



UNIVERSITETET I AGDER

Fra pøbel til skolelys og fra skolelys til lei

Endringsprosesser mellom anti-skolske og pro-skolske maskulinitetskonstruksjoner blant gutter i videregående skole.

Audun Raen

Veileder

Turid Skarre Aasebø

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2012
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Forord

Arbeidet med masterstudiet i pedagogikk er ved veis ende. Det har vært en interessant reise i et spennende og særdeles nyttig fagfelt, spesielt for meg som lærer. Men arbeidet har ikke gjort seg selv, og det er mange som fortjener en takk i denne anledningen.

I første omgang vil jeg takke veilederen min, Turid Skarre Aasebø, som har kommet med mange gode innspill i forhold til utforming og gjennomføring av masteroppgaven. Det har vært til uvurderlig hjelp. Jeg vil også takke alle andre ved Universitetet i Agder, som har bidratt med tips og råd i denne prosessen.

Videre rettes en stor takk til Drottningsborg VGS for praktisk tilrettelegging og imøtekommenhet i forhold til gjennomføringen av datainnsamlingen. Takk også til kolleger for nyttige innspill og gode samtaler. En stor takk rettes også til informantene som har delt av sine erfaringer og tanker. Uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Men den største takken rettes til min fantastiske kone og mine 4 barn. Den utrolige støtten og tålmodigheten som har blitt vist meg, gjennom flere år med studier, har vært avgjørende for at masterstudiet i det hele tatt kunne la seg gjøre. Tusen takk skal dere ha!

Grimstad, mai 2012

Audun Raen

Sammendrag

I den senere tid har det vært en økende grad av forskning rundt elever med anti-skolske holdninger i skolen, samt noe forskning også rundt elever med pro-skolske holdninger. Målet med denne oppgaven er å fokusere på endringsprosesser i gutters maskulinitetskonstruksjoner i forhold til hvordan de beveger seg mellom anti-skolske og pro-skolske holdninger til skolen. Datamaterialet i undersøkelsen er hentet fra kvalitative, individuelle intervjuer og fokusgruppesamtaler med 8 gutter i videregående skole.

Forholdet mellom gutters maskulinitetskonstruksjoner og anti- og pro-schoolness vil utgjøre grunnlaget for forståelsen av hvordan gutter konstruerer maskulinitet og hvordan dette påvirker deres forhold til skolen. Undersøkelsen viser noen ulikheter blant elevene som gjør det hensiktsmessig å gjøre dem til representanter for tre ulike holdninger; «pro-skolske», «gått litt lei» og «fra anti-skolske til pro-skolske». Begrepet maskulinitet danner bakteppet for forståelsen av elevenes egne maskulinitetskonstruksjoner og eventuelle endringer i disse. Undersøkelsen belyser videre hvordan faktorer som popularitet, verdsetting av kvalifiseringsprosjektet, drivkrefter i forhold til kvalifiseringsprosjektet, lærerens rolle, forholdet til autoriteter og egenskaper ved skolen er med på å påvirke disse endringene. Det kommer blant annet frem at elevene med «pro-skolske» holdninger viser en stabilitet i forhold til egen maskulinitetskonstruksjon over tid, mens de andre elevene har en noe mer dynamisk tilnærming til nye kontekster og i større grad endrer maskulinitetskonstruksjonen i tråd med dette. Undersøkelsen belyser også lærerrollens viktighet i forhold til anti-skolske elever. Samtidig synliggjøres noen viktige perspektiver knyttet til kjønnsforskning og forskning rundt anti- og pro-schoolness.

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
1.0 Innledning.....	2
1.1 Presentasjon av problemstillingen.....	2
1.2 Tilnærming til prosjektet.....	4
1.3 Problemstillingens aktualitet.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
2.0 Maskulinitet, anti-schoolness og pro-schoolness.....	7
2.1 Maskulinitet.....	7
2.1.1 Ulike tilnærminger til maskulinitetsbegrepet.....	8
2.1.2 Forholdet mellom ulike maskuliniteter.....	10
2.1.3 Maskulinitetskonstruksjoner.....	11
2.2 Anti-schoolness og pro-schoolness.....	13
2.2.1 Fenomenet anti-schoolness.....	13
2.2.2 Mulige årsaker til anti-schoolness.....	14
2.2.3 Fag, undervisning, lærerrollen og skolen som årsaker til anti-schoolness.....	16
2.2.4 Forholdet til autoriteter som årsak til anti-schoolness.....	18
2.2.5 Pro-schoolness som et alternativ til anti-schoolness.....	20
2.3 Forholdet mellom maskulinitet, anti- og pro-schoolness.....	21
2.3.1 Gutters møte med skolen.....	21
2.3.2 Gruppeprosesser.....	23
2.3.3 Popularitet i forhold til anti- og pro-schoolness.....	25
3.0 Forskningsdesign.....	29
3.1 Forskerrollen.....	29
3.1.1 Konteksten og min rolle.....	29
3.1.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	31
3.1.3 Metodologisk perspektiv.....	32
3.2 Kvalitativ tilnærming.....	32
3.3 Fenomenologisk metode.....	33
3.3.1 Utvalg.....	34
3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode.....	35

3.3.3	Fokusgruppesamtale som datainnsamlingsmetode	36
3.3.4	Analyse og fortolkning av data	38
3.4	Etiske retningslinjer	39
3.5	Validitet og reliabilitet.....	40
4.0	Maskulinitetskonstruksjoner og kvalifiseringsprosjektet.....	42
4.1	Presentasjon av deltagerne.....	43
4.2	Maskulinitetskonstruksjoner.....	43
4.2.1	Elevenes oppfattelse av maskulinitetsbegrepet	44
4.2.2	Elevenes egne maskulinitetskonstruksjoner og endringer i maskulinitetskonstruksjonene	47
4.3	Popularitet.....	53
4.3.1	Elevenes refleksjoner rundt popularitet.....	53
4.3.2	Refleksjoner rundt egen popularitet	55
4.4	Verdsetting av kvalifiseringsprosjektet	58
4.5	Drivkrefter i forhold til skolearbeid.....	65
4.6	Lærerens rolle	68
4.7	Forholdet til autoriteter	72
4.8	Egenskaper ved skolen	73
5.0	Drøfting og konklusjon	76
5.1	Oppsummering i lys av eksisterende empiri og teori	76
5.2	Undersøkelsens aktualitet	80
5.3	Veien videre for Drottningborg	81
	Litteratur.....	83
	Vedlegg	90

1.0 Innledning

I en artikkel i Aftenposten, 20. januar 2012, forteller Kasem Abbas Youssef (19 år) fra Holmlia at han var en klovn på skolen. En av de kule og tøffe gutta, som syntes det var ukult med skolearbeid. Men gjennom et elevstyrt prosjekt på skolen, fant han til syvende og sist ut at han bare ødela for seg selv. Gjennom en radikal snuoperasjon økte han snittet fra 2,9 til 4,9 det siste skoleåret (Berggrav, 2012).

På mange måter er dette en solskinnshistorie om et prosjekt og om en elev som endret skolehverdagen sin. Men det forteller også noe sentralt om endringsprosesser i skolehverdagen generelt. Disse endringsprosessene vil være utgangspunktet for denne oppgaven.

1.1 Presentasjon av problemstillingen

Store deler av skolegangen til de aller fleste går parallelt med viktige mentale og fysiske utviklingsperioder. Ikke minst i ungdomsårene kan man se ulike forhold der disse to verdenene møtes. Aasebø (2010) beskriver disse to parallelle prosjektene i klasserommet som “kvalifiseringsprosjektet” og “ungdomsprosjektet”. Kvalifiseringsprosjektet dreier seg om elevenes formelle kvalifikasjoner og akademisk kunnskap og ferdigheter. Ungdomsprosjektet dreier seg derimot om identitetsskaping og interaksjon mellom jevnaldrende og mellom kjønnene. Begge prosjektene er kulturelle prosjekter og forholdet mellom dem styres i stor grad av den lokale maktstrukturen blant elevene. I noen klasserom kan disse prosjektene balanseres rimelig bra, mens i andre er de totale motsetninger og med påfølgende dilemmaer og kostnader for de enkelte elevene (Aasebø, 2010). De kulturelle uttrykkene for et slikt motsetningsforhold har ofte blitt kalt anti-schoolness. Hvis popularitetsfaktoren måles i forhold til anti-schoolness vil det å engasjere seg i kvalifiseringsprosjektet fort bli en belastning for ungdomsprosjektet. I de klassene med anti-schoolnesskultur som Aasebø studerte, viste dette seg også tydelig gjennom forskjellene mellom de som beskrives som de populære og de upopulære elevene (Aasebø, 2011).

En viktig årsaksforklaring i forhold til anti-schoolness er hegemonisk maskulinitet (Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Lyng, 2009) Hegemonisk maskulinitet beskrives som en

dominerende form for maskulinitet, som påvirker forståelsen av hvordan man bør oppføre seg for å bli akseptert som mann. Den er forbundet med heteroseksualitet, makt, autoritet, konkurransevne, tøffhet, motstand mot skolearbeid, og er en motsats til det feminine. Videre beskrives den som en sosial konstruksjon skapt i interaksjon og ved hjelp av kulturelle ressurser tilgjengelige hos noen gutter eller menn (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Connell, 2005). Men på tross av den hegemoniske maskuliniteten er det gutter som investerer i skolearbeid og prioriterer kvalifiseringsprosjektet (*pro-schoolness*) (Downey, Ainsworth & Qian, 2009; Kyriacou & Ortega Martin, 2010). Og som Kasem Abbas Youssef viser i artikkelen i Aftenposten, finnes det også gutter som beveger seg fra anti-skolske holdninger til pro-skolske holdninger. Å se hvordan ulike mekanismer fungerer i forhold til hverandre for å skape en slik endring er et interessant perspektiv. Problemstillingen i denne studien vil derfor være:

Hvordan endres gutters maskulinitetskonstruksjoner over tid i forhold til å styrke eller svekke deres investering i kvalifiseringsprosjektet i skolen?

Fokuset i problemstillingen blir da endringsprosesser med tanke på gutters forhold til skolen. Med endring menes forandringer i elevenes måter å konstruere det å være gutt på, i møte med, og underveis i videregående skole. Disse endringene vil kunne gå begge veier mellom anti-skolske holdninger og pro-skolske holdninger. Samtidig vil det også bli fokusert på elever som viser en uendret maskulinitetskonstruksjon.

I forhold til den teoretiske referanserammen vil forståelsen av begrepet maskulinitet, samt ulike maskulinitetskonstruksjoner, være et viktig utgangspunkt for forståelsen av endringer i måten å konstruere maskulinitet på. Samtidig vil endringsprosessene også ses i lys av tid og rom, hovedsakelig hvordan maskulinitetskonstruksjonene kan endres knyttet til alder og kontekst. Begrepet anti-schoolness vil danne et viktig bakteppe for å belyse forhold rundt hva som i utgangspunktet kan svekke gutters investering i kvalifiseringsprosjektet. Videre vil begrepet pro-schoolness bli belyst som et alternativ til anti-schoolness, med tanke på mekanismer som styrker gutters forhold til skole. Forholdet mellom maskulinitet, anti- og pro-schoolness vil deretter danne grunnlaget for forståelsen av gutters møte med skolen, gruppeprosessene mellom elevene og popularitet knyttet til anti- og pro-schoolness.

1.2 Tilnærming til prosjektet

Jeg har valgt min egen arbeidsplass, Drotningborg VGS, som utgangspunkt for de empiriske undersøkelsene. Grunnen til dette er at Drotningborg skiller seg litt ut på noen områder i forhold til de offentlige skolene elevene i utgangspunktet sogner til, gjennom blant annet å være en kristen privatskole med internat. Dette kan gi noen andre rammer i forhold til maskulinitetskonstruksjoner, som kan være interessante å belyse. Datamaterialet vil hovedsakelig bestå av individuelle intervjuer og fokusgruppesamtaler med gutter på skolen. Gjennom disse gis det mulighet for å få et innblikk i deres egne opplevelser av skolegang og skolearbeid. For best å kunne analysere temaet i et forskningsprosjekt er det viktig å velge enheter som kan gi denne informasjonen (Fangen, 2004). Derfor var det naturlig å velge gutter i videregående skole som kunne gi mulighet for å få tilgang til opplevelser gjennom mange år med skole og fra flere skoleslag. Det kunne også gi verdifull informasjon om eventuelle endringer i holdninger underveis i skoleløpet. Gjennom de individuelle intervjuene fikk jeg tilgang til elevenes refleksjoner rundt de ulike delene av temaet. Fokusgruppesamtalene gav meg i tillegg også et inntrykk av gruppedynamikken mellom elevene, men først og fremst komplementær informasjon om temaet.

1.3 Problemstillingens aktualitet

Elever som ikke gjør det bra på skolen og elever som er i opposisjon mot skolen har blitt mye omtalt i media og i forskning (blant andre; Berggrav, 2012; Aasebø, 2010, 2011 & 2012; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Lyng, 2009). I mange tilfeller har dette også vært knyttet til gutters maskulinitet (Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Lyng, 2009). Men med problemstillingen i denne oppgaven ønsker jeg å vri fokuset noe mot å se på hvorfor noen gutter beveger seg fra en anti-schoolness-kultur på ungdomsskolen til en pro-schoolness-kultur på videregående skole. Samtidig vil også fokuset være rettet mot gutter som faktisk presterer på skolen og ikke er i opposisjon, og mot eventuelle endringer noen pro-skolske gutter gjør i forhold til å svekke den pro-skolske holdningen. Disse områdene er mangelfullt beskrevet og problemstillingen kan derfor være med på å gi et mer helhetlig bilde av disse forholdene.

I de senere årene har det også vært fokus på kjønnsforskjeller i skolen der man viser til undersøkelser som synliggjør at jenter presterer bedre i skolen enn gutter (USA; Epstein, Elwood, Hey, & Maw, 1998; Asia; Wong, Lam, & Ho, 2002; Europa; Van Houtte, 2004). I Norge presenterte Nordahl (2007) en kartleggingsundersøkelse der resultatene viste at jentene hadde et signifikant bedre læringsutbytte i alle basisfagene i skolen. Denne forskjellen ser man også igjen i Utdanningsdirektoratets (2012) oversikt over standpunkt karakterer for 2011, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det eneste faget der guttene presterer bedre enn jentene er i kroppsøving.

På Drottningborg er dette bildet litt annerledes. Det kan se ut som at det er mindre forskjeller mellom gutter og jenter på Drottningborg enn i den offentlige skolen. Tar vi utgangspunkt i standpunkt karakterene for Norsk hovedmål og sidemål på studiespesialiserende i elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2012) de tre siste årene (2009-2011) viser dette en slik tendens. (Norsk er det eneste faget der de målte karakterene er fra VG3). Den gjennomsnittlige nasjonale forskjellen mellom gutter og jenter i Norsk sidemål viser at jentene gjør det karaktermessig 0,4 bedre enn guttene. For Norsk hovedmål er gjennomsnittet også 0,4. På Drottningborg er det tilsvarende gjennomsnittet for sidemål på 0,2 i jentenes favør. På hovedmål gjør guttene det 0,1 karakterer bedre enn jentene. Forskjellen blant guttene og jentene er likere de nasjonale forskjellene i 1. klasse. På den måten kan det se ut som at det er en utvikling mot en utjevning i løpet av årene på Drottningborg. Når dette er sagt er grunnlagsmaterialet bak disse karakterene lite, så man må ta det med i vurderingen i forhold til vektleggingen av dem.

Også i forhold til drop-out-problematikken i videregående skole kan problemstillingen være aktuell. I følge SSB (2010) er det i overkant av 30 % av elevene i videregående skole som ikke fullfører eller gjennomfører uten å bestå alle fagene. Guttene fullfører i mindre grad enn jentene. Bare drøye 60 % av guttene oppnådde studie- eller yrkeskompetanse (Markussen m. flere, 2008). Også disse tallene er noe annerledes på Drottningborg. De siste 3 årene, i følge administrasjonen på Drottningborg, har ca. 2-3 % avbrutt skolegangen og ca. 5 % ikke bestått alle fagene, og tallene er omtrent like for gutter og jenter.

Dette aktualiserer problemstillingen fordi å analysere gutters maskulinitetskonstruksjoner og hvilke endringer som skapes, kan være med på å belyse ulike årsaker til forskjellene, både i forhold til kjønnsforskjellsproblematikken og drop-outproblematikken.

1.4 Oppgavens oppbygging

Etter innledningen i kapittel 1, følger en redegjørelse i kapittel 2 for sentrale teorier som har betydning for forståelsen av gutters maskulinitet, anti-schoolness og pro-schoolness, og forholdet mellom dem. Kapittel 3 vil være viet forskningsdesignet, og her vil det redegjøres for metodene; individuelle intervjuer og fokusgruppesamtaler, som er brukt i undersøkelsen. Kapittel 4 vil omfatte analyse og tolkning av dataene som er samlet inn både gjennom de individuelle intervjuene og fokusgruppesamtalene med deltagerne. Disse vil analyseres gjennom 3 ulike holdninger; «pro-skolske», «gått litt lei» og «fra anti-skolske til pro-skolske». Kapittel 5 oppsummerer forskningsresultatene i lys av eksisterende empiri og teori og gir noen antydninger til veien videre i forhold til gutters maskulinitet i møte med skolen.

2.0 Maskulinitet, anti-schoolness og pro-schoolness

I det teoretiske rammeverket for oppgaven vil det legges vekt på de to hovedområdene maskulinitet og anti-schoolness/pro-schoolness. Anti-schoolness er et vel etablert og beskrevet fenomen (se f. eks; Ball, 1981; Aasebø, 2010;, 2011 & 2012; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Lyng, 2009). Det er imidlertid lite som er skrevet om pro-schoolness hos gutter. Dette vil falle inn som et alternativ til anti-schoolness og beskrives i forhold til dette. Videre vil det også legges vekt på forholdet mellom maskulinitet og anti-schoolness og pro-schoolness. Her vil det belyses hvem skolens innhold passer for og hvordan gutter opplever skolen. I avsnittet om gruppeprosesser vil det legges vekt på det Aasebø (2010) beskriver som den lokale maktstrukturen mellom elevene som styrer forholdet mellom ungdomsprosjektet og kvalifiseringsprosjektet. Avslutningsvis vil det også bli rettet fokus mot hvordan popularitet og status forholder seg til anti- og pro-schoolness.

2.1 Maskulinitet

Maskulinitet er et begrep de aller fleste har et forhold til og de aller fleste har meninger om hva inneholder. Likevel er det i vitenskapelig forstand et vanskelig begrep å definere, og den moderne psykologiens far, Sigmund Freud (1953) mente at maskulinitet og femininitet var blant de mest forvirrende konseptene i vitenskapen. Årsakene til dette kan ligge i kjønnets karakter som i både et historisk og et politisk perspektiv, stadig endres (Connell, 2005).

Hvordan maskulinitet defineres varierer fra hvilket ståsted forskeren har. Connell, som er sosialkonstruktivist, legger vekt på at maskulinitet er avhengig av at man tar utgangspunkt i eksistensen av kjønnsrelasjoner, og i den grad maskulinitet i det hele tatt kan defineres bør fokuset være på praksisen menn og kvinner har i forhold til hverandre og hvilke effekter dette har i forhold til kroppslige opplevelser, personalitet og kultur (Connell, 2005). Mer positivistisk orienterte forskere tar utgangspunkt i at det er en medfødt kjønnsforskjell mellom gutter og jenter og definerer maskulinitet i forhold til psykologiske funn av kjønnsforskjeller mellom menn og kvinner (Rhoads, 2005; Connell, 2005). Connells (2005) kritikk mot dette er at en slik tankegang gjør begrepet maskulinitet overflødig. Da kan man heller snakke om menn og kvinner og ikke om maskulinitet og femininitet. En definisjon av maskulinitet knyttet til kjønnsforskjeller rommer for eksempel ikke maskuline kvinner og feminine menn, i følge han. Et annet utgangspunkt for definisjon av maskulinitet finner man i den normative

tilnærmingen. Her er fokuset mot hva menn burde være, og eksemplene hentes ofte fra thrilleren. Ikke minst media er formidlere av en slik maskulinitetsdefinisjon. Svakheten med en slik definisjon er i følge Connell (2005) at man da definerer som maskulint noe de færreste menn er i stand til å oppnå.

Kunnskapen om maskulinitet har gradvis økt de siste ti-talls årene. I kjølvannet av feminismebevegelsen på 1970-tallet ble det startet forskning rundt mansrollen og maskulinitet, men det gav få svar i forhold til begrepet kjønn, og styrket i større grad unyanserte stereotypier av det å være mann (Connell, 2005). En undersøkelse av sosiale relasjoner i skolen, gjennomført på slutten av 1970-tallet, identifiserte flere ulike typer maskulinitet og femininitet (Connell, m.flere, 1982). Utover 80-tallet kom flere studier av menn og maskulinitetskonstruksjoner. Blant andre Phillips (1987) beskrev endringer i maskulinitetsideer og Heward (1988) studerte historiske maskulinitetskonstruksjoner hos elever i den offentlige skolen i England. Videre var Connells «Masculinities» (1995) et viktig bidrag til kunnskapen i forhold til å beskrive ulike maskulinitetskonstruksjoner. De siste 20 årene har vist en fortsatt økning i studier omkring maskulinitet, og ny kunnskap har blitt tatt i bruk i forhold til ulike områder som utdanning, helse, bekjemping av vold, farsrolle og rådgiving (Connell, 2005). I 2000 ble det lansert et større multi-nasjonalt prosjekt om menn og maskuliniteter i Europa, CROME prosjektet (Hearn, m. flere, 2002). CROME-prosjektet har fokus på menn og maskuliniteter generelt, og vil ha betydning for kunnskap omkring menn og maskulinitet, men det er ikke direkte fokus på maskulinitet og skole. Innenfor skole har blant andre Lingard og Douglas (1999) forskning rundt gutters reaksjoner på en mulig feminisering av skolen, vært et viktig bidrag. Og i forhold til ungdomsmaskulinitet har Frosh, Phoenix & Pattmans «Young Masculinities» (2002) bidratt med en økt forståelse av ulike maskulinitetskonstruksjoner nettopp blant ungdom. Kjønnforskning i forhold til skolen ble på mange måter etablert på denne tiden, men hovedfokuset i starten var på de snille jentene som ble marginalisert på grunn av guttenes dominans (Bakken, m. flere, 2008).

2.1.1 Ulike tilnæringer til maskulinitetsbegrepet

Maskulinitetsbegrepet er blitt beskrevet og forsket på fra ulike perspektiver. Innenfor klinisk kunnskap fra terapeuter, regnes Freud som opphavsmannen til forståelsen om seksualitet og kjønn (Connell, 2005). Han beskrev seksualitet og kjønn som noe som ikke er gitt fra naturen, men blir konstruert gjennom en lang og konfliktfylt prosess. Hans hypotese var at mennesket

var biseksuelt og at maskulinitet og femininitet sameksisterte i alle (Freud, 1953). Jung (1953) tok dette videre der maskulinitet og femininitet fungerte som to motpoler i den menneskelige psyke. Dette innebar at den eneste mulige endring var i balansen mellom dem. Jungs teorier har vært brukt som utgangspunkt for kritikk mot kvinnebevegelsen, der man hevder at moderne feminisme har ført tyngdepunktet for langt mot feminisme (Connell, 2005).

Innen sosialvitenskapen har det vært en mengde studier i forhold til kjønnsdifferanser. Tidlig på 1900-tallet begrunnet man blant annet vitenskapelig at kvinner hadde for delikat hjerne til å studere ved universitetene (Rosenberg, 1982). I dag forskes det blant annet på forskjeller i holdning, personlighetstrekk, følelser og interesser, og i mediene gjengis det stadig nye resultater som viser ulike kjønnsforskjeller. Kjønnsforskjeller er på mange måter enkelt å forske på fordi kjønn i undersøkelser er en tydelig definert variabel. Selv i underholdningsprogrammer som Harald Eias «Brille» på NRK brukes spørreundersøkelser for å fremskaffe kunnskap som at kvinner for eksempel er mer kritiske til menn uten førerkort, enn visa versa. På 50-tallet ble *kjønnsroller* et etablert begrep og er senere i stor grad blitt tatt for gitt. Kritikken mot dette har vært at begrepet er basert i for stor grad på en biologisk forskjell og ikke en struktur definert av sosiale relasjoner, noe som igjen overfokuserer forskjeller mellom menn og kvinner og undervurderer forhold som klasse, rase og seksualitet (Connell, 2005). På 70-tallet ble begrepet *kjønnsidentitet* etablert. Begrepet tar i større grad høyde for opplevelsen individet har av sitt kjønn. I sosialkonstruktivistiske sammenhenger i dag brukes gjerne begrepet *kjønnskonstruksjon*. Dette begrepet understreker i større grad at kjønn er definert av en kulturell forståelsesramme og ikke er biologisk gitt, selv om biologien kan sette noen rammer for hvordan det kan forstås. Kritikken mot kjønnsrollebegrepet og bruken av de nyere kjønnsbegrepene synliggjør noen av de grunnleggende forskjellene mellom ulike tilnærminger til kjønnsforskjeller og maskulinitet. For eksempel Connell (2005), som hevder at kjønnsforskning i svært liten grad har dokumentert noen forskjeller mellom menn og kvinner som ikke kan forklares av individuelle variabler, og Rhoads (2005), som på den andre siden mener kjønnsforskjellene er medfødt blant annet i forhold til sex, omsorg og aggresjon. Diskusjonen om kjønnsforskjeller blir dermed også en del av nature-nurture-debatten, eller spørsmålet om hva som er arv og hva som er miljø.

Når det gjelder maskulinitet og skole har likevel muligens hverken forskjeller innen arv og miljø eller andre forskjeller i like stor grad kommet til uttrykk. En betydelig majoritet av studiene i forhold til maskulinitet og skole er gjort med utgangspunkt i et sosiologisk

perspektiv, og sosialpsykologisk forskning og synspunkter har i stor grad blitt utelatt i disse. Dette innebærer at det individuelle motivet også i tilsvarende grad har blitt utelatt (Jackson, 2006). Men forskningen og diskursen rundt maskulinitet har likevel gitt oss en større nyanse i forståelsen av begrepet, samt hensiktsmessige rammeverk å knytte det til.

2.1.2 Forholdet mellom ulike maskuliniteter

Connell (2005) beskriver et rammeverk for å forstå de større strukturene i forhold til maskulinitet. Det dreier seg om å gjenkjenne ulike former for maskulinitet, ikke bare med tanke på kjønn, folkeslag og klasse, men videre å beskrive ulike maskuliniteters maktforhold til hverandre. De fire ulike mønstre av maskulinitet han beskriver er; (1) *hegemonisk maskulinitet*, (2) *underordnet maskulinitet*, (3) *medvirkende maskulinitet* og (4) *marginalisert maskulinitet*.

Hegemonisk maskulinitet (1) dreier seg om en form for maskulinitet som på et gitt tidspunkt har mer makt, eller høyere sosial posisjon, enn andre. Det betyr ikke at de tydeligste bærerne av hegemonisk maskulinitet også er de mektigste menneskene. Men i alle tilfeller er hegemonisk maskulinitet avhengig av at det er en etablert sammenheng mellom et kulturelt ideal og en institusjonalisert makt. Connell (2005) viser til det øverste sjiktet av business-verdenen, militæret og styresmakter som en overbevisende framstilling av kollektiv hegemonisk maskulinitet.

