

Lads i senmoderne felle? Skolemotstand i individualiseringens tid

Lena Marie Johansen og Helene Aarseth

Artikkelen diskuterer skoletilpasning og fremtidsorientering hos elever i et klasseperspektiv, med utgangspunkt i en etnografisk studie av arbeiderklasseungdom ved en bygg- og anleggslinje og middelklasseungdom ved en medie- og kommunikasjonslinje. Vi viser at det som på ett nivå fremstår som en felles oppslutning om skolens betydning og en felles tro på det senmoderne samfunnets mange muligheter, har svært ulik mening og får ulike implikasjoner for bygg- og anleggselevne og medie- og kommunikasjonselevne. For middelklasseelevnes del ser fortellingen ut til å stimulere drømmer om egen fremtid på måter som kan bidra til økt lærelyst. For arbeiderklasseelevne ser fortellingen derimot ut til å forsterke en frakopling mellom selvfølgelig og faktiske muligheter.

Denne artikkelen handler om skolemotstand og skoleidentifikasjon i dagens Norge. Med utgangspunkt i en etnografisk studie av arbeiderklasseungdom ved en bygg- og anleggslinje (BA-elever) og middelklasseungdom ved en medie- og kommunikasjonslinje (MK-elever) utforsker vi forholdet mellom skolehverdagens praksiser og elevenes fortellinger om utdanningens betydning og om sine fremtidige muligheter. Elevene på bygg og anlegg har trekk som etter Paul Willis' studie er blitt betegnet som *laddish behaviour*; de skulker skolen og saboterer timene. Imidlertid forteller de også, i likhet med medie- og kommunikasjonselevne, at de trives på skolen, og de vektlegger skolens betydning for fremtidige livsjanser. Denne kombinasjonen av motstand og identifikasjon representerer ikke nødvendigvis noe paradoks. Ved å kontrastere funnene fra bygg- og anleggslinjen med funnene fra medie- og kommunikasjonslinjen viser vi at ambivalensen hos bygg- og anleggselevne snarere kan knyttes til en reell

motsetning mellom den senmoderne fortellingen om utdanningens betydning og vektlegging av de mange muligheter på den ene siden og BA-elevens livssituasjon på den andre.

Skolemotstand og skolemotivasjon i det senmoderne samfunnet

Paul Willis' studie *Learning To Labour* fra 1977 er blitt stående som en klassisk etnografisk studie innenfor kulturstudier om klasse og utdanning. Det er over 30 år siden studien til Willis ble gjort, men Willis' studie er fortsatt hyppig referert til, noe som kan antyde at den oppfattes som aktuell i dag. I studien viser Willis hvordan en gruppe arbeiderklassegutter skaper en kultur basert på motstand mot skolen som gir dem grunnlag for tilhørighet, identitet og fellesskap. Willis' informanter, som omtales som «the lads», skaper en felles motstandskultur og opponerer mot alt skolen står for, og de som står med den. Willis hevder at denne opposisjonen er en del av en kamp om et symbolsk og et fysisk rom i skolen der de kan være herrer over egne liv. Det som kjennetegner guttene, er blant annet en utpreget macho maskulinitet, og de er utagerende sexistiske og rasistiske. Måten de devaluerer skolen på, er mest tydelig gjennom deres aktive motstand. De saboterer timene etter alle kunstens regler, de skulker, ruser seg og lar det generelt gå sport i å bryte skolens regler. En følge av denne devalueringen av skolen er at de kvalifiserer seg for arbeiderklasseyrker, og slik er de med på å reproducere sin egen klasseposisjon. Willis hevder at disse arbeiderklasseguttene delvis gjennomskuer skolesystemet og den hegemoniske skolekulturen. Gjennom intervjuene av hans informanter gir guttene uttrykk for at de ikke har store sjanser til å få middelklasseyrker selv om de er «lydige» på skolen, og at den såkalte meritokratiske skolen dermed er en «bløff». Men samtidig opphøyer guttene arbeiderkulturen, det maskuline fysiske arbeidet og den fellesskapskulturen som hører med. De er generelt imot intellektuelt arbeid og synes selv deres liv og arbeid er mer å trakte etter. Elevene ser ikke verdien i utdanningen, og deres verdier passer dermed ikke med den hegemoniske kulturen. Slik blir de også ekskludert fra andre yrker enn arbeiderklasseyrker. Et av poengene til Willis er å vise at disse guttene i stor grad velger å ekskludere seg selv, og at det er ønsket (Willis 1977).

Willis' beskrivelse av *the Lads* kan ikke nødvendigvis generaliseres til å gjelde arbeiderklasselever i det britiske samfunnet mer generelt (se for eksempel Arnot 2004). Men sider ved det britiske samfunnet bidro til at skolemotstand for noen elever kunne komme til uttrykk som en tydelig

disidentifikasjon med skolen og lærere slik Willis beskriver. Disidentifikasjonen fikk blant annet næring fra guttenes tilhørighet til en relativt tydelig arbeiderklassekultur, ikke minst via ungdommenes relasjon til sine fedre. Allerede på Willis' tid ble det også beskrevet mer sammensatte former for skolemotstand. De siste tiårene er det også beskrevet nye og mer sammensatte former for motstand mot skolen knyttet til endringer i det senmoderne samfunnet. I en britisk kontekst peker for eksempel Carolyn Jackson (2006) på at elevenes antiskoleholdninger kan være en måte å håndtere det store presset til å prestere i skolen, både for arbeiderklasseelever og middelklasseelever. Frykten for å mislykkes og for å fremstå som dum er en del av bakgrunnen for at elevene ikke anstrenger seg på skolen. I stedet prioriterer elever med antiskoleholdninger vennegjengen svært høyt. Her kan de opprettholde et egenverd ved å finne anerkjennelse blant jevnaldrende. Å bli anerkjent av jevnaldrende forutsetter at du er kul og populær, og det er ikke kult å jobbe hardt med skolearbeid, noe som blir forbundet med nerder. Jackson mener *laddish* oppførsel forekommer i alle sosiale klasser. Likevel opprettholdes klasseforskjellene i skoleprestasjoner. Hvis du skal komme unna med å prestere i skolen og samtidig være populær, må arbeidet i så fall være tilsynelatende uanstrengt. De som mestrer denne balansegangen, er først og fremst elever som kommer fra ressurssterke hjem. De som har mest å tape på disse motstandsstrategiene, blir altså likevel arbeiderklassebarna. Ingrid Smette (2008) peker på at Jacksons studie ikke klarer å svare på hvorfor det ikke betraktes som kult å jobbe hardt på skolen, og «hvorfor nerden er den absolutte antihelten i tenåringenes hverdag, når elevene samtidig støtter opp om verdien av gode karakterer og nødvendigheten av utdanning for å lykkes i livet» (Smette 2008:98). Ifølge Smette blir det viktig å understreke at skolehverdagen kan oppleves for noen på måter som fører til motstand, selv om ikke motstanden handler om motstand mot utdanning i seg selv, slik det ga mening for Willis' *lads* (Smette 2008). Tvert imot er det mye som tyder på at skoleungdom i dagens Norge på noen måter i stor grad trives i skolen og slutter opp om skolens mål. Med utgangspunkt i en omfattende spørreskjemaundersøkelse blant ungdom i Norge¹ finner Anders Bakken (2007) at det er stor grad av trivsel og en generell stor oppslutning om skolens mål i dagens Norge. Bakkens analyse viser ingen tydelige klasseforskjeller når det gjelder hvordan elevene opplever og forholder seg til skolehverdagen. Elevene er også enige i viktigheten av gode karakterer, og de er enige i at skolen er viktig uansett hva de skal senere. Bakken hevder på grunnlag av dette at klassebakgrunn i liten grad påvirker hvordan elevene forholder seg til skolens krav. Det er ifølge Bakken heller ikke grunn til å tro at det er innsats- eller motivasjonsmessige forhold som skaper presta-

