

Skolemotivasjon, anerkjennelse og gatekultur i klasserommet. En studie av minoritetsgutter i Oslo

Vedran Music og Helene Toverud Godø

I denne artikkelen beskriver vi en gruppe minoritetsetniske gutter og deres skolehverdag, med utgangspunkt i analyser av dybdeintervjuer og feltarbeid i en tiendeklasse på en skole på østkanten i Oslo. Disse guttene har et ambivalent forhold til skolen. På den ene siden har de ambisjoner om å prestere, og de tror utdanning er nøkkelen til en bedre framtid. På den andre siden tyr de raskt til motstandshandlinger når de opplever nederlag. Når guttene gjør motstand, spiller de på maskulinitetspraksiser som de henter fra en medieformidlet «gatekultur». Denne oppførselen bidrar til at guttene oppnår alternative former for anerkjennelse fra medelever, men samtidig forsterker den konflikter mellom elevene og lærerne. Gjennom guttenes fortellinger synliggjøres imidlertid et sterkt savn etter god kontakt med lærerne. Vår tolkning er at det nettopp er guttenes søken etter anerkjennelse, enten det er fra lærere eller medelever, som i stor grad er styrende for hva slags innstilling og strategi de møter skolehverdagen med. De guttene som opplevde å få spille på lag med lærerne, og å bli sett, trodd på og forstått, formidlet at dette ga dem nytt håp for framtiden, og at det i seg selv ble en viktig motivasjon for å investere mer i skolen.

I det siste har det vært flere oppslag i media om at minoritetsetniske gutter skal være spesielt utsatt i skolen, og de framstilles i mange sammenhenger som de store taperne i skolesystemet (St.meld. nr. 8 2008–2009). Fra skolen rapporteres det at gutter med innvandrerbakgrunn har problemer med å finne seg til rette, og at frafallet fra videregående skole er stor. Denne gruppen er også overrepresentert blant dem med svake skoleprestasjoner både i grunnskolen og i videregående (Birkelund 2009).

Oppslagene gir ofte næring til en utbredt og stereotyp forestilling om at minoritetsetniske gutter får mye frihet i motsetning til jentene i de samme familiene. En slik forestilling impliserer gjerne at denne friheten fører til at guttene henger mye ute med venner, noe som igjen gjør dem mer disponert for å komme i kontakt med marginaliserte ungdomsgrupper eller miljøer som avviser både skolens og samfunnets grunnleggende verdier.

Spørsmålet om, og i hvilken grad, innvandrerungdom ekskluderes fra det som oppfattes som en av samfunnets viktigste arenaer, er et av samfunnsvitenskapens sentrale forskningsområder. Marginalisering og problemer på skolen er uheldig i seg selv. Det er også vist i tidligere studier at marginalisering på lengre sikt kan innebære en utvikling i retning av sosial utstøting og personlige problemer som fører til kriminalitet, avbrutt skolegang og rusbruk (Heggen mfl. 2003).

I denne artikkelen vil vi beskrive og analysere et interessant mønster som ble avdekket da vi gjorde feltarbeid og observerte en minoritetsetnisk guttegruppe ved en ungdomsskole i Oslo. Det overraskende var hvordan guttene kunne ha to vidt forskjellige væremåter innenfor en og samme skoletime. De kunne veksle mellom å være engasjert og skolemotivert for så å sabotere undervisningen gjennom truende oppførsel og aggressiv konfrontasjon med både klassekamerater og lærere.

Vi spør:

- Hva er det som trigger guttenes handlinger og får dem til å gjøre motstand når de samtidig forteller at de er innstilt på å lykkes i skolen?
- Hvordan skal vi forstå forskjellene mellom guttene i deres reaksjonsmåter?
- Hvilken rolle spiller læreren for guttenes muligheter i skolehverdagen, og hvilken betydning har anerkjennelse fra læreren for guttenes handlinger og skolemotivasjon?

Før vi gir oss i kast med å besvare disse spørsmålene, vil vi presentere forskning om skoleopposisjon og subkulturteori som har inspirert denne studien, for så å redegjøre for datamaterialet som artikkelen bygger på. I analysedelen viser vi guttenes ambivalente situasjon før vi avslutningsvis diskuterer betydningen av anerkjennelse fra både klassekamerater og lærere for hva slags innstilling og strategi guttene møter skolehverdagen med.