Den hegemoniske maskuliniteten dominerer den (2) underordnede maskuliniteten på ulike måter. Som regel er homofili den vanligste formen for underordnet maskulinitet gjennom kulturell stigmatisering, og denne undertrykkelsen gjør at de homofile plasseres på bunnen av kjønnshierarkiet blant menn (Connell, 2005). Men det strekker seg utover homofili og kan som regel kjennes igjen i ulike kjønnsrelaterte skjellsord som; mammadalt, tøffelheld, pyse, femi, pusling, pingle og så videre. Skjellsordene viser en tydelig tilknytning til det feminine (Connell, 2005).

Medvirkende maskulinitet (3) dreier seg om menn som nyter godt av den hegemoniske maskuliniteten uten selv å være i fortroppene. Connell (2005) sammenlikner det med menn som heier på fotballspillere. Fotballspillerne er idealer som man støtter økonomisk og idealistisk, uten at man selv deltar på banen. På den måten støtter man opp om menns dominerende rolle, uten selv å være direkte delaktig. Deltagelsen begrenses fordi det sosiale livet innebærer i stor grad

kompromisser i forhold til ektefeller og andre, og de gjør sin del av husarbeid, barneoppdragelse og andre aktiviteter som forventes.

Den marginaliserte maskuliniteten (4) knyttes til underlegne klasser eller etniske grupper. Marginaliseringen vil alltid stå i forhold til autoriteten til den dominerende gruppen. I Norge vil en marginalisert maskulinitet kunne knyttes blant annet til innvandrergupper som for eksempel ikke opplever å få inngang på det norske arbeidsmarkedet. I følge Connell (2005) er det viktig å ta høyde for forandring og en bevegelse mellom posisjonene. Svarte idrettsstjerner kan for eksempel fungere som sentrale symboler på hegemonisk maskulinitet, men dette gir ikke autoritet til svarte grupper generelt (Connell, 2005).

Lorentzen (2006) er kritisk til dette rammeverket og frykter at det kan få et ferdigstempelt preg, slik at man mister andre maskuliniteter av syne. Han frykter at det kan bli oppfattet som en ramme for alle kulturer i forhold til relasjoner mellom menn og derfor bli for universell og statisk. I tillegg problematiserer han at det i for liten grad tar opp hvordan kvinner bidrar i forhold til maskulinitet. Dette er viktige betraktninger i forhold til bruken av modellen, men samtidig gir nettopp en slik modell en nyttig referanseramme i møte med ulike maskulinitetskonstruksjoner.

2.1.3 Maskulinitetskonstruksjoner

Vår verden er i en stadig endring, noe som også påvirker måten maskuliniteten manifesteres. Bare i de siste titalls år har kjønnsrollene og maskulinitetsforståelsen, hovedsakelig i den vestlige delen av verden, blitt utfordret av blant annet likestillingskampen, fredsbevegelsen, miljøvernbevegelsen og kampen for homofiles rettigheter. Connell (2005) beskriver hvordan hegemonisk maskulinitet på ulike måter blir utfordret og hvordan ulike typer menn konstruerer sin maskulinitet i nye omgivelser. Han tar utgangspunkt i fire ulike grupper menn, for å belyse ulike endringsvarianter av maskulinitet.

«*Lev raskt og dø ung*» beskriver unge, hovedsakelig arbeidsløse menn, med konflikter i forhold til autoriteter, som hatet skolen og i flere tilfeller hadde voldelige sammenstøt med lærere. Gjennomgående viser det seg at vold er en sentral del av livene. Fra slåsskamper med søsken, foreldre, lærere, til overfall av homofile og andre. Å vinne en slåsskamp var med på å styrke statusen, men slåssingens popularitet avtok etter hvert som de ble eldre. De er heteroseksuelle og noen også homofobe. I forholdet til kvinner kunne de være alt fra voldelige i sin dominans, til å akseptere som naturlig å være hjemme, hvis dama tjente mer. Men

gjennomgående er at de er redde for forpliktelser. Gjennomgående er også en protestmaskulinitet som gjenspeiler en overreaksjon i forhold til å banke opp homofile og leve vilt.

«*En helt ny verden*» beskriver menn som har forsøkt å forandre deres maskulinitet på bakgrunn av feministisk kritikk. De er aktive i miljøvernbevegelsen og har sympatier for feminine verdier som omsorg og sensibilitet. Samtidig er de heteroseksuelle og opplever seg selv som maskuline på mange områder. De er en del av organisasjoner som i motsetning til samfunnets patriarkalske system, legger vekt på likhet. Det innebærer å ikke ha ledere, og at avgjørelser fattes ved enstemmighet. Dette innebærer en konflikt i forhold til seksualitet, fordi mannlig pågåenhet blir sett på som et problem. På den måten opplevde mange av dem en viss skyldfølelse i forhold til det tradisjonelt maskuline.

«*En veldig straight homse*» beskriver menn som seksuelt foretrekker andre menn, men som i de fleste tilfeller også har hatt heteroseksuelle erfaringer. Gjennomgående er at de har eller hatt mange tilfeldige sexpartnere og noen har etter hvert etablert langsiktige forhold. Ingen hadde opplevd overfall, men de fleste kunne fortelle om trakasseringer. I mange tilfeller innebar det en gjennomgående frykt i møte med heterofile menn og der responsen ofte ble heller å søke mot homofile nettverk.

«*Fornuftige menn*» tilhører i stor grad den hegemoniske maskuliniteten. Gjennomgående for dem er at de arbeider i tradisjonelle karrierestrukturerte yrker på hierarkisk organiserte arbeidsplasser. De verdsetter fornuft og intelligens og er en del av et utdannings- og yrkessystem som verdsetter det samme. De er heterofile, men har ulik seksuell erfaring, og noen har også seksuelle erfaringer i forhold til menn. I forhold til kjønnsrelasjoner opplever de at det foregår en endring, og noen er positive til dette, mens andre i større grad ønsker å opprettholde de tradisjonelle mønstrene.

Alle disse maskulinitetskonstruksjonene må ses på som eksempler og ikke en utfyllende liste over maskuliniteter. Men de fungerer godt som beskrivelser på ulike måter gutter og menn konstruerer og forankrer sin maskulinitet.

2.2 Anti-schoolness og pro-schoolness

2.2.1 Fenomenet anti-schoolness

I mange klasserom i både grunnskole og videregående skole finner vi forskjellige elevkulturer som opponerer mot det som skjer i skolen og som hemmer læring og undervisning. Dette fenomenet omtales ofte som anti-schoolness (Ball, 1981; Aasebø, 2010, 2011 & 2012; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009). Anti-schoolness uttrykkes forskjellig hos gutter og jenter, og ofte brukes betegnelsene “lads” og “ladettes” for henholdsvis gutter og jenter som utøvere i en anti-schoolnesskultur. I følge Jackson og Dempster (2009) inneholder en maskulin anti-schoolnesskultur i grunnskolen en fornektelse av faglig måloppnåelse og verdsetting av dårlige karakterer, verdsetting av opprørske oppførsel mot skolen og lærerens krav og forventninger, og en holdning som tydeliggjør at å arbeide med skolearbeid er ukult. Allerede på begynnelsen av 80-tallet beskrev Bull (1981) anti-skolsk oppførsel på en lignende måte. Han la vekt på at anti-skolske elever styrket sin status gjennom ikke å gjøre skolearbeid eller gjennom å bølle. Frosh, Phoenix & Pattman (2002) beskriver at å gjøre skolearbeid oppleves som lite maskulint og upopulært i sine studier blant 10-14 år gamle gutter. Derimot oppleves det å være god i sport som både maskulint og populært.

I høyere utdanning beskriver Jackson og Dempster (2009) to hovedtendenser i anti-schoolness; at skolearbeid er ukult og at man skal lykkes uten noe særlig innsats. Skal man være kul må man unngå å vise at man jobber hardt. Man kan gjerne få gode resultater, men altså uten å jobbe hardt for dem. Da er man født smart, og det blir gjerne idealisert. (Jackson & Dempster, 2009) Aasebø (2012) beskriver disse mentalitetene som *ukult å jobbe* og *lettjente prestasjoner*.

Klasserommet er arenaen for anti-schoolness. Ulike klasseromskulturer styres blant annet av maktforhold, dominans, marginalisering, sosial samhandling og vennskap, og må ses på i en kontekstuell sammenheng, både de maskuline og feminine variantene (Aasebø, 2011). Aasebø (2011) beskriver som nevnt to parallelle prosjekter i klasserommet, kvalifiseringsprosjektet og ungdomsprosjektet. Disse to prosjektene synliggjør på en hensiktsmessig måte forskjellene i forhold til fokus, men i hvor stor grad de er motsetninger avhenger av blant annet klasseromskonteksten. En anti-schoolness-kultur indikerer at det er et motsetningsforhold mellom dem.

2.2.2 Mulige årsaker til anti-schoolness

I litteraturen omkring anti-schoolness finnes det ulike perspektiver på årsakene eller drivkreftene bak fenomenet. Hvor sterkt man verdsetter kvalifiseringsprosjektet, som Aasebø (2011) beskriver, kan være en viktig årsak til hvordan man forholder seg til det. Dette kan variere veldig fra elev til elev, og sosial klasse, kjønn og etnisitet er ofte brukte årsaksforklaringer i forhold til dette. Opprinnelig ble anti-schoolness beskrevet blant arbeiderklassebarn. Men i de senere årene har dette i mindre grad vært klasserelatert og fenomenet har vært beskrevet i mange sammenhenger og uavhengig av klassebakgrunn. (Jackson, 2006)

Jackson understreker at anti-schoolness ofte skyldes beskyttelsesmekanismer mot akademiske nederlag eller sosiale nederlag og derfor kan virke fristende i en skolehverdag med betydelig grad av akademisk og sosial vurdering (Jackson, 2006). Aasebø trekker frem at også ladsene i klassen ønsket å fremføre kun for læreren ved muntlige fremføringer, og ikke for hele klassen, som noe som igjen kan underbygge det å unndra seg andres vurderende blikk som årsak til anti-schoolness. Da ligger ikke presset nødvendigvis på å lykkes i skoleprestasjoner, men på å beholde sitt tøffe rykte og derav unngå å bli upopulær. (Aasebø, 2010)

Videre beskriver Aasebø (2011) de anti-skolske uttrykkene hun finner i videregående skole som *“frykten for å bli stemplet som en nerd”* (Aasebø, 2011:7). Også Jackson & Dempster (2009) beskriver at de fleste elevene balanserte skolearbeidet slik at de unngikk gruppesanksjoner som å bli stemplet som nerd. Dette beskriver på mange måter en frykt for å bli stigmatisert, eller å miste status i forhold til egen gruppeidentitet.

Også elevers forhold til autoriteter kan fortelle noe om årsaker bak anti-schoolness. Ungdom som føler seg ekskludert av autoriteter kan søke en felles identitet gjennom å være mot systemet (Emler & Reicher, 2005). På den måten blir forholdet til autoriteter det styrende med tanke på hvordan ungdom forholder seg til skolen.

Frosh, Phoenix & Pattman (2002) bruker, som tidligere nevnt, hegemonisk maskulinitet som utgangspunkt for å forstå gutters oppførsel. De beskriver hegemonisk maskulinitet som en dominerende form for maskulinitet, som påvirker forståelsen av hvordan man bør oppføre seg for å bli akseptert som mann. Maskulinitetsbegrepet konstrueres som en motpol til det

feminine (Connell, 2005), og relateres til det det *ikke* er, det feminine. Hvis skolen knyttes til noe feminint, kan det maskuline konstrueres som det motsatte, til det å ikke investere i skolen. (Haavind 2000). Videre beskrives den hegemoniske maskuliniteten som en sosial konstruksjon skapt i interaksjon og ved hjelp av kulturelle ressurser tilgjengelige hos noen gutter eller menn (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Jackson (2006) analyserer også motivene bak de anti-skolske uttrykksformene hun finner i sine studier blant gutter, med hegemonisk maskulinitet som referanseramme, men problematiserer at skolearbeid forbindes med noe feminint. Hun finner for mange likhetstrekk mellom gutter og jenters anti-skolske oppførsel og at også jenter forbinder skolearbeid med noe upopulært.

Kimmel (2008) hevder at reglene i hegemonisk maskulinitet, på tross av sin kontekstuelle konstruksjon, i liten grad har endret seg opp gjennom tiden. Gjennomgående trekk er fokus på sport, drikking og å nedlegge kvinner. Det faktum at reglene i liten grad har endret seg over tid åpner også opp for en genetisk dimensjon i hegemonisk maskulinitet. Selv om hegemonisk maskulinitet i utgangspunktet defineres som en kontekstuell konstruksjon (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Kimmel, 2008; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Connell, 2005), peker forskning rundt genetisk innflytelse mot at gener også påvirker det som ofte regnes som kulturelle parametere i vår atferd. (Kendler & Baker, 2007) Disse nye funnene støtter dermed en pågående endring i forskningsmiljøet i retning fra at miljø påvirker individer, til å anerkjenne at individet er med på å velge, endre og skape sitt eget miljø (Plomin, m. flere, 2008). På den måten kan genene være med på å påvirke den hegemoniske maskuliniteten som igjen påvirker menns atferd, og som igjen underbygger en anti-skolsk oppførsel. Samtidig viser også genetisk forskning at DNAet modifiseres under miljøpåvirkning (Szyf, 2012). Dette innebærer at miljøet også kan påvirke genene våre.

Men når det gjelder hegemonisk maskulinitet hevder Lyng (2009) at dette har fått for stor fokus som årsaksforklaring i forhold til anti-schoolness. Blant elever i videregående skole i Norge finner hun svært forskjellige stiler som ungdommene presenterer seg på, på kryss av kjønn, også blant de som er deltagere i anti-skolsk oppførsel. Derfor hevder hun at det kreves et mer nyansert bilde av årsaksforklaringer for å beskrive dette kompliserte bildet.

2.2.3 Fag, undervisning, lærerrollen og skolen som årsaker til anti-schoolness.

Årsaker som fag, undervisning, lærerrollen og skolen er i mindre grad omtalt i forhold til anti-schoolness, men noe er nevnt. Aasebø (2010) beskriver at hun spesielt blant jentene finner av-og-på knapper der de tydelig gir uttrykk for fag de synes er engasjerende, og fag og lærere de hater. Nettopp læreren og lærerens engasjement kan være en viktig årsak til anti-schoolness. Eidsvåg (2005) skriver at når han husker tilbake på de beste lærerne så hadde de alle store kunnskaper og elsket sine fag. Han husker historielæreren som ikke kunne ta matpause fordi den franske revolusjonen brøt ut akkurat da skoleklokka ringte... Et slikt engasjement kan være avgjørende i forhold til anti-schoolness. Det er når faget lever og man finner åpninger inn i andre verdener, at det blir spennende å følge med og upopulært å sabotere.

En engasjerende undervisning har, som Eidsvåg (2005) synliggjør, fokus på innholdet som behandles og legger ikke vekt på prestasjoner. Jackson (2006) vektlegger også betydningen av å verdsette innsats fremfor intelligens i møte med anti-schoolness. Når det nettopp er ulike beskyttelsesstrategier mot vurdering av egne prestasjoner som løftes frem som viktige sosiokulturelle årsaker til anti-schoolnesskulturen, kan det være viktig å tone ned disse i møte med denne kulturen. Jackson viser nettopp til at en dreining mot færre og mindre alvorlige tester er et viktig steg (Jackson, 2006). Men setter man Jacksons uttalelser i en skolehistorisk sammenheng kan det være viktig å poengtere at England, som Jackson henter sine data fra, har en mer prestasjonsorientert undervisningstradisjon enn hva som er tilfellet i Norge. Likevel ser vi at anti-schoolnesskulturen også er utbredt i Norge. Aasebø beskriver også noen av guttene som ekstremt konkurranseorientert, og selv om de ofte kan bølle i timene er det gjennom konkurransen de legitimerer skolearbeid (Aasebø 2010). Da vil det å tone ned prestasjoner og prøver kunne virke mot sin hensikt i og med at du fratrar disse guttene motivasjonen og den muligheten de bruker til å få et faglig utbytte. Et slikt konkurranseinstinkt må forventes å bli understimulert i en undervisningssammenheng der det tones ned. Utfordringen blir da at undervisningen bør bli både mindre prestasjonsorientert i forhold til å unngå utvikling av beskyttelsesmekanismer, men likevel åpen for konkurransemuligheter som fremmer læring.

Når det gjelder lærere finner man i følge Laursen (2004) ingen sammenheng, etter gjentatte undersøkelser, mellom læreres personlighetstrekk og elevenes og kollegenes oppfatning av

gode lærere. Men man fant at god undervisning består blant annet av engasjement og vennlighet. I mange studier finner man at vennlighet, eller å ha en god relasjon mellom lærer og elev, er viktig i forhold til både læringsutbytte og trivsel, men ikke minst i forhold til mindre problematferd (Nordahl, 2000 & 2005; Hattie, 2009). Relasjonen lærer – elev viser klare sammenhenger med elevenes læring, opplevelse av skolesituasjonen og atferd. Situasjoner der elever har et dårlig forhold til læreren viser større grad av problematferd enn der det er gode relasjoner mellom lærer og elev (Nordahl 2000). Frosh, Phoenix & Pattman (2002) beskriver nettopp at elevers opplevelser av urettferdige lærere, styrket deres opposisjon mot lærere og skolearbeid. Et godt forhold mellom lærer og elev inneholder i følge Laursen (2004) en respekt for eleven som et unikt individ, og å kunne tilpasse undervisningen deretter. På den måten knyttes også evne til metodevariasjon opp mot hva som er viktig i lærer – elev relasjonen.

Lærerens forventninger til elevene er også viktig med tanke på hva som signaliseres i lærer-elev relasjonen. Hvis ikke læreren stiller krav og har forventninger til elevene, inspireres de ikke til å ha forventninger til seg selv. Signalet blir at det vi driver med i klasserommet ikke er så viktig (Eidsvåg, 2005). Samtidig har også elevene forventninger til læreren. En godt likt lærer får på den måten en ekstra bonus gjennom at elevene har positive forventninger til det som skal skje i timen. Den positive holdningen til læreren skaper også en glorieeffekt som gjør at elevene i større grad tolker det som læreren gjør og sier i et positivt lys (Hofset 2001).

På skolenivå viser PISA-2003 (Kjærnsli, m. flere, 2004) at skoler med høye forventninger til elevene, som legger vekt på god klasseromsledelse og gode lærer – elev relasjoner, gir bedre prestasjoner hos elevene. Men selv om skoleutvikling er viktig kan det virke som at valget av lærer er viktigere enn valget av skole sett i forhold til læring. En undersøkelse gjengitt i LA Times fokuserte nettopp på dette og tok utgangspunkt i 7 års matematikk- og engelsktester i Los Angeles. Resultatet viste at elevenes læring var langt mer avhengig av læreren de hadde, enn skolen de gikk på (Felch, Song & Smith, 2010). Likevel ser man også på skolenivå, at en bevisst skoleutvikling skaper bedre resultater (Hargreaves, 2004), så dette kan også være en variabel i forhold til anti-schoolness.

2.2.4 Forholdet til autoriteter som årsak til anti-schoolness

I følge Emler & Reicher (2005) er suksess i utdanningssystemet nært knyttet til forholdet til autoriteter. De hevder at forholdet til autoriteter like gjerne kan være årsak til hvordan man gjør det i skolen som motsatt, at skoleerfaringer skulle være årsak til forholdet til autoriteter. I mange tilfeller rapporterer elever om erfaringer med det de opplever som urettferdige lærere, men ofte bruker også ungdommer erfaringene til andre de kjenner som forklaring på hvorfor de ikke investerer i skolearbeidet. Derfor dreier opposisjonen deres mot autoriteter som regel ikke om spesifikke lærere eller skoler, men om systemet generelt. (Emler & Reicher, 2005) De verdsetter med andre ord ikke kvalifiseringsprosjektet. På denne måten vil skolens egenart og møte med skolens autoriteter kunne oppleves ekskluderende på elever med gitte personlighetstyper og erfaringer, og derav svekke deres verdsetting av kvalifiseringsprosjektet. Manglende verdsetting av kvalifiseringsprosjektet er tidligere beskrevet som en årsak til anti-schoolness (Aasebø, 2011), og hvis negative opplevelser med skolen som autoritet finner hjemmel i en hegemonisk maskulinitetskonstruksjon, vil det kunne ytterligere styrke opposisjonen.

Emler og Reicher (2005) hevder at unge mennesker som er involvert i kriminelle handlinger føler seg ekskludert fra autoritetene og mangler tro på objektiviteten og legitimiteten til lærere, politi og rettsvesen. De signaliserer til jevnaldrende at de er mot systemet og forventer støtte fra andre. De oppretter et eget forsvarssystem og gjennom «tøffheten» advarer de andre mot å stå opp mot dem. På den måten blir den felles identiteten basert på motstanden mot systemet, og de ekskluderer seg fra det systemet står for. Denne opposisjonen, som er en viktig komponent i maskulinitetskonstruksjonen, er noe de har utviklet etter hvert som de blir eldre. Barn har i utgangspunktet et positivt syn på autoriteter fordi de i stor grad er avhengige av beskyttelsen autoriteten til foreldre, lærere og politiet gir. Etter hvert blir synet på autoriteter mer nyansert, og man skiller i større grad mellom autoriteters prinsipielle myndighet og hvordan medlemmer praktiserer den. (Emler & Reicher, 2005) Dette innebærer at det utvikler seg store forskjeller mellom jevnaldrende ungdommer i synet på autoriteter. Noen blir mye mer negative enn andre, og det er en tendens til at de som er negative også er negative til flere autoriteter samtidig, som lærere, politi og lovverk (Rigby & Rump, 1979). Denne negative opplevelsen vil kunne føre til en gruppetilhørighet med andre som opplever det på tilsvarende måte. Hvis man i tillegg opprinnelig heller ikke identifiserer seg med gruppen (skolen, autoritetene og det de verdsetter), på bakgrunn av individuelle forskjeller,

sosial klasse, kjønn og etnisitet (Aasebø, 2010), vil dette også kunne styrke selv-ekskluderingen og motstanden mot den.

Forholdet til autoriteter kan til en viss grad henge sammen med alder og kognitiv modning. Den rebelske oppførselen Aasebø (2011) fant blant ungdomsskoleguttene var i mindre grad akseptert i videregående skole, og denne modningen, eller endringen i forhold til kvalifiseringsprosjektet, kan også ses mer direkte i forholdet til autoriteter. Brown (1974) hevder at hovedsakelig to faktorer påvirker ungdoms forhold til autoriteter. I første omgang dreier det seg om at barn, etter hvert som de blir eldre, innser at det ikke alltid følger konsekvenser med lovbrudd. Dette, sammen med en økt søken etter selvstendighet og uavhengighet, gjør at de som ungdom blir mer motvillige til å følge lover og regler. Til en viss grad kan det å bryte lover og regler være et poeng i seg selv i en kollektiv opplevelse av selvstendighet og uavhengighet (Haavind, 2003). For det andre henger det sammen med kapasiteten til å verdsette ulike lover og regler. Noen lover og regler er lette å se verdien av å følge, mens andre ikke er så selvfølgelige. Etterhvert som ungdommene blir eldre vil kapasiteten til å se mer sofistikerte sammenhenger mellom lover og regler og sosiale fordeler med å følge dem, øke. Derfor vil man se fordelen av å følge flere lover og regler og opposisjonen mot autoriteter minker (Brown, 1974). På den måten kan man se en topp i forhold til opposisjon mot autoriteter i ungdomsskolealder. På bakgrunn av dette kan det se ut som at grunnlaget for populariteten til en hegemonisk maskulinitet der motstand mot skolen er en sentral faktor, er størst i ungdomsskolealder.

Ungdomsskolen er obligatorisk og det kan gjøre at de anti-skolske ungdommenes opposisjon også kan knyttes til at de ikke legitimerer skoleautoriteten (Nielsen & Rudberg 1989). Det at elevene selv velger å gå på videregående skole bryter ned noe av denne opposisjonen gjennom at de motvillig må akseptere skolens autoritet. I prinsippet kan de jo selv velge å slutte (Aasebø, 2012). På denne måten kan også elevenes opplevelse av legitimiteten til skolens autoritet, påvirke hva som er akseptabel oppførsel i videregående skole.

Alle disse ulike årsaksforklaringene tar for seg ulike mekanismer bak anti-schoolness. Men samtidig glir de også på mange måter over i hverandre. Det kan derfor være hensiktsmessig å ha denne bevisstgjøringen rundt at alt henger mer eller mindre sammen, som bakteppe, slik at man ikke kommer i fare for å se årsakene i for stor grad som isolerte faktorer.

2.2.5 Pro-schoolness som et alternativ til anti-schoolness

Pro-schoolness som begrep har i liten grad vært brukt som motsats til anti-schoolness. Man finner det hos Ball (1981), men ellers er begrepet heller brukt i andre sammenhenger, men med et tilsvarende begrepsinnhold. Blant annet bruker Downey, Ainsworth & Qian (2009) begrepet for å beskrive afro-amerikanske studenters positive holdninger til skole, og Kyriacou & Ortega Martin (2010) bruker begrepet om barns positive verdier i forhold til skole i Spania.

Det kan på mange måter være hensiktsmessig å se pro-schoolness i forhold til beskrivelsene av anti-schoolness. Der anti-skolsk holdning vil være en fornektelse av faglig måloppnåelse og verdsetting av dårlige karakterer, vil en pro-skolsk holdning være stolthet rundt faglig måloppnåelse og en verdsetting av gode karakterer. Videre vil det være en lojal holdning i forhold til skolen og lærerens krav og forventninger. Samtidig vil innsats i forhold til skolearbeid bli sett på som legitimt og viktig.

Selv om ikke begrepet pro-schoolness er mye brukt finnes det noe forskning rundt elever som investerer i kvalifiseringsprosjektet. Blant andre har Francis (2009) i sin undersøkelse tatt utgangspunkt i data fra 71 høyt-presterende ungdomsskoleelever i England. Hun fant at akademisk suksess og popularitet på skolen var en vanskelig kombinasjon for mange elever. Mange av elevene snakket åpent om behovet for å finne en balanse mellom disse. Hvis ikke risikerte de å bli kalt «boffin» (tilsvarer omtrent det amerikanske «nerd»), og stemplet som en pariakaste. Til en viss grad kunne deres suksess i forhold til skolearbeid gi et visst behag, gjennom en akademisk overlegenhet og belønning med bedre karakterer og flere muligheter etter endt skolegang. Men for mange av elevene var den sosiale kostnaden i klasseromskonteksten uholdbar. Spesielt for guttene kunne prisen være verbal og fysisk homofob mobbing (Francis, 2009). Lyng (2009) fant blant elevene hun kategoriserte som nerder at de i liten grad identifiserte seg med maskuline aktiviteter som idrett, at de ikke var populære og hadde få eller ingen venner.

Men Francis, Skelton & Read (2010) fant også elever som klarte å kombinere akademisk suksess med popularitet på skolen. Det faktum at 14 av de 71 elevene både oppnådde svært gode karakterer, samtidig som de var veldig populære innebærer at en slik kombinasjon er mulig blant noen elever. Men det som tilsynelatende var en grunnleggende faktor for denne vellykkede kombinasjonen var at elevene var fysisk attraktive, og i tillegg for guttene, at de

hadde fysiske egenskaper som gjorde dem gode i idrett. Men å klare denne kombinasjonen innebar en betydelig fokusering på å kombinere. Tilsynelatende gav de inntrykk av at den akademiske suksessen ble oppnådd uten altfor mye innsats, og de prioriterte ofte å være med på sosiale aktiviteter. På den måten skilte de seg ut fra de andre høyt-presterende elevene, som i langt større grad fokuserte på skolearbeid. Samtidig brukte de humor og godartet spøk i stedet for motstand og konfrontasjoner i klasseromssituasjoner. De guttene som på denne måten klarte å kombinere både å investere i kvalifiseringsprosjektet og samtidig være populære i klasserommet opprettholdt en tradisjonell hegemonisk maskulinitetskonstruksjon, dominert av heteroseksualitet og fysiske egenskaper, men kombinert med et godt forhold til skolearbeid. På mange måter kan disse guttene minne om Lyngs (2009) «gylne gutter» som er utadvendte, høflige, populære blant medelever og ganske opptatt av skolearbeid uten å investere for mye arbeid i det. Men i Lyngs tilfelle knyttes de i mindre grad til idrett og at de nødvendigvis må være fysisk attraktive. Samtidig kan det se ut som at de gylne guttene investerer mindre i skolearbeid enn de høytpresterende guttene i Francis, Skelton & Reads undersøkelse.