sjonsforskjeller mellom sosiale klasser. I stedet vektlegger han at elevenes klassebakgrunn kan påvirke de unges fremtidsorienteringer.

Vi ser altså ut til å stå overfor mer diffuse og sammensatte relasjoner mellom klassebakgrunn og skoleidentifikasjon. Skolemotstand kan delvis gå på tvers av klassebakgrunn, og den behøver ikke nødvendigvis være ensbetydende med en entydig avvisning av skolen som institusjon og av utdanning som et viktig mål.

En viktig årsak til at elevenes forhold til skolen kan være mer preget av ambivalens i dag, kan være at de i større grad kan ha en *forestilling* om at de har stor frihet og mange valgmuligheter. Furlong og Cartmel (1997) betegner dette som the «epistemological fallacy of late modernity». Normer og handlingsorienteringer er ikke i like stor grad og på samme måte som tidligere gitt ut fra tradisjoner og kollektive identiteter, i stedet blir individet stilt overfor flere mulige forestillinger og flere mulige handlingsalternativer. Vi står ifølge individualiseringstesen til Anthony Giddens (1990) og Ulrich Beck (1992) overfor en strukturell tvang til individuelle valg og til utmeisling av vårt individuelle livsprosjekt. Og heri ligger altså en felle: Fordi våre liv ikke på samme måte som tidligere er gitt ut fra moralske krav og nedarvede tradisjoner, men må utmeisles i møte med ulike handlingsalternativer, tror vi at vi har frihet til å forme oss selv i betydningen at vi kan velge fritt, og at alle har like muligheter. Det er imidlertid lite som tyder på at foreldres klassetilhørighet ikke lenger påvirker barnas livssjanser og mobiliteten i samfunnet. «Klassereisen» ser for eksempel ikke ut til å ha blitt mer vanlig over tid (Hansen og Wiborg 2010). Det som skjer i det senmoderne samfunnet, er heller at klasseidentiteter blir mer utydelige, samtidig som klasserelaterte forskjeller i skole- og utdanningssystemet reproduseres. «The paradox of late modernity is that although the collective foundations of social life have become more obscure, they continue to provide powerful frameworks which constrain young people's experience and life chances» (Furlong og Cartmel 1997:109).

Den senmoderne fellen og senmodernitetens paradoks kan ikke minst tenkes å gjøre seg gjeldende i et velstående velferdssamfunn som det norske. Flere trekk ved vårt samfunn kan underbygge forestillinger om frihet til å forme seg selv og muligheten til å velge mellom mange alternativer. Den norske skolen er i prinsippet en egalitær enhetsskole som skal gi like muligheter for alle. Vi har også et offentlig finansiert skole- og utdanningssystem der alle i prinsippet skal ha like muligheter til å ta høyere utdanning. I tillegg har det norske samfunnet vært preget av lav arbeidsledighet og gode velferdsordninger. I likhet med andre vestlige land er Norge et utpreget kunnskaps- og informasjonssamfunn der den såkalte kreative klasse (Flo-

rida 2002) er i sterk vekst. Mange tilhører det Beck (1994) betegner som «refleksivitetens vinnere»: De har høyere utdanning og jobber i en eller annen forstand med utvikling og håndtering av ideer og kunnskap. Som i andre velstående vestlige land er det mange unge i Norge som har høye ønsker om å utdanne seg innenfor noe de opplever som meningsfullt, gjerne «noe kreativt», fremfor noe som gir økonomisk sikkerhet (Schreiner og Sjøberg 2008). Men hvordan opplever de som scorer lavt på prestasjonsnivå og har små muligheter til å oppnå det senmoderne idealet om å realisere seg selv, sin skolehverdag i denne konteksten?

Undersøkelsesopplegg og metodisk tilnærming

Artikkelen bygger på en etnografisk studie² med deltakende observasjon og intervjuer med en gruppe elever med arbeiderklassebakgrunn som går på en bygg- og anleggslinje (BA) med lave opptakskrav og høye frafallstall. Studien av elevene på BA-linjen kontrasteres med en mindre omfattende studie av en gruppe elever med middelklassebakgrunn som går på medier og kommunikasjon (MK), en yrkesfaglig linje som også kan gi allmenn studiekompetanse. Observasjon på BA-linjen omfattet tilstedeværelse i alle skoletimene og i friminuttene over en periode på to uker rundt skolestart og kortere observasjoner med regelmessige mellomrom det første skoleåret. Datamaterialet består også av uformelle samtaler med elever og lærere ved skolen samt andre ansatte der. Observasjonene skulle være en nyttig forundersøkelse og et supplement til senere intervjuer. Elever fra medier og kommunikasjon ble i hovedsak intervjuet i kombinasjon med noe informasjon og uformelle samtaler med lærere og elever. Ved å kombinere observasjon og intervjuer fikk vi ved BA mulighet til å spørre om det som ble observert, og vi kunne også omvendt vurdere det som ble sagt, mot det som ble observert. Det kan være problematisk å få et fullstendig bilde når man kun har intervjudata. Menneskers selvpresentasjoner er en type kunnskap, men for å kunne fortolke disse i en større forståelseshorison er det viktig å ha kunnskap om det de snakker om. Dette fikk vi erfare blant annet da elevene ble spurt om sin subjektive opplevelse av trivsel og prestasjoner i skolen, og vi deretter tolket svarene i forhold til hvordan de oppførte seg og jobbet i timene. På denne måten fant vi at trivsel på skolen handler for noen kun om det sosiale som skjer utenom skoletimene, mens for andre handlet det om læringsmiljøet. Med observasjoner i forkant var det mulig å skille dette fra hverandre. Observasjonene var nyttige for å tolke elevenes selvpresentasjoner og deres fortellinger om hendelser som kom frem i intervjuene. Det

er trolig en del av handlingene deres som kan være delvis ubevisste eller ureflekterte, noe som kanskje derfor ikke ville ha kommet like tydelig frem ved kun å bruke intervjuer som metode. En diskrepans i hva vi erfarte under observasjonen, og hva de selv sier, vitner om at vi slik får data vi ellers ikke ville fått.

