fordi de ikke makter å reflekter over sin biografi på en slik måte at de har en gjennomførbar plan for sin egen fremtid.

Elevene med middelklassebakgrunn har heller ikke en konkret plan om hvordan de skal nå dette målet. Men deres sjanser for og lykkes er statistisk sett på deres side. Dette har trolig sammenheng med at de presterer godt i skolen og de har gode karakterer som gjør at de har reelle muligheter for å velge en ønsket utdanning senere. I tillegg går de allerede på en skole de stortrives med, og vil uansett fullføre skolen samtidig som de «gjør noe konstruktivt». De er på sin side opptatt av å ende opp med et yrke som gjør dem «glade», og som Nora uttaler et yrke der hun kan «kan være seg selv best». De kan sies å være bærere av et moderne prosjekt som handler om å finne sin egen identitet og fullbyrde sitt potensial. De kan trekke på sine ressurser og sine talenter som de har tilegnet seg gjennom oppveksten og som er kroppsliggjort, det er deres habitus. De har også gjennom sine foreldre kunnskap om ulike utdanningsveier som kan gjøre dette virkelig. Mulighetsdiskursen blir da mest tilgjengelig for elevene med middelklassebakgrunn.

For noen av elevene med arbeiderklassebakgrunn blir den individuelle friheten mest en opplevelse av å ha tilgang til mulighetene. En innstilling om at alt ordner seg til slutt, er trolig en for dårlig strategi for disse elevene når de ikke fullfører skolen. Hvis det er slik at arbeidsmarkedet for ufaglærte i tillegg er mer uforutsigbart nå enn på Willis tid, kan det tyde på at elevene uten utdanning blir marginalisert og ennå dårligere stilt i en norsk moderne kontekst. Det kan se ut som

det til dels er en mulighetsdiskurs som kommer i veien for deres planlegging og strategi for fremtiden.

«Hvem eier problemet?»

Jeg har i analysen satt disse ulike orienteringene i skolen i sammenheng med ulike teorier om klasserelaterte foreldrepraksiser, noe som kan gjøre ulikhetene forståelige. Et sentralt poeng fra Bourdieu er at kommunikasjonen mellom elev og lærer er sterkt preget av elevens kulturelle kapital eller mangelen på dette (Bakken, 2007: 55). Jeg mener at det trolig er kommunikasjon i alle ledd som er et nøkkelord når det gjelder klasseskillene i skolen, og har forsøkt å vise dette gjennom min analyse. Elevene ved bygg og anlegg fortalte at lærernes favorittuttrykk hvis elevene forsøkte å legge frem et problem var, «hvem eier problemet?» Et annet viktig spørsmål blir da, hvem kan gjøre noe med det?

Esmark (2006) mener det er grunn til å tro at middelklassen har satt et «massivt spor i skolens indre arbeid med nye individualistiske, refleksive undervisningsformer, gruppearbeid, prosjektarbeid, evaluering og ansvar for egen læring» (Esmark 2006:161). Selv om et politisk mål er å skape likhet gjennom utdanning, stiller han spørsmålstegn ved om den danske skolens kulturelle avstand til de lavere klassers habitus har blitt noe mindre siden Bourdieu og Passeron kom ut med sin utdannelsessosiologi i 1977. Jeg tror det er viktig å stille det samme spørsmålet til den norske skolen. Som jeg nevnte i innledningen er det ingen enkle løsninger på klasseskille i skolen og frafall i videregående skole. Jeg tror likevel et skritt i riktig retning er nær empirisk forskning som forsøker å forstå de som «eier problemene».

Et sentralt poeng slik jeg ser det er den smitteeffekten et *laddish* miljø kan ha, hvor noen dominerende elevers mangel på motivasjon kan ha stor innvirkning på andre elever. Dette kunne jeg tydelig se under observasjonen hvor det var flere elever som endret seg fra å være ivrige og arbeidsomme til å bli motløse og apatiske, fordi de «herskende kreftene» sørget for et umulig arbeidsmiljø. Denne antagelsen ble også bekreftet av elever og lærere jeg snakket med. Hvis dette stemmer, er det kanskje et vurderingsspørsmål om man må sette inn større ressurser og flere lærere der et skolemiljø er sterkt preget av dette. Dette vil trolig være en motivasjonsfaktor for elevene som er på skolen, og det vil slik være med på å forebygge frafall. Det vil også lette byrdene til lærere som arbeider under slike forhold, hvor undervisningen ofte kommer i annen rekke.