2.3 Forholdet mellom maskulinitet, anti- og pro-schoolness

For å belyse forholdet mellom maskulinitet, anti-schoolness og pro-schoolness kan det, som tidligere nevnt, være hensiktsmessig å se på gutters møte med skolen, hvilke gruppeprosesser som virker mellom dem, samt popularitet i forhold til anti- og pro-schoolness.

2.3.1 Gutteres møte med skolen

At jenter gjør det bedre enn gutter på skolen er observert i mange land; (USA; Epstein, Elwood, Hey, & Maw, 1998; Asia; Wong, Lam, & Ho, 2002; Europa; Van Houtte, 2004). Dette har vi også sett innledningsvis i forhold til Utdanningsdirektoratets (2012) oversikt over jenter og gutters standpunkt karakterer i grunnskole og videregående skole i Norge. Steinmayr & Spinath (2008) hevder at disse forskjellene delvis kan tilskrives at jenter skårer høyere på medmenneskelighet og lavere på tendenser til å unngå arbeid. Petrides, m. flere, (2005) finner videre at lav verbal evne, (lav kognitiv evne til å bruke og forstå språk), og høy utadvendthet korrelerer med svake resultater i forhold til skolearbeid. Disse resultatene kan tyde på at skolen ikke passer for alle. Elever med nevnte personlighetstrekk kan derfor stå i fare for å oppleve at de ikke lykkes på skolen og at skolens egenart på denne måten virker

ekskluderende. Nå er det viktig å poengtere at man ikke kan sette likhetstegn mellom de nevnte personlighetstrekkene og kjennetegn på deltagere i anti-schoolnesskulturen, men det er heller ingenting som står i veien for at utadvendte elever med lav kognitiv evne kan være sentrale deltagere i en anti-schoolness-kultur.

For å belyse gutters møte med skolen i forhold til maskulinitet, anti- og pro-schoolness, kan hegemonisk maskulinitet gi en hensiktsmessig ramme. Vi har tidligere sett at hegemonisk maskulinitet blant ungdom i mange tilfeller er forbundet med heteroseksualitet, makt, autoritet, konkurransevne, tøffhet, motstand mot skolearbeid, og er en motsats til det feminine (Frosh, Phoenix & Pattman 2002) Videre har vi sett at hvis nettopp motstand mot skolearbeid inngår som en viktig del av den hegemoniske maskuliniteten og derfor forbindes med hva som er populært, vil gutters arbeid med skole lide (Aasebø, 2009). Tar vi utgangspunkt i den hegemoniske maskuliniteten ser vi at den inneholder ikke bare faktorer som kan svekke skolearbeid, men også styrke skolearbeid. Konkurransevne er en sentral faktor som gutter i mange sammenhenger benytter seg av i forhold til å jobbe med skolearbeid. Drivkraften er å bli bedre enn kompisen (Aasebø, 2009). Makt og autoritet er to komponenter som kan virke i begge retninger, men dette skal vi komme tilbake til i forhold til gruppeprosesser.

Med tanke på at hegemonisk maskulinitet i utgangspunktet defineres som en kontekstuell konstruksjon (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Kimmel, 2008; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009; Connell, 2005), innebærer dette at de faktorene som dominerer i den hegemoniske maskuliniteten vil kunne variere fra situasjon til situasjon. Samtidig er det viktig å bemerke at maskulinitetskonstruksjonene ikke må ses på som isolerte konstruksjoner fra situasjon til situasjon. De er snarere ulike konstruksjoner som kan ha individuelle forskjeller, men som vil være influert av større kontekstuelle faktorer som blant annet medias bilde av maskulinitet.

Når guttene møter videregående skole kan det se ut som at det er en endret hegemonisk maskulinitet de møter i forhold til ungdomsskolen. Det kan virke som om at den opposisjonelle og rebelske maskuliniteten som ofte framtrer i ungdomsskolen i liten grad aksepteres blant elevene i videregående. Det kan se ut som at maskuliniteten endres til en mindre konfronterende variant (Aasebø, 2012). Den varianten av hegemonisk maskulinitet som guttene i Aasebøs undersøkelse møtte på studieforberedende i videregående skole, ble

dominert av faglig motiverte middelklassegutter som markerte frihet og selvbestemmelse, men uten å bryte reglene slik den hegemoniske maskuliniteten i ungdomsskolen oppfordret til. Faglig suksess lot seg i større grad kombinere med popularitet. Aasebø beskriver videre at den anti-autoritære oppførselen fra ungdomsskolen også kan leve videre som en hegemonisk maskulinitet blant de anti-skolske elevene i skoleeksterne sammenhenger. Men i klasserommet på videregående er den marginalisert. I klasserommet sitter de stille, men gjennom en taus protest gjør de bare et minimum av arbeid, oppfattes blant lærerne som mistilpasset og blant de andre elevene ofte som asosiale og nesten fiendtlige.

Når det gjelder hvilke elever som dominerer den nye hegemoniske maskulinitetskulturen i videregående skole, har Aasebø (2012) et interessant perspektiv. Hun ser det som sannsynlig at de kule og ambisiøse guttene i ungdomsskolen, som balanserte mellom ikke å komme i trøbbel, men samtidig holde seg inne med de populære anti-skolske elevene, har store muligheter til å innta sentrale posisjoner i videregående skole.

2.3.2 Gruppeprosesser

Det er foreslått ulike teorier for å forstå mekanismer og prosesser i en gruppe, som igjen også kan forklare noe om forholdet mellom maskulinitetskonstruksjoner og anti- og pro-skolske holdninger. En slik teori er Festingers *Social Comparison Theory* (Festinger, 1954). I korte trekk dreier den seg om at vi alle har et behov for å evaluere våre meninger og evner, og når objektive ikke-sosiale målestokker ikke er tilgjengelige, evaluerer vi oss i forhold til andre rundt oss. Hovedsakelig i forhold til de vi ser på som like oss, for når forskjellene øker, minskes også sannsynligheten for at vi sammenligner oss med dem. Innad i ulike sosiale grupper søker man etter individer som man kan evaluere seg selv i forhold til. Det er en oppadgående drivkraft som driver oss mot å forbedre oss, men først og fremst å gjøre det litt bedre enn de vi sammenligner oss med. Innad i slike sosiale grupper er den sosiale aksepten knyttet nært opp til gjenkjenning av meninger og evner hos andre som vi finner igjen hos oss selv. Videre er det et sterkt press på medlemmene til å tilpasse seg denne felles gruppeidentiteten og de som ikke gjør dette i tilstrekkelig grad vil bli avvist (Festinger, 1954).

Frykten for å bli avvist er derfor på mange måter en sentral drivkraft i opprettholdelsen av en kultur (Festinger, 1954) og i forhold til anti-schoolness-kulturen ser man dette gjennom at elevene frykter at de skal bli sett på som nerder (Aasebø, 2011; Jackson & Demster, 2009).

Festingers Social Comparison Theory (1954) belyser dermed mekanismene i anti-schoolness- og pro-schoolnesskulturene på flere måter. Vi søker etter grupper som ligner oss i forhold til ulike parametere, og vi distanserer oss fra andre grupper som ikke ligner oss. Når vi så tilhører eller identifiserer oss med en gruppe vil frykten for å bli avvist, eller for sanksjoner, fungere som en konformitetsfaktor. Vi vil nærme oss sentrum for gruppeidentiteten for å unngå å stå i fare for å bli ekskludert. Hva som til en hver tid er kjernen i forhold til gruppeidentiteten i en gruppe, vil også være det som er populært eller det som gir sosial status i gruppen (Festinger, 1954). Dette er sentralt i forhold til hvordan og hvorfor vi vektlegger ulike faktorer i forhold til egen maskulinitetskonstruksjon. For idrettsinteresserte gutter vil for eksempel fysiske faktorer være mer dominerende enn for eksempel hos gutter som i større grad er opptatt av akademiske ferdigheter, og der det å være intelligent er mer dominerende. Tilhørighet til gruppa gjør at maskulinitetskonstruksjonen endres i trå med konformitetspresset i gruppen. Dette kan også ses i sammenheng med de ulike maskulinitetskonstruksjonene beskrevet av Connell (2005) tidligere. For eksempel forandret miljøvernforkjemperne sin maskulinitetskonstruksjon på bakgrunn av feministisk kritikk. Også det at vi søker mot grupper vi i utgangspunktet identifiserer oss med, og distanserer fra andre grupper, finner vi igjen i Connells beskrivelser. For eksempel gjorde de homofile usikkerhet i møte med heterofile menn at de ofte heller søkte mot homofile nettverk.

Frykten for å bli stemplet som nerd går igjen i flere beskrivelser av årsaker til anti-schoolness (Aasebø, 2011; Jackson, 2006; Jackson & Demster, 2010). Nettopp frykten for å bli stigmatisert, eller å miste status i forhold til egen gruppeidentitet, fordrer at man er inkludert i, eller identifiserer seg med, en "ikke-nerdete" gruppe i utgangspunktet. I følge Festinger (1954) vil man altså velge personer for sammenligning som ligger nærme ens egne meninger og egenskaper, og i mindre grad bry seg om personer og meninger fjernt fra ens egne. I forhold til anti-schoolness innebærer dette at man i første omgang må identifisere seg med personer innenfor anti-schoolnesskulturen for senere å oppleve en frykt for å kunne bli ekskludert. Dette kan igjen forklare at en del elever ikke tilhører anti-schoolnesskulturen, og heller ikke sammenlikner seg med medlemmer i anti-schoolnesskulturen, og derfor heller ikke vil oppleve en frykt for å bli ekskludert. De har aldri vært inkludert i utgangspunktet. Aasebø (2011) beskriver at de upopulære guttene i hennes undersøkelse, som ikke identifiserte seg med anti-schoolnesskulturen, heller ikke gjorde noe nummer ut av det, og tilsynelatende taklet upopulariteten med å forvente at deres akademiske anstrengelser ville lønne seg i fremtiden. Ikke å gjøre noe nummer ut av det, sammenfaller lite med beskrivelsene av å være ekskludert.

Sosialt ekskluderte elever oppleves ofte som aggressive, lite samarbeidsvillige, lite hjelpsomme og selv-destruktive (Twenge & Baumeister, 2005). Så i disse tilfellene dreier det seg kanskje ikke om elever som følte seg ekskludert, men i større grad om elever som var inkludert i en annen sosial gruppe, en pro-schoolnessgruppe, der andre maskulinitetskonstruksjoner gjorde seg gjeldende. I dette tilfellet kanskje det at akademiske anstrengelser ville lønne seg i fremtiden. Når det er sagt fant Lyng (2009) i sin undersøkelse et begrenset antall «nerder» som i liten grad var inkludert i noen gruppe, men hadde svært pro-skolske holdninger. Tilsynelatende var dette elever som i så stor grad fokuserte på skolearbeid at de i liten grad identifiserte seg med noen andre i klassen, og at andre i klassen i liten grad identifiserte seg med dem. På den måten muliggjøres det å være ekskludert, samtidig som man er pro-skolsk.

Festinger (1954) hevder at eksistensen av uoverensstemmelse i en gruppe, i forhold til meninger eller egenskaper, vil føre til tendenser til å forandre ens egen posisjon for å nærme seg de andre i gruppa og tendenser til å forandre andre i gruppa for å bringe dem nærmere en selv. Dette konformitetspresset på seg selv og andre vil kunne opprettholde og styrke handlinger i tråd med den hegemoniske maskuliniteten og gjøre det mer utfordrende å fjerne seg fra kulturen og dets uttrykksformer. Men hvis avstanden til de andres meninger blir for stor vil man kunne opphøre å sammenligne seg med dem. Dette vil i følge Festinger (1954) bli etterfulgt av fiendtlighet i så stor grad at fortsatt sammenligning med de personene impliserer ubehagelige konsekvenser. Her kan det tenkes at et av motivene bak frykten for ekskludering ligger, både i forhold til anti-skolske og pro-skolske grupper. Ved å distansere seg i forhold til noen meninger kan man stå i fare for å brenne alle broer og å gjøre videre sammenligning og gruppetilhørighet vanskelig. Selv om man altså skulle være uenig i, eller ikke ønske å drive med visse destruktive handlinger i forhold til skole og skolearbeid innenfor en anti-schoolnesskultur, kan det være vanskelig å distansere seg fra dem uten å risikere å bli ekskludert.

2.3.3 Popularitet i forhold til anti- og pro-schoolness

Hvis frykten for å bli ekskludert fra en gruppe skal spille en rolle som drivkraft, må det å være inkludert i gruppa medføre en viss popularitet eller status. I forhold til anti- og pro-schoolness, vil dette henge sammen med i hvilken grad kulturen kan knyttes til status og popularitet. Dette sammenfaller med Aasebøs (2011) betraktninger der kvalifiseringsprosjektet fort vil lide hvis popularitetsfaktoren måles i forhold til anti-

schoolness. Det sammenfaller også med at i noen klasserom kan ungdomsprosjektet og kvalifiseringsprosjektet balanseres rimelig bra, mens i andre er de totale motsetninger. Det avgjørende er om status er knyttet til anti-schoolness eller ikke. (Aasebø, 2011) Hvilke maskulinitetskonstruksjoner som kan knyttes til popularitet blir derfor viktig for å forstå både anti- og pro-schoolnesskulturen. Miller (2009) hevder at mennesket er designet til å søke et sentralt sosialt mål; å se bra ut i andres øyne. Status blir da uhyre viktig blant annet i forhold til å tiltrekke seg make og imponere venner. Mye av vår oppmerksomhet vil derfor være rettet mot dette. Det er gjort mye forskning rundt våre preferanser i forhold til make. Kvinner, i større grad enn menn, verdsetter finansielle ressurser og de personlige kvalitetene som gir mulighet for dette, som ambisiøsitet, flid og at de er til å stole på. De legger også stor vekt på at de skal være snille og forståelsesfulle. En av forklaringene til dette har vært at kvinner bærer mer av byrden og investerer mer i avkommet enn menn. På den andre siden verdsetter menn i større grad utseende, som igjen henger sammen med fertilitet (Larsen & Buss, 2008). Tilsynelatende svinger også makepreferansene lite med alder (Tracy & Beall, 2011). Når man ser på disse funnene blir man oppmerksom på et paradoks. Det er lite i kvinners preferanser for make som skulle tilsi at anti-skolsk oppførsel skulle være populært. Snarere tvert imot burde det å være pro-skolsk i langt større grad favoriseres i forhold til valg av make. I forhold til dette får man et forklaringsproblem hvis man skal knytte makepreferanser til hegemonisk maskulinitet og til motstand mot skolearbeid, uavhengig av i hvilken grad disse preferansene er kulturelt eller biologisk betinget. Men Tracy & Beall (2011) hevder at kvinner er mer tiltrukket av stolte menn enn av hyggelige menn. De hevder at hyggelige menn til en viss grad kan sende signaler om at de kan tas for gitt og derfor kan oppfattes som påtrengende. Stolthet derimot henger sammen med status (Shariff & Tracy, 2009) og med maskulinitet (Tracy & Beall, 2011). Som tidligere nevnt er status og maskulinitet viktige mekanismer i forhold til anti-schoolness, så på denne måten kan dette være med på å forklare populariteten til anti-schoolness-kulturen. I forhold til pro-skolske kulturer kan nettopp de langsiktige målene om akademisk suksess også gjelde i forhold til å gjøre seg attraktiv for en make. Man posisjonerer seg nå, for å kunne lykkes senere.

Foreløpig kan det være vanskelig å si noe tydelig om makepreferanser kan forklare populariteten til anti-schoolness-kulturen, men hvis makepreferanser kan knyttes til anti-schoolness på denne måten, kan det også være med på å forklare populariteten til kulturen siden det å tiltrekke seg make, jamfør Miller (2009), er så viktig for oss.

For at anti- og pro-schoolnesskulturen skal forbindes med popularitet, må kulturen forbindes med status gjennom at sentrale medlemmer forbindes med status. Personligheten henger på mange måter sammen med status og popularitet, og kan derfor gi noen svar i forhold til dette. Wiggins' circumplex-modell (Wiggins, 1979) definerer status og kjærlighet som de viktigste personlighetstrekkene i forhold til mellommenneskelig interaksjoner. I forhold til status vil skalaen bevege seg fra dominant til kuert og i forhold til kjærlighet vil skalaen bevege seg fra varm/hygge til kaldhjertet/fiendtlig. Det vil derfor være naturlig at man finner sentrale medlemmer i kulturen som skårer høyt på dominans. Tar vi utgangspunkt i anti-schoolness sammenfaller dette i utgangspunktet ikke umiddelbart med enkelte av Jackson eller Aasebøs beskrivelser av andre mulige årsaker til anti-schoolness. At anti-schoolness for eksempel ofte skyldes beskyttelsesmekanismer mot akademiske nederlag høres ikke i utgangspunktet ut som elever med høy status. Men dominansfaktoren i statusdimensjonen trenger ikke nødvendigvis henge sammen med selvtillit, kompetanse og positiv respekt. Den kan like gjerne henge sammen med arroganse, kynisk kalkulering, aggresjon og fiendtlighet i følge Wiggins' modell (Larsen & Buss, 2008), og på den måten henge sammen med det tøffe ryktet som kan være viktig for å oppnå status i anti-schoolnesskulturen (Aasebø, 2010). For øvrig kan deltakere i anti-schoolnesskulturer også ha både selvtillit og kompetanse i forhold til sin opprørske holdning. På denne måten kan ulike dominerende medlemmer være viktige drivkrefter i en anti-schoolnesskultur.

I forhold til pro-schoolness vil opplevelsen av å lykkes på skolen være en sentral fellesnevner i gruppen. Dominante medlemmer må derfor både vise selvtillit og kompetanse i forhold til dette. Siden det å lykkes med skolen i mindre grad nødvendiggjør aggresjon og fiendtlighet, vil dette sannsynligvis i mindre grad være utbredt, mens arroganse og kynisk kalkulering kan man derimot også regne med å finne her.

Ulike personlighetstyper og personlighetstrekk kan forklare noe om sammenhengen mellom hvilke aktører og hva som kan anses å være fremtredende innenfor de ulike kulturene. Samtidig kan ulike gruppeprosesser fortelle noe om mekanismene bak omfanget av og populariteten til de forskjellige kulturene, men også i forhold til hvilke maskulinitetskonstruksjoner som dominerer. Dette kan igjen forklare hvorfor man kan ha store forskjeller fra klasserom til klasserom, slik at i noen klasserom kan ungdomsprosjektet og kvalifiseringsprosjektet balanseres rimelig bra, mens i andre er de totale motsetninger. Dette igjen vil kunne ha innvirkning på hvilke årsaker som er dominerende i forhold til for

eksempel anti-schoolness. I klasserom der anti-skolsk oppførsel utføres av elever med lav status vil ikke nødvendigvis frykten for å bli ekskludert være en sentral årsak. Elever med lav status kan like gjerne være ekskludert i utgangspunktet. I disse tilfellene vil man i større grad kunne knytte årsakene til eventuelle reaksjoner, til symptomer på å være sosialt ekskludert. Men hvis anti-schoolness-kulturen kan knyttes til status og domineres av medlemmer med høy status, så kan frykten for å bli ekskludert være en naturlig og viktig drivkraft i forhold til anti-skolske handlinger. Når dette er sagt, snakker vi her om veldig komplekse strukturer, i forhold til hvordan personlighetstrekk og gruppeprosesser medvirker til maskulinitetskonstruksjoner, innad og mellom anti- og pro-skolske grupper. Dette gjør det lite hensiktsmessig å være kategorisk.

3.0 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign innebærer å bestemme hvilke rammer man forholder seg til i forhold til innsamling og analyse av data. I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativ forskning, og jeg har benyttet meg av fenomenologisk metode gjennom intervjuer med elever. I og med at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, vil beskrivelse av konteksten være sentral i forhold til validiteten og reliabiliteten. Jeg har valgt å gjennomføre studien på min egen arbeidsplass, og dette valget gjør det derfor umulig å anonymisere skolen. Drøftinger rundt de fordeler og ulemper dette medfører, må ha en naturlig plass i analysen av dataene.

3.1 Forskerrollen

Rollen som forsker er veldig avhengig av både det vitenskapsteoretiske og metodologiske ståstedet til forskeren. I mitt tilfelle gjorde også valget av egen arbeidsplass som forskningsarena at forskerrollen ble tilført noen ytterligere dimensjoner. I fortsettelsen er det nettopp disse anliggender som vil bli viet størst oppmerksomhet.

3.1.1 Konteksten og min rolle

Drottningborg Videregående Skole ligger i Grimstad og er en kristen privatskole eid av Norsk Luthersk Misjonssamband (heretter NLM). NLM er en stor skoleeier med 9 heleide og 4 deleide videregående skoler, blant annet Danielsen VGS i Bergen og Kristelig Gymnasium (KG) i Oslo. I tillegg er NLM eier eller deleier i 8 grunnskoler, 3 folkehøgskoler og 3 høgskoler og 4 norske grunnskoler i utlandet.

Drottningborg VGS er godkjent som en kristen privatskole, som innebærer at det er Privatskoleloven som er gjeldende lovverk. I undervisningssammenheng benyttes de samme læreplaner i alle fag som i offentlig videregående skole, men elevene må gjennomføre et obligatorisk programfag i kristen tro. Skolen har om lag 200 elever og tilbyr fag innenfor studiespesialiserende retning samt påbygging for elever som kommer fra yrkesfag. Skolen har et internattilbud, som ca. 98 % av elevene benytter seg av. Det innebærer at elever kommer fra hele landet, og også noen fra utlandet. I inntaksreglementet er det, som i offentlig skole, karaktergrunnlaget som er styrende. Men skolen tar også inn noen elever på særskilte vilkår i forhold til spesialpedagogiske eller sosialpedagogiske vansker. Dette er elever som ellers ikke

ville nådd opp karaktermessig i det ordinære opptaket. De siste årene har søknaden til skolen vært høy, noe som innebærer at snittkarakteren i det ordinære opptaket har ligget rundt 5.

Kostnadene ved å gå på Drottningborg og bo på internatet er i størrelsesorden 6500 -7000 kr i måneden, men elevene i internatet får borteboerstipend fra staten, slik at de reelle kostnadene er 2500-3000 i måneden. Dette inkluderer skolepenger, skoleturer, og alt knyttet til internatet med rom, mat, strøm, osv.

Som nevnt bor de aller fleste elevene på internatet og de kommer fra forskjellige deler av landet. Det betyr at de færreste kjenner særlig mange før de begynner, og at de er sammen med nye bekjentskaper 24 timer i døgnet. I helgene reiser de ofte også hjem til hverandre på besøk. Dette gjør at skolen kan være godt egnet for å studere endringer i maskulinitetskonstruksjoner, fordi elevene i større grad enn ellers møter et helt nytt miljø i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Samtidig gjør elevene her et annet valg enn majoriteten når de velger Drottningborg. De fleste elever som går ut av ungdomsskolen velger den offentlige videregående skolen de sogner til. Men elevene på Drottningborg har valgt bort det som er vanlig i omgangskretsen, til fordel for noe annet. Denne bevisstheten rundt valget kan være et viktig bakteppe å ha med, i forhold til forståelse av elevenes møte med skolen. Elevene kommer fra ulike sosiale, økonomiske og kulturelle bakgrunner, men i forhold til livssyn er det en liten majoritet av elevene som har et bekjennende kristent livssyn.

Jeg har arbeidet som lærer ved Drottningborg siden 2003, og har i tillegg vært sosiallærer og har nå ansvaret for spesialundervisningen. Dette innebærer at jeg kjenner både skolen og de fleste elevene forholdsvis godt. Som lærer på Drottningborg har man regelmessig vakt på internatet på ettermiddag, kvelds- og nattestid. Det innebærer at man er tilgjengelig for elevene utenfor skoletid hvis det skulle være noe. Man går også brannvernrunde om kvelden og ser til at det går greit på internatene. Disse rundene innebærer at man får mange «gode samtaler» med elevene utenfor skolehverdagen, og på den måten i større grad blir kjent med elevene enn hva som kan være tilfellet på en skole uten internat.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Denzin & Lincoln (2000) presenterer ulike paradigmer som representerer forskjeller innen synet på verden (ontologi), synet på kunnskap (epistemologi) og synet på innhenting av kunnskap (metodologi). De største forskjellene ligger i forholdet til skillet mellom subjektet (forskeren) og objektet (det det skal forskes på). Positivism og konstruktivism fungerer som motpoler i disse sammenhengene, og kan derfor også fungere godt i forhold til hvor jeg selv plasserer meg som forsker. I et positivistisk paradigme består verden av grunnleggende sannheter som er gitt på forhånd og kunnskaper om disse sannhetene må samles inn på en objektiv måte der det er et tydelig skille mellom subjektet og objektet. Det legges vekt på naturvitenskapelige metoder som testing og eksperimentering. I et konstruktivistisk paradigme markeres det ikke noe tydelig skille mellom subjektet og objektet. Kunnskapen er ikke gitt på forhånd, men skapes gjennom interaksjoner mellom forsker og det det forskes på. «Sannheten» er noe som er konstruert. I forhold til dette forskningsprosjektet vil det i utgangspunktet være naturlig å plassere det i et konstruktivistisk paradigme. Jeg vektlegger at det eksisterer vekselvirkninger mellom natur og kultur i forhold til temaet i oppgaven, og benytter også kunnskap hentet gjennom forskning fundert i andre paradigmer, men målet i denne undersøkelsen er å skape kunnskap gjennom å studere ulike gutters forhold til skolearbeid. Dette innebærer også at analysen av dataene må stå i forhold til mitt vitenskapelige ståsted slik at jeg ikke definerer det jeg finner som lovmessige sannheter eller lar være å betrakte min rolle som forsker i forhold til det jeg forsker på (Christensen & Jensen, 2005).

Problemstillingen innebærer et ønske om å forstå hvordan maskulinitetskonstruksjoner kan både svekke og styrke gutters investering i kvalifiseringsprosjektet. Men det at jeg har en hensikt med forskningen innebærer at interesseområdet er definert og det vil også påvirke de valgene jeg tar underveis. Skillet mellom subjekt og objekt utydeliggjøres, og det innebærer derfor et behov for en betydelig refleksjon rundt disse forholdene. Fangen (2004) understreker at forskeren som hovedregel skal reflektere over innvirkningen forskerens tilstedeværelse har, og gjennom at jeg allerede har et forhold til utvalget i denne undersøkelsen blir det enda viktigere at jeg reflekterer over hvilken innvirkning dette kan ha i ulike sammenhenger.