Motstand i skolen

Tidligere skoleforskning viser at motstand i skolen ofte er knyttet til identitets- og maskulinitetsprosjekter som bærer preg av mangel på anerkjennelse, mistilpasning og underordning (Haavind 2003, Lyng 2004, Andersson 2000, Willis 1977). Flere studier har vist at for gutter som ikke klarer å skape et godt selvilde gjennom skoleprestasjoner, kan iscenesettelse av en tøff maskulinitet være en alternativ strategi for å lykkes i det sosiale posisjoneringsspillet og å unngå stemplet som taper. Som tøff og macho gutt kan man oppnå alternative former for synlighet på skolen og på den måten få en sosial status som man ellers ikke ville ha oppnådd (Haavind 2003, Lyng 2004, Andersson 2000, Willis 1977).

I den kjente studien av Paul Willis, *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs* (1977), får vi innblikk i en gruppe arbeiderklassegutters protest mot skolens middelklassedominerte verdier og regler. Studien viser hvordan «the lads» gjorde motstand gjennom å skape en subkultur der verken skolens eller storsamfunnets idealer og verdier fikk uttelling. Willis beskriver denne motstanden som en reaksjon på den fremmedgjøring og devaluering guttene opplevde i skolen. Willis viser hvordan guttenes motstand er nært knyttet til erkjennelsen av at investeringer i skolearbeid gir lite avkastning i form av gode karakterer. I stedet for å bli offer for skolens klassifiseringer og rangeringer gjør de opprør mot den (Willis 1977).

Willis har inspirert en rekke andre sosiologer, og i en norsk studie basert på elevatferd gjort på to ungdomsskoler nyanserer Selma Lyng (2004) spenningen mellom den formelle og uformelle elevrollen. Lyng påpeker at det finnes flere elevroller enn bare skolemotstandere og strebere, og de ulike elevtypene blir i denne studien karakterisert ut fra sin sosiale posisjon og ut fra skoleprestasjoner og holdninger til skolen. Lyng ser disse ulike elevtypene som et resultat av at undervisningssituasjonen og skolen som sosial arena gir elevene rom til å innta forskjellige roller. Elevenes møte med den formelle lærings situasjonens krav og forventninger påvirker dem for eksempel til å utvikle ulike strategier for tilpasning og overlevelse. Disse strategiene inngår også i de unges oppbygning av selvilde og identitet. Samtidig understreker Lyng at for noen elever blir motstand mot skolen, bråk i timene og opprør mot lærerne en rasjonell handling. Ved at de omdefinerer hva som er viktig, og hva som er mindre viktig, unngår de å mislykkes, samtidig som de gjennom samme praksis opprettholder et positivt selvilde (Lyng 2004).

I studier av motstand i skolen blir altså gjerne sub- og motkulturer knyttet til ungdom fra lavere sosiale lag. Negative holdninger til skolen blant grupper av arbeiderklassegutter blir i disse studiene tolket som opposisjon

mot skolens middelklassekultur og som en kompensasjon for manglende skolepresentasjoner (Willis 1977, Sandberg og Pedersen 2006, Lyng 2004).

Det generelle bildet er at minoritetsungdom har dårligere skoleprestasjoner og avbryter videregående utdanning i langt større grad enn majoritetsungdom (Birkelund 2009). Anders Bakken (2003) viser i rapporten *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn andre elevgrupper i norsk skole, til tross for at de gjør mer lekser, har større ambisjoner om å ta utdanning og utsettes for et sterkere mobilitetspress hjemmefra. Bakken argumenterer for at dette prestasjonsgapet skyldes at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC. Det er dermed sosial klasse og tilgang til ressurser som er utslagsgivende for elevers muligheter til å lykkes i skolen (Bakken 2003). I lys av disse funnene kan det antas at innvandrerungdom vil ha større sannsynlighet for å søke mot subkulturelle miljøer og motstandskulturer.