Et annet viktig poeng slik jeg ser det er at man ikke må undervurdere betydningen av en tidlig orientering mot fremtiden. Et forsøk på nettopp dette i skolen i dag er fordypning i yrkesfag i tiende

klasse. Slik jeg ser det er dette altfor sent, hvis det er slik at middelklassebarn allerede som småbarn blir innvidde i utdanningens verden og vokser opp med fokus på sine spesielle talenter og realisering av muligheter. Jeg tror også det er viktig å informerer elever og foreldre på et tidlig tidspunkt hvilke utdanningsveier som finnes, og hva ulike yrkesvalg krever med tanke på karakterer og fullføring av videregående skole. Noen av elevene jeg snakket med fra bygg og anlegg visste ikke hva et universitet var. Da blir kontrasten stor til de elevene som har foreldre som lever av akademiske yrker.

Klassebakgrunn og skolemotivasjon - metodiske utfordringer

Som tidligere nevnt kunne ikke Bakken fremlegge data som viste tydelige klasseforskjeller i forhold til trivsel og opplevelse av skolehverdagen. Her ble det brukt selvrapporterings skjemaer, og Bakken tar forbehold om denne metodens begrensninger. Elevene jeg har observert og intervjuet legger ulike betydninger til grunn for blant annet hva som er trivsel, flinke lærere og et godt læringsmiljø. De legger også ulik betydning i hva som ligger i det å få hjelp hjemme til skolearbeid. Elevene med arbeiderklassebakgrunn fortalte at de fikk den hjelpen de «ville ha» hjemme til skolearbeid. Men de kunne ikke gi noen konkrete eksempler på hva det i så fall innebar. Noen fortalte at hjelp hjemme handlet om at foreldrene passet på at de skulle gjøre leksene sine. Elevene med middelklassebakgrunn fortalte på den andre siden at de har fått uvurderlig hjelp til skolearbeid opp gjennom årene av sine foreldre. De forteller også om hva denne hjelpen består av og hvilke fag de har fått hjelp til. En av elevene presiserer også at foreldrenes involvering har handlet om at de ønsker at hun får valgmuligheter i fremtiden, og at det ikke handler om å gjøre leksene, men *hvorfor* hun skal gjøre leksene. Poenget er at i et spørreskjema hvor spørsmålet er: får du hjelp hjemme til leksene? Vil det på bakgrunn av disse intervjuene, være stor sannsynlighet for at alle elevene svarer «ja», til tross for mulige ulikheter bak dette svaret.

Som vi har sett er det i mange tilfeller snakk om direkte motsetninger i deres fremstillinger av erfaringer og opplevelser av skolehverdagen, noe som kan knyttes til nettopp deres klassebakgrunn. Deres ulike kommunikasjon rundt dette kan derfor tale for at selvrapporterings skjemaer ikke kommer nær nok når subjektive klasserelaterte erfaringer skal forstås. Man må ta høyde for at «fellesord» som trivsel og lignende har ulike betydninger «fordi de forskjellige klassene tilskriver dem forskjellig mening, eller fordi de gir dem samme mening, men tillegger motsatte verdier til de betegnede tingene» (Bourdieu 2006:98).

Litteraturliste

Album, Dag (1996): *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, Patrick Lie (2009): *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bakken, Anders (2007): «Ungdomsskolens klasseskiller»

I Øia, T. & Strandbu, Å. (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, s. 42-61

Bakken, Anders, Borg, Elin, Hegna, Kristinn og Elisabeth Backe-Hansen (2008): *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Nova Rapport 4.

Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Pierre Bourdieu (2000) :*Pascalian meditations*. Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre (2006): "Kapitalens former." *Agora* 24:5-26.

Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (2006): *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre (1999): *Meditasjoner*. Oslo: Pax ForLag A/S.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (1996): *Refleksiv sosiologi*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Bourdieu, Pierre, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, & Loïc J. D. Wacquant (1993): *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.

Dance, Lory Janelle (2002) *Tough Fronts: the impact of street culture on schooling*.

New York. RoutledgeFalmer.

Esmark, Kim (2006) "Bourdieu's uddannelsessociologi", I (red.) Prieur, Annick og Sestoft, Carsten.