I forhold til maskulinitetskonstruksjoner vil en i et sosialkonstruktivistisk perspektiv legge vekt på disse som konstruerte fenomener i et gitt kulturelt landskap, mens i et atferds-genetisk

perspektiv vil man i større grad legge vekt på biologiske komponenter som medvirker i konstruksjonen. Som lærer i både realfag og humanistiske fag er jeg godt plantet i begge leirer. Jeg ser ikke bort i fra at biologien kan fungere som pådriver og underliggende faktor. Dette bør ikke neglisjeres, og jeg bruker atferds-genetisk forskning i teoridelen for å ha et bredt vitenskapsteoretisk grunnlag. Dette kan også være hensiktsmessig i forhold til at flertallet av undersøkelser i forhold til maskulinitet og skole, som nevnt, har utelatt denne type synspunkter (Jackson, 2006). Men likevel vil det være mest interessant i forhold til denne problemstillingen å se på de kulturelt konstruerte faktorene. En biologisk tilnærming til temaet ville krevd et helt annet forskningsdesign.

3.1.3 Metodologisk perspektiv

Kunnskapen som skapes om gutters forhold til skole blir til gjennom en interaksjon mellom dem og meg. Dette gjør det hensiktsmessig å plassere meg innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon. I hermeneutikken ligger fokuset på å forstå, tolke eller tyde informasjonen i forhold til sin egenart eller et meningssystem, og ikke forklares i forhold til lover, som i naturvitenskapene (Alvesson og Sköldberg, 2008). Dette ligger også godt innenfor et konstruktivistisk paradigme fordi hermeneutisk mening skapes gjennom sosiale konstruksjoner (Ryen, 2006). Formålet med oppgaven blir å tolke informasjonen i intervjuene i lys av hver enkelt elevs verden og min forskerrolle. I følge Alvesson og Sköldberg (2008) styrkes den hermeneutiske forståelsen gjennom bevissthet rundt egen og objektets forforståelse. I mitt tilfelle kan min kjennskap til elevene og deler av elevenes verden, styrke forståelsen av informasjonen. Lokalkunnskapen kan også gjøre det vanskeligere for informantene å frisere virkeligheten eller holde tilbake om problemer (Repstad, 2007). Men styrken ved lokalkunnskapen avhenger i betydelig grad av bevissthet rundt hva det vil si å bruke denne kunnskapen til å forstå informasjonen fra informantene. Faren ved lokalkunnskap er nettopp at man ved å tro at man kjenner situasjonen, i større grad kan stå i fare for å justere informasjonen slik at den passer med egen forforståelse.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Å forske innenfor pedagogikk åpner opp for alle tenkelige metoder, men valget av vitenskapssyn og menneskesyn vil ha innflytelse på metodevalg (Christensen & Jensen,

2005). Videre beskriver Christensen & Jensen (2005) at valget av metode må stå i forhold til hva man ønsker å undersøke, hvordan dette skal gjøres og hva undersøkelsen skal brukes til.

Å undersøke maskulinitetskonstruksjoner i lys av skolekonteksten de opererer i, innebærer at det vil være vanskelig å velge en kvantitativ tilnærming uten å overse de individuelle forskjellene og nyansene i elevenes opplevelser (Denzin & Lincoln, 2000). Hadde formålet i større grad vært å se på utbredelsen av visse holdninger til skolearbeid, kunne man i større grad forsvart en kvantitativ tilnærming. Men maskulinitetskonstruksjoner er ikke en lett målbar størrelse, og tall og skalaer i forhold til dette hadde hatt flere svakheter. Styrken til en kvalitativ tilnærming er dynamikken i forhold til å kunne beskrive det individuelle og forstå fenomener i forhold til meningen deltagerne gir dem (Denzin & Lincoln, 2000). Dette gir en større mulighet til å få frem nyansene i problemstillingen, selv om det svekker muligheten for å generalisere resultatene.

3.3 Fenomenologisk metode

Informasjonen med tanke på gutters forhold til skole og skolearbeid i videregående skole, vil være basert på intervjuobjektens perspektiver, deres virkelighet og forventninger. En beskrivelse av virkeligheten slik informantene ser det, samt en fortolkning av dette, vil være fundamentet i undersøkelsen. Når dette er sagt vil noe av årsaksforklaringene som brukes, spesielt innenfor atferds-genetikk, kunne hevdes å basere seg på ulike naturvitenskapelige metoder. Men bruk av ulike kilder på denne måten er ikke uvanlig i kvalitativ forskning (Bryman, 2008). Hovedtyngden i oppgaven vil i alle tilfeller ligge på informantens virkelighetsbeskrivelse og derfor må sies å befinne seg innenfor et fenomenologisk paradigme, som igjen har sine røtter i en hermeneutisk forskningstradisjon (Christensen & Jensen, 2005).

Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Han mente at vitenskapene hadde mistet betydningen for menneskers liv gjennom sin objektivisme, som etablerer en avstand mellom vitenskap og levd liv (Bengtsson, 2005). Han mente videre at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet, fordi oppfattelsen av virkeligheten er avhengig av et subjekt (Postholm, 2005). Målet i fenomenologisk forskning blir da å prøve å fange opp deltagerens perspektiver, opplevelser, erfaringer og relasjoner i forhold til en

bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Moustakas, 1994). Dette passer godt i forhold til dette forskningsprosjektet.

3.3.1 Utvalg

I forhold til å få et variert utvalg av respondenter anbefaler Trost (1989) at man bruker variabler som er relevante i forhold til å få belyst problemstillingen i utvalgsprosessen. I mitt tilfelle var det hensiktsmessig å benytte egne og andre læreres erfaringer med elevenes holdninger og innsats i forhold til skolearbeid som utgangspunkt for valgene. Samtidig valgte jeg blant elever i andre og tredje klasse for å ha tilgang til opplevelser av skolearbeid i et lengre perspektiv. Fagvalg var også en av de underliggende variablene og elevene ble valgt fra både studiespesialiserende og påbygging, samt fra forskjellige programområder. Hensikten var ikke å få et representativt utvalg, men et variert utvalg (Kvale, 1997). Fordelen med dette var at jeg med større sannsynlighet ville få flere ulike vinklinger i forhold til problemstillingen. Samtidig innebar det et større behov for refleksjoner rundt min rolle og mine forventninger, slik at de ikke sto i veien for den virkeligheten som de ulike elevene til syvende og sist beskrev.

En av utfordringene i utvelgelsen av respondenter var egen nærhet til dem, som lærer på skolen. Ryen (2002) problematiserer for eksempel det å intervju egne studenter med tanke på at de kan føle det problematisk å snakke fritt og åpent. For i størst mulig grad å ha en avstand til respondentene valgte jeg hovedsakelig elever jeg aldri har undervist eller kommer til å undervise. Noen var mine elever tidligere, men også disse kommer jeg aldri til å undervise eller på noen måte sette standpunkt karakterer på, noe de selv også var klar over.

Når det gjelder antall, valgte jeg i denne studien ut 8 gutter. Bakgrunnen for antallet var at dette bør stå i forhold til hvor omfattende undersøkelsen er, men det mest sentrale er å forsøke å finne fellesnevneren eller essensen i det de ulike deltagerne forteller om fenomenet. Et sted mellom 5-10 deltakere vil derfor ligge innenfor hva ulike forskere anbefaler i forhold til antall (Postholm, 2005), og derfor også det jeg vurderte som hensiktsmessig i forhold til denne undersøkelsen.

Av de nevnte variablene var elevenes forhold til skolen det mest usikre med tanke på om utvalget til syvende og sist ville utgjøre et variert utvalg. Noen mindre overraskelser kom det i

forhold til elever som til dels hadde et noe annerledes forhold til skolen enn hva lærerne hadde inntrykk av. Men i sum utgjorde de likevel et variert utvalg med tanke på i få belyst problemstillingen.

3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Når det gjelder datainnsamling i forhold til et fenomenologisk perspektiv finnes det en passende motvilje mot å anbefale spesifikke steg, i og med at det å påtvinge metoder på et fenomen kan skade integriteten til fenomenet (Hycner, 1999). Men nettopp den innstillingen favoriserer noen metoder fremfor andre. Skal man være tro mot fenomenet bør man i utgangspunktet være åpen i forhold til hva man møter. Det betyr ikke at man ikke kan sette noen rammer for eksempel i forhold til intervjuer, men at et åpent intervju kanskje kan være mer hensiktsmessig enn et semi-strukturert eller strukturert intervju. Samtidig kan et semi-strukturert eller strukturert intervju gjøre det lettere å beholde fokus på fenomenet. I og med at intervju er i stor grad datainnsamlingsstrategien som brukes ved fenomenologiske studier er det også det som blir naturlig å benytte i denne undersøkelsen. Spørsmålet; «*Hvis du ønsker å vite hvordan mennesker opplever noe; hvorfor ikke spør dem?*» formidler noe om intervjuets direkte tilgang til menneskers livsverden (Bengtsson 2005: 42).

Når man skal gjennomføre et kvalitativt intervju er det en rekke valg man må ta hensyn til. Blant annet dreier det seg om å finne et hensiktsmessig miljø, der man faktisk kan undersøke det man vil undersøke (Ryen, 2002). I mitt tilfelle var valget av min egen arbeidsplass hensiktsmessig i og med at skolen, som en videregående skole, ville være en egnet arena for å finne et relevant utvalg i forhold til problemstillingen. Det at skolen har høy søknad og høyt karaktersnitt, gjorde den også til et godt utgangspunkt for å studere mulige endringer i forhold til pro-schoolness hos elevene. Samtidig gav dette en formell tilgang til respondenter, og rektor var også positiv og fleksibel i forhold til former for gjennomføring.

I forhold til det individuelle intervjuet med hver enkelt deltager, brukte jeg en semi-strukturert intervjuguide (se vedlegg), men gjennomførte intervjuene likevel noe mer åpent. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene i guiden, men omformulerte dem hvis det var nødvendig og kom med oppfølgingsspørsmål og nye spørsmål i forhold til det som ble sagt. Hovedvekten av spørsmålene lå innenfor områder som identitetsfaktorer, skoleerfaringer, drivkrefter til skolearbeid, skolens betydning, kjønn og forhold til autoriteter. For å trygge datainnsamlingen

valgte jeg å bruke en lydopptaker. Samtidig noterte jeg ned det jeg opplevde av nonverbal kommunikasjon som var relevant i forhold til fenomenet og tolkningen av lydopptaket i etterkant.

3.3.3 Fokusgruppesamtale som datainnsamlingsmetode

En fokusgruppesamtale kan problematiseres i forhold til fenomenologisk metode. Ideen i fenomenologien er, som tidligere nevnt, å prøve å fange opp deltagerens perspektiver, opplevelser, erfaringer og relasjoner i forhold til en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Moustakas, 1994). En fokusgruppe kan på den måten vanskeligjøre at deltagerne er ærlige med sine opplevelser og perspektiver i og med at det sitter andre kompiser der som hører på. Samtidig vil nettopp fokusgrupper styrke muligheten til å få frem noe av relasjonene i en situasjon, for eksempel hvordan gruppedynamikken fungerer i forhold til holdninger til maskulinitet. Det vil også kunne hjelpe deltagerne med å komme på ulike momenter gjennom det de andre sier. I tillegg vil det også kunne komme frem meningsforskjeller som kan være med å styrke forståelsen av det som har blitt sagt individuelt (Postholm, 2005). Derfor vil fokusgruppesamtalene på en hensiktsmessig måte kunne komplementere de individuelle intervjuene, slik at man ender opp med nyanserte resultater og et mangfoldig datagrunnlag. På denne måten vil det også kunne brukes i en trianguleringsprosess for å gjøre informasjonen mer troverdig (Stake, 1995), men dette skal jeg komme tilbake til.

Også under fokusgruppesamtalene valgte jeg å bruke en lydopptaker for å trygge datainnsamlingen. Samtidig noterte jeg også her ned det jeg opplevde av nonverbal kommunikasjon som var relevant i forhold til fenomenet og tolkningen av lydopptaket i etterkant.

Jeg valgte å dele utvalget på 8 elever inn i to fokusgrupper med 4 elever i hver gruppe. I følge Krueger & Casey (2009) vil små grupper som dette gjøre det mer komfortabelt for deltagerne og de kommer mer til orde. Ulempen kan være at jo færre deltagere det er jo færre blir også antallet synspunkter og momenter. I mitt tilfelle valgte jeg likevel små grupper for å gjøre situasjonen så trygg som mulig for deltagerne, slik at de i større grad ville kunne snakke åpent. Samtidig ville også alle kunne komme mer til orde og på den måten få frem flere nyanser i det som ble sagt.

Fokusgrupper er som regel ganske homogent sammensatt, men med tilstrekkelig variasjon for å kunne få meningsforskjeller (Krueger & Casey, 2009). I og med at mitt utvalg i seg selv var forholdsvis homogent, i forhold til at det bare var gutter på omtrent samme alder og med ganske lik undervisningsbakgrunn, valgte jeg en tilfeldig sammensetning av gruppene. Dette innebar at de ble plassert i forhold til når det tidsmessig passet best for dem å gjennomføre fokusgruppesamtalen. Dette gjorde også at begge gruppene hadde en god variasjon i forhold til elevenes opplevelser og erfaringer med skolen.

Starten av fokusgruppesamtalene var en samtale rundt ulike bilder av menn som ble presentert for dem. Ideen med å bruke bilder var å gjøre samtalen lettere mellom deltagerne, samt å forstå temaet på en annen måte enn bare gjennom ord (Krueger & Casey, 2009). I første omgang beskrev de det de så på bildene som ble utdelt. Dette for å få informasjon om deltagerens opplevelser av bildene, men samtidig kunne sammenlikne det elevene sa med hvordan jeg selv opplevde bildene i utvelgelsesprosessen. Bildene var nummerert for å gjøre analyseprosessen av dataene enklere i etterkant, men deltagerne ble informert om at numrene var ellers uten betydning. Til sammen var det tretten bilder, med menn som skulle symbolisere ulike maskulinitetskonstruksjoner. Utgangspunktet for utvelgelsen av bildene var Connells (2005) beskrivelser av ulike maskulinitetskonstruksjoner. Det første bildet ble beskrevet av elevene som en *kjekk businessmann med høy stilling*. Det andre ble beskrevet som en *soldat*, det tredje som en *hardcore mc type*, det fjerde som en *opprører*, det femte som en *idrettsmann*, det sjette som en *predikant*, det syvende som *et homofilt par*, det åttende som en *tømrer, modell med bodybuilderkropp*, det niende som en *smart, uteksaminert mann med diplom*, det tiende som en *lege eller sykepleier*, det ellefte som en *nybakt far eller kjendisfar*, det tolvte som en *kunstner* og det trettende som en *miljøvernaktivist*. Beskrivelsene var i samsvar med mine utgangspunkt og det gjorde forståelsen av de valgene elevene tok noe mer presis. Jeg oppfordret elevene til å velge bilder fritt i forhold til ulike spørsmål, noen ganger hva de selv ville valgt og andre ganger skulle de bli enige om noen. Samtalen dem i mellom rundt valg de måtte gjøre gav noen ekstra nyanser enn da de bare skulle velge selv, samtidig som det å velge selv fikk frem en noe mer presis informasjon om hver enkelt. Jeg deltok selv i liten grad i samtalen utenom gjennom nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål, men lyttet aktivt gjennom å nikke eller å si «ja vel» og «m-m». I tillegg nevnte jeg også i noen sammenhenger nummeret på bildet som ble omtalt for å lette tolkningen av dataene i etterkant.

Den første delen av fokusgruppesamtalene omhandlet maskulinitet, mens den siste delen av samtalene i større grad ble brukt på å stille elevene spørsmål om relevante temaer i forhold til skolearbeid. Da ble bildene bare brukt hvis elevene ønsket å synliggjøre noe med dem. I stor grad var det her mer en samtale rundt viktige forhold som skaper eller svekker innsats med skolearbeid og om egne erfaringer i ulike faser av skoletiden.

3.3.4 Analyse og fortolkning av data

I forhold til analyse av data i en fenomenologisk ramme kan Giorgis' (1985) tilnærming være hensiktsmessig. Den innebærer først å beskrive fenomenet gjennom de åpne spørsmålene som er stilt til deltagerne (spesifikk beskrivelse). Ved å studere denne beskrivelsen skal forskeren forsøke å forstå hvordan fenomenet er opplevd av deltagerne. Videre bruker forskeren teori og egen begrepsverden til å beskrive strukturen i beskrivelsen. Gjennom dette kommer forskeren frem til fellesnevneren. Det vil si en strukturert forståelse av det som er felles, i opplevelsen av fenomenet (generell beskrivelse). Giorgis' tilnærming tar høyde for et åpent møte med fenomenet gjennom den spesifikke beskrivelsen. Gjennom den generelle beskrivelsen åpner den også for en større mulighet for overføringsverdi og sammenligningsverdi med andre tilsvarende forskningsprosjekter.

Datamaterialet i undersøkelsen er som nevnt hentet fra individuelle intervjuer og fokusgruppesamtaler med elevene. Alt dette ble tatt opp på bånd, samtidig som jeg i tillegg noterte ned aktuelle non-verbale hendelser som var relevante for forståelsen. Dette materialet ble deretter transkribert i sin helhet. Videre er det sitater fra disse transkripsjonene som er med i analysen. Dette innebærer flere ledd med tolkninger som kan ha gått utover autensiteten i forhold til elevenes opplevelser. Samtidig styrkes troverdigheten gjennom min kjennskap til elevene og konteksten, presisjonen i transkriberingen og at fortolkningen baserer seg på beskrivelsene. Når dette er sagt er det, som tidligere nevnt, flere faktorer i interaksjonen mellom subjektet og objektet som igjen kan påvirke hva resultatet til syvende og sist blir.

Jeg har valgt å ta med mange sitater fra både de individuelle intervjuene og fokusgruppesamtalene med elevene i analysen. Dette gir leseren større tilgang til datamaterialet og kan på den måten styrke forståelsen. Det kan derfor også være hensiktsmessig i forhold til en fenomenologisk tilnærming.

For å få en bredere forståelse av fenomenet som elevene beskriver valgte jeg å kategorisere elevsvarene i forhold til ulike delemner. Disse delemnene framgår også til en viss grad av den semi-strukturerte intervjuguiden. Elevenes identitet og maskulinitetskonstruksjon, samt endringer av denne, var kategorier som gav informasjon om hvordan elevene beskrev seg selv og eventuelle endringsprosesser. Elevenes refleksjoner rundt popularitet generelt og rundt egen popularitet gav interessante betraktninger om både begrepet popularitet og om oppfattelsen av popularitet i forhold til egen hverdag. Spørsmål med tanke på egne, samt venners og families forhold til skole og skolearbeid dannet bakteppe for forståelsen rundt verdsetting av kvalifiseringsprosjektet. Sammen med ulike andre drivkrefter utgjorde dette igjen en viktig brikke i forståelsen av hvorfor elever investerer eller ikke investerer i skolearbeid. Også elevenes opplevelse av lærerens rolle, forholdet til autoriteter og skolens egenskaper var kategorier jeg tok i bruk for å belyse hvilke mulige mekanismer som spiller inn i forhold til endringer i maskulinitetskonstruksjonene.

Jeg valgte tre analytiske begreper som utgangspunkt for analysen. Begrepene tok utgangspunkt i tre tendenser som jeg fant blant elevenes holdninger til skole; «pro-skolske», «gått litt lei» og «fra anti-skolske til pro-skolske». Disse holdningene ble videre analysert i forhold til elevenes opplevelser og det teoretiske rammeverket.

3.4 Ethiske retningslinjer

Å gjennomføre datainnsamlingen på den videregående skolen jeg selv jobber på, lettet tilgangen til informanter. På den andre siden er det noen etiske betenkeligheter rundt det å gjennomføre datainnsamlingen på egen arbeidsplass. For eksempel krever validering av kvalitative undersøkelser en grundig beskrivelse av fremgangsmåter og kontekst rundt prosessen. Det var derfor naturlig å drøfte ulike aspekter med å gjennomføre undersøkelsene ved egen arbeidsplass. Men dette gjorde det også nødvendig å identifisere skolen, og derfor stå i fare for å svekke anonymiteten til informantene og øke gjenkjenningfaktoren i forhold til resultatene. Derfor var det av avgjørende betydning at resultatene og analysen ikke kompromitterte hverken informanter eller kolleger. Dette innebar at informasjon som kunne ha styrket presisjonen i analysen måtte utelates på grunn av dette. Blant annet begrenset det muligheten til å beskrive deltagerne i detalj. Men samtidig har min kjennskap til både elevene og konteksten de lever i, vært med på å lette forståelsen og derav i større grad sikre at den

informasjonen som kommer frem i analysen er i samsvar med det som måtte utelates av personvern hensyn.

En viktig del av utformingen av undersøkelser er også godkjenningsprosedyrer og informasjon til deltagerne. Hvis undersøkelsen blant annet inneholder sensitive personopplysninger eller man skal behandle lydopptak av stemmer, slik som i denne undersøkelsen, skal prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dette ble gjort, og godkjenning forelå før datainnhenting startet. All datainnsamling ble gjort i forhold til de retningslinjer som godkjenningen omhandlet. Det ble gitt muntlig og skriftlig informasjon til deltagerne om blant annet hva undersøkelsen gikk ut på og hvilke eventuelle belastninger, risikoer og fordeler en deltagelse ville kunne medføre. Videre ble det informert om at det var frivillig, med mulighet for å trekke seg når som helst, og det ble gitt en forsikring om konfidensialitet i forhold til alle deler av undersøkelsen. Alt dette er i tråd med godkjenningen. Også uavhengig av godkjenningen er dette viktige etiske momenter i alle undersøkelser (Yin, 2011). Både at informasjonen var gitt, samt tillatelse i forhold til bruk av informasjonen som kommer frem i undersøkelsen, ble skrevet under av alle deltagerne. For de deltagerne som var under 18 år ble også informasjonen gitt til foresatte og tillatelse innhentet fra dem.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som i utgangspunktet er utviklet i et positivistisk paradigme, der virkeligheten er en objektiv sannhet, og valideringen dreier seg om undersøkelsen korresponderer med virkeligheten (korrespondanseteorien) (Østerud, 1998). Gjennom gjentakelser vil derfor også reliabiliteten kunne sikres. I et fenomenologisk perspektiv er dette noe mer problematisk. Essensen i en fenomenologisk undersøkelse er å være tro mot fenomenet i seg selv og at det ikke finnes en objektiv virkelighet uten gjennom en subjektiv tolkning av den. Derfor finnes det ikke en objektiv virkelighet undersøkelsen kan valideres i forhold til, eller som man kan gjenta undersøkelsen i forhold til. Dette innebærer at konstruktivistiske forskere forholder seg ulikt til bruken av begrepene validitet og reliabilitet, men bare de mest radikale avviser dem helt (Østerud, 1998). En mulighet for å validere undersøkelsen er såkalt observatør-triangulering, der enten to eller flere observatører bidrar med ulike perspektiver på fenomenet, eller at de kontrollerer hverandres observasjoner. Da blir reliabiliteten garantisten for validiteten til undersøkelsen (Østerud, 1998). Men til syvende

og sist oppnår man ikke en validering i positivistisk forstand, så da er det kanskje like hensiktsmessig og tenke som Flick (2002), som problematiserer det at triangulering i kvalitativ forskning knyttes til validitet, og kaller det heller et alternativ til validering. I denne undersøkelsen dreier trianguleringen i hovedsak seg om en metode-triangulering der informasjonen samles inn fra deltagerne gjennom både individuelle intervjuer og fokusgruppesamtaler. Dette vil kunne styrke validiteten til undersøkelsen (Arksey & Knight, 1999), men samtidig trenger det ikke nødvendigvis heller å gjøre det, fordi konteksten vil være ulik og hvordan deltagerne behersker de ulike metodene kan også variere. Men det kan supplere dataene og på den måten styrke sannsynligheten og troverdigheten til undersøkelsen.

En annen metode for å forsøke å validere dataene på innen kvalitativ metode er epistemologisk validitet (Denzin & Lincoln, 2000). Det dreier seg om å gi teksten autoritet gjennom å følge gitte regler i forhold til genren, og derav gjøre den sannsynlig og troverdig. Videre vil det være viktig for forskeren å ha et reflekterende forhold til egen rolle og redegjøre for dette i teksten. Dette vil være en naturlig del av validiteten i forhold til denne undersøkelsen.

Å generalisere undersøkelsen ville fra et positivistisk perspektiv krevd en ny kvantifiserbar undersøkelse på bakgrunn av et representativt utvalg, men kritikken mot et slikt syn er at den ville blitt for overfladisk og ikke tatt hensyn til konteksten (Østerud, 1998). I stedet benyttes begrepet overførbarhet som alternativ (Lincoln & Guba, 1985). Det innebærer en mulighet for å overføre arbeidshypoteser fra en kontekst til en annen, gjennom en grundig kjennskap til begge kontekstene. Dette gjøres mulig gjennom omfattende beskrivelser av konteksten i rapporten. I og med at den epistemologiske validiteten krever en slik grundig beskrivelse, vil også denne undersøkelsen kunne inneholde kvaliteter som gjør det mulig å overføre den til andre sammenhenger.

4.0 Maskulinitetskonstruksjoner og kvalifiseringsprosjektet

En fenomenologisk tilnærming i forhold til denne undersøkelsen innebærer å forske på et fenomen gjennom elevenes virkelighetsoppfatning. Det krever en åpenhet i forhold til hva man møter og gjør det vanskelig å forholde seg til en presis problemstilling fra start til mål. Det innebærer at problemstillingen har blitt utformet etter hvert som tendenser ved fenomenet har fremtrådt gjennom for forståelsen, innsamlingen av dataene og analysen av datamaterialet. I denne undersøkelsen er det tre hovedtendenser som har stått frem og vil danne hovedstrukturen i forståelsen av endringsprosesser i elevenes maskulinitetskonstruksjoner. Den første tendensen er elever som i stor grad har investert i kvalifiseringsprosjektet gjennom alle år i skolen, og viser liten grad av endring i forhold til dette. For å synliggjøre dette blir disse elevene representanter for «*pro-skolske holdninger*». Den andre tendensen er at noen av elevene tilsynelatende likner mye på de pro-skolske elevene, men skiller seg ut gjennom at de i større eller mindre grad har gått lei av skolearbeid på VG3. Disse elevene blir representanter for «*gått litt lei-holdninger*». Den siste tendensen er elever som i større eller mindre grad har vært aktive i anti-skolske aktiviteter på ungdomsskolen, men viser en betydelig endring mot å satse mer på skolen nå enn før. Elevene med disse tendensene blir representanter for «*fra anti-skolske til pro-skolske holdninger*». De 8 elevene som var med i undersøkelsen fordelte seg noenlunde jevnt i forhold til de ulike holdningene. Men samtidig må ikke holdningsgrupperingen ses på som rigid. En av elevene med «*gått litt lei-holdninger*» jobber såpass mye med skolen enda, at han nok kunne vært representant for pro-skolske holdninger. Samtidig er utvalget begrenset, noe som innebærer at holdningene heller ikke må ses på som uttømmende for de mulige maskulinitetskonstruksjoner som eksisterer på Drottningborg. Når dette er sagt kan likevel holdningene som kommer frem i denne undersøkelsen være med på å beskrive en begrenset, med viktig del av et omfattende tema.

Å plassere elevene som representanter for ulike holdninger kan til en viss grad forenkle datamaterialet og gjøre de individuelle forskjellene mellom elevene mindre synlige. Men samtidig vil det kunne belyse sterkere de ulike strukturene som fremkommer av datamaterialet. Disse strukturene vil igjen kunne være hensiktsmessige for å se noen sammenhenger og forklare mulige endringsmekanismer i maskulinitetskonstruksjonen blant elevene.