En spesiell utfordring var å bestemme elevenes klassebakgrunn, noe som åpenbart er vanskeligere enn å se på etnisitet eller kjønn. Vi kunne ikke være sikre på hvilken sosial bakgrunn de ulike elevene hadde, siden dette ikke var noe som kunne observeres direkte. Selv om vi ved å observere elevene gjennom samtaler, stil og språkbruk kunne anta noe om klassebakgrunn, var det først under intervjuene vi fikk utfyllende opplysninger om deres foreldres yrker og utdanningsnivå. Det er altså på bakgrunn av dette vi så har definert deres klassebakgrunn. For å gjøre dette til en mest mulig pragmatisk og hensiktsmessig inndeling har vi vurdert dem med foreldre uten utdanning eller med utdanning lavere enn videregående og med yrker som ikke krever dette, til arbeiderklasse. Tilsvarende har vi vurdert dem med foreldre med høyere utdanning og tilsvarende yrker som krever dette, til middelklasse og øvre middelklasse. Ut fra denne definisjonen var det fem av de seks som ble intervjuet på linjen for bygg og anlegg, som hadde arbeiderklassebakgrunn. Én hadde øvre middelklassebakgrunn. Motsatt var det på linjen for medier og kommunikasjon. Der var det fem som hadde middelklasse eller øvre middelklassebakgrunn, og én som hadde arbeiderklassebakgrunn. Det viste seg at eleven med arbeiderklassebakgrunn fra medier og kommunikasjon hadde tidligere erfaringer med skolen og en historie som lignet de andre arbeiderklasseelevenes erfaringer og historier. På samme måte hadde middelklasseeleven fra bygg og anlegg tidligere erfaringer og en historie som lignet dem de andre middelklasseelevene hadde. For enkelthets skyld sier vi i det følgende «elevene på BA» og «elevene på MK» som ensbetydende med henholdsvis arbeiderklasse og middelklassebakgrunn selv om en elev ved hver av linjene hadde avvikende klassebakgrunn. Vi nedtoner med andre ord «unntakene» på hver av de to linjene og konsentrerer oss om arbeiderklasseelever ved BA-linjen og middelklasseelever ved MK-linjen. Spørsmålet vi stiller, er: Hvordan forholder BA-elevene med arbeiderklassebakgrunn seg til skolen som institusjon? Hvilke tanker, planer og drømmer har de for sin fremtid? Gir de uttrykk for motstand mot skolen, og på hvilke måter kommer i så fall denne motstanden til uttrykk? Er det tydelige forskjeller mellom BA-elevenes og MK-elevenes måte å forholde seg til skolen på, og på hvilken måte kan disse forskjellene eventuelt si oss noe om forholdet mellom klassebakgrunn og skoleidentifikasjon?

«Bra med skole og sånn»

Bygg og anlegg-elevne har gjennomgående svake skoleresultater, og både lærere og elever gir uttrykk for at lavt karaktersnitt fra grunnskolen for mange er årsaken til at de velger denne yrkesskolen. Dette kan tale for at disse elevne egentlig ikke er spesielt motivert for akkurat denne linjen og kanskje heller ikke er så spesielt motivert for utdanning utover ungdomskolen i det hele tatt. Ut fra det de forteller, og det vi ser, er det mange skoletrøtte elever som har problemer med å takle det faglige, og flere har også erfaringer med vanskelige relasjoner til lærere. De fleste av elevne møter likevel opp på skolen hver dag. Selv om flere av elevne ifølge lærerne er «sjeldne gjester» som bare kommer innom i timene av og til, oppholder de seg likevel på skoleområdet på dagtid. De spiller bordtennis eller sitter i kantinen eller i andre fellesarealer og «chiller'n», som de selv formulerer det. Skolen ser med andre ord ut til å være et viktig møtested, også for dem som ikke går til timene. De liker «å henge» på skolen som et sosialt sted. BA-elevne er heller ikke generelt kritiske til ideen om skolegang. De ser tvert imot ut til å anerkjenne skolen som verdifull. Selv de som er minst til stede, sier at de likevel ønsker seg en utdanning. Med ett unntak forteller alle som ble intervjuet, at de trives på skolen. Den eleven som derimot mistrives på denne skolen og er på vei ut, forteller at hun likevel ønsker å oppnå fagbrev for å ha «noe å falle tilbake på» senere. BA-elevne betrakter utdanningen som veien inn i arbeidslivet. En stor del av elevne har imidlertid ikke noen konkret plan med utdanningen på bygg og anlegg. Dette var tydelig allerede første skoledag, da langt under halvparten av klassen kunne svare læreren på hva de ville med skolen, eller hvilken retning de ville spesialisere seg i, om det var tømrer, murer, rørlegger etc. Men denne uklarheten gjaldt særlig her og nå. Når de snakker om fremtidens muligheter, er de mer positive. En av BA-elevne, Irene, ønsker seg aller helst fagbrev, men selv om det «ikke ser lyst ut» på skolen, har hun likevel troen på at det uansett vil åpne seg mange muligheter senere. Irene sluttet på skolen etter noen måneder, og hun tror at det er vanskelig å motivere seg selv til å begynne igjen. Men hun mener det finnes «sinnssykt mange muligheter» for henne i fremtiden når det gjelder å få en jobb. Flere av BA-elevne gir på samme måte uttrykk for at de mener det finnes mange muligheter til å oppnå et ønsket liv. Formuleringer som «det finnes alltid en jobb», «det ordner seg alltid» eller «jeg kan bare starte mitt eget firma» dukker jevnlig opp i intervjuene. En av elevne forteller at hennes egentlige førstevalg var å bli veterinær, og at hun søkte på en privatskole hun ikke kom inn på. Nå ønsker hun imidlertid å bli arkitekt. Hun mener at det kan være en vei inn

for henne å gå den praktiske veien først og se om hun kan klare det teoretiske etter hvert.