Pierre Bourdieu: en introduktion s. 71-113.

Fangen, Katrine (2004) *Deltagende observasjon*. Bergen. Fagbokforlaget.

Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo.

Universitetsforlaget.

Furlong, A., Cartmel, F. (1997): *Young people and social Change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham. Open University Press.

Jæger, M. M., & A. Holm (2007), "Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?" *Social Science Research* 36 (2):719-744.

Giddens, Anthony (1990): *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony (1994) *Modernitetens konsekvenser*. København: hans reitzel 1994.

Gillies, Val (2005): "Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class". In *Sociology*, 2005, Vol. 39, No. 5.

Gravaas, B. C., T. Hægeland, L. J. Kirkebøen, & K. Steffensen (2008): *Skoleresultater 2007: en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Hansen, Marianne Nordli og Wiborg Øyvind Nicolay (2010) "Klassereisen- mer vanlig i dag?" s.197-212 i Dahlgren, Kenneth og Ljungren, Jørn (red.) *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo. Universitetsforlaget.

Hansen, Marianne Nordli (2005): "Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 46.

Hansen, Marianne Nordli, Magne Flemmen, & Patrick Lie Andersen 2009, under publisering. "The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final report from the classification project." in Memorandum No.1: 2009. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Hansen, Marianne Nordli, & Arne Mastekaasa (2006): "Social Origins and Academic Performance at University." *Eur Sociol Rev* 22:277-291.

Hernes, Gudmund (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Oslo. Trykk: Allkopi AS

Hernes, Gudmund, & Knud Knudsen 1976. "Utdanning og ulikhet." in NOU 1976: 46. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Heggen, Kåre og Øia, Tormod (2005) *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo. Abstrakt forlag.

Holloway, W. and Jefferson, T. (2000) *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*. Sage, London

Jackson, Carolyn (2006) *Lads and Ladettes in School. Gender and a fair of failure*. Poland. BookEns Ltd.

Jæger, M. M., & A. Holm (2007), "Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?" *Social Science Research* 36 (2):719-744.

Krange, Olve og Øia, Tormod (2006): *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo. Cappelen Akasemisk forlag.

Krange, Skogen og Skogen, Ketil (2003): "Skudd i løse lufta? Unge jegere og rovdyrpolitikken." i Engelstad, Fredrik, Ødegård, G: *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk 2003.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of Quality Research Interviewing*. London: Sage.

Lareau, Annette (2000): "Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States." *Childhood* 7:155-171.

Lareau, A. (2002) 'Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families', *American Sociological Review* 67: 747–76.

Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Lareau, Annette, & Elliot B. Weininger (2003): "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment." *Theory and Society* 32:567-606.

Lyng, Selma Therese (2004) *Være eller lære? om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Univeristetsforlaget.

Prieur, Annick & Sestoft, Carsten (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Prieur, Annick (1990): "Om dybdeintervjuer – på bakgrunn av en undersøkelse om menn som kjøper sex". I *Stensilserie Institutt for krimnologi og strafferett*, nr. 61.

Reay, Diane (2005): "Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling." *The Sociological Review* 53:104-116.

Senter for tverrfaglig kjønnsforskning (2008-2011) *Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie*. Prosjekt.

Skilbrei, May-Len (2003): *Dette er jo bare et husmorjobb. Ufaglærte kvinner i arbeidslivet. Rapport 17/03. Oslo: NOVA*

Smette, Ingrid (2008): «Betydningen av klasse for forestilte og erfarte felleskaper blant elever på 10. trinn». Paper presentert på Norsk antropologisk forenings årskonferanse. Oslo. 23.-25. mai

Stefansen, Kari (2008) «Utfordrende foreldreskap» *Bø, B.P. & Olsen, B.C.R. (red.): Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 27-50.*

Stefansen Kari og Nora Blaasvær (2010) «Barndommen som klasseerfaring. Omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier» s. 144-152 i Dahlgren, Kenneth og Ljungren, Jørn (red.) *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet.* Oslo. Universitetsforlaget.