Den kommende analysen vil ta utgangspunkt i elevenes forståelse av begrepet maskulinitet og begrepet gutter. Dette vil igjen være bakteppe for forståelsen av elevenes egne maskulinitetskonstruksjoner og eventuelle endringer i disse maskulinitetskonstruksjonene. Deretter vil fokuset være på hvilke faktorer som er med på å påvirke disse endringene som elevene beskriver. For å knytte dette til det teoretiske rammeverket vil det struktureres gjennom spesielt å rette fokus mot popularitet, verdsetting av kvalifiseringsprosjektet, drivkrefter i forhold til kvalifiseringsprosjektet, lærerens rolle, forholdet til autoriteter og egenskaper ved skolen. På bakgrunn av dette vil en videre drøfting kunne si noe om hvordan maskulinitetskonstruksjoner endres i forhold til å kunne styrke eller svekke gutters investering i kvalifiseringsprosjektet.

4.1 Presentasjon av deltagerne

Som tidligere nevnt begrenses presentasjonen av deltagerne i forhold til konfidensialitetsproblematikken med å offentliggjøre skolen. Dette innebærer at jeg har valgt ikke å navngi elevene men i større grad beskrive dem som representanter for de ovenfor nevnte holdningene. Når det er sagt kan det være hensiktsmessig å gi noen generelle beskrivelser av dem som i liten grad vil kunne eksponere identiteten.

Alle har minst en etnisk norsk forelder og alle bor i Norge. Prestasjonsmessig sprer de seg fra ikke å bestå i alle fag, til snittkarakter på mellom 5 og 6. De er mellom 17 og 19 år og går på VG2 eller VG3.

4.2 Maskulinitetskonstruksjoner

For å få belyst elevenes forståelse av maskulinitet og egne maskulinitetskonstruksjoner brukte jeg både spørsmål i det individuelle intervjuet og i fokusgruppesamtalene. I det individuelle intervjuet gikk det blant annet på identitet og hvordan de ville beskrive hva en gutt er. I fokusgruppesamtalene dreide det seg mer om hva de forbant med maskulinitet og hvem de selv identifiserte seg med i forhold til ulike bilder av menn.

4.2.1 Elevenes oppfattelse av maskulinitetsbegrepet

For å forstå endringsmekanismene i forhold til maskulinitetskonstruksjonene hos elevene kan det være hensiktsmessig å se om deres forståelse av begrepet maskulinitet sammenfaller med hvordan de ser på seg selv, eller ønsker å være. En mulig draging mot det maskuline vil kunne være en faktor i forhold til hvilken retning en eventuell endring i maskulinitetskonstruksjonen tar. Uavhengig av hvilken holdning elevene representerte, valgte de bilder som gjennomgående viste menn som forbindes med en tradisjonell maskulinitetsforståelse (Connell, 2005) på spørsmål om hvilke bilder de forbant med maskulinitet. Soldaten var et tilsynelatende opplagt valg i begge fokusgruppene, og det ble blant annet beskrevet på denne måten:

«Han er jo i militæret og det er jo definisjonen på å være mannlig og bøs.»

(Fokusgruppesamtale)

Diskusjonen videre i fokusgruppene bekreftet ytterligere soldaten som det maskuline. Gjennomgående var det begreper som styrke, macho og å vinne i fysiske kamper som ble forbundet med maskulinitet. Elevene definerer på denne måten maskulinitet i tråd med det Connell (2005) beskriver som hegemonisk maskulinitet, der nettopp militære står som en kollektiv variant av denne. Samtidig bruker de nettopp den underordnede maskuliniteten som referanse for hva maskulinitet ikke er, når de henviser til et bilde av et homofilt par:

«Tommelringer er jo tegn på å være homo da.»

«Det er jo definisjonen. Du liker jo motsatt, du liker din egen...»

«Å være homofil, det er jo ikke så maskulint... hehehe» (Fokusgruppesamtale)

Det å være homofil defineres på mange måter som det motsatte av å være maskulin. Men samtidig åpnes det opp for at homofile kan ha maskuline trekk. Blant annet refererer de til at homofile sikkert er sterke fordi de havner i trøbbel hele tiden. Det er legningen i seg selv som ikke er maskulin. Også kunstneren ble i utgangspunktet sett på av begge gruppene som lite maskulin, men han blir etter hvert heller definert som spesiell i stedet for lite maskulin. Dette forteller noe om at det er rom for en viss variasjon i maskulinitetsbegrepet, men ikke når det knyttes til homofili eller det feminine. Bildet av den veltrente tømreren gir et godt innblikk i

nettopp dette. Han blir først valgt ut som maskulin fordi han har en veltrent kropp, men blir senere forkastet fordi han antageligvis er modell, og derfor knyttes mot noe feminint.

Gjennomgående beskriver alle elevene maskulinitet i tråd med hegemonisk maskulinitet (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002) og definerer det som en motsats til det feminine (Connell, 2005). Samtidig blir maskulinitetsbegrepet på mange måter definert etter en normativ standard, der det beskrives som noe menn bør være, hvis du skal bli oppfattet som mann (Connell, 2005). I forhold til problemstillingen blir det sentrale om det å bli oppfattet som maskulin er noe som fungerer som en drivkraft med tanke på endringsprosesser i forhold til elevenes maskulinitetskonstruksjoner. Men dette skal jeg komme tilbake til.

I de individuelle intervjuene er det begrepet *gutter* som beskrives. Beskrivelsene av gutter sammenfaller ikke helt med begrepet maskulinitet, noe som gjør at elevene tilsynelatende definerer disse begrepene ulikt. Flere av elevene påpeker de fysiske forskjellene mellom gutter og jenter, men også at gutter er veldig forskjellige. Blant elevene med «pro-skolske-» og «gått litt lei-holdninger» blir gutter i hovedsak beskrevet i forhold til maskulinitetskonstruksjonen som Connell (2005) beskriver som fornuftige menn:

«Ofte på mange måter kanskje mer interessert i alt som er teknisk, er kanskje en grei ting å si. Mindre følelsesmenneske vil jeg si. Reint fysiologisk sterkere og sånn.»

(Individuelt intervju)

Noen av elevene nevner også at gutter har noe mer konkurranseinstinkt enn jenter, og at dette gjør at noen av guttene fremstår som flinkere enn jentene, selv om det er færre flinke gutter enn jenter. Samtidig er det viktig å poengtere at det også er individuelle nyanser blant elevene med disse holdningene. En av elevene beskriver blant annet at majoriteten av gutter nok bryr seg mindre med lekser og skolearbeid enn hva jentene gjør, men han definerer seg selv blant de som jobber mye med skolearbeid.

Elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger definerer gutter på en litt annen måte. Blant annet beskrives gutter som mer voldelige og mer interessert i vold. På mange måter defineres gutter noe mer i retning av den hegemoniske maskuliniteten som forbindes med årsaker til anti-schoolness, der som tidligere nevnt blant annet konkurransevne, tøffhet, motstand mot skolearbeid og at det er en motsats til det feminine er viktige faktorer (Frosh,

Phoenix & Pattman, 2002). Samtidig finner vi også igjen Jacksons beskrivelser av anti-skolske gutter i høyere utdanning, der man gjerne kan få gode resultater, men altså uten å jobbe hardt for dem (Jackson, 2011):

«En gutt er en person som er veldig lat. Han er veldig smart. Han er veldig heldig i forhold til jenter. De gjør ikke så veldig mye, kanskje, for å få ting til. Og han er veldig opptatt av å vise seg fram og vise at han er veldig god i ting og tøffe seg litt av og til og. Han er litt mer skitten en de andre som står der... de er jenter... hehehe.»

(Individuelt intervju)

Som det kommer frem er ikke elevene så samstemte i forhold til begrepet gutter, som tilfellet var i forhold til maskulinitet. Noe kan nok forklares med egenskaper ved fokusgruppesamtalene (der maskulinitet ble drøftet), som kan skape større enighet enn det som i realiteten er tilfelle (Postholm, 2005), men likevel gir det et inntrykk av at elevene definerer gutter på en annen og mer nyansert måte enn de definerer hva maskulinitet er. Samtidig kan det virke som at gutter defineres noe mer i retning av det de selv representerer, eller har representert. Elevene med «pro-skolske-» og «gått litt lei-holdninger» beskriver gutter som følelsesmessig stabile, teknisk flinke og konkurranseorienterte, mens elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger definerer dem mer som voldelige, late, opptatt av å tøffe seg, men at de også kan være smarte hvis de vil. Ikke så ulikt hva de selv representerer eller har representert. Tilsynelatende kan det se ut som at disse guttenes definisjoner av gutter henger litt etter deres egen utvikling mot pro-schoolness.

Begrepet gutter defineres altså noe mer mangfoldig enn begrepet maskulinitet og knyttes nærmere til egen identitet. Dette innebærer at det i mindre grad er normativt beskrevet av elevene. En slik vid definisjon av begrepet gutter åpner for at det er større rom å bevege seg i innenfor begrepet gutt, enn innenfor begrepet maskulinitet. Begrepet gutt blir derfor i større grad en stor ytre ramme, mens maskulinitet blir en liten del, en variant av gutt som forbindes med spesielle egenskaper, innenfor denne rammen. Hvordan elevene beskriver seg selv og eventuelle endringer de har opplevd kan derfor være med å fortelle noe om hvordan maskulinitetskonstruksjonene beveger seg i guttelandskapet, mens elevenes forståelse av maskulinitetsbegrepet kan fortelle noe om dette er en faktor som er med på å styre disse endringene.

4.2.2 Elevenes egne maskulinitetskonstruksjoner og endringer i maskulinitetskonstruksjonene

Hvordan elevene beskriver seg selv er mye mer variert enn den nokså felles forståelsen av begrepet maskulinitet. Samtidig beskriver elevene både kontinuitet og endring i forhold til egen maskulinitetskonstruksjon.

Elevene med pro-skolske holdninger beskriver seg selv som aktive, snille, morsomme og er godt likt. De har stort sett alltid jobbet med skolen, og til dels også blitt oppfattet som nerder:

«Ja, det er enkelte som sier det. Det kan vel være fordi jeg har... at jeg skjønner ikke helt hvorfor de kaller meg nerd for det, at jeg har sittet og øvd på alle land i hele verden for eksempel. Det er jo ikke helt «akseptert» hvis jeg kan si det på den måten... hehehe... Også har jeg pugget presidentrekken i USA for eksempel. Og det er jo kanskje heller ikke så normalt. Og at jeg jobber en del med skole.» (Individuelt intervju)

Men det kan virke som at elevene ikke opplever det problematisk at noen kan referere til dem som nerder, og heller ikke frykter å bli oppfattet som det. Det kan igjen indikere at de opp i gjennom skolegangen ikke har vært deltager i kulturer der gode karakterer og nerdete oppførsel har vært forbundet med noe ukult (Aasebø, 2011 & 2012; Jackson, 2006; Jackson & Demster, 2010) At de opplever seg selv som morsomme og at de også opplever seg som godt likt blant de andre, både før og nå, innebærer også at de i liten grad bærer symptomer på å være ekskludert (Twenge & Baumeister, 2005). De har nok snarere vært inkludert i en pro-schoolness gruppe der det har vært gangbart med en maskulinitetskonstruksjon som inkluderer et godt forhold til skolearbeid. Både humoren, og det at de har vært og er godt likt, sammenfaller med det Francis, Skelton & Read (2010) fant blant de elevene som klarte å kombinere skolearbeid og popularitet. Men en av elevene er ikke spesielt interessert i sport og ingen er nødvendigvis utpreget fysisk attraktive, så i disse elevenes tilfeller, er det kanskje mer presist å knytte dette i større grad til et godt humør. I tillegg identifiserer de seg med bildet av mannen med diplommet, og knytter seg på den måten i liten grad mot de tradisjonelt maskuline (Connell, 2005). Men en av elevene beskriver seg riktignok som veldig sportsinteressert og konkurranseorientert. Konkurransesfaktoren har vært viktig for å opprettholde, men samtidig også styrke innsatsen de siste årene:

«Jeg følte at jeg kunne gjøre det mye bedre. Det var litt mer motiverende å jobbe siden det var så mange andre som jobbet. Det var et større miljø for å jobbe med skolen, og da ble det til at jeg måtte jobbe. Jeg har konkurranseinstinkt, så det kan ha noe å gjøre med det... Må være bedre en «Nils» og sånn... hehehe.» (Individuelt intervju)

Maskulinitetskonstruksjonen hans inneholder derfor sentrale faktorer fra den hegemoniske maskulinitetskonstruksjonen (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Kimmel, 2008), men med unntak av motstand mot skolearbeid. På den måten beskriver denne gutten muligheten for å kunne investere mye i kvalifiseringsprosjektet, samtidig som man ellers identifiserer seg med mange andre sentrale faktorer i den hegemoniske maskuliniteten blant anti-skolske elever, som konkurranseevne og egenskaper i idrett. Dette kan på mange måter også ha gjort det lettere for han å være stabilt pro-skolsk gjennom hele skolegangen.

Elevene med «gått litt lei» holdninger beskriver seg selv gjerne som engasjerte, glade, morsomme, kanskje litt uoppmerksomme, men snille. I forhold til bildene identifiserer de seg mest med forretningsmannen, kunstneren, predikanten og soldaten. De beskriver en kontinuitet i forhold til at de ville ha identifisert seg med de samme på ungdomsskolen også. Som pro-school-elevene opplever de seg kanskje litt nerdete, men uten å ha et anstrengt forhold til det:

«Jeg har fått gode karakterer og har opparbeidet meg en del unyttig allmennkunnskap. Så du kan si sånne ting av og til at «Oj, du kan mye rart». Jeg kommer liksom med noen innspill av og til... Ja, jeg vet ikke... Kanskje er jeg litt nerdete sånn, bare for drit holdt jeg på å si.» (Individuelt intervju)

I utgangspunktet beskriver de en kontinuitet i maskulinitetskonstruksjonen der de ikke har forandret seg så mye. En av dem beskriver seg som sportsfreak og nerd og at lærerne stort sett oppfatter han som gullungen siden han alltid har gjort mye skolearbeid. Han er i utgangspunktet en typisk pro-school-elev, og kunne på mange måter representert pro-skolske holdninger. Men han beskriver samtidig en endring i maskulinitetskonstruksjonen som ikke er så mye omtalt, og som er med på å nødvendiggjøre skillet mellom elevene med pro-skolske holdninger og «gått litt lei»-holdninger:

«Jeg føler jeg har gått omvendt... ja, ikke sånn, men på ungdomskolen da skulle jeg bare ha toppkarakterer, og til andre klasse, men nå kan jeg slakke litt så lenge jeg fortsatt får gode karakterer, så skal jeg i alle fall ikke prøve å jobbe meg i hjel da.»
(Fokusgruppesamtale)

De andre med «gått litt lei-» holdninger er tydeligere på denne endringen. De beskriver at de har jobbet mye med skolen, men at det skjedde en endring mellom VG2 og VG3:

«Fra barne- og ungdomskolen gikk det en ganske bratt kurve opp med hvor mye jeg jobba, til 2. klasse, men så har det gått rett ned. Drit lei... ja... hehehe, rett og slett. Jeg tror det er noe med at du kommer i et miljø der det er greit å jobbe mye med det. Så kommer 3. klasse og så har man mistet det som heter motivasjon og arbeidslyst...»
(Fokusgruppesamtale)

De forklarer endringen med at arbeidslyst og motivasjon har blitt svekket og at det skal så mye innsats til for å få løftet karakterene at de ikke orker. En av dem har gått litt ned med tanke på karakterer, mens de to andre holder seg noenlunde foreløpig. At to av elevene holder omtrent samme karaktersnitt kan indikere at uttalelser som; «*jeg har aldri jobbet så lite som nå*», muligens må ses i lys av «ukult å jobbe» og «lettvinte prestasjoner»-diskursene, som blant andre Jackson og Dempster (2009) og Aasebø (2010 & 2012) nevner blant elever i videregående skole. Samtidig møtes disse elevene i fokusgruppene av elever som like frimodig sier at de aldri har jobbet så mye som nå, både fra de med pro-skolske holdninger og «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger. På den måten ufarliggjøres det å innrømme at man jobber med skolen, og disse diskursene blir muligens noe mindre aktuelle. De to elevene legger også vekt på i de individuelle intervjuene at det er uproblematisk å jobbe med skolen på Drottningborg, for det ligger en forventning om at man skal gjøre det. Dette indikerer også at det ikke nødvendigvis ligger en søken etter popularitet bak at de nå jobber mindre med skolen.

Elevene med «gått litt lei-» holdninger har tilsynelatende også endret ønske om hva de vil bli. En av dem har alltid tidligere ønsket å bli kirurg, men nå vil han heller bli fallskjermjeger. Når det er sagt kan det virke som at dette også har ligget latent i tidligere år, noe som kommer frem når han skal begrunne hvorfor han nå vil bli fallskjermjeger:

«Jeg har under hele oppveksten vært utrolig interessert i spenning og farer, så jeg vet ikke altså... Det er vel egentlig det.» (Individuelt intervju)

En annen sier at han alltid har ønsket å bli veterinær, men han har begynt å gi opp håpet om det fordi han ikke får gode nok karakterer.

Det kan virke som at den endringen disse elevene opplever er knyttet til endrede ønsker eller muligheter for fremtiden, men også i forhold til manglende motivasjon og arbeidslyst (noe som for øvrig godt kan overlappe hverandre). Noen identifiserer seg med bilder som de opplevde som mindre tydelige maskuline menn, som kunstneren og predikanten. Men også soldaten og businessmannen ble valgt ut blant bildene de identifiserte seg med. Disse sammenfaller med den hegemoniske maskuliniteten som Connell (2005) beskriver, der businessverdenen og militæret er en kollektiv fremstilling av denne. Denne dualiteten gjør det imidlertid vanskelig å si noe presist om elevenes opplevelse av maskulinitet som rolle i endringsprosessene blant disse elevene. Kanskje kan maskulinitet spille en rolle for han som ønsker å bli fallskjermjeger, men for elevene som tenker i retning av kunstner eller predikant spiller det nok en mindre rolle.

Elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger beskriver seg selv som morsomme, litt vimsete og rastløse. I forhold til bildene identifiserer de seg blant annet med idrettsmannen og soldaten. De har hatt en betydelig endring i holdning til skole etter at de begynte på Drottningborg. Om ungdomsskoletiden forteller en av elevene:

«Jeg gjorde nesten ingenting. Det var bare tull hele tiden.»
«... jeg brydde meg ikke og jeg var bare... Jeg tenkte det var ingen håp og det ble på en måte en sånn spøk, med de elevene... «Å vi suger. Vi kommer til å bli søppelarbeidere når vi blir gamle». Så når vi gikk inn til timen så var det sånn «Ja, da har vi en dag til med failure», så da ble det bare sånn da gjennom årene. Men sånn som nå så er det litt mer alvorlig, men det er kanskje litt seint. Avgangsfagene i fjor var ganske dårlig.» (Individuelt intervju)

På spørsmål om hvorfor denne endringen har kommet svarer han:

«Jeg vet ikke. Det kan være noe med kristendommen liksom. Jeg ber veldig masse om at Han skal hjelpe meg med alt. Ikke bare skolen men med alt mulig ting. Så føler jeg på en måte at jeg stoler på Han. Så føler jeg på en måte et press til å gjøre ting, men som ikke er meg selv men noe annet, det er noe eksternt press som får meg til å fullføre ting mer, gir meg litt styrke. Det har blitt endret siden jeg begynte her, men det har på en måte blitt noe med tiden. Det skjer ikke sånn (knips). Jeg var ikke noen kristen før liksom. Jeg trodde ingenting på det. Jeg bare kødda med det hele tiden og Gud var bare noe som var litt teit egentlig. Det var ikke så veldig mange som var kristne og de som var kristne var ikke så veldig opptatt med det liksom. Det holdt det mest for seg selv.» (Individuelt intervju)

Eleven beskriver en åndelig omvendelse som han konkret opplever som forklaring til den endrede holdningen og hjelp i forhold til skolehverdagen. Hvordan et kristent livssyn eller en åndelig omvendelse kan påvirke skoleatferden er et mangefasettert tema og er for omfattende til at det vil bli omtalt videre her. Men jeg ser ikke bort fra at dette kan være et sentralt tema for å få en mer helhetlig forståelse av elevenes møte med Drottningborg, og hvilke konsekvenser det får for deres maskulinitetskonstruksjoner. Men han sier også at lærerne ofte har sagt at han har et potensiale han ikke utnytter. Dette kan indikere at han, til en viss grad, har hatt liggende latente egenskaper, som har gjort det lettere for han å bli en del av en annen kultur i videregående skole enn hva Aasebø (2012) beskriver hun fant blant anti-schoolness-elevene i hennes undersøkelse. Samtidig kan også karaktersnittet blant elevene i det ordinære inntaket, gjøre at det i liten grad kommer inn tidligere anti-skolske elever på skolen. Det gjør også at det mulige miljøet for de mistilpassede og taust protesterende elevene (Aasebø, 2012) blir ytterligere marginalisert. Dette kan igjen gjøre at konformitetspresset i alle elevgruppene i stor grad drar mot et mer positivt forhold til skole og skolearbeid. En av de andre elevene med tilsvarende holdninger beskriver også denne endringen. Nå er han ganske stille i klasserommet. Det var han ikke på ungdomsskolen:

«I timene satt jeg aldri på pulten. Da gikk jeg og vandret midt i timen og sånn og bråkte og ... ja... Nei, jeg var ganske frekk med lærerne og jeg kritiserte de liksom aldri, men hvis de sa at jeg skulle sette meg på pulten så gikk jeg bare videre og sånne ting. Veldig respektløs. Jeg likte ikke lærerne og jeg så ikke så veldig alvor i skolen. Jeg skjønnte ikke hvorfor jeg var der tror jeg.» (Individuelt intervju)

At han nå er stille i klasserommet kan umiddelbart ligne på det Aasebø (2012) beskriver som den marginaliserte maskulinitetskonstruksjonen til gutter, som kommer fra en anti-skolsk kultur i ungdomsskolen. Men dette er tilsynelatende ikke helt tilfellet. Han sitter riktignok stille, og drømmer seg litt vekk hvis oppgavene blir for vanskelige, men sier selv at den viktigste årsaken til at han oppfører seg annerledes i klasserommet er at han har fått respekt for lærerne og tar skolen mer alvorlig enn før. Det valget han gjør i forhold til hvilket bilde han identifiserer seg mest med i fokusgruppesamtalen, og om det hadde vært det samme i ungdomsskolen, viser også denne endringen. Han velger det homofile paret, men endrer på definisjonen og kaller dem bare gode venner. Han velger det fordi han sier at han blir fort glad i folk. Når han så skal velge det han tror han ville valgt på ungdomsskolen viser han litt av endringen han har gått igjennom siden da:

«Jeg tror kanskje jeg fremdeles hadde tatt den, fordi jeg hadde ikke tatt dette på alvor, og da hadde jeg tenkt det var et homofilt par. Så da hadde jeg bare kødda... hehehe.»

(Fokusgruppesamtale)

Hos de elevene som har hatt opposisjon mot skolen som en sentral del av maskulinitetskonstruksjonen fra ungdomsskolen, kan det virke som at det har vært en kraftig endring i deres måte å konstruere maskulinitet på. Det kan virke som at de har gått bort fra tidligere holdninger og handler i tråd med en annen måte å konstruere maskulinitet på i form av et nytt forhold til skole og skolearbeid. Det kan på mange måter sammenlignes med en overgang fra maskulinitetskonstruksjonen Connell kaller (2005) *lev raskt og dø ung*, og til *fornuftige menn*. Overgangen har ikke nødvendigvis kommet som et brudd, men kanskje heller gradvis vokst seg frem i møte med nye omgivelser der det tilsynelatende har vært en annen hegemonisk maskulinitetskonstruksjon, i forhold til syn på skole, enn de tidligere har vært vant med.

Det inntrykket som på mange måter gjør seg gjeldende, spesielt i møte med maskulinitetskonstruksjonene til elevene med «gått litt lei-» og «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger, er dynamikken som ligger latent i møte med nye omgivelser. Det kan virke som at de har en endringskompetanse i møte med nye forventninger som gjør dem i stand til å endre måten å konstruere maskulinitet på slik at de i større grad imøtekommer det

som tilsynelatende er hegemonisk. På den måten blir også hva elevene knytter til popularitet et viktig anliggende for å forstå disse endringene.

4.3 Popularitet

4.3.1 Elevenes refleksjoner rundt popularitet

Selve grunnlaget for en hegemonisk maskulinitet er nært knyttet til popularitet eller høyere sosial posisjon (Connell, 2005). Det kan derfor være interessant å se hva elevene knytter opp mot hva som er populært og hvem som er populære. På den måten kan man i større grad analysere hvilken rolle popularitetsfaktoren spiller med tanke på å påvirke mulige endringsmekanismer i forhold til elevenes maskulinitetskonstruksjoner.

I fokusgruppesamtalene er det gjennomgående maskulint utseende, maskuline egenskaper, økonomi, berømmelse, som går igjen som det populære. Det er tilsynelatende lite forskjell mellom elevene i forhold til dette. Både soldaten og idrettsutøveren trekkes frem av elever med alle de ulike holdningene, samtidig som også kjendisen og forretningsmannen blir nevnt av flere. Det kan virke som at hvem som oppleves som populære, på mange måter sammenfaller med hvem som oppleves som maskuline. Både soldaten og idrettsmannen nevnes begge steder. Men det er også en forskjell. Kjendisstatusen og forretningsmannen er ikke noe de tidligere har forbundet med maskulinitet. De viser på mange måter at det er en viss overlapping, men ikke nødvendigvis en direkte sammenheng mellom hvem som er maskuline og hvem som er populære.

Hva de tror ville vært populært blant jentene viser også denne overlappingen, men mangler også den direkte sammenhengen. Soldaten og idrettsmannen går igjen, men samtidig nevnes også mc-mannen, og her er det en mulig forskjell mellom elevene. Det er bare elever blant de tidligere anti-skolske elevene som refererer til mc-mannen. Samtidig illustrerer en av uttalelsene også nettopp hvordan hva som regnes som populært kan variere:

«Og kanskje han (MC-mannen) fordi det er noen jenter som liker sånn «bad ass»-fyr. I alle fall på ungdomsskolen tror jeg, men kanskje ikke på Drottningborg.»
(Fokusgruppesamtale)

Dette illustrerer på mange måter at det de tidligere anti-skolske elevene før opplevde som populært, nå blir forbundet med fortiden og lagt igjen på ungdomsskolen. Det kan virke som

at de opplever en endring i forhold til hva som er populært nå. På den måten så kan det se ut som at hva som oppleves som populært er justert fra ungdomsskolen og i større grad rettes inn mot noe som kan kombineres, eller er avhengig av en investering i kvalifiseringsprosjektet. De andre bildene som knyttes til det å være populære blant jentene, er nettopp menn som knyttes til akademisk suksess. Forretningsmannen og legen er for eksempel fremtredende blant alle elevene.

Tilbake til hvem som oppleves som populære ble verken forretningsmannen eller legen tidligere knyttet til maskulinitet. Men det kan på mange måter virke som at det de assosierer med hvem som er populære blant jenter på ungdomsskolen i større grad sammenfaller med det de opplever som maskulint, enn hva som er tilfellet med eldre jenter. Spesielt blant elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger kan man finne denne sammenhengen. På den måten styrker dette at popularitetsfaktoren i forhold til hva de opplever er populært hos jenter, sammenfaller med endringene som man finner i maskulinitetskonstruksjonen blant elevene i denne gruppen.

Ser vi på hva de nå opplever som populært blant jentene, sammenfaller det på mange måter godt med de kvinnelige makepreferansene. Der er det finansielle ressurser og de personlige kvalitetene som gir mulighet for dette, som ambisiøsitet, flid og at de er til å stole på (Larsen & Buss, 2008), samt status og maskulinitet (Tracy & Beall, 2011), som er de mest fremtredende.