Subkultur og søken etter respekt

Flere studier har vist hvordan den globaliserte hiphopen og den gangsterinspirerte ungdomskulturen fra amerikanske byer, gjennom kommersiell musikk, mote, estetikk og filmindustri, etter hvert har fått gjennomslag i norske ungdomsmiljøer (Sandberg og Pedersen 2006, Prieur 1999, 2004, Vestel 2004, Moshuus 2005). Studiene viser at deler av denne kulturen har blitt spesielt viktige i enkelte flerkulturelle ungdomsmiljøer i Oslo. Elementer og verdier fra gatekulturen har blitt tolket inn i de unges identitets- og maskulinitetsutforming og har samtidig påvirket deres samhandlingspraksiser, ikke bare når de posisjonerer seg innad i vennegrupper eller gjenger, men også overfor andre ungdomsmiljøer. Sandberg og Pedersen (2006) bruker begrepet gatekultur som en samlebetegnelse for kompetansen, ferdighetene, verdiene og mentaliteten som gjenspeiler livet på gata og kulturen som utvikles der (Sandberg og Pedersen 2006:83).

Sandberg (2005) viser, i sin studie av ungdommer som oppholder seg i sentrum av Oslo, hvordan en gruppe unge minoritetsgutter bevisst iscesetter seg selv som farlige ved å spille på stereotypier om «farlige utlendinger» (Sandberg 2005). Gjennom klesstil, talemåter, kroppsspråk og oppførsel spiller de på symbolske kategorier som assosieres med vold, og som derfor skaper respekt og frykt. På den måten prøver ungdommene å få kontroll over sosiale situasjoner og områder og samtidig oppnå respekt og anerkjennelse (Sandberg og Pedersen 2006:202)

Mette Andersson (2000) har i likhet med Sandberg studert ungdom med innvandrerbakgrunn. Hun viser til hvordan en gruppe innvandregutter, «byvankerne», velger seg ut de travleste og mest sentrale stedene i Oslo sentrum som sine områder. Hun hevder dette er en bevisst strategi fra deres side, siden dette er offentlige rom der deres annerledeshet og truende utspill blir særlig effektfulle. Guttene ønsker å markere seg og vise sin status i forhold til andre unge i samme aldersgruppe. De konkurrerer om å være synlig annerledes gjennom statusmarkører som klær, kroppskontroll og uttrykk som forbindes med gatekulturen (Andersson 2000 i Lidén og Latif Sandbæk 2009:37).

Tilsvarende finner Annick Prieur i sin studie av unge med innvandrerbakgrunn at for mange unge menn blir respekt et viktig nøkkelbegrep. De iscenesetter en «attitude» som er tett knyttet til et bestemt maskulinitetsideal der det å ikke miste ansikt blir viktig. Samtidig legges det stor vekt på kroppslig kapital. Maskuliniteten iscenesettes som hard, «bad» og «cool» gjennom blant annet eksponering av fysisk styrke, skytevåpen og en sexistisk sjargong (Prieur 1999:267). Prieur er imidlertid nøye med å presisere hvordan dette idealet om respekt og den kulturen som speiles i ungdomsmiljøet, i stor grad er inspirert av en amerikansk medieformidlet kultur, i form av hiphop, rap-musikk og gangsterfilmer (Prieur 1999, 2004).

Disse foregående studiene har vist oss hvordan vi kan tolke skolemotstand, og hvordan medieformidlede og populærkulturelle fenomener har fått gjennomslag i enkelte minoritetsetniske ungdomsmiljøer. Gjennom å trekke veksler på disse perspektivene ønsker vi forstå og analysere det som skjer i disse guttenes skolehverdag, og hvordan guttene fremmer en uheldig utvikling, en såkalt «ond sirkel». Betegnelsen «den onde sirkelen» blir betraktet som en metafor for å forstå de motsetningene guttene havner i, og hvordan de støtter seg på en selvdestruktiv logikk.