I én forstand, men bare i én forstand, gjenfinner vi mye av den samme ideen om skole og utdanning som veien til det gode liv hos elevene ved medier og kommunikasjonslinjen (MK). Også MK-elevene ser ut til å trives på skolen, og også her ser det ut som om skolen blir betraktet som et viktig sted å være, et sted som er sentralt for deres hverdagsliv, og som de føler tilknytning til. I likhet med BA-elevene forteller MK-elevene at de er skoleleie etter tiende klasse, og flere nevner at de ikke ønsket å begynne med studiespesialisering med det samme. De vil gjøre noe mer praktisk. Selv om de, i motsetning til BA-elevene, har planer om en lengre utdanning som åpner opp for muligheter, er de per i dag usikre på hva de skal satse på. MK-elevene har heller ikke noe svar på hvilket yrke de tror de vil ende opp med, men vektlegger også at de har relativt ubegrensede valgmuligheter i fremtiden. De ser heller ikke ut til å være bekymret for mangelen på konkrete planer. Overflattisk betraktet er det med andre ord likhetstrekk mellom de diskursene både BA-elevene og MK-elevene trekker vekslers på når de intervjues om skolehverdagen og egne fremtidsplaner. De trives på skolen, de ser på skolen som inngangsbilletten til høyere utdanning og gode jobber, og de opplever ikke egne diffuse fremtidsplaner som et problem, fordi det er «sinnssykt mange muligheter» der ute. Men skraper vi litt i overflaten, blir disse fellestrekene ved BA-elevenes og MK-elevenes fortellinger om skolen og fremtiden mer problematiske. Eller sagt på en annen måte: De fremstår mer som en del av en felles diskurs om skole, utdanning og fremtidsutsikter i det senmoderne Norge enn som en gjenspeiling av elevenes situasjon og sannsynlige fremtidsutsikter. På tross av noen fellestrekk når det gjaldt trivsel og fremtidsplaner, var møtet med BA-linjen og MK-linjen som å komme til to ganske forskjellige verdener.

Bygg og anlegg og Medier og kommunikasjon: det første møtet

Forskjellene mellom de to linjene ble svært tydelig for oss allerede i forbindelse med arbeidet med å få tilgang til feltet. Det skulle vise seg å bli svært utfordrende å få tilgang til å observere og intervjuer ved BA-linjen. Skoleledelsen hadde sagt seg villig og var engasjert i forskningsprosjektet, men hadde dessverre ikke informert de involverte lærerne om prosjektet. De aktuelle lærerne ble informert først samme dagen som skolestart og var i utgangspunktet ikke særlig entusiastiske når det gjaldt å skulle ha med

seg en observatør fra Universitetet i Oslo. Det var en veldig ubehagelig situasjon å være i som observatør, så vel som for de involverte lærerne. Like utfordrende var det å rekruttere intervjupersoner ved bygg- og anleggslinjen. Her hersket en utstrakt motvilje. Vi måtte forhandle frem intervjupersoner underveis i observasjonsperioden og gjøre bruk av en rekke «knep». Motviljen så dels ut til å være knyttet til usikkerhet til det å måtte prestere og å snakke om seg selv, dels så det ut til å være flaut overfor medelever å engasjere seg i noe som de ikke var tvunget til. Et nei til intervju fra en elev smittet raskt over på medelever. Det å forsøke å oppnå tillit og nærhet til elevene ble derfor en stor del av feltarbeidet. Ifølge flere metodebøker elsker mennesker å prate om seg selv, og det er vanlig å bli smigret over at noen tar ens meninger seriøst (Holloway og Jefferson 2000, Widerberg 2001:90). Dette fenomenet var fraværende blant BA-elevne, de virket derimot ukomfortable med å snakke om seg selv, og flere av intervjupersonene var veldig korte eller ordknappe i sine svar. May-Len Skilbrei (2003) opplevde også slike «fåmælte» informanter i sine intervjuer av kvinner i arbeiderklasseyrker. «Det er særlig viktig også å respektere informasjonen som kommer i magre intervjuer, fordi forskjellene i befolkningen på hvem som svarer langt og reflektert, ikke er tilfeldig» (Skilbrei 2003:44). Når noen ikke har noe å si om et tema, så sier de jo nettopp det, som er et funn i seg selv (Kvale og Brinkman 2009, Prieur 1990).

I skarp kontrast til denne erfaringen fra BA var rekrutteringen til intervjuer fra medier og kommunikasjonslinjen gjort på noen minutter. Flere elever meldte seg umiddelbart frivillig til intervju. Læreren viste stor interesse for prosjektet og plukket ut elever likt fordelt på kjønn og med noe ulikt prestasjonsnivå. Her stemte beskrivelsene fra metodebøkene langt bedre. I møte med MK-elevne ble det tydelig at taleførhet ikke var en generell mangelvare hos ungdom. Det var ikke satt av noe mer tid til intervjuene med elevene fra medier og kommunikasjon, men disse elevene viste høy motivasjon for å delta i intervjuene. De hadde mye på hjertet, og de snakket mer lett og fritt. Kroppsspråket i intervjusituasjonen var også et helt annet enn blant BA-elevne med arbeiderklassebakgrunn. MK-elevne opptrådte mer selvsikkert og direkte, uten tegn til nervøsitet, og hadde stødige øyekontakt under hele intervjuet. Allerede under arbeidet med å få tilgang til feltet var det altså markerte forskjeller mellom de to elevgruppene med hensyn til væremåter, virkelighetsforståelser og motivasjonsstrukturer, eller det Bourdieu (for eksempel 1977) betegner som ulike *habitus*³. Kort oppsummert virket BA-elevne ubekvemme og muligens litt mistenksomme og fiendtlig innstilte i møtet med en masterstudent i sosiologi, mens MK-elevne umiddelbart betraktet sosiologistudenten som en person på linje med dem selv

og undersøkelsen som en ny spennende mulighet i deres hverdagsliv. Etter hvert som feltarbeidet ved BA-linjen kom i gang, forstod vi mer av hva denne innledende motstanden mot eller opplevelsen av ubekvemhet rundt en observatør fra Universitetet i Oslo kunne handle om.

Hverdagen på bygg og anlegg

«Vi er i en stor byggehall. Langs veggen står alle elevene ved bygg og anlegg på sirlig rekke med ryggen mot veggen. Det er helt stille i rommet, noe som er sjelden her i byggehallen som vanligvis er fylt av hammerslag, saging og roping. Inn i byggehallen har et titalls uniformerte politimenn kommet. De har med seg hunder. De sier de har funnet hasj på gulvet, og de har grunn til å tro at det kommer fra noen av elevene der. De ransaker alle elevene én etter én. Hundene stopper opp ved noen av elevene og markerer. Disse elevene blir tatt med ut av hallen. Politiet går ut, og mange av elevene koker av sinne, spytter i bakken og sparker i gulvet.»