De bildene elevene forbinder med mindre populære var blant andre predikanten, miljøverneren, smarte folk (mannen med diplom) og homofile, men med visse nyanser. I noen tilfeller sammenfaller det som regnes som lite populært med hva elevene identifiserer seg med, eller ønsker å bli, spesielt blant elevene med pro-skolske og «gått litt lei-» holdninger. De identifiserte seg i stor grad med både predikanten og mannen med diplom. Predikanten kan forstås i lys av kristen tradisjon, der man opplever å bli «kalt» av Gud til en gjerning eller oppgave, som ofte i liten grad oppleves som populær i samfunnet generelt. På den måten vil ikke popularitet spille inn som årsak. Å identifisere seg med mannen med diplom illustrerer en verdsetting av akademisk kunnskap utover at det knyttes til noe populært. Ikke ulikt hva man finner blant pro-skolske elever når de satser på skolen med en forventning om at det skal lønne seg i fremtiden (Aasebø, 2011). Når det er sagt er det riktig at smarte folk ikke nødvendigvis ble regnet som populære, men når smartheten ble knyttet til et spesifikt yrke, som lege eller forretningsmann, ble det regnet som populært. Noen av

elevene fra disse gruppene valgte nettopp legen og forretningsmannen. Det kan derfor være interessant å se dette i forhold til status, som er en viktig faktor i den hegemoniske maskuliniteten (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Shariff & Tracy, 2009; Tracy & Beall, 2011; Wiggins, 1979). På den måten kan både rikdom og yrker med status oppfattes som populære og hegemonisk maskuline, uten at det nødvendigvis forbindes med maskulinitetsbegrepet i utgangspunktet.

4.3.2 Refleksjoner rundt egen popularitet

Å få innblikk i hvordan elevene ser på sin egen rolle i forhold til popularitet gir noen indikasjoner på populariteten som faktor med tanke på endringsmekanismene i forhold til maskulinitetskonstruksjonen.

De fleste elevene opplever seg selv verken som populære eller mindre populære. I tillegg problematiserer de det å være populær med at det i liten grad eksisterer på Drottningborg, og beskriver det blant annet på denne måten:

«Jeg opplever ikke å være mindre populær. Jeg opplever ikke å være sånn populær, for det føler jeg ikke at noen er, men du merker jo at noen er mer med og andre sitter mer for seg selv, men det er mer egen personlighet. Drottningborg er kjempeflinke på å være inkluderende, alle er inkluderende på det meste, og spør folk med. Du har ikke de populære som alle prøver å henge med og være med og de som dilter etter.»

(Individuelt intervju)

Også elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger opplever det på mange måter likt, men en av elevene har noen andre refleksjoner som viser en noe større oppmerksomhet rundt det å tilhøre den populære gruppen:

«Jeg tror jeg er i den kule gruppen... Det er så teit å si sånne ting, men det er jo det som jeg føler. Men jeg tror ikke det er sånn veldig sånn her på Drottningborg at det er veldig sånn kule og ukule grupper. Men det er ... folk liker å gjøre forskjellig ting. Det er ikke alle som har lyst til å være med. Men jeg har jo hørt om folk som har blitt veldig triste fordi de ikke har blitt spurt om å være med på det og sånne ting. Men

sånn er det over alt. Man kan ikke gjøre så mye med det egentlig.» (Individuelt intervju)

I og med at tidligere anti-skolske elever har vært deltagere i en kultur som i stor grad knyttes til, og opprettholdes av popularitet (se f.eks; Aasebø, 2010 & 2011; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009) er det ikke overraskende at man finner spor etter dette i videregående også. Likevel kan det se ut som at det oppleves i mindre grad enn før.

Elevene med «gått litt lei-» holdninger knytter til en viss grad popularitet til personlighet og tilhørighet til ulike miljøer. En av elevene beskriver det slik:

«Jeg vet egentlig ikke. Jeg føler liksom at «Per», «Mikkel» og «Tor»... de har på en måte mye makt liksom. At folk liksom vil være med på det de vil da, og det er vanskelig å dra i gang, få med andre hvis ikke de er med på en måte. Jeg vet ikke hvorfor det er sånn. Kanskje «Mikkel» og «Per» fordi de er litt «badere» en resten kanskje... Liksom at de har venner utenfor Borgen (Drottningborg) som henger i festemiljø og sånt da, og de har sikkert vært litt mer borti sånne ting en mange andre av guttene her på Borgen, så jeg vet ikke. Kanskje det gir på en måte litt status da, på en måte, kanskje...»

«Jeg ser opp til «Tor»... Jeg vet ikke... Jeg synes han er et bra forbilde med masse gode verdier.» (Individuelt intervju)

Det eleven beskriver henger godt sammen med ulike personligheters status og makt, og hvordan dette kan være med på å dominere en gruppe (Wiggins, 1979; Larsen & Buss, 2008). Men han opplever også, i likhet med de andre at det å være populær eller upopulær i liten grad er utbredt på Drottningborg. Samtidig beskriver han «Mikkel» og «Per» som populære, fordi de er litt «badere» og har venner i festemiljø utenfor Drottningborg. Dette gir et interessant perspektiv fordi det forteller noe om at det finnes en draging blant noen av elevene mot en hegemonisk maskulinitetskonstruksjon forankret i et skoleeksternt miljø, og at dette til en viss grad forbindes med status og popularitet. Samtidig illustrerer han en respekt og verdsetting av det motsatte, gjennom «Tor», som oppleves som et godt forbilde med gode verdier. Dette gir et inntrykk av mangfoldet av hva som oppleves som populært, og som igjen er med på å påvirke og endre maskulinitetskonstruksjonene. Nettopp enkeltpersoners status og makt kan være en viktig faktor i forhold til å dra et miljø i den ene eller den andre retningen. At VG3

også er russ kan gjøre dette ytterligere aktuelt. Mange av VG3-elevene på Drottningborg identifiser seg med kristenrussen, mens andre ikke gjør det. Samtidig er det elever innenfor begge disse gruppene som gjør mye ut av russetiden, og andre mindre. Alt dette innebærer at man i russetiden på sett og vis utfordrer identiteten på nytt, og må velge hvilket innhold man ønsker å prioritere. I forhold til dette kan enkeltelevers status og popularitet være viktig, spesielt hvis popularitet er en viktig årsak til endringer i maskulinitetskonstruksjonen.

I forhold til elever med pro-skolske holdninger kan det virke som at popularitet i noe mindre grad er avgjørende i forhold til valgene elevene gjør. En av elevene illustrerer det på denne måten:

«Jeg har ikke tenkt etter, men tror ikke jeg er hverken den som dilter etter, eller som folk dilter etter. Jeg bryr meg egentlig ikke så mye om hva folk tenker om hva jeg gjør. Så lenge jeg har det gøy selv og ikke gjør noe som blir dumt for andre.» (Individuelt intervju)

En slik holdning innebærer at det som til en hver tid er populært, i liten grad er fremtredende blant disse elevene. Nettopp dette er på mange måter et av kjennetegnene i forhold til pro-skolske elever; at de i liten grad har justert kursen etter hva som er populært (Aasebø, 2011). Med tanke på dette kan det se ut som at elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» og «gått litt lei-» holdninger i større grad er påvirket av hva som oppleves som populært enn hva tilfellet er blant elevene med «pro-skolske» holdninger.

Uavhengig av holdninger, plasserer elevene seg selv stort sett verken som populære eller upopulære, og at de er samstemte i at skillet mellom populære og upopulære i liten grad er utbredt på Drottningborg. Dette kan være i forhold til at det å snakke om popularitet så nært en selv, i utgangspunktet er problematisk. Men uttalelsene kan også si noe om at det er en kultur for å inkludere. Det kan igjen gjøre det lettere, når man kommer, å bli inkludert i en ny gruppe. En slik inkludering kan igjen utforme et konformitetspress som styrker endringer i maskulinitetskonstruksjonen mot en tilnærming til de andre i gruppen, eller mot det som oppleves som gangbart i gruppen (Festinger, 1954). Hvis det å skille mellom populære og upopulære i liten grad er gangbart, kan dette gjøre opplevelsen av å være populær eller upopulær mindre tydelig for elevene på Drottningborg. Når det er sagt er det ikke noe belegg i

denne studien for at elevene ved Drottningborg opplever dette annerledes enn ved andre videregående skoler.

En viktig betraktning i forhold til et lokalt konformitetspress er at det lokale konformitetspresset også kan overskygge mer generelle faktorer av hva som forbindes med popularitet. En av elevene beskriver seg selv som en som alltid har jobbet med skolen og er sportsfreak og nerd og han liker fart og spenning. Han beskriver på mange måter den kombinasjonen som Francis (2010) fant blant dem som klarte å kombinere både akademisk suksess og popularitet som en del av maskulinitetskonstruksjonen. Men samtidig forteller han om at han ble mobbet på barneskolen for å være kristen og måtte bytte skole. På den nye skolen var ikke hans livssyn noe problem og han fikk mange venner. Dette viser at hva som lokalt forbindes med popularitet, kan overskygge større kontekstuelle opplevelser av popularitet.

4.4 Verdsetting av kvalifiseringsprosjektet

Lav verdsetting av kvalifiseringsprosjektet er en av årsakene som trekkes frem i forhold til anti-schoolness. Hvor viktig akademisk utdanning er for elevene og omgivelsene rundt dem, kan ha en innvirkning på hvor mye som investeres i forhold til skolearbeid (Aasebø, 2010, Jackson, 2006). Hvilke bilder elevene forbinder med hvem som har gjort det bra på skolen gir noen interessante betraktninger i forhold til dette. Gjennomgående er det legen og mannen med diplommet som betraktes som de som har vært flinke på skolen. Legen har også tidligere vært fremhevet som populær, mens mannen med diplommet har vært nevnt som upopulær. Han symboliserer på mange måter akademikeren, som ikke er tilknyttet et statusyrke. Kommentaren om mannen med diplommet viser på mange måter at akademisk kunnskap må knyttes til noe annet for å være populært:

«Det er typisk en som burde vært populær, men ingen kjenner... hehehe.»

(Fokusgruppesamtale)

Også det elevene sier om dem de tror ikke har gjort det godt på skolen, gir noen interessante betraktninger. Her nevnes både representanter for det maskuline, som mc-mannen og idrettsutøveren, men også representanter for de som ble betraktet som lite maskuline; miljøvernaktivisten og modellen. Nettopp kommentaren fra en elev med pro-skolske

holdninger om modellen, beskriver noen sammenhenger som kan forklare forholdet mellom status og innsats på skolen:

«Og modellen tror jeg har gjort det ganske dårlig. Ellers ville han ikke blitt modell... hehehe.» (Fokusgruppesamtale)

Dette kan fortelle noe om mannlige modellens manglende status blant gutter, gjennom at det knyttes til noe feminint, og at det å lykkes på skolen gir deg mulighet til å velge vekk lavstatusyrker.

I de individuelle intervjuene var fokuset rettet mer mot dem selv og deres omgivelser forhold til kvalifiseringsprosjektet. Her kan det se ut som at blant de elevene som har jobbet med skolen, har innsatsen på skolen ofte vært forbundet med en langsiktig målsetning om å bli noe yrkesmessig, som krever akademisk utdanning, gjerne et statusyrke. Både kirurg og arkeolog har vært nevnt blant disse elevene.

Blant de guttene som var aktive i den anti-skolske kulturen på ungdomsskolen har den langsiktige målsetningen vært mindre tydelig. En av elevene har en plan om å gjøre så mye som mulig før det er for seint, men har ellers en drøm om å bli helikopterpilot. En annen, som på spøk fryktet han ville ende opp som søppelkjører på ungdomsskolen, er enda usikker på hva han skal gjøre etter videregående, men har i løpet av det siste året utviklet et ønske om å bli ernæringsfysiolog. En langsiktig målsetning innebærer en tillit til at det å investere i kvalifiseringsprosjektet vil lønne seg. På den måten kan dette styrke verdsettingen av kvalifiseringsprosjektet, blant de elevene som har fokus på dette. Det at noen av elevene i mindre grad har fokus på dette, kan skyldes en usikkerhet i forhold til gevinsten det i virkeligheten vil gi for dem. Derfor mangler de på mange måter en sentral faktor i forhold til verdsetting av kvalifiseringsprosjektet.

Hvordan omgivelsene har verdsatt kvalifiseringsprosjektet kan også gi en viktig ramme rundt forståelsen av guttenes verdsetting av dette. En av elevene som ikke har investert veldig i kvalifiseringsprosjektet, sier for eksempel:

«Nei, pappa er veldig sånn, vi har veldig likt syn da, at det gjelder å komme igjennom det, og så kan man velge mer senere. For han har jo droppet ut av videregående to

ganger, så han ser... jeg vet at det går greit med han, men mamma er litt mer at jeg må jobbe mer og... Men det er på videregående, men utover det kan jeg velge selv.. Jeg har ikke noe press på det.» (Individuelt intervju)

Det kan virke som at han på mange måter opptrer som forventet hjemmefra. Han legger ikke noe mer press på seg selv enn det som er i tråd med hva faren tilsynelatende signaliserer. Så i dette tilfelle kan det virke som at akademisk utdanning ikke har vært veldig høyt prioritert av omgivelsene. I familien til en av de andre elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger har heller ikke akademisk utdanning vært prioritert:

«Hvis jeg fullfører videregående så tror jeg jeg er den første i familien som har gjort det.» (Individuelt intervju)

Likevel er det et ønske hjemmefra om at han skal få seg en utdanning og de er glade for utviklingen han har hatt. Han blir et eksempel på forskjellen som kan være mellom hva som kommuniseres gjennom ord og hva som kommuniseres gjennom handling. Familien oppfordrer til akademisk utdanning, men familien underholdes økonomisk gjennom kjøp og salg av eiendom. Akademisk utdanning har ikke vært nødvendig for å lykkes.

Presset hjemmefra har utformet seg litt annerledes hos den tredje eleven i denne gruppen:

«De har ikke så veldig høye forventninger til meg, ikke moren min heller, men hun har aldri sagt «du kan bli det». Hun sier sånn derre «Sykt mange høyskoler som nå har inntak med 3,5 i snitt. Kanskje du kan prøve å søke der» Det er sånn... hun forventer ikke så veldig masse. Jeg forventer mye mer av meg selv enn hun gjør, liksom.» (Individuelt intervju)

På ungdomsskolen beskriver han det på denne måten:

«Jeg hadde ingen motivasjon. Fordi moren min sa, eller moren min var alltid sånn at hun sa veldig masse, «du kommer ikke til å klare det, du klarer ikke det liksom» og så var det andre folk som sa «jo du klarer det hvis du vil», så begynte jeg å tro på det. Og så plutselig sier hun «nei du klarer det ikke». Men jeg tror hun sa det fordi det var hennes måte å på en måte si til meg at «hallo du må gjøre noe, du klarer ikke det». Du

løfter jo aldri en blyant, du kommer aldri til å gidde det liksom» sier hun. På en måte da trodde at hun kom til å få meg til å gjøre noe, men det var jo helt feil måte å gjøre det på.» (Individuelt intervju)

For hans del kan det se ut som at presset hjemmefra har hatt en motsatt effekt av hva som var intensjonen. Det har vært en vilje hjemmefra til å signalisere viktigheten av å investere i kvalifiseringsprosjektet, men fremgangsmåten har ikke lyktes. Han forteller også at moren hans ikke har noe særlig utdanning, men har vært heldig og har en godt betalt jobb. Kanskje kan også dette ha gjort det lettere å la være å bry seg så mye om skolearbeid i ungdomsskolen.

Blant elevene med pro-skolske holdninger og «gått litt lei-» holdninger er dette annerledes. En av dem forteller om en ganske annen relasjon mellom han og foreldrene i forhold til skole. Blant annet forteller han om interessen for matte:

«Jeg har bare alltid vært interessert i det og som liten så istedenfor godnatta-historier så fortalte pappa meg om fysikkoppgaver og matte og sånn. Så når jeg gikk i fjerde klasse så lærte jeg om kvadratrotten av -1, som man ikke lærer på videregående heller. Det har nok noe med det å gjøre.» (Individuelt intervju)

Denne gutten har akademikere som foreldre, og sitatet belyser en gjennomgående holdning i hjemmet mot både viktigheten av akademisk kunnskap og hvor interessant og artig det kan være. På den måten er det ikke så underlig at han har fått en god porsjon med verdsetting av kvalifiseringsprosjektet hjemmefra. En annen som også alltid har verdsatt kvalifiseringsprosjektet og jobbet mye med skolen for å kunne bli kirurg, svarer følgende på spørsmål om hvor han tror det kommer fra:

«Det har jo i bunn og grunn kommet fra foreldrene mine for jeg har blitt oppdratt så at jeg skal jo jobbe hardt for at du kan få deg en god jobb og bra utdanning og sånne ting. Men samtidig så føler jeg at det kommer litt av meg og med yrkesvalget mitt. Da skjønner jeg at jeg må jobbe hardt.» (Individuelt intervju)

Også en av de pro-skolske elevene som kommer fra yrkesfag sier at foreldrene har hatt forventninger til han:

«De presser jo og sier at hvis du vil så kan du. De ville ikke at jeg skulle gå fra yrkesfag og rett ut i lære.» (Individuelt intervju)

Hos foreldrene hans ligger det tilsynelatende en holdning i retning av viktigheten til å ta mer akademisk utdanning enn hva en yrkesfaglig utdanning tilsier. Hans foreldre har begge lange akademiske utdannelser og trygge jobber, så det sammenfaller også med hva de har gjort i sine liv.

Forventninger er en viktig faktor i forhold til hvordan vi møter skolen og verdsetter det som foregår der (Eidsvåg, 2005). Tilsynelatende kan det her se ut som at det er en sammenheng mellom hva omgivelsene hjemme på ulike måter har signalisert og hva elevenes holdninger til skole har vært. Samtidig er det viktig ikke å se på forventningene hjemme som en isolert faktor. Også venners forventninger har stor betydning, spesielt hvis holdninger til skole er en del av identiteten i vennegruppen (Festinger, 1954). En av de tidligere anti-skolske elevene forteller at de ikke snakket så veldig mye om skolen på ungdomsskole, men at de var enige om at de kom til å få dårlige karakterer. På Drottningborg har det endret seg. Samtidig belyser han noe om viktigheten av venners forventninger:

*«De snakker veldig mye mer om skole på denne skolen her enn de gjorde før.»
«Jeg tror vennene har mye større innflytelse om du gjør leksene, om du jobber eller ikke, enn når lærerne sier du må gjøre det. Alle lærerne sier jo det, men det er ikke så ofte elever liksom... Så det er veldig sånn miljø her sånn på skolen at folk gjør ting og da blir du jo påvirket til å gjøre ting. Og de aksepterer det og synes det er veldig bra at du jobber med skolen liksom, og det gir jo motivasjon liksom for de sier « Åh, du er flink, du gjør... ja, du er skoleflink, liksom.» (Individuelt intervju)*

Denne gutten beskriver mekanismer her som i stor grad dreier seg om at de andre vi normalt sammenligner oss med i gruppen har større innflytelse på oss enn hva tilfellet er med mer perifere personer (Festinger, 1954). På den måten vil venners kommentarer og oppfordringer utøve et større konformitetspress enn hva tilfellet vil være med læreres oppfordringer.

En av de pro-skolske elevene beskriver at klassen i ungdomsskolen var veldig delt og at verdsettingen av kvalifiseringsprosjektet dermed også var forskjellige i forhold til hvilken

gruppe du tilhørte. Selv hadde han venner i begge gruppene, men tilhørte den gruppen som gjorde det bra på skolen:

«Jeg hadde noen kompiser i den gruppa, men det er liksom de som røyker og som kanskje skal stå i mot alt som heter skole og foreldre og sånn, og på ungdomsskolen så var jeg relativt liten og spinkel og tenkte ikke så mye på hva jeg selv hadde lyst til, og bare gjorde som mamma sa, og dermed ikke ble med i den gruppa. Jeg tror ikke jeg kunne vært der heller egentlig med tanke på hva slags person jeg var på den tiden. Det var det liksom veldig adskilt det var de som fikk 4, 5 og 6ere og så var det de som fikk stryk og 2ere og sånn. Så der var det liksom sånn at enten så var du i den ene gruppen og den gruppen var best i klassen, og det gjorde ikke noe å være dårligst av dem for du visste liksom at halvparten av klassen var dårligere enn deg, så da...»
(Individuelt intervju)

På Drottningborg beskriver han at de nye vennene påvirker han til å yte ekstra, også på grunn av konkurranseinstinktet:

«Det er så pass mange flinke her at det blir litt konkurranse og dermed er det hvert fall ikke så gøy å komme ut med den dårligste karakteren, liksom.» (Individuelt intervju)

Ikke overraskende kan det virke som at venners verdsetting av kvalifiseringsprosjektet i stor grad henger sammen med om de har vært i anti-skolske miljøer eller ikke. De elevene som har vært deltagere i anti-skolske miljøer har også hatt venner som i liten grad har verdsatt kvalifiseringsprosjektet. Mens de elevene som i større grad tilhørte et pro-skolsk miljø, også har hatt venner som har verdsatt investering i kvalifiseringsprosjektet. Men for de elevene som tidligere har hatt venner, som i liten grad verdsetter skolen, har det vært en endring etter at de begynte på Drottningborg, og skiftet miljø. Her signaliserer de at vennene opplever skolen som viktig og at de selv også har endret holdning i forhold til dette. Men en av elevene i «fra anti-skolsk til pro-skolsk-gruppen», er et lite unntak i forhold til dette. Han sier at vennegjengen aldri har vært glade i skolen og aldri jobbet med det, og at han selv har jobbet mer med skolen enn dem: *«I den gjengen er jeg faktisk flink... hehehe.»* Men samtidig sier han at han egentlig i liten grad har jobbet med skolen og at han til dels har hatt et anstrengt forhold til både skole og lærere på barne- og ungdomsskolen, og deltatt i anti-skolske miljøer og

aktiviteter. Videre forteller han at han ikke tror han har forandret seg noe særlig fra ungdomsskolen og til nå, men at han jobber noe mer med skolearbeid nå. Tilsynelatende har han investert mer i kvalifiseringsprosjektet enn sine kamerater, så det kan være årsaken til at han ikke opplever noen stor endring. Samtidig bor han heller ikke på internatet. På den måten har han mye mer kontakt med vennene hjemme enn hva som er tilfellet for de som bor på internatet. Så her kan det virke som at han i mindre grad enn de andre er påvirket av gruppeprosessene på skolen og internatet. Han har muligens i større grad en tilhørighet til en skoleekstern hegemonisk maskulinitet, som Aasebø (2012) beskriver hun finner hos elevene fra anti-skolske kulturer.

Det å være VG3-elev innebærer som nevnt at man er russ. Selv om russetiden normalt forbindes med mai, så blir dette ofte noe utvidet på en internatskole. På Drottningborg er man russ i det man begynner i VG3 og man skal gjerne tulle med førsteklasingene, i større eller mindre grad fra dag en. Samtidig arrangerer russeren ulike sosiale aktiviteter og driver aktivt med innsamling til et større bistands- og misjonsprosjekt. Et økt fokus på ulike sosiale aktiviteter kan være med på å forklare at det blir mye å gjøre og at man derfor må gjøre noen nye prioriteringer. Det å gå litt lei av skolearbeid kan være en konsekvens av dette. Her kan noe av forskjellene mellom elevene med pro-skolske holdninger og «gått litt lei»-holdninger ligge. På tross av et økt aktivitetsnivå prioriteres skole først blant de pro-skolske elevene, mens det tilsynelatende blir rangert noe lavere av de elevene som har gått litt lei. Og hvis flere gjør dette, kan det skapes en ny identitetsfaktor i gruppen som ytterligere legaliserer og styrker dette.

Det kan se ut som at omgivelsenes verdsetting av kvalifiseringsprosjektet er en viktig faktor i forhold til endringsmekanismer hos elevenes maskulinitetskonstruksjoner i alle gruppene. Hovedsakelig venners forhold til skolen står frem som en viktig faktor. Dette innebærer også at det å begynne på videregående skole, i den grad det innebærer et miljøskifte, gir en mulighet for å endre maskulinitetskonstruksjonen i forhold til de konformitetsfaktorene som gjør seg gjeldende i de nye gruppene. Men dette er tilsynelatende avhengig av graden av miljøskifte. Det kan se ut som at elever med betydelig kontakt med skoleeksterne miljøer i mindre grad blir påvirket av miljøet på skolen. Samtidig viser det seg også at venners verdsetting av kvalifiseringsprosjektet er dynamisk og en endring blant noen vil kunne skape et miljø som styrker muligheten for endring blant flere.

4.5 Drivkrefter i forhold til skolearbeid

For å forstå hvilke mekanismer i maskulinitetskonstruksjonene som endrer elevenes investering i kvalifiseringsprosjektet kan det også være hensiktsmessig å se på hvilke faktorer de selv opplever som drivkrefter og hindringer i forhold til skolearbeid. Som tidligere nevnt bruker de pro-skolske guttene blant annet langsiktige mål i forklaringen for hva som driver dem til å jobbe med skolen:

«For det første er det med tanke på fremtiden. Som sagt jeg har lyst til å bli kirurg og da trenger du veldig gode karakterer. Så da jobber jeg og tenker at det er bedre å jobbe skikkelig nå og, holdt jeg på å si, å ha det gøy siden, med god jobb også videre. Det er det, og så føler jeg at jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke gjør noe. Det er vel at jeg har forventninger til meg selv, tenker jeg, som jeg har opparbeidet meg igjennom årene og det er både på godt og vondt.» (Individuelt intervju)

Langsiktige mål innebærer et fokus på noe lenger fremme. Som elevene beskriver, dreier det seg ofte om å jobbe nå, og heller nyte senere. Dette er en holdning som man ofte finner igjen hos elever som investerer i kvalifiseringsprosjektet (Aasebø, 2010; Francis, 2009; Francis, Skelton & Read, 2010). På mange måter er det nettopp det motsatte som kjennetegner anti-schoolness-kulturen, der det å ikke gidde å jobbe nå, men heller gjøre det man har lyst til, står mye mer sentralt (Jackson, 2006). Blant elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger finner man i mindre grad langsiktige målsetninger om gitte yrker, men heller frykt for å mislykkes eller mer øyeblikksfølelser av for eksempel mestring:

«Kanskje litt frykt, litt motivasjon og litt at nå har jeg kommet i gang med det så nå må jeg bare fortsette å holde ut liksom. Det gir en bra følelse og. Jeg har ikke lyst å falle ut av rytmen liksom.» (Individuelt intervju)

«Å ikke må ta noe fag om igjen. Å ikke få så mye fravær at det fremdeles er en vits å gå på skolen. Å få en utdanning.» (Individuelt intervju)

Mestringsfølelse og frykt for å mislykkes er på mange måter mer kortsiktige drivkrefter, der det som gjelder er opplevelsen der og da. Men frykten knyttes også til ikke å fullføre. På den

måten er også dette en langsiktig drivkraft, men med en fryktdimensjon i stedet for en drivkraft om å få den jobben man ønsker seg i fremtiden.