Datagrunnlag og metode

Datamaterialet¹ som denne artikkelen baseres på, er et seks uker langt feltarbeid hos en tiendeklasse på en skole på østkanten i Oslo. Ungdom med minoritetsbakgrunn utgjorde litt over halvparten av elevgruppen i klassen. De aller fleste var født og oppvokst i området rundt skolen, men det var også noen som hadde flyttet til Norge i ung alder. Gjennom deltakende observasjon ble elevene fulgt i både undervisningstimer og friminutt, samt at åtte av ungdommene ble intervjuet individuelt. Fem av guttene som ble intervjuet, hadde minoritetsetnisk bakgrunn, mens tre var etnisk norske. Alle

intervjuene ble gjennomført mot slutten av observasjonsperioden, og hvert intervju varte i om lag to timer.

Feltarbeid og intervjuer ble utført av artikkelens førsteforfatter, som selv har innvandrerbakgrunn og er i begynnelsen av tyveårene². Feltarbeideren fortalte åpent om prosjektet fra første dag og formidlet at han var der for å lære hvordan det er å være ungdomsskoleelev. Han bestrebet seg på å ha lite kontakt med lærerne og var aldri inne på lærerværelset, men tilbrakte i stedet friminuttene sammen med guttene. Vi mener at intervjuerens innvandrerbakgrunn og alder var en viktig faktor for å få innpass i guttegruppen og for den tilliten guttene viste ham. Det at han ikke passet inn i rollen verken som forelder eller lærer, mener vi også var av betydning. Han framsto som en ung voksenperson som guttene delvis kunne identifisere seg med, samtidig som han ble en tilskuer som de kunne dele negative erfaringer med og betro seg til om den frustrasjonen de følte i enkelte skolesammenhenger. Dette kom spesielt til syne i situasjoner der guttene opplevde å bli underordnet eller ydmyket. Det at han ikke hadde den samme autoriteten som lærere, og at deres handlinger foran ham ikke fikk konsekvenser, gjorde i tillegg at de inkluderte ham i en rekke ulike situasjoner, som igjen bidro til å gi et godt innblikk i alt fra guttenes musikksmak til små og store gleder og sorger i skolehverdagen.

For mange av guttene i det empiriske materialet er den kulturelle avstanden mellom skole og hjem stor. Avstanden gjenspeiler i stor grad foreldrenes utdanningsnivå og botid i Norge. Noen foreldre er arbeidsledige, mens noen har lavstatusjobber, som for en del både er fysisk belastende og dårlig betalt. Til sammenligning har de norske guttene i utvalget foreldre som er født i Norge, har høyere utdanning og en aktiv yrkeskarriere. Foreldrene til de minoritetsetniske guttene er født i utlandet og har betydelig dårligere språkferdigheter og kjennskap og fortrolighet til norsk kultur. Denne forskjellen kan for eksempel bli tydelig i forbindelse med hvor mye de kan hjelpe og rådgi barna i skolen og utdanningssamfunnet (jf. Prieur 2004).

Skillet mellom «de norske» og «utlendingene» blir ofte tematisert av guttene selv. «De norske» blir da gjerne beskrevet som skoleflinke, mens «utlendingene» blir beskrevet som skolesvake. Skillet som guttene selv konstruerer mellom «de norske» og «utenlandske», blir delvis reproduisert i denne artikkelen. En slik reproduksjon kan fort bli problematisk og også unyansert. Samtidig opplever vi at splittelsen mellom guttene på denne skolen var slående. Guttene med innvandrerbakgrunn og guttene med etnisk norsk bakgrunn har lite kontakt, noe som blir understreket ved at de for eksempel ikke oppholder seg i samme områder av skolekorridoren og bruker hver sine gymgarderober hvis de får anledning til det.

Ambisiøse og drømmer om «å bli noe»

I de første møtene med guttene er de selv opptatt av å vise fram og forklare de sosiale hierarkiene på skolen og samtidig framstille seg som både bråkete og «farlige» utlendinger. I intervjuene senere ser vi imidlertid at dette bare er én del av bildet. I disse samtalene får vi et innblikk i at de også er ambisiøse og ønsker å gjøre det godt på skolen. De vet godt at det er en sammenheng mellom det å lykkes på skolen og senere framtidsmuligheter. Dessuten gir de uttrykk for at de liker seg godt på skolen, og de fleste har minimalt med fravær. I en mat- og helse-time står Jamal og ruller ut en deig, samtidig som han sier følgende:

Du vet, skole er skole, man trives på skolen, treffer vennene sine og alt det der, men det viktigste egentlig er å lære og få bra karakterer. Du vet, sånn at man kan bli noe senere, ikke sant? Se på meg, liksom, se hva de tvinger meg til å gjøre, men jeg tenker hvis jeg får bra karakter for det, så er det liksom greit, da kan jeg holde ut.