Selv om slike hendelser som dette ikke skjedde hver dag under vårt feltarbeid ved bygg- og anleggslinjen, var stemningen generelt noe trykkende. Mange sitter fraværende for seg selv med hodet i hånda. Det er få som ler, eller som tuller og har det gøy. De fleste elevene beveger seg tungt og sakte med store sukk og oppgitte miner. Det synes som om hver og en av elevene har mer enn nok med seg selv og sitt. Enkelte bruker hver eneste time til å hamre spiker ned i et bord, i en tom colaflaske eller i en benk.

Gjennom observasjonen fikk vi imidlertid også innblikk i mange eksempler på atferd som kan karakteriseres som mer opprørske antiskolehandlinger eller det som etter Willis er betegnet som *laddish behaviour*. Det er spesielt én gruppe elever på linjen som har en atferd som gjør at de i en forstand passer inn i kategorien *lads*. De lager mye lyd og støy i timene og er ofte opphavet til situasjoner med regelbrudd. I løpet av de første to ukene av observasjonen er det også andre «politisaker» i klassen. Garderobeskapene hos guttene blir brutt opp, noe av innholdet der blir stjålet, og det er ellers hærverk i garderoben. En annen episode handler om en av elevene som blir for nærgående med læreren. Læreren opplever dette som et voldsangrep, noe som fører til at eleven blir utvist i to dager. Vi er også vitne til at en gruppe elever stjeler i kantinen. Noen av de samme elevene som er innblandet i disse episodene, gir også på andre måter tydelig uttrykk for en form for motstand mot skoleregimet. I denne gruppen, eller gjengen, er også Lars, som er en av elevene vi har fått tilgang til å følge.

Lars er en av dem som etter hvert kun er innom skoletimene en sjelden gang, og som store deler av tiden oppholder seg i skolens friområder. Han er uinteressert i det som skjer i timene, og melder seg raskt ut av samarbeidet i gruppen. Han er mer opptatt av musikken han har på ørene, dårlig skjult under capsen sin. Han er i stadig bevegelse blant arbeidsgruppene i de praktiske timene, samtidig som han danser og synger høyt og ellers tar hyppige røykepauser. Selv om han ikke tar del i arbeidet i gruppen, inntar han en dominerende rolle med sine krasse kommentarer overfor de andre elevene. Spesielt er han grov i munnen mot de mer lavmælte guttene, og de finner det trolig best å gjøre som han vil, for å unngå irettesettelser av usaklig karakter som: «Klapp igjen kjeften a, ellers får du deg en på trynet!» Eller: «Ta og putt den saga opp i rasshølet, a!» I engelsktimene har han også musikk på øret og sitter med pc-en foran seg og chatter på nett, ser på musikkvideoer, er på Facebook eller leser dikt om «ode til hasjen». Han påstår overfor læreren at han heter noe annet, og irettesetter ellers høylytt andre som ikke følger med i timen. Han blir senere utvist fra skolen i to dager fordi han ikke har på seg påkrevd verneutstyr i byggehallen, det vil si hjelm og vernesko. Vi er på dette tidspunktet midt i skoleåret, så dette påbudet er han veldig klar over. I intervjuet forklarer han dette opptrinnet med at han «er lei av det, bare lei av det. Må gå rundt med den dritten hele tiden».

Den observante leser vil kanskje innvende at dette står i slående kontrast til vår påstand over, om trivsel på skolen og oppslutning om skolens mål. Poenget er at dette er ulike aspekter ved BA-elevenes atferd og fortellinger som samlever. Når elevene fra bygg og anlegg forteller om sine opplevelser av skolen her og nå, får vi høre om begrensninger og problemer med det teoretiske, vanskeligheter med å møte opp på skolen og ulike konflikter.

Noen uker ute i semesteret er det flere elever på BA-linjen som allerede har et faretruende høyt fravær. Noen har sluttet eller byttet skole, og det er en del elever som er på lærernes «bekymringsliste». Men det er også elever som ikke har denne synlige «utagerende» atferden, som likevel faller ut av skolen. Disse elevene er ikke nødvendigvis en del av «gjengen» som beskrevet over, men har høyt fravær og diverse andre problemer med skolen. For noen var ikke skolen helt som forventet. Som Irene uttrykker det: «I starten så var det veldig lett å engasjere seg i alle fagene egentlig, men så ble det prosjektfordypning, og da sa alt bare splætt!» Det kan trolig også for noen handle om en resignasjon over spriket mellom prestasjoner og ønsker. Valget av bygg og anlegg var ikke nødvendigvis det de ønsket seg mest, og det ser ut til å være dem med minst planer i forbindelse med bygg og anlegg som også etter hvert uteble mest fra timene. Flere av disse elevene ser også ut til å mangle grunnleggende faglige kunnskaper fra grunnskolen, noe som

trolig gjør at teorien i videregående fremstår som uoverkommelig. Det som er felles for elevene fra bygg- og anleggslinjen, ser ut til å være en generell skoletrøtthet, varierende motivasjon og et ønske om å gjøre noe praktisk. En del av elevene forteller også om ulike problemer som har fulgt dem fra grunnskolen, i form av konflikter med lærere og generelle vanskeligheter med det faglige.

Foreldrene til BA-elevne har lav eller ingen utdanning, men de har ikke fysisk tunge yrker eller tradisjonelle industriarbeideryrker. BA-ungdommene ser ikke ut til å identifisere seg med sine foreldres yrker. Spesielt ser det ut til å være vanskelig for dem å gjøre rede for hva fedrene jobber med. Selv for dem av guttene som bor sammen med begge foreldrene, er flere usikre på hva arbeidet til fedrene innebærer: «Han jobber noe med å reparere maskiner» eller «noe med data», «jeg tror han er litt altnuligmann», «jeg veit ikke hva han driver med nå egentlig, tror han jobber i sånn verktøybutikk», «han driver med noe regnskap, tror jeg, driver og bytter firma hele tiden». De ble nødt til å gå hjem for å spørre, for at vi kunne være sikre på hvilken posisjon de hadde på arbeidsmarkedet.

BA-elevne forteller heller ikke om noe utstrakt erfaring med hjelp hjemmefra til skolearbeid. Rune forteller for eksempel at han aldri har fått noe særlig hjelp hjemme, og at moren hans er dyslektiker.

Mamma har skikkelig problemer, hun hadde det ikke så veldig fint på skolen sjæl, så det er ikke så mye hjelp når det gjelder sånne ting da. (...) Jeg snakker nesten aldri med moder'n. Hun drar 8 om morra'n og kommer hjem 20 nesten hver dag. Jeg pleier aldri å komme hjem før 22–23-tiden, og da går jeg ned på rommet.