Hva elevene opplever som motiverende i forhold til skolearbeid varierer til en viss grad fra elev til elev, men noe går igjen hos de fleste. Det som interesserer dem, eller det de opplever som nyttig, er også motiverende å jobbe med:

«Det tror jeg har mye med interessene mine å gjøre. For eksempel historie er et veldig interessant fag for min del. Jeg synes det er utrolig interessant med andre verdenskrig og så videre. Mye fordi jeg gjennom hele oppveksten har vært litt interessert i sånne ting da, så jeg synes det er utrolig gøy å kunne se på de forskjellige strategiene, hvordan de allierte klarte å overvinne tyskerne og sånne ting, så det synes jeg er kjempegøy. Men mer sånn tørre faktafag som biologi... Det interesserer meg ikke så mye hvordan planter formerer seg eller ja... Jeg tror det har mye med interessene mine å gjøre.» (Individuelt intervju)

Samtidig så kan det se ut til at elevene med pro-skolske holdninger og «gått litt lei»-holdninger i noe større grad også knytter nytteverdien direkte til de langsiktige målene:

«Ting jeg kan trenge, sånn som biologi og kjemi. Hvis jeg vil bli veterinær så er det sånn som jeg må kunne, så det motiverer.» (Individuelt intervju)

For de tidligere anti-skolske elevene er ikke denne sammenhengen like tydelig. Her knyttes det mer til hva som individuelt oppleves som meningsfullt:

«Det må høres viktig ut det du gjør. Det må være en mening med det. Sånn som i historie så føler jeg at det ikke er noen mening. Du lærer liksom det som er skjedd og du får ikke noe nytte av det etterpå. Sånn som i matte er noen ting nyttig og spansk og språk og sånn, engelsk og norsk får du nytte av.» (Individuelt intervju)

«At du ser at det er et poeng å gjøre den oppgaven på skolen. Sånn som i matte så lærer du bare masse du ikke trenger... Det er umotiverende. (Individuelt intervju)

Motivasjonen er tilsynelatende godt forankret i det som er interessant eller det som gir en mening å holde på med i alle gruppene. Men det at elevene med «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger i mindre grad knytter nytteverdien til langsiktige mål, kan indikere en forankring av motivasjonen i noe som i mindre grad er stabilt, som for eksempel hva som til en hver tid oppleves som interessant eller nyttig.

En annen faktor i forhold til drivkrefter er konkurranseinstinktet. Den er en sentral del av den hegemoniske maskuliniteten blant ungdom, som Frosh, Phoenix & Pattman (2002) beskriver. Men tilsynelatende er den i svært varierende grad utslagsgivende som drivkraft i forhold til skolearbeid blant disse elevene. En av elevene uttrykker, som nevnt, at det er så pass mange andre som jobber med skolearbeid på Drottningborg at det trigger konkurranseinstinktet. Samtidig er det mange blant de pro-skolske elevene som ikke opplever konkurranse som en vesentlig drivkraft, men mer en bieffekt av å jobbe med skolearbeid:

«Jeg setter meg heller personlige mål, for karakterer. Tenker ikke så mye på hva de andre får. Det er jo selvfølgelig gøy når det er noen man har ligget omtrent likt med et helt fag og den siste prøven så vipper du opp og han ned. Det er jo litt gøy, men det er jo ikke sånn at jeg ler av han. Men det er mer for min egen del å slå meg selv.»
(Individuelt intervju)

«Det er jo gøy men det er ikke viktig i den forstand. Du kan ikke bli så manisk at du må ha bedre uansett. Men bare du får oppnådd det du har lyst til selv. Akkurat det å være bedre enn alle andre ser jeg ikke noe poeng i, så lenge du føler du kan det selv og ligger på et nivå du har lyst til å ligge på.» (Individuelt intervju)

Som elevene indikerer er ikke konkurransefaktoren fraværende, men i varierende grad dominerende. Samtidig kan virke som at det heller ikke er helt legitimt å uttrykke det i forhold til hverandre.

Blant de tidligere anti-skolske elevene er konkurransefaktoren i liten grad til stede. Dette kan selvsagt skyldes at de antageligvis ville komme tapende ut av en slik konkurranse, og at det derfor i liten grad er hensiktsmessig å involvere seg i det.

Både langsiktige mål og mer kortsiktige opplevelser av mestring, samt motivasjonsfaktorer som interesse, nytteverdi og til dels konkurranse, er sentrale drivkrefter i forhold til hvorfor elever jobber med skolearbeid. Men kanskje kan det se ut som at de langsiktige målene er noe mer fremtredende blant elevene som alltid har jobbet med skolen. De langsiktige målene som motivasjonsfaktor styrkes ytterligere med at disse elevene også knytter nytteverdien til dem. Når det gjelder konkurransefaktoren, blir også den trukket frem, men det kan virke som at den i større grad er personavhengig enn at den er typisk for en spesiell kultur. Samtidig opptrer den nok i aller minst grad blant de tidligere anti-skolske elevene.

Også lærere blir tatt frem som viktige i forhold til hva som er motiverende eller demotiverende. Hvilken rolle læreren spiller i forhold til elevenes endring med tanke på investeringen i kvalifiseringsprosjektet, blir fokuset i fortsettelsen.

4.6 Lærers rolle

Lærers rolle er lite fokusert på i forhold til forskningen rundt anti-schoolness (se f. eks, Ball, 1981; Aasebø, 2010, 2011 & 2012; Jackson, 2006; Jackson & Dempster, 2009). Men samtidig har den vist seg å være betydningsfull i forskning rundt elevers læring og atferd i timene (Nordahl, 2000 & 2005; Hattie, 2009; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Felch, Song & Smith, 2010). Det kan derfor være nyttig å se hvilke opplevelser elevene har i forhold til lærers rolle.

Hva slags lærere som oppleves som gode blant elevene er på mange måter i tråd med hva Laursen (2004) og Eidsvåg (2005) beskriver. De skal være engasjerte, ha struktur og være vennlige. Det beskrives blant annet på følgende måter:

«En engasjert lærer får også med seg elevene mye lettere. Det tror jeg alle elever sier.» (Individuelt intervju)

«Jeg liker veldig godt sånn som «Pål» for eksempel som forteller masse da, og har kustus på klassen da. Så liker jeg veldig dårlig lærere som bare durer på og ikke bryr seg i det hele tatt om folk følger med eller ikke. Liksom over halve klassen sitter med pc og læreren bryr seg ikke.» (Individuelt intervju)

Her er det nettopp lærerens engasjement og struktur som blir trukket frem. Spesielt for de tidligere anti-skolske elevene og for de elevene som har gått litt lei av skolen, kan nettopp lærerens engasjement og struktur være forskjellen på om timene oppleves som lærerike eller bortkastede.

Men også lærerens vennlighet er viktig. Relasjonen lærer – elev beskriver blant andre Nordahl (2000 & 2005) og Hattie (2009) som viktig i forhold til læring, trivsel og atferd. Dette blir også tatt frem av elevene. Sitatet under beskriver nettopp sammenhengen mellom det som oppleves som en god lærer, og forholdet man har til den læreren:

«Det er jo på en måte de lærerne man har et best forhold til man liker best. Men det henger sammen. De lærerne som klarer på en best mulig måte å engasjere i timene, ikke bare stå å mumle stoffet frem, det er på en måte de lærerne man liker best. I alle fall for min egen del.» (Individuelt intervju)

Når godt likte lærere også får en ekstrabonus gjennom glorieeffekten, kan det ytterligere styrke lærerens mulighet til å engasjere og nå frem med metodiske opplegg (Hofset 2001).

Flere av elever legger vekt på viktigheten av at læreren er i stand til å endre seg i forhold til elevene og deres tilbakemeldinger (Laursen, 2004):

«Hvis det er lærere som ikke gidder å forklare eller hjelpe eller noe sånn, eller som ikke tar til seg hvis elevene sier at det er noe de bør forandre på liksom, så forandrer de aldri på det liksom. De gjør alt på sin egen måte. Da mister folk motivasjonen, og det er ikke alt du forstår, og så gir du opp, og da gidder du ikke gjøre noe.»
(Individuelt intervju)

Dette dreier seg i bunn og grunn om en endringskompetanse som er knyttet til respekt for elevene og at man som lærer hele tiden jakter på hva som skaper læring hos elevene (Laursen, 2004). Gjør ikke læreren det, går det utover relasjonen mellom lærer og elev.

Urettferdige lærere var noe som i følge Frosh, Phoenix & Pattman (2002) styrket anti-skolske elevers opposisjon mot lærere og skolearbeid. Og nettopp urettferdige lærere trekker noen av de tidligere anti-skolske elevene frem som det de liker minst. En beskriver det slik:

«Det jeg liker minst med lærere det er forskjellsbehandling. Sånn... nei, noen slipper unna en anmerkning og noen gjør ikke. Jeg skjønner det at hvis en elev kommer ett minutt for seint så er læreren snill og ikke skriver det opp, men jeg har ikke opplevd noe forskjellsbehandling på denne skolen da. Men det var veldig mye på den derre ungdomsskolen, med forskjellsbehandling, hvor det var folk som slapp unna anmerkning hvis de var godt likt av lærere, og... de så ikke ting som de egentlig så og sånn.» (Individuelt intervju)

På mange måter sammenfaller elevenes opplevelser av gode og dårlig lærere med hva litteraturen beskriver på området. Det er lite forskjell mellom elevene, men med unntak av at de tidligere anti-skolske elevene i større grad opplever urettferdige lærere som noe de ikke liker. Det er ikke usannsynlig at det henger sammen med at de antageligvis i større grad enn de pro-skolske elevene har opplevd å være på feil side av den eventuelle urettferdige behandlingen.

En annen side med lærerrollen i forhold til endringer i elevenes maskulinitetskonstruksjoner er hvilken rolle elevene opplever læreren spiller i forhold til deres prestasjoner. Blant elevene med pro-skolske holdninger og «gått litt lei»-holdninger er dette fagavhengig og man kompenserer til en viss grad for dårlige lærere:

«Man kan si det sånn at hvis det er en dårlig undervisningsform, i alle fall før når jeg kanskje hadde enda mer motivasjon på skolen, så tok jeg meg mer sammen og lærte meg ting sjøl. Leste mer til en prøve, enn jeg gjorde i timen. Det var jo timer der jeg ikke lærte noe som helst i timen, så jeg mistet motivasjonen og gadd ikke følge med engang, men jeg tok allikevel og leste på det selv, og fikk helt greie karakterer. Så det hadde blitt lettere med en god lærer, men jeg klarte meg jo greit for det.» (Individuelt intervju)

Det kan virke som at det er en tendens til at de elevene som alltid har jobbet med skolen i mindre grad opplever læreren som viktig. Tilfellet er litt annerledes med de elevene som har vært deltagere i anti-skolske miljøer. En av elevene forklarer at den viktigste ingrediensen for å jobbe mer med skolearbeid er at det er moro, og han opplever læreren som veldig viktig i forhold til egne prestasjoner:

«Nei, hvis det er en veldig god lærer så får jeg veldig mye mer med meg, og hvis læreren liksom gjør seg interessant liksom, ikke bare står og forteller på en kjedelig måte, så får jeg mye mer med meg. Hvis læreren gjør det spennende.» (Individuelt intervju)

Blir det kjedelig eller han ikke forstår noe, drømmer han seg bort. Han forklarer at når han jobber med lekser, lærer han også best når han får hjelp.

Disse eksemplene viser at lærerens viktighet varierer fra fag til fag og elev til elev. Men tilsynelatende virker det også som at læreren er mindre viktig for elever som alltid har jobbet med skolen, enn for de som ikke har vært vant med dette. Hvor forskjellig elevene ser på lærerens viktighet illustreres veldig godt med hva de svarte i fokusgruppesamtalen på hva som var viktigst i forhold til å få gode karakterer på skolen:

Pro-skolsk elev: *«Øve før prøver.»*

Gått litt lei-elev: *«Ja, øve før prøver.»*

Tidligere anti-skolsk elev: *«Følge med i timene.»*

Gått litt lei-elev: *«Men man trenger egentlig ikke det for å få gode karakterer.»*

Pro-skolsk elev: *«Det viktigste er å øve før prøver. Hvis du ikke øver før prøver, så kan det være at du husker noe hvis du har fulgt med i timen liksom, men selv om du ikke har fulgt særlig mye med i timen, så kan du lese deg opp å få relativt gode karakterer.»*

Her kommer det tydelig frem at å følge med i timene fremstår som langt mindre viktig for de andre elevene enn for den tidligere anti-skolske eleven.

Det kan også tenkes at elever som i utgangspunktet har en lav kognitiv evne (Petrides, m. flere, 2005) i større grad er avhengig av læreren til å forklare stoffet, enn elever som i større grad kan tilegne seg dette på egen hånd. Hvis disse er overrepresentert i anti-schoolness-kulturer, kan det forklare noe. Samtidig viser en av elevene, som også kommer fra en anti-skolsk kultur i ungdomsskolen, et annet syn på viktigheten av læreren enn tidligere nevnt. Han tror ikke læreren har så mye å si eller er så viktig for egne prestasjoner. Men han har ofte fått høre av lærere at han har et ubrukt potensiale. I det kan det godt ligge latente kognitive

egenskaper, som gjør at han i like stor grad som de elevene som alltid har jobbet med skolen, kan tilegne seg stoffet på egenhånd.

Elevene skiller med andre ord i liten grad på hva som oppleves som gode lærere. Men i forhold til hvor viktig læreren er kommer det et tydeligere skille frem mellom elevene som stort sett alltid har jobbet med skolen og de tidligere anti-skolske elevene. På den måten blir lærerrollens viktighet avhengig av dette. I forhold til en endringsprosess fra anti-skolske holdninger til pro-skolske holdninger kan dermed læreren utgjøre en viktig faktor. Samtidig kan det virke som at pro-skolske elever i mindre grad er avhengig av lærerens kvaliteter. Læreren er derfor ikke nødvendigvis en like viktig faktor i forhold til endringer i elevenes maskulinitetskonstruksjoner med tanke på de elevene som tilsynelatende har gått litt lei og jobber mindre med skolen nå enn før.

4.7 Forholdet til autoriteter

Elevenes forhold til autoriteter kan også avsløre noe om deres maskulinitetskonstruksjoner og forhold til skolen og skolearbeid. Som nevnt er suksess i utdanningssystemet nært knyttet til forholdet til autoriteter (Emler & Reicher, 2005) Samtidig er det en utvikling i ungdoms forhold til autoriteter som gjør at de er mest i opposisjon rundt ungdomsskolealder (Brown, 1974).

Majoriteten av elevene forteller at de har og har hatt et godt forhold både til foreldre, lærere, politi og andre autoriteter, og stort sett fulgt lover og regler. Men opposisjonen mot lærere og regler har vært noe mer til stede blant de elevene som har hatt tilknytning til anti-skolske miljøer, da spesielt i ungdomsskolen:

«Før jeg kom her var jeg veldig vant til dårlige lærere som jeg ikke likte, fordi jeg har aldri likt noen lærere nesten, så egentlig ganske dårlig. Spesielt på ungdomsskolen. Da var det ingen jeg likte.» (Individuelt intervju)

Samtidig fortalte de at de hadde et pragmatisk forhold til regler i ungdomsskolen, der de bare fulgte reglene hvis lærerne så på, og knapt nok det. Hvis ingen så det var det heller ingen vits i å følge reglene. Men dette endret seg noe på videregående:

«Jeg er ikke så flink til sånn derre internatregler eller sånn. Men jeg er mye flinkere enn i fjor. Og gangvask og sånn bryr jeg meg mer om. Og å ikke hive tyggis der eller en snus der eller. Det gjør jeg ikke, eller prøver å ikke gjøre det. Jeg prøver å være litt mer snill med den fantastiske skolen som har gitt meg så mye.» (Individuelt intervju)

Disse guttene viser en endret holdning i forhold til autoriteter eller regler. Dette kan sannsynligvis knyttes til en naturlig utvikling mot en mer nyansert holdning til autoriteter slik Brown (1974) beskriver det. Samtidig kan også et konformitetspress (Festinger, 1954) mot gitte faktorer i forhold til maskulinitetskonstruksjonen, spille inn. Når miljøet domineres av mange flinke elever, med en betydelig verdsetting av kvalifiseringsprosjektet, styrker dette muligheten for at også andre som inkluderes i disse gruppene påvirkes i forhold til dette. Som tidligere nevnt, lå det også en forventning hos elevene når de søkte på skolen om at Drottningsborg var en god skole, med mange flinke elever. Det eksplisitte valget de gjorde med å velge Drottningsborg i stedet for den videregående skolen de sokner til, kan også være medvirkende til at en eventuell opposisjon mot skolens legitimitet i stor grad ikke vil være til stede blant elevene her.

4.8 Egenskaper ved skolen

På skolenivå har man sett at en bevisst, konstruktiv skoleutvikling skaper bedre resultater, i forhold til andre tilsvarende skoler (Hargreaves, 2004). Samtidig kan det også være andre mindre bevisste variabler som gjør at en skole opplever en positiv endring blant elevene. Når forventninger spiller en viktig rolle i forhold til lærer – elev relasjonen (Eidsvåg, 2005) kan det også tenkes at forventninger til skolen og skolens renommé kan ha innvirkning på elevenes holdninger til skolen og skolearbeidet, selv om dette kan være vanskelig målbare variabler. Elevene svar var på mange måter nokså like i forhold til hva de visste om skolen før de begynte:

«Jeg visste at det var en veldig god skole med gode karakterer.»

«Ja, det visste jeg. Det sa moren min til meg, at hun skjønnte ikke hvordan jeg kom inn... hehehe.»

«Det var vel noe av grunnen til at jeg søkte egentlig. Og så var det det at jeg hadde lyst til å komme meg vekk fra mamma og pappa og ikke ha dem rundt meg hele tida... hehehe.» (Fokusgruppesamtale)

Om hva som de så på som forskjellen mellom Drottningborg og andre skoler, kom det frem disse betraktningene:

«Det er altfor trygt føler jeg. Føler det er sånn farlig trygt... hehehe. Det er noen folk som har hatt problemer før og så kommer de hit, fordi de vil ha et bedre miljø, men når de kommer ut herfra så kommer de til det som var akkurat som før. Det syns jeg er farlig. Ikke for alle, men noen som føler seg litt sånn. De søker seg hit for de vil ha noe annerledes, fordi de ikke likte seg før. Men det er jo verre der ute i verden liksom...»

(Fokusgruppesamtale)

«Det er jo utrolig mange søkere her så jeg tror vi får en... I første klasse, så tror jeg vi får toppen av tiende klasse, det blir bare de som ligger i toppen som kommer inn, så miljøet blir helt annerledes. Mye mer fokus på å jobbe og sånne ting: Og så er det en kristen skole i tillegg, så det...» (Fokusgruppesamtale)

Elevene synliggjør tydelig at de opplever Drottningborg som en god skole der mange elever, som ønsker å jobbe med skolen, søker seg. Samtidig beskrives det også nesten som en trygg boble som er ganske annerledes en verden utenfor. Denne trygge tilværelsen kan på mange måter beskrive nettopp det ytterligere tette miljøet som blir på en internatskole, og at det oppleves som noe mer omsluttende enn hva en dagskole ville ha vært.

Elevene ble også spurt om hvilke av bildene i fokusgruppesamtalen de forbant med typiske elever ved Drottningborg. Gjennomgående valgte de predikanten, mannen med diplom og forretningsmannen, selv om de også sa at flere i utgangspunktet kunne ha gått her. Dette gir et inntrykk av at de opplever at alle kunne ha gått her, men at det mest typiske er kristne og smarte. Dette er i liten grad sammenfallende med de bildene som de tidligere forbant med populære eller maskuline. Snarere tvert i mot ble både predikanten og mannen med diplom forbundet med ikke å være populære. Bare forretningsmannen ble forbundet med popularitet, og ingen av dem ble forbundet med maskulinitet.

De bildene som elevene i liten grad forbant med elever på Drottningborg gav også et interessant bilde:

«Kanskje de tre der?» (mc-typen, opprøreren og tømmeren/modellen)

«Det er mange på Drottningborg som trener da...»

«Men ikke for å bli modell, for å si det sånn...»

«Jeg vil si de to.» (Mc-typen, og opprøreren)

«Ja»

«Jeg syns ikke de er så typiske.» (Kunstneren og miljøvernforkjemperen)

«Jo, han kunne vært det, kunstneren.»

«Ja, mer enn han i alle fall, miljøvernsluden.»

«Hvorfor?»

«Vet ikke, Jeg ser ikke for med så mange gutter som lenker seg til et tre liksom.»

«Har litt andre prioriteringer.»

De maskulinitetskonstruksjonene som forbindes med elever på Drottningborg er på mange måter i liten grad knyttet til det som Connell (2005) beskriver som *lev raskt og dø ung*. Heller ikke miljøvernforkjemperne i en *helt ny verden*, forbindes med Drottningborgelever, og neppe heller homofile, eller Connells *en veldig straight homse*, selv om de ikke nevnes i denne sammenhengen. Det som kommer tydelig frem er at elever på Drottningborg forbindes i stor grad med maskulinitetskonstruksjoner som symboliserer den hegemoniske maskulinitetskonstruksjonen som Connell beskriver som *fornuftige menn*. Både predikanten, forretningsmannen og mannen med diplomarbeidet i tradisjonelle karrierestrukturerte yrker på hierarkisk organiserte arbeidsplasser. Samtidig verdsetter de fornuft og intelligens og er en del av et utdannings- og yrkessystem som verdsetter det samme (Connell, 2005). Denne generelle forbindelsen av hvem som er typiske Drottningborgelever og hvilke maskulinitetskonstruksjoner de har, kan gi noen forventninger eller legge til rette for at denne typen maskulinitetskonstruksjoner er mer vanlige og kanskje gangbare enn andre, på skolen. Ser man dette sammen med hvordan elevene beskrev forskjellene mellom Drottningborg og andre skoler, kan summen av dette gjøre at skolens egenart styrker noen faktorer i forhold til maskulinitetskonstruksjoner og svekker andre, selv om disse ikke nødvendigvis knyttes opp til verken maskulinitet eller popularitet.

5.0 Drøfting og konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven fokuserer på hvordan gutters maskulinitetskonstruksjoner endres over tid i forhold til å styrke eller svekke deres investering i kvalifiseringsprosjektet i skolen. For å tydeliggjøre besvarelsen av problemstillingen vil undersøkelsen i fortsettelsen oppsummeres i lys av eksisterende empiri og teori. Samtidig vil det også fokuseres på mulige veier videre i forhold til dette, spesielt med tanke på Drottningborg VGS, der undersøkelsen ble gjennomført.

5.1 Oppsummering i lys av eksisterende empiri og teori

Det empiriske materiale i denne undersøkelsen skaper et inntrykk av noen gutter, med svært forskjellig historie, som i møte med Drottningborg, nærmer seg hverandres maskulinitetskonstruksjoner. Samtidig er det noen ulikheter som gjør det hensiktsmessig å gjøre dem til representanter for tre ulike holdninger; «pro-skolske», «gått litt lei» og «fra anti-skolske til pro-skolske». Alle elevene definerer i utgangspunktet maskulinitet som en normativ standard, men i stor grad innenfor det litteraturen beskriver som den hegemoniske maskuliniteten blant ungdom (Connell, 2005; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Samtidig definerer de hva det er å være gutt, noe mer nyansert. Dette skaper et rom for å konstruere måter å være gutt på, som ikke nødvendigvis er avhengig av at det knyttes opp mot hva som oppleves som maskulint. På den måten styrker dette Connells (2005) betraktninger rundt at det ikke gir noen mening å knytte maskulinitet utelukkende til kjønnsforskjeller.

I forhold til hvordan elevene beskriver seg selv og sine egne maskulinitetskonstruksjoner, er historiene på mange måter svært forskjellige. Elevene med pro-skolske holdninger har i stor grad hele tiden jobbet med skolearbeid og investert i kvalifiseringsprosjektet. De har også tatt med seg holdningene fra ungdomsskolen til videregående skole. De drives av langsiktige mål og forventer at høy verdsetting av kvalifiseringsprosjektet vil lønne seg i fremtiden. De lar seg tilsynelatende i liten grad påvirke av verken hva som oppleves som maskulint eller populært, eller av ulike lærere, med tanke på å endre maskulinitetskonstruksjonen i forhold til investeringen i kvalifiseringsprosjektet. Samtidig avviker disse elevene fra elevene i undersøkelsen til Francis (2009) og Francis, Skelton & Read (2010), i forhold til at de tilsynelatende har klart noenlunde å kombinere popularitet og investering i

kvalifiseringsprosjektet, uten at de nødvendigvis utmerker seg i idrett eller som spesielt fysisk tiltrekkende. Humor har i større grad vært fremtredende i så måte. De har på mange måter også prioritert skolearbeid mer enn hva de gyldne guttene i Lyngs (2009) undersøkelse gjorde.

Videre kan det virke som at det er en tendens blant noen av elevene å lette litt på trykket på VG3. Disse elevene er på mange områder like de pro-skolske elevene, men for å synliggjøre denne endringen blir de representanter for «gått litt lei»-holdninger. Det kan virke som at de i noe større grad lar seg påvirke av hva som oppleves som populært og som ikke nødvendigvis sammenfaller med å investere i skolearbeidet. Blant annet kan det se ut som at verdsettingen av kvalifiseringsprosjektet svekkes i møte med nye valg og prioriteringer på VG3. Denne endringen kan til en viss grad ses i forhold til en russekultur, som nettopp innebærer noen nye prioriteringer og kan ha innvirkning i forhold til disse elevenes endring av maskulinitetskonstruksjonen. Det er også en mulighet for at disse elevene representerer mentaliteter som Jackson (2006) og Aasebø (2012) beskriver som «ukult å jobbe» og «lettjente prestasjoner». Men i og med at karakternivået til en viss grad har gått ned og at det snakkes åpent blant de andre elevene om at de jobber mye, så kan det være mer hensiktsmessig og heller se på dette som en endring i maskulinitetskonstruksjonen mot å nedprioritere kvalifiseringsprosjektet. Også de langsiktige målsetningene har til dels blitt endret eller svekket, i forhold til at de prioriterer annerledes eller at de opplever å ikke nå sine mål, karaktermessig.

Noen av guttene har deltatt i anti-skolske miljøer på ungdomsskolen og disse blir representanter for «fra anti-skolske til pro-skolske» holdninger. De investerte i svært liten grad i kvalifiseringsprosjektet og motstand mot skolen var tilsynelatende en sentral del av maskulinitetskonstruksjonen på ungdomsskolen. Med visse nyanser viser disse en betydelig endring fra ungdomsskolen og til nå, når de går 2. eller 3. året på Drottningborg. Denne endringen kan se ut til å være mer omfattende enn det som tidligere er beskrevet blant anti-skolske gutter på videregående skole (Aasebø, 2012). Det kan se ut til at de i større grad både respekterer lærere og skolen og investerer mer tid og arbeid i kvalifiseringsprosjektet enn hva Aasebø observerte i sin undersøkelse. Men samtidig er det forskjeller mellom dem og de pro-skolske elevene. De knytter for eksempel ikke drivkreftene med tanke på skolearbeid til på samme måte til langsiktige forventninger om gitte yrker i fremtiden. Drivkreftene er i større grad knyttet til mestringsfølelse eller frykt for ikke å lykkes eller bestå. Det at disse elevene likevel tilsynelatende endrer seg mer enn tidligere observerte anti-skolske elever, kan ligge i

at Drottningborg er en internatskole, som gjør at elevene bor sammen og er sammen 24 timer i døgnet. Den hegemoniske maskuliniteten som elevene fra anti-skolske kulturer møter på Drottningborg, er i stor grad påvirket av et betydelig antall av elever, som har et godt karaktersnitt og er vant med å investere i kvalifiseringsprosjektet. Samtidig opplever elevene kulturen på Drottningborg som inkluderende og med lite fokus på popularitet blant elevene. Disse faktorene kan gjøre at de opplever inngangen inn i de nye gruppene, som elevene danner når de kommer hit, som forholdsvis lett. Gjennom å oppleve seg inkludert, vil deretter også konformitetsfaktoren blant elevene i gruppen kunne virke (Festinger, 1954). I og med at elevene bor sammen, kan nettopp disse gruppeprosessene få en tettere og mer omfattende arena å jobbe på. På skolen er det tilsynelatende en hegemonisk maskulinitetskonstruksjon, som er med på å styrke forholdet til kvalifiseringsprosjektet. På den måten blir elevene med anti-skolske holdninger, muligens i større grad enn andre steder, utsatt for en pro-skolsk påvirkning. Det kan igjen gjøre at de endrer egen maskulinitetskonstruksjon, på de områdene det er nødvendig, for å nærme seg de andre i gruppen. Samtidig utgjør det å søke, samt og å begynne på Drottningborg, et bevisst valg. Dette kan til en viss grad også tone ned en eventuell opposisjon mot skolen som legitim autoritet (Aasebø, 2012). For øvrig kan det se ut som at det er en forskjell mellom elevene som bor på internat og andre elever, i forhold til grad av endring av maskulinitetskonstruksjonen. For elevene med bakgrunn fra anti-skolske miljøer i ungdomsskolen kan det virke som at venner og familie i liten grad har verdsatt kvalifiseringsprosjektet. Men i og med at de fleste av elevene på Drottningborg bor på internatet, vil også de fleste få en ny vennekrets på skolen. Det innebærer, for mange, at omgivelsene endrer holdning mot en økt verdsetting av kvalifiseringsprosjektet. Men i de tilfellene der de ikke bor på internatet, kan en skoleekstern hegemonisk maskulinitetskultur gjøre disse endringene mindre tydelige.