Støren, Liv Anne, Helland, Håvard og Grøgaard, Jens B. (2007) “Og hvem stod igjen...?” NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. RAPPORT 14/2007 St.meld. nr. 16 : (2006-2007 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget

Tønnesen, Marianne. SSB (2001): “Økt valgfrihet skaper nye tapere”
http://www.ssb.no/magasinet/slik_lever_vi/art-2000-12-22-01.html

Vestel, Viggo (2004): «A community of differences: Social relations, popular culture and leisure in a multicultural suburb, in a multicultural suburb, in "Rudenga" East side Oslo»
World Leisure, 46(1):46-55

Vincent, Carol og Ball, Stephen J. (2007) «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology* 2007: 42. London: Sagepub.

Vincent, C. and S. Ball (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-Class Parents and their Children.* London, Routledge.

Wadel, cato (1991) *Feltarbeid i egen kultur. : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* SEEK A/S, Flekkefjord.

Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.* Oslo: Universitetsforlaget.

Willis, Paul E. (1977): *Learning to labor: how working class kids get working class jobs.* New York: Columbia University Press.

Aarseth, Helene og Stefansen, Kari (2009): «Parental Investments and Classed Intimacy in the «New» Middle Class». "Beyond Bourdieu: Habitus, Capital & Social Stratification"
Copenhagen, 1-2 December 2009. Paper, in progress.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Antall ord i oppgaven: 38 147

Appendiks : Veiledende Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvor kommer du fra?
- Hvor bor du og hvem bor du med?
- Foreldres yrker?

Interesser

Kan du fortelle meg hva du liker aller best å drive med?

Hva pleier du å gjøre etter skolen?

Har du/ har du hatt noen faste aktiviteter du går på?

Familie

Kan du fortelle meg litt om familien din (for eksempel hvor mange søsken du har og hvem du bor sammen med)?

Hvordan vil du beskrive din familie sammenlignet med andre familier du kjenner?

Får du hjelp hjemme til skolearbeid?

Skole

Hva er grunnen til at du valgte denne linjen?

Støtten dine foreldre deg i valget?

Var det ditt første valg?

Andre valg som var aktuelle?

Er skolen for eksempel et sted du synes det skjer viktige ting i ditt liv – hvilke viktige ting, hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan trives du på skolen?

Hva synes du er det beste med skolen?

Noe du kunne ønske var bedre ved skolen?

Hva er den største forskjellen faglig/sosialt fra ungdomsskolen?

Hvilke fag likte du, likte du ikke der, hvorfor?

Kan du beskrive deg selv som elev?

Kan du beskrive ditt forhold til lærerne dine? (Hvem liker du best, mindre, dårligst – hvorfor?)

Hva er en god lærer for deg?

Kan du huske en episode fra skolen som var spesielt vanskelig/fin

Krav

Hva tror du foreldrene dine forventer av deg?

Er de opptatt av hvordan du gjør det på skolen? Er det viktig for deg hva de synes?

Hva forventer du av deg selv, hva er ditt mål?

Er du fornøyd med dine Karakterer?

Er du opptatt av gode karakterer, evt hvorfor ikke?

Hva forventer lærerne dine av deg?

Framtid

Har du tenkt på hvilket yrke du ønsker deg ?

Hvordan vil du gå frem for å oppnå dine mål?

Hva tenker du er det viktigste som skal til for å lykkes i å bli det du vil bli?

Tror du at du vil gjøre ting annerledes enn dine foreldre på noen måte?

Hvordan tror du at du lever om ti år?

Appendiks: Samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skoleungdoms opplevelse av skolen, prestasjoner, motivasjon og tanker om fremtiden. Mitt prosjekt handler om å få frem elevers egne meninger og opplevelser av skolehverdagen. Det er veldig viktig og nyttig at elevenes ståsted kommer frem.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju inntil 5 personer i alderen 15-18 år. Jeg ønsker også å bruke den informasjonen jeg får gjennom deltagende observasjon i anonymisert form. Den informasjon jeg får skal også brukes av Ingunn Eriksen i prosjektet *Nye kjønn andre krav?*, som dere har fått informasjon om tidligere.

Spørsmålene vil dreie seg om meninger og tanker om skolen, fritiden og fremtiden. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsaken til de forskjellene eller likhetene som kommer fram - for eksempel om bestemte holdninger kan knyttes til familiebakgrunn eller bosted. Jeg vil eventuelt med samtykke av dere bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du og dine foresatte skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99501700, eller sende en e-post til lena.marie.johansen@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Helene Aarseth på e-post: helene.aarseth@stk.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Lena Marie Johansen
Gjørstadgaten 8, 0367 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