«Ikke den mest skoleglade»

En stor del av BA-elevne ser ikke ut til å ha helt klart for seg hvorfor de har valgt som de har gjort. De er derimot veldig klare når det kommer til hva de *ikke* har valgt. De er slående samstemte når det gjelder begrunnelser for hvorfor de ikke har valgt studiespesialisering. Samtlige av disse elevene sier at de valgte bygg og anlegg fordi de «ikke passer til en kontorjobb». Begrunnelsen kan være at de ikke orker en slik stillesittende jobb, eller de hevder at «det er bare ikke helt meg, for å si det sånn». De hevder at de ikke passer inn på en skolebenk, og de beskriver seg selv som rastløse. De beskriver også det å sitte ved en skolebenk som noe de ønsket å unngå i denne videre utdanningen. Irene forteller om «strevet» på ungdomsskolen,

blant annet «fordi der måtte man sitte på skolebenken hver eneste time og sånn». De er ikke «skoleglade» eller «skoletypen». Samtidig er det en del uttalelser som kan minne om *sour graping*, som at «det var like greit at jeg kom inn her, for jeg trives jo her, så». Bare noen få av elevene har et klart mål med utdanningen og ønsker for eksempel å bli tømrer eller rørlegger. De fleste er usikre på hva de skal bli, og noen er usikre på om de vil klare å fullføre skolen.

Selv om de umiddelbare begrunnelsene for skolevalget er at de ikke passer til noe annet, viser det seg likevel at noen har andre ønsker og drømmer for fremtiden enn det denne yrkesskolen kan gi dem. For Ida var det dårlige karakterer som hindret henne i å komme inn på andre skoler, og hun snakker om hvilke begrensninger hun har for hva hun kan prestere på skolen. Flere mener også at de uansett ikke vil klare å bestå en allmennfaglig utdanning selv om det er det de egentlig kunne tenkt seg. Ida kan også illustrere dette poenget. Da hun ble spurt om studiespesialisering ville ha vært et alternativ til bygg og anlegg, begynte hun å le, som om det skulle være milevis unna tankene hennes:

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

Rune forteller også at han egentlig kunne tenke seg å gå på allmennfaglig linje, men mener at «hvis jeg ikke består, er det ikke noen vits i». Og her er vi vel ved noe av kjernepoenget: Disse elevene avviser ikke betydningen av skolen, og de har på et generelt og abstrakt nivå drømmer og forestillinger om at de skal kunne ta en høyere utdanning og for eksempel bli veterinær eller arkitekt. Når vi kommer tettere på deres hverdagssituasjon og faktiske muligheter, fortøner imidlertid disse drømmene seg som relativt urealistiske.

Hverdagen på medier og kommunikasjon

På medier og kommunikasjon hersker en ganske annen stemning enn på bygg og anlegg. Her er tonen lett og livlig med ivrige elevgrupper som ler og

prater. Det kan virke som om det er en hel annen intensitet i kontakten mellom elevene, både i form av samtale og utvekslinger, og i form av en type intimitet; de holder på hverandre, tar på hverandre og lener seg til hverandre. Det ser ut til å være et samhold, og det er lett å få øyekontakt eller et smil. Elevene er, som vi var inne på over, svært interessert i «observatøren» som er kommet for å studere dem. Selv om også disse elevene gir uttrykk for en viss skoletrøtthet, har de en helt annen innstilling til skolen. De som ble intervjuet, ønsket ikke å begynne med studiespesialisering med det samme, men de har likevel planer om å ta et påbygningsår for å få studiekompetanse. De mente dette ville gi dem økte muligheter og flere valg. Selv om både MK-elevne og BA-elevne slutter seg til diskursen om betydningen av utdanning, har MK-elevne et annet syn på egne prestasjoner og en annen motivasjon for valg av videre utdanning. Som Anders uttrykker det: «Det har alltid vært en selvfølge med videregående. Kunne aldri droppet ut. Å jobbe i kassa på Rimi hadde ikke vært noe for meg.» Dette sitatet står i kontrast til uttalelsene til for eksempel Irene fra bygg og anlegg som mente det alltid er jobber å finne og at «det er ikke bare kassa på Rimi, lissom». I motsetning til Irene mener Anders at det å droppe ut av skolen nettopp vil være ensbetydende med å få jobber som i kassa på Rimi. Det å ta videre utdanning er derfor en naturlig og en selvsagt vei mot målet: de interessante jobbene Anders og de andre MK-elevne ønsker. Til forskjell fra BA-elevne er det ikke skoleprestasjonene som setter begrensninger for deres fremtidige muligheter. MK-elevnes utfordring ligger heller i å finne ut hva de vil trives best med. De har ofte mange ulike interesser og ferdigheter og vet ikke helt hvor de skal begynne, eller hvor de best kan få videreutviklet sine talenter. Dette sitatet fra intervjuet med Ane kan illustrere poenget:

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

I motsetning til flere av BA-elevne som er mest klare på hva de *ikke* har valgt, er disse MK-elevne opptatt av at deres valg har vært knyttet til fritidsaktivitetene deres, og hva de føler at de er gode på og liker å gjøre. Den generelle planløsheten og diskursen om «de sinnssykt mange muligheter» kan med andre ord tenkes som en ennå ikke realisert forlengelse av en av deres «sinnssykt mange» interesser. MK-elevne forteller om hva de kan fra før, det være seg fotografering, databehandling, film eller teater. De ønsker

å videreutvikle en eller flere av disse interessene som de «synes virker spennende», og som de ønsker å lære mer om. Når de trekker veksler på diskursen om alle mulighetene som er der for å endre retning senere, dersom de finner ut at de ønsker det, er det derfor på et ganske annet grunnlag enn når BA-elevene snakker om «mange muligheter». En viktig grunn til dette er selvsagt at MK-elevene er mer skolesterke. De har gjennomgående gode karakterer, det vil si at de ligger i den øvre halvdel av karakterskalaen. De klassifiserer seg som skoleflinke, og de teoretiske fagene byr ikke på noen problemer. Når de snakker om trivsel i skolen, handler det ikke om at de spiller bordtennis i timene, men om at de trives med å lære. Trivselen inkluderer gode relasjoner til lærerne og en positiv opplevelse av læringsmiljøet. Nora sier det slik: «Jeg trives veldig godt på skolen, [det er] akkurat det læringsmiljøet akkurat *jeg* trenger. Man får sjansen til å være kreativ og utvikle seg på mange forskjellige måter. Så det er veldig bra». I motsetning til de fleste elevene fra BA som fortalte at de ikke fikk noe særlig hjelp hjemme, nyter MK-elevene også godt av foreldrenes ressurser. Nora forteller:

Mamma er lærer og er flink i norsk og samfunnsfag og den type fag og har hjulpet meg med det når jeg trenger det. Men pappa er flink i matte og fysikk, han har doktorgrad i fysikk, sånn at han kan liksom den typen ting. Så han har hjulpet meg med det.