Lærerrollen i forhold til endringer i maskulinitetskonstruksjonene viser også noen interessante forhold. Uavhengig av bakgrunn i forhold til anti- eller pro-schoolness, kan det virke som at opplevelsene av hva en god lærer er i tråd med hva litteraturen i stor grad beskriver (Eidsvåg, 2005; Laursen, 2004). Samtidig er opplevelsen av hvor viktig læreren er, svært ulik. Det kan virke som at viktigheten av lærerrollen i forhold til elevenes prestasjoner varierer i forhold til hvor mye de vektlegger selvstudium som viktig for gode karakterer. Det kan se ut som at elever, som i mindre grad har innarbeidede arbeidsrutiner i forhold til å jobbe selvstendig med skolearbeid, har større behov for å ha en god lærer og følge med i timene, enn hva tilfellet er for elever med gode arbeidsrutiner. Pro-skolske elever som alltid har jobbet med skolen kan

på den måten være mindre avhengig av læreren enn hva tilfellet muligens er for elever med bakgrunn i anti-skolske miljøer. På den måten kan også opplevelsen av å ha gode lærere være viktig med tanke på endringsprosessene fra anti-skolske til pro-skolske holdninger. Men kanskje i mindre grad i forhold til endringer i holdningene fra «pro-skolsk» til «gått litt lei». Dette kan igjen være en viktig bevisstgjøring i forhold til hva som bør vektlegges i klasserommet fra lærerens side.

Undersøkelsen synliggjør også et par andre viktige perspektiv knyttet til kjønnsforskning og forskning rundt anti- og pro-schoolness. I første omgang kan det tilsynelatende se ut som at mange av elevene er dynamiske i forhold til å konstruere sin maskulinitet i møte med nye kontekster. Dette skjer ikke nødvendigvis som et brudd, men som tydelige endringer over tid, også til en viss grad relatert til elevenes alder. Sammenlignet med Connells (2005) rammeverk for maskulinitetskonstruksjoner, belyser denne undersøkelsen i større grad dynamikken som ligger hos mange av elevene til å kunne vandre mellom de ulike måtene å konstruere maskulinitet på. På den måten styrkes forståelsen av maskulinitetsbegrepet som noe konstruert og fleksibelt, og elevenes oppførsel sammenfaller med Festingers (1954) teori om gruppeprosesser. Samtidig viser den også elever som i liten grad endrer sine måter å konstruere maskulinitet på, tilsynelatende uavhengig av alder og kontekst. Dette motsetningsforholdet åpner igjen for en rekke spørsmål knyttet til det å konstruere maskulinitet. Ikke nødvendigvis med tanke på ulike typer maskulinitet, forholdet mellom maskulinitet og femininitet, eller om hva som er arv og hva som er miljø, men i større grad om hva det er som gjør at noen tviholder på sin konstruksjon, mens andre rekonstruerer den i møte med nye kontekster. Et slikt fokus vil også kunne styrke forståelsen av den individuelle motivasjonen knyttet til maskulinitet og skole som i liten grad har vært forsket på tidligere (Jackson 2006). Noen mulige årsaker til denne forskjellen kan ligge i ulike personligheter, forskjeller i forholdet til autoriteter, eller ulike klassebakgrunner, men datamaterialet i denne undersøkelsen er ikke tilstrekkelig til å si noe presist om dette. De tendensene man eventuelt kan se i datamaterialet i denne undersøkelsen er i så fall at lite tyder på at klassebakgrunn er en avgjørende faktor med tanke på maskulinitetskonstruksjonens stabilitet. En mulig vei å gå for å gå for å få ytterligere forståelse av maskulinitetsbegrepet, samt fenomenene anti- og pro-schoolness, vil være økt fokus på longitudinelle studier, der utvikling i forhold til tid og kontekst får en større plass. Men dette er kompliserte mekanismer og det vil kreve forskning innenfor flere ulike fagfelt for å kunne si noe mer presist om disse sammenhengene.

5.2 Undersøkelsens aktualitet

Selv om undersøkelsen er knyttet til Drottningborg kan resultatene og konklusjonene som trekkes også ha betydning utover dette. Internatets betydning kan være relevant for andre i og med at det finnes 18 andre kristne videregående internatskoler i Norge og også noen offentlige videregående internatskoler, som Holt VGS i Tvedestrand. Samtidig vil undersøkelsen også kunne ha betydning i forhold til ordinære videregående skoler. Blant annet kan andre konformitetsfaktorer skape miljø for tilsvarende endringsprosesser som internatet tilsynelatende har vært med å påvirke på Drottningborg. Prosjektet som Kasem Abbas Youssef fra Holmlia møtte på Bjørnholt skole, som ikke er en internatskole, kan være et eksempel på dette.

Endringen som noen av elevene viser kan også gi et viktig bidrag i forhold til hvilke holdninger man møter elevene med, uavhengig av kontekst. Det at mange tilsynelatende kan skape betydelige endringer i sitt forhold til skolen åpner også for muligheter til at elevene kan skape endringer knyttet til andre forhold. Denne dynamikken i maskulinitetskonstruksjonene kan gi tyngde til troen på at elever kan få en ny start både i forhold til skolen og på andre områder. Samtidig viser også stabiliteten i de pro-skolske elevenes maskulinitetskonstruksjoner at de tilsynelatende tåler endringer i kontekstene uten å endre sine pro-skolske holdninger. Dette kan gi et interessant perspektiv i forhold til debatten omkring tilpasset opplæring og økt fokus på å tilrettelegge for de høytpresterende elevene. Denne undersøkelsen heller i større grad mot at lærerens viktigste fokus bør være på de anti-skolske elevene med tanke på å styrke en endring mot pro-skolske holdninger. I den sammenhengen vil lærerens engasjement og lærer – elevrelasjonen være sentrale faktorer. Dette er på mange måter allmenne pedagogiske prinsipper, men denne undersøkelsen poengterer ytterligere viktigheten i dette, og knytter lærerens rolle tettere til anti-skolske elever.

Tendensene som undersøkelsen avdekker i forhold til en «gått litt lei»-holdning på VG3, kan også være av betydning, spesielt i forhold til avgangselever i videregående skole. En viktig faktor kan være økt oppmerksomhet fra skolens side med tanke på elever som ikke når sine faglige mål. Blant annet langsiktige karrieremål er viktige drivkrefter for både de «pro-skolske» elevene og «gått litt lei»-elevene. Derfor vil nettopp en opplevelse av kanskje ikke å nå disse målene kunne endre verdsettingen av kvalifiseringsprosjektet. I og med at VG3 er det

viktigste året med tanke på vitnemålet vil en økt oppmerksomhet rundt dette kunne bidra til at flere elever unngår en faglig nedtur. Samtidig kan også russetiden gi grobunn for nye prioriteringer. Selv og denne undersøkelsen ikke direkte berører russetiden som fenomen, kan likevel tendensene blant «gått litt lei» elevene styrkes av prioriteringer i russetiden. Dette gjør det ytterligere viktig å være oppmerksomme på de signaler som melder seg blant elevene på VG3.

5.3 Veien videre for Drottningborg

I og med at undersøkelsen er gjennomført på Drottningborg kan det være hensiktsmessig å vurdere noen mulige veier videre basert på resultatene. Først og fremst vil de tendensene som kommer frem i undersøkelsen kunne gjøre det noe lettere å legge til rette for at elever med anti-skolske holdninger opplever å endre disse, slik at de får utnyttet sitt potensiale i forhold til kvalifiseringsprosjektet. Men til forskjell fra Kasem Abbas Youssef fra Holmlia, møter ikke elevene på Drottningborg et bevisst prosjekt fra skolens side som oppmuntrer til en slik endring. Endringsprosessen er i større grad avhengig av hva som verdsettes i de ungdomsgruppene som dannes når de nye elevene møtes. Det gjør situasjonen sårbar. Samtidig ligger det et ekstra potensiale i det at Drottningborg er en internatskole der elevene påvirker hverandre i større grad enn hva tilfellet er hvis de bor hjemme og er deltagere i flere miljøer. Derfor kan det være hensiktsmessig å se på muligheten for å legge til rette for et prosjekt som i enda større grad bevisstgjør elevene om disse forholdene rundt holdning til skolen. Ikke minst gjelder dette med tanke på hvor viktig venners verdsetting av kvalifiseringsprosjektet er, og at man dermed påvirker hverandre til økt innsats på skolen. Dette gjelder også med tanke på at noen elever tilsynelatende går litt lei ipå VG3. Med tanke på den faglige viktigheten av VG3 vil det derfor være hensiktsmessig å legge til rette for at elevene gjør de riktige prioriteringene i forhold til dette.

Det kan se ut som at standpunkt karakterene blant elevene på Drottningborg viser en tendens til utjevning av kjønnsforskjellene man ellers opplever nasjonalt. Også i forhold til dette blir det viktig å legge til rette for et miljø, der guttene opprettholder eller endrer maskulinitetskonstruksjonene, slik at verdsetting av kvalifiseringsprosjektet utgjør en viktig del. Undersøkelsen gir ikke belegg for å si noe direkte om undervisningen, men tilsynelatende er det å inkludere en pro-skolsk holdning i maskulinitetskonstruksjonen, utslagsgivende for

utjevningen. Når en eventuell feminisering av skolen er en viktig faktor i debatten om kjønnsforskjeller (Nordahl, 2007), heller denne undersøkelsen snarere mot at undervisningen i seg selv verken er på jentenes eller guttenes premisser, men at en tilrettelegging for en endring mot en pro-skolsk maskulinitetskonstruksjon i større grad er avgjørende.

Med tanke på drop-out-problematikken gir også analysen noen interessante betraktninger. På Drottningborg kan det se ut som at det i utgangspunktet er et inkluderende miljø, som gjør at elever med bakgrunn i anti-skolske miljøer muligens i større grad enn andre steder inkluderes i et pro-skolsk miljø. Men selv om drop-out-prosentsen jevnt over er lavere på Drottningborg enn landsgjennomsnittet, er det likevel elever som ikke finner seg til rette og slutter. Min undersøkelse har ikke belyst årsaker til dette, men det kan tenkes at elever som kanskje ikke klarer å tilpasse seg de nye strukturene, i liten grad har noen alternativ kultur å inkluderes i. Derfor blir det viktig å ha fokus på denne muligheten, slik at miljøet oppleves som inkluderende uavhengig av holdning til skole.

Litteratur

- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (5), 371-383.
- Aasebø, T. S. (2011). Anti-schoolness in context: The tension between the youth project and the qualification project. *Social Psychology of Education*, 14 (4), 503-518
- Aasebø, T. S. (2012). *Kunnskapsforhandlinger i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget. I trykk.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: Sage.
- Bakken, A., Borg, E., Backe-Hansen, E., & Hegna, K. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA.
- Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*. New York: Cambridge University Press
- Bengtsson, Jan. (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärlds fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Berggrav, S. (2012) Jeg så på skolen som en fritidsklubb. *Aftenposten*. Hentet 20. januar, 2012 fra: <http://www.aftenposten.no/jobb/--Jeg-sa-pa-skolen-som-en-fritidsklubb-6744003.html>
- Brown, D. (1974). Cognitive Development and Willingness to Comply with Law. *American Journal of Political Science*, 18, 583-594.
- Bryman, A. (2008) *Social Research Methods*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, G & Jensen, T. B. (2005). Ekskursjon I et postmoderne metodelandskap. I Christensen, G & Jensen, T. B. (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. (s. 7-21). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Connell, R. W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press

- Connell, R. W. (2005) *Masculinities*. 2nd Ed. Cambridge: Polity Press
- Connell, R.W., Ashenden, D.J., Kessler, S. & Dowsett, G.W. (1982). *Making The Difference: Schools, Families and Social Division*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red). *The Handbook of Qualitative Research* (2rd ed.). (s. 1-28). London: Sage Publications
- Downey, D. B., Ainsworth, J. W., & Qian, Z. (2009). Rethinking the Attitude-Achievement Paradox among Blacks. *Sociology Of Education*, 82 (1), 1-19.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005) Delinquency: Cause or Consequence of Sosial Exclusion? I Abrams, D., Hogg, M. A., Marques, J. M. (2005). *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. ss. 211-241. New York: Psychology Press
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw J. (Eds.). (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Felch, J. Song, J & Smith, D. (2010) *Grading the Teachers. Who's teaching L.A.'s kids?*
Hentet 28. februar 2012 fra: <http://www.latimes.com/news/local/la-me-teachers-value-20100815,0,258862,full.story>
- Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7 (2) 117-140.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). London: Sage
- Francis, B. (2009) The role of the boffin as abject Other in gendered performances of school achievement, *The Sociological Review*. 57 (4), 645 – 669.
- Francis, B., Skelton, C. & Read, B. (2010) The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*. 36 (2), 317–340.

- Freud, S. (1953) *Three Essays on the Theory of Sexuality. Complete Psychological Works. Standard Edition*. London: Hogarth
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. New York: Palgrave
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger, I: Hanne Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 7 – 60) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haavind, H. (2003) Masculinity by rule-breaking: cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11 (2), 89-100
- Hargreaves, A. (2004) Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid. Oslo: Abstrakt forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hearn, J., K. Pringle, U. Mueller, E. Oleksy, E. Lattu, J. Chernova, H. Ferguson, Ø. G. Holter, V. Kolga, I. Novikova, T. Pitch, C. Ventimiglia, E. Olsvik, T. Tallberg. (2002) Critical Studies on Men in Ten European Countries: (1) The State of Academic Research. I *Men and Masculinities*, 4 (4). 380-408.
- Heward, C. (1988) *Making a Man of Him: Parents and their Sons Education at an English Public School 1929-1950*. London: Routledge
- Hofset, A. (2001). *Pedagogikk for videregående skole og voksenopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. I A. Bryman & R. .G. Burgess (Red.), *Qualitative research* 3 (s. 143-164) London: Sage.

- Jackson, C. & Dempster, S. (2009). "I sat back on my computer...with a bottle of whisky next to me": constructing "cool" masculinity through "effordless" achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18 (4), 341-356
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school*. Maidenhead: Open University Press.
- Jung, C. G. (1953) The Relations Between the Ego and the Unconscious. *Collected Works*, volume 7: *Two Essays on Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kendler, K. S. & Baker, J. S. (2007) *Genetic Influences on Measures of the Environment: A systematic review*. *Psychological Medicine*, 37 (5), 615-626
- Kimmel, M. (2008) *Guyland*. New York: Harper Collins.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. California: Sage Publications
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kyriacou, C., & Ortega Martin, J. (2010). Beginning Secondary School Teachers' Perceptions of Pupil Misbehaviour in Spain. *Teacher Development*, 14 (4), 415-426.
- Larsen, R. J., Buss, D. M. (2008) *Personality Psychology, 3rd Ed*. New York: McGraw-Hill
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.
- Lingard, B & Douglas, P. (1999) *Men Engaging Feminism: Profeminism, Backlashes and Schooling*. Philadelphia: Open University Press.
- Lorentzen, J. L. (2006) "Forskning på menn og maskuliniteter." I Lorentzen, J og Mühleisen, W. *Kjønnforskning. En grunnbok*. (s. 121-136) Oslo: Universitetsforlaget.

- Lyng, S. T. (2009). Is There More to "Antischoolishness" than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School. *Men and Masculinities*, 11 (4), 462-487.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding B. og Sandberg N. (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13, 2008. Oslo: NIFU STEP
- Miller, G. (2009). *Spent. Sex, evolution and the secrets of consumerism*. London: William Heinemann
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. Y. H. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener / et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I Lippe, A.V.D. & Wilkinson, S.R. (Red.): *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift for Kari Killén. NOVA Rapport 7/05*. (s. 107-121). Oslo: NOVA
- Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hentet 10. mars 2012 fra: [http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_gutter_og_jenter\[1\].pdf](http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_gutter_og_jenter[1].pdf)
- Petrides, K. V. Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., Furnham, A. (2005) Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 239–255
- Phillips, J. O. C. (1987) *A Man's Country? The Image of the Pakeha Male, A History*. Auckland: Penguins

Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., & McGuffin, P. (2008). *Behavioral Genetics*, 3rd Ed. New York: Worth Publishers.

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring i fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Rhoads, S. E. (2005). *Taking sex differences seriously*. San Fransisco: Encounter.

Rigby, K. & Rump, E. (1979). The Generality of Attitude to Authority. *Human relations*, 32 (6), 469-487.

Rosenberg, R. (1982). *Beyond Separate Spheres: The Intellectual Roots of Modern Feminism*. New Haven: Yale University Press

Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Shariff, A. F., & Tracy, J. L. (2009). Knowing who's boss: Implicit perceptions of status from the nonverbal expression of pride. *Emotion*, 9 (5), 631–639.

SSB (2010): *Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring*. Hentet 27.mars 2012 fra: <http://www.ssb.no/vgogjen/main.html>

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Steinmayr, R., Spinath, B. (2008) Sex Differences in School Achievement: What Are the Roles of Personality and Achievement Motivation? *European Journal of Personality*. 22 (3) 185–209

Szyf, M. (2012). The early-life social environment and DNA methylation. *Clinical Genetics*, 81(4), 341-349. doi:10.1111/j.1399-0004.2012.01843.x

Tracy, J. L. & Beall, A. T. (2011). *Happy Guys Finish Last: The Impact of Emotion Expressions on Sexual Attraction*. University of British Columbia: American Psychological Association

- Trost, J. (1989). Strategiska urvalg för kvalitativa studier; hur kunne Per Olav ha gjort? I Levin, I & Clifford, G. (Red): *Relasjoner. Hverdagsskrift til Per Olav Tiller*. Trondheim: Tapir.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F. (2005) Social Exclusion Increases Aggression and Self-Defeating Behavior while Reducing Intelligent Thought and Prosocial Behavior. I Abrams, D., Hogg, M. A., Marques, J. M. (2005). *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. (s. 211-241). New York: Psychology Press
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Resultater – Standpunkt, fellesfag*. Hentet 25. februar 2012, fra:<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=1>
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30 (2), 159–173.
- Wiggins, J. S. (1979). A Psychological Taxonomy of Trait-Discriptive Terms: I. The Personal Domain. I *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (3), 395-412.
- Wong, K.-C., Lam, Y. R., & Ho, L.-M. (2002). The effects of schooling on gender differences. *British Educational Research Journal*, 28 (6), 827–843.
- Yin, R.K. (2011) *Case Study Research: Design and Methods, 4rd Ed*. London: Sage.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene “validitet” og “reliabilitet” I kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81 (3), 119-130.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide (Maskulinitet og skolearbeid)

Selvbeskrivelse

Kan du fortelle meg 3 viktige ting som forteller noe om deg?

Hvordan tror du vennene ville beskrive deg?

Hvordan tror du lærerne vil beskrive deg?

Hvordan presenterer du deg selv på sosiale media som facebook?

Identitetsfaktorer

Er det noen personer du beundrer? Hvem/hvorfor?

Betraktninger rundt forhold til jevnaldrende

Hvordan kommer du overens med de andre i klassen?

Hvordan tror du de andre (ikke nærmeste venner) i klassen vil beskrive deg?

Opplever du at du er populær? Hvorfor / Hvorfor ikke? Blant hvem? Gutter/jenter?

Erfaringer med skole

Kan du fortelle litt om hyggelige/ lite hyggelige hendelser knyttet til undervisning eller fag.

Hvilke fag har du likt best/dårligst? Hvorfor?

Hvilke lærere har du likt best/dårligst? Hvorfor? Menn/Kvinner?

Egne skoleprestasjoner

Kan du beskrive deg selv som elev; innsats, evner, interesser, dine sterke og svake sider? Hva er årsakene til dem?

Hva er gode/dårlige karakterer for deg?

Hvordan vurderer du egen innsats i forhold til skolearbeidet sammenlignet med dem du har gått i klasse med?

Var innsatsen din annerledes i ungdomsskolen enn på videregående skole?

Drivkrefter i forhold til skoleprestasjoner

Hvorfor jobber du med skolearbeid?

Hvilken rolle spiller læreren i forhold til dine skoleprestasjoner?

Hvordan forholder du deg til lekser og hjemmearbeid? Hva er «greit» å jobbe med

Hvordan forbereder du deg til prøver/tentamener/eksamener?

Hvordan er du i klasserommet? Hvorfor?

Hva motiverer deg i forhold til skolearbeid?

Hva svekker motivasjonen i forhold til skolearbeid?

Er det viktig for deg å gjøre det bedre enn andre i klassen?

Egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten

Hva synes du er viktig for din trivsel og læring i undervisningen? (Fag, arbeidsmetoder, lærere?)

Oppfører du deg likt i forhold til ulike lærere?

Hvordan forholder du deg til ulike fag og metoder?

Hva skal til for at du kan gjøre det bedre på skolen? Eksempler i forhold til innhold, metode, gjennomføring av dagen, individuell tilpassing.

Er det noe du kan forandre med tanke på deg selv for å få et bedre utbytte av skolen?

Hva synes du om miljøet i klassen? Hva er forstyrrende / hva styrker arbeidsmiljøet?

Hvor i klasserommet sitter du? Hvor ønsker du å sitte?

Skolens betydning hos elevenes ulike miljøer og kontekster

Foreldrenes yrke og utdanningsbakgrunn, inntekt, eldre søskens utdanningsbakgrunn.

Foreldre/foresattes holdning til ditt valg av skole, ambisjonsnivå, karakterer, innsats (nå og tidligere)

Hvilke forventninger har foreldrene til skolen og videre skolegang?

Er det konflikter mellom deg og foreldrene dine med tanke på skolen (karakterer innsats, annet)?

Hvilken betydning har skolen blant vennene; viktig å gjøre det godt/ikke for mye skolearbeid?

Er det motsetninger mellom hva foreldrene dine forventer av deg, vennene dine forventer av deg og hva du forventer selv?

Kjønnsforskjeller

Er det fordeler/ulempes med å være gutt/jente i skolen? Hvilke?

Tror du at gutter og jenter har like muligheter til å gjøre det bra i alle fag? Eventuelt hva er forskjellen mellom gutter og jenter?

Er det arbeidsmetoder (prosjektarbeid, klasseromsdeltagelse, skriftlig arbeid) som er bedre tilpasset gutter eller jenter?

Beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene du deltar i

Hvilke interesser, aktiviteter driver du med utenfor skolen?

Hvilke miljøer føler du tilhørighet til?

Hvordan skiller disse miljøene seg fra andre? (Stil, musikk, aktiviteter)

Er det et miljø med utgangspunkt i skolen, klassen eller andre arenaer?

Oppfatter du skolen som et viktig sosialt miljø?

Definisjoner av gutter

Hvis du skulle beskrive gutter for noen fra en annen planet som aldri har møtt noen. Hva ville du sagt? (Noe mer enn eventuelle biologiske karakteristikk?)

Hva slags gutter går du sammen med?

Er noen mer populære enn andre? Hvorfor?

Hva er kult i din vennegjeng? Hvorfor?

Jobber vennene dine mye med skolearbeid?

Er det ok for vennene dine om du jobber mye med skolearbeid?

Blir du sett på som nerd? Sløv? Hvorfor/hvorfor ikke? Av hvem?

Foretrekker lærere noen gutter fremfor andre? Hvorfor tror du det?

Forhold til voksne, autoriteter og regler

Hvordan er forholdet ditt til dine foreldre? Gjør du som de sier?

Hvordan har du det i forhold til voksne generelt /lærere/inspektører/rektor?

Kan du beskrive ditt forhold til andre autoriteter som politi, kommune, stat?

Hvordan forholder du deg til regler på skolen /eller i trafikken?

Framtidsperspektiver

Hvorfor valgte du allmennfaglig videreutdanning?

Hva tror du at du vil gjøre etter videregående skole?

Hva ville vært drømmejobben din?

Vedlegg 2

Fokusgruppeguide (Maskulinitet og skolearbeid)

Hvordan kan maskulinitetskonstruksjoner både styrke og svekke gutters investering i kvalifiseringsprosjektet?

Bilder

Identitetsfaktorer

Hva slags type gutter/menn er dette?

Hvilke av disse kunne ha vært typiske elever på Drottningborg?

Hvem er likest deg?

Hvem ville du helst vært?

Hvilken av disse tror dere er kulest/mest populær?

Hvilken av disse har gjort det best på skolen?

Hvem er mest maskulin?

Uten bilder

Hva slags gutter liker/er populære blant jentene? På ungdomsskolen? Blant dere? Skolearbeid?

Hva skal til for å begynne å jobbe mer med skolen?

Hva skal til for at dere jobber mindre med skolen?

Har dere forandret dere i forhold til hvem dere er?

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til deltagere i undersøkelsen

Forespørsel om å delta i en undersøkelse.

I forbindelse med masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Agder, ønsker jeg å intervju 6-8 elever om temaet; gutters forhold til skolen og skolearbeid.

Deltagelse i forskningsprosjektet vil innebære at jeg intervjuer deg, som en av 6-8 elever, om forhold rundt dine opplevelser omkring det å være elev og forholdet ditt til skole og skolearbeid. I tillegg ønsker jeg et gruppeintervju der dere intervjues samlet i grupper på ca 3-4 deltagere. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuene for å kunne gjengi det som blir sagt så nøyaktig som mulig. Intervjuene vil ta ca. en time.

Det er frivillig å være med og du kan, uten begrunnelse, trekke deg når som helst underveis. Eventuelle innsamlede data om deg vil da bli anonymisert. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig, innen utgangen av november 2012, vil opptakene slettes og opplysningene anonymiseres.

De innsamlede dataene fra intervjuene skal kun brukes i forskningsprosjektet.

Dersom du kan tenke deg å være med på undersøkelsen, ber jeg deg skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Er du under 18 år trenger jeg også foreldre/foresattes underskrift.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 456 654 22, eller sende en e-post til araen@drottningborg.vgs.no.

Du kan også kontakte min veileder; Turid Skarre Aasebø ved Universitetet i Agder på mail: turid.s.aasebo@uia.no eller tlf: 38141228.

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

Med vennlig hilsen

Audun Raen
Drottningborg 4
4885 Grimstad

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt informasjon og ønsker å være med på undersøkelsen innenfor temaet gutters forhold til skole og skolearbeid.

Underskrift, deltager..... Telefonnummer

Underskrift, foresatte..... Telefonnummer