Når Jamal refererer til at de tvinger ham til huslige sysler, som å rulle ut deig og skrelle poteter, gjør han det med en mine som antyder at dette er nedverdiggende og potensielt truende for hans maskulinitet. De andre guttene kan finne på å tulle med ham for at han er blitt så myk at han gjør «jentearbeid». Dersom det kan hjelpe på karakteren hans, får han imidlertid bite det i seg, slik at han kan nå målet sitt. På slutten av timen viser det seg at det var verdt innsatsen: Hans gruppe, som i tillegg til Jamal består av tre etnisk norske elever, blir kåret til timens flinkeste av læreren.

Også i andre sammenhenger forteller guttene at det å gjøre det bra på skolen er viktig for dem. Noen ganger går hele friminuttet med til å snakke om betydningen av skole og det at de ønsker «å bli noe». Det «å bli noe» framstilles i kontrast til det å få yrker som innebærer mye fysisk arbeid, slit, press, lav lønn og lav sosial status. På spørsmål om hva han vil bli, forteller Jamal: «Alt er greit, bare man ikke må vaske eller jobbe sånn drittjobber hele natten. Å kjøre drosje er sånn fucka jobb». Samir forteller at faren hans har ødelagt ryggen på jobben som følge av fysisk tungt arbeid og derfor ikke kan arbeide mer. En sånn framtid vil han ikke risikere å få selv.

Til tross for ønsket om å «bli noe» har de likevel ikke ambisjoner om å bli for eksempel lege, advokat eller sivilingeniør. Målet er å oppnå en viss grad av sosial mobilitet i forhold til foreldrene. Foreldrenes jobb- og status-situasjon er imidlertid et område som guttene i liten grad ønsker å snakke

om. Unnvikelsen kan tyde på at det oppleves som ydmykende å fortelle om foreldrenes lave status og svake tilknytning til arbeidslivet.

De minoritetsetniske guttene er i denne studien mer ambisiøse og bevisste når det gjelder spørsmål om framtiden enn de etnisk norske guttene. De vil opp og fram, de vil ikke ha oppvaskjobber eller jobbe på McDonalds. Samtidig har de kanskje også en følelse av at deres framtidsmuligheter er mer begrenset enn det de majoritetsnorske guttene føler? I en uformell samtale om livet og framtiden forteller Rashid følgende:

Jeg er ikke helt sikker enda hva jeg skal bli, men jeg tenker jeg må skaffe meg en bra jobb og tjene godt med penger, gjøre det ordentlig. Jeg vil ikke ha sånn pakkis-, utlendingjobb, skjønner du hva jeg mener? Bare se deg rundt, det er bare utlendinger som har sånn drittjobber. Jeg skal ikke være sånn, så av og til når jeg ikke svarer i timen eller ikke gjør lekser, så husker jeg at jeg egentlig må skjerpe meg for jeg bare ødelegger for meg selv, ikke sant. Man må få bra karakterer hvis man skal ha noe sjans på å få seg en bra jobb, sånn leke tøff og lage kaos hjelper ikke, det eneste som hjelper deg, er gode karakterer, vitnemålet, ikke sant.

Rashid har ikke foreldre med høyere utdanning, og han har ikke noen klare utdanningsplaner som han ønsker å følge. Refleksjonen og valget hans baserer seg på kontrastering. Han har vokst opp med økonomiske begrensninger, og nå ønsker han seg trygghet og økonomisk uavhengighet. Han forstår skolen som eneste mulighet til å oppnå en annen framtid.