«En jobb hvor jeg kan være meg selv best»

Når MK-elevene snakker om at det er «mange muligheter», og ikke virker påfallende bekymret for sine diffuse fremtidsplaner, er det også fordi denne planløsheten for dem inngår i en fortelling om at det overordnede målet er «å finne seg selv». Slik vi tolker det, oppfatter de tiden på medier og kommunikasjon som en prøvetid for å kunne finne ut av hva de har mest lyst til, og for å sikre seg en yrkeshverdag i fremtiden der de vil trives. En slik avslappet og eksplorerende orientering er også beskrevet hos middelklasseungdom i andre studier (Nielsen og Rudberg 2006). MK-elevene er opptatt av å få en jobb som skal være riktig akkurat for *dem*, og som kan gjøre dem «glade». På samme måte som BA-elevene presiserer også flere av MK-elevene at de ikke ønsker å ha en stillesittende jobb. Men de ønsker heller ikke en fysisk jobb, noe de forbinder med en slitsom og strevsom hverdag. Det er viktig «å ha en jobb som betyr noe». Line legger vekt på at hennes fremtidige arbeid bør være noe hun trives med, og at det er noe hun liker å drive med, hun sier det som er viktig, er: «en jobb hvor jeg kan gjøre for-

skjellige ting, være meg selv best». Å finne sin egen identitet og fullbyrde sitt potensial ser altså ut til å være mantraet blant MK-elevene. De fleste av MK-elevene vil nok bli nødt til å justere drømmene sine etter hvert; det er ikke alle som kan bli skuespillere eller jobbe med «noe med media» eller bli filmregissør. Likevel er det et gjennomgående trekk ved intervjuene med MK-elevene at de kan etablere en forbindelse mellom disse drømmene om «å gjøre noe kreativt» og noen ressurser og talenter som de har tilegnet seg gjennom oppveksten, og som trolig er kroppsliggjort, det er deres habitus. I tillegg til at de ser ut til å ha en trygghet i seg selv, ser de også ut til å ha både mental og økonomisk støtte hjemmefra. Om de ikke skulle komme inn på den utdanningen de drømmer mest om med det samme, får vi inntrykk av at flere har foreldre som kan støtte dem mens de søker seg frem mellom ulike utdannings- og yrkesvalg. Diskursen om de mange muligheter og om en jobb som passer akkurat for dem, fremstår med andre ord, på tross av et visst dagdrømmerpreg, ikke kun som en abstrakt idé løsrevet fra alle realistiske *scenarioer*. Den fremstår snarere som uttrykk for en generell orientering mot og lyst til å lære, som også er beskrevet i andre studier av middelklassen (Aarseth 2008, Stefansen og Aarseth 2011). Betoningen av alle mulighetene og orienteringen mot å finne en jobb hvor de «kan være seg selv best», fremstår ikke som en virkelighetsflukt, men snarere som en slags «forventningsfull fryd».

Avsluttende diskusjon

Elevene på bygg og anlegg og medier og kommunikasjon gir på ulike måter uttrykk for at de trives på skolen, og de tilslutter seg ideen om at skole og utdanning er viktig og nødvendig for deres fremtid, samt at «det er mange muligheter» de kan velge mellom. Det er ingen som hevder at de ikke vil få bruk for skolen senere. I samtalene med ungdommene ved denne BA-linjen er det få tegn på en tydelig artikulert disidentifikasjon med skolens mål. De formidler heller ikke noen konkrete forestillinger om et alternativ til «utdanning er viktig»-ideologien. Som vi har sett, finner vi i stedet at elevene på ulike måter trives på skolen og slutter opp om tanken om at utdanning er viktig. De trekker også veksler på diskursen om at det finnes så mange valg og muligheter. I denne artikkelen har vi vist at oppslutningen om denne «trivsels- og mulighetsdiskursen» likevel ser ut til å referere til ganske ulike virkelighetserfaringer og ganske ulike mulighetsstrukturer hos de BA-elevene og MK-elevene vi studerte. Mens skoletrivselen hos MK-elevene er knyttet til en sammenveving av læring og opplevelse av autonomi samt å

utvikle vennskap, er trivselen hos BA-elevene knyttet til skolen som et sted for sosialt fellesskap. Tilslutningen til ideen om at skole og utdanning er den eneste veien til gode muligheter i arbeidsmarkedet, refererer også til ganske ulike hverdags erfaringer. Etter Reform 94 starter de aller fleste, det vil si mer enn 95 prosent, i videregående opplæring rett etter grunnskolen (Hernes 2010:10). Det å ta en form for videre utdanning etter tiende klasse er derfor nærmest blitt en selvfølge. Fordi det er blitt en selvfølge å ta videregående utdanning, er viktigheten av skolen også i en forstand gitt. Da er det kanskje ikke så rart at alle, både på BA og MK, anerkjenner utdanningen i seg selv som viktig og ønskelig. Men mens MK-elevene har konkrete planer om videre utdanning og bare skal prøve ut litt ulike sider ved seg selv først, slik at de kan finne den utdanningen som er helt riktig akkurat for dem, er BA-elevenes uttalelser om utdanningens betydning av en mer abstrakt karakter, til dels frakoplet de reelle muligheter de faktisk har. De ønsker fagbrev, og de fleste vet at de må ha dette for å realisere planer om «å starte eget firma», «drive for seg selv» og så videre, slik de snakker om. Men ønsket om fagbrev står i slående kontrast til det forhold at en stor del av dem dropper ut av timene og etter hvert også fra skolen. Enda større sprik blir det mellom de faktiske forhold, nemlig at en stor del av BA-elevene ikke hadde karakterer til å komme inn på allmennfaglige linjer, og uttalelsen til en av BA-elevene som «egentlig» hadde tenkt å bli arkitekt. Men hva er det dette misforholdet mellom «mulighetsdiskursen» og den daglige virkeligheten disse BA-elevene står i, handler om?