Gjennom guttenes fortellinger framstår ofte fedrene som en viktig påvirkningskilde, som både støtter og oppmuntrer guttene til å satse på skolen. Samir refererer flere ganger til faren sin: «Pappa pleier alltid å si 'Gjør du det bra på skolen, eller får du bra utdanning, så får du bra liv, bra hus, fin bil.' Og det er litt sånn jeg tenker på da, for det er jo noe jeg har lyst på selv». Sulaiman deler oppfatningen om at det kun er gjennom skolegang at man kan lykkes. Han gir all ære til faren sin som han forteller både motiverer ham og får ham til å yte mer og konsentrere seg om skolen: «Faren min sier alltid at man lærer best når man må kjempe selv, liksom, det er faren min. Det er *han som* har fått meg til å bli sånn jeg er, på en måte. Hvis man står på, så kommer belønningen til slutt.» Sulaiman refererer her til den arbeidsmoralen som han har lært av faren sin, og som han vil overføre til skolen og timene, «selv om det er kjedelig og vanskelig iblant, så må man allikevel fortsette hvis man skal gjøre det bra i livet».

Det er altså tydelig at guttene overveldes av ulike argumenter for å investere og satse på skolen slik at de senere kan bli noe i framtiden. Den po-

sitive opplevelsen av mestring, ønsket og drømmen om mobilitet og sosial status, i tillegg til påvirkning og inspirasjon fra familien, kan tolkes som viktige faktorer som motiverer guttene til å delta i timene og disiplinere seg i elevrollen.

«Svartedauden»

– iscenesettelse av gatemaskulinitet i klasserommet

Skolekunnskap og gode karakterer kan gi anerkjennelse. Bevisstheten om at mulighetene i livet i stor grad avhenger av hvordan de gjør det på skolen, skaper imidlertid et dilemma for mange av guttene: På den ene siden ønsker de å innfri både sine egne og foreldrenes forventninger, og på den andre siden skal de også håndtere frykten for å «tape ansikt» når de havner i situasjoner som de har få forutsetninger for å mestre. Hva skjer når de ikke mestrer kravene som stilles i skolen, og de derfor heller ikke oppnår bekræftelsen de har behov for? La oss nå se på hva som skjer i en samfunnsfagtime høsten 2010:

Sulaiman, Samir og Jamal liker vanligvis samfunnsfag, og i denne timen samarbeider de om å løse ulike oppgaver. Innsatsen deres i begynnelsen av timen er upåklagelig. Mot slutten av timen legger læreren opp til en muntlig utspørring mellom elevene. Under utspørringen svarer de tre guttene feil flere ganger. Læreren begynner å stille dem spørsmål om norgeshistorien. Flere ganger misforstår de hverandre, og det hele kulminerer i at de bommer totalt på noen spørsmål om svartedauden. Alle begynner å le av dem, samtidig som noen etnisk norske gutter foran i klasserommet får ros av læreren for å svare riktig på spørsmålene. Jamal lukker boken og krøller sammen arket han har fått av læreren, og kaster det på en av guttene som lo av dem. Flere av guttene med minoritetsbakgrunn begynner også å le av dem. Samir, Jamal og Sulaiman svarer tilbake med kommentarer og spydigheter. Nå som nederlaget er et faktum, begynner de å motsi læreren og svarer uten å ha fått ordet. De henvender seg til de andre guttene og kommenterer hvor unødvendig og irrelevant samfunnsfag er. Samir sier: «Vi er utlendinger, hva skal vi med svartedøden, eller hva det nå heter? Vi trenger ikke lære det, det er bare sånne nerder som pugger sånt». Som motsvar til dette slenger en av de etnisk norske guttene foran fram en bemerkning: «Hva skal man med pakistansk eller marokkansk, da?». De tre guttene nærmest eksploderer når de hører kommentaren. Jamal er den mest aggressive av dem. Han reiser seg og slår i bordet før han begynner å beskyldte gutten

for å være rasist: «Hva faen a, er du rasist, hva vil du, din morraknuller, hvorfor er du rasist?». Læreren prøver å roe ned situasjonen og svarer: «Det var ikke sånt ment, det han mente, var at vi ikke trenger å lære om den pakistanske eller marokkanske historie nå i denne timen». Læreren forsøk på å rettferdiggjøre guttens uttalelse blir oppfattet som at han tar hans side, og Jamal beskylder læreren for å være like mye rasist som gutten selv. Guttene nekter å sette seg ned og truer med å forlate klasserommet hvis de ikke får en unnskyldning «Vi skal lære deg svartedøden etterpå, ute, han skal si unnskyld til oss!», sier Jamal mens han og kameratene stirrer truende på gutten.