Willis' *lads* identifiserte seg med sine fedres arbeiderklassekultur og så for seg en fremtid i industriyrker som sine fedre. BA-elevene i vår studie hadde, som vi så, påfallende liten kjennskap til fedrenes jobber og til den typen jobber som de med en viss sannsynlighet selv vil få. De ser med andre ord i liten grad ut til å ha en klassebasert identitet som de kan knytte an til i fortolkningen av sine egne opplevelser av å komme til kort etter skolens krav. Når en del av BA-elevene oppfører seg *laddish* eller dropper ut av skolen underveis, ser det heller ut til å være en måte å beholde verdighet på og oppnå status i en jamnaldersgruppe og det sosiale fellesskapet. De er ikke negative til gode karakterer eller til dem som presterer i skolen, men i sitt miljø blir de anerkjent for andre sosiale egenskaper. Det sosiale skolemiljøet blir et *frirom* (jf. Krange og Skogen 2003) hvor de selv forsøker å oppnå verdighet og makt. De ulike opptrinnene i skoletimene er trolig en strategi for å dekke over den manglende selvilliten når de ikke presterer i skolen. De kan finne seg til rette i vennegjengen på skolen, kanskje på tilsvarende måter som den tilhørigheten Willis beskrev hos sine *lads*. Men om de kan videreføre denne tilhørigheten i et mannlig arbeiderfellesskap, er et mer

åpent spørsmål, særlig dersom de ikke fullfører videregående skole. Investeringen i det sosiale fellesskapet på skolen vil dermed ikke være en livsvarig investering. Den formen for trivsel på skolen de utviser, og den tilslutningen de gir til mulighetsdiskursen, kan derimot fort være noe som står i veien for fremtidsmulighetene deres, snarere enn å være en annen vei til tilhørighet og identitet. I skarp kontrast til dette spiller MK-elevenes tilslutning til diskursen om «å trives på skolen» og om «at det finnes så mange muligheter», på en helt annen måte sammen med deres øvrige væremåte og motivasjonsstruktur. Middelklasseelevene ved medier og kommunikasjon har valgt linjen på yrkesskolen på bakgrunn av sine personlige interesser for å skrive, fotografere og filme. De ønsker å utforske disse interessene videre og er motivert ut fra hva de er gode til, og hvilke muligheter de har i sine fremtidige valg. De gir uttrykk for at de i stor grad opplever å ha autonomi, i et rom eller et felt hvor de opplever å være likeverdige aktører som sine lærere.

Sett i forhold til MK-elevenes situasjon blir misforholdet mellom BA-elevenes diskurs om skolens betydning og deres reelle muligheter i det senmoderne norske samfunnet særlig tydelig. Diskursen om de mange muligheter er ikke på samme måte som hos MK-elevene koblet til deres prestasjoner og deres strategier for fremtiden. Mulighetsdiskursen bygger ikke på en positiv erfaring av at det er mange muligheter, men er noe de tyr til i fraværet av interesser og ferdigheter som på plausibelt vis kan kobles til fremtidige karriereveier. For BA-elevene med arbeiderklassebakgrunn fremstår den individuelle friheten derfor som en diskurs som er relativt løsrevet fra deres reelle livssituasjon. Mange av dem har jo også havnet på denne BA-linjen nettopp fordi de ikke kom inn noen andre steder. Innstillingen om at «skolen er et OK sted å chille'n», og at «alt ordner seg til slutt», er trolig en dårlig strategi, særlig i den grad den bidrar til at disse elevene ikke fullfører skolen.

Motsetningen mellom individualisering og sosial reproduksjon er blitt fremstilt som et paradoks (Birkelund 2000, Furlong og Cartmel 1997). Men det er sannsynlig at disse «sannhetene» eksisterer parallelt. Som Beck (1992) har pekt på, skaper tvangen til å velge og til å meisle ut sin egen biografi nye klasseforskjeller, i form av «refleksivitetens vinnere» og «tapere». I denne artikkelen har vi forsøkt å vise hvordan «trivsels- og mulighetsdiskursen» i seg selv spiller inn i produksjonen av vinnere og tapere, ved å vise hvordan skolemotstanden hos elever med *laddish* atferd på en bygg- og anleggslinje i Oslo gir næring til en frakopling mellom egne subjektive erfaringer og virkelighetsforståelse, snarere enn å gi næring til motstand og alternative livsprosjekter.

Noter

1. Ung i Norge-undersøkelsen 2002.
2. Artikkelen er basert på studien Lena Marie Johansen gjorde i forbindelse med sin masteroppgave (Johansen 2010). Masteroppgaven var tilknyttet prosjektet «Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie». Prosjektet bestod av ulike delprosjekter. Gjennom dette prosjektet fikk vi tilgang til ulike yrkesskoler i Oslo.
3. *Habitus* er for Bourdieu den kroppsliggjorte måten vi forstår og er i verden på. Den viser til hvordan vi forstår og orienterer oss i verden, hva vi liker og verdsetter. Det miljøet vi er sosialisert i med ulike former og mengder av kapital, er utgangspunktet for vår praktiske sans og hvilken habitus vi får. Grupper med felles posisjon og erfaringer i det sosiale rom vil ha lignende habitusformer (for eksempel Bourdieu 1977).

Litteratur

- Arnot, M. (2004). *Male Working-Class Identities and Social Justice: A Reconsideration of Paul Willis's Learning to Labor in Light of Contemporary Research*. I Dolby, N. og G. Dimitriadis (red.): *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge.
- Bakken, A. (2007). Ungdomsskolens klasseskiller. I Øia, T. og Å. Strandbu (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: and how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. New York: Basic Books.
- Furlong, A. og F. Cartmel (1997). *Young people and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen, M.N. og Ø.N. Wiborg (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag? I Dahlgren, K. og J. Ljunggren (red.): *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo. Universitetsforlaget.

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Oslo: Fafo.
- Holloway, W. og T. Jefferson (2000). *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*. London: Sage.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Johansen, L.M. (2010). *Senmoderne «Lads»*. En kvalitativ studie av klasse-relaterte erfaringer og orienteringer i skolen. Masteroppgave (sosiologi). Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Krange, O. og T. Øia (2006). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Krange, O. og K. Skogen (2003). Skudd i løse lufta? Unge jegere og rovdyrpolitikken. I Engelstad, F. og G. Ødegård (red.): *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009). *Interviews: Learning the craft of Quality Research Interviewing*. London: Sage.
- Nielsen, H.B. og M. Rudberg (2006). *Moderne jenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schreiner, C. og S. Sjøberg (2008). Hvorfor velge matematikk når man kan velge noe meningsfullt? I Jørgensen, S.R. og E. Newth (red.): *Matematikk med din glede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smette, I. (2008). Betydningen av klasse for forestilte og erfarte felleskaper blant elever på 10. trinn. *Årskonferansen i Norsk antropologisk forening*. 23.–25. mai 2008. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stefansen, K. og H. Aarseth (2011). Enriching intimacy: the role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32:389–405.
- Willis, P.E. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Aarseth, H. (2008). Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2:4–21.

Summary

Trapped in a late modern fallacy?

Laddish behaviour in a time of individualization

Based on an ethnographic study comparing working class and middle class pupils in modern-day Norway, this paper describes a similar pattern of identification with school and with the late modern discourse on choice and self-fulfilment. We argue that this similarity at a discursive level disguises a wide gap in the lived experiences and the actual life chances of the two groups. While the discourse seems to enrich the desire for learning among the middle class pupils, it seems to produce a detachment between identity and experience among the working class students.