I begynnelsen av denne timen var guttene både engasjert og aktive. Flere av guttene formidlet at de likte slike utspøringer, fordi det ga dem anledning til å presentere seg selv som kompetente og flinke. Dessuten trigget det et konkurranseinstinkt hos dem. I intervjuet forteller Jamal hvordan han opplevde det som viktigere å utkonkurrere de andre elevene enn å få en sekser på en prøve. De gangene han fikk en god karakter, pleide han å gå bort til guttene som var mer skoleflinke, og som han ellers aldri pratet med, for å skryte: «Hey, se hva jeg fikk, er det bra? Det er det samme som deg, jeg skal ikke ut mer!». Det han refererer til her, er at han tidligere måtte jobbe ute på gangen med spesialtilpassede oppgaver for «de dumme», slik han selv definerer det. Han opplevde det å måtte forlate klasserommet, mens en del andre gutter ble igjen i klassen, som både ydmykende og vondt. Etter at han både har skjerpert seg i timene og forbedret karakterene på prøvene, har det blitt slutt på det å skulle ut i gangen for å jobbe. Jamal legger ikke skjul på at han er fornøyd når han får til noe på skolen, for eksempel når han får en god karakter på en prøve. Han forteller at det gir ham en god følelse å ha «bevist i hånden», for da kan andre også se at han kan prestere hvis han vil. Tilsvarende vender Jamal og de to vennene hans seg mot resten av klassen hver gang de svarer riktig, mens de peker på seg selv med stor tilfredshet og sier: «Se, det er sånn utlendinger gjør det!».

Når guttene ikke lenger klarer å besvare lærens spørsmål, er det imidlertid som om alt plutselig ramler sammen. Det er nærliggende å tolke konflikten som da oppstår, som en konsekvens av at de ikke får gjennomslag for den selvpresentasjonen de har ønsket å få til. Når de ikke greier å håndtere den krevende situasjonen de har kommet i, prøver guttene å omdefinere situasjonen for å slippe å tape ansikt.

Goffman (1992) beskriver at dersom en persons aktivitet skal få betydning for andre mennesker, så må aktiviteten framføres på en måte som gjør at den, under interaksjonen, uttrykker det personen ønsker å formidle

(Goffman 1992:34). I tillegg til at aktiviteten må utfoldes på en overbevisende måte, må man dessuten ha en framtoning som virker troverdig og styrer interaksjonen i den retningen man selv ønsker. De stimuli som utgjør den personlige fasaden, kaller Goffman for framtoning («appearance») og manerer («manner»). For at samhandlingen i sosiale situasjoner skal fungere, må det være en viss sammenheng mellom disse. Goffman skriver videre: «Arrogante, aggressive manerer kan således gi inntrykk av at den opptredende vil være den som innleder den verbale interaksjon og styrer dens forløp. Underdanige, unnskyldende manerer kan gi inntrykk av at den opptredende regner med å rette seg etter andre, eller at man i det minste kan få ham til å gjøre det» (Goffman 1992:29). Framtoningen har altså den funksjonen at den viser personens sosiale status og hvilken rolle personen inntar i forhold til den andre deltakeren (Goffman 1992:29). I tråd med dette kan det virke som at guttene, gjennom sin aggressive framtoning, ved å reise seg opp, slå i bordet og skrike truende mot eleven og læreren, prøver å få kontroll og dermed også mulighet til å styre den videre interaksjonen. De gjør sin oppførsel troverdig, og kanskje også ekstra virkningsfull, ved at de spiller på gatekulturen og på den måten iscenesetter seg selv som de bråkete og «farlige utlendingene» på gata. De krever dessuten en unnskyldning fra den andre gutten, noe som vil bidra til at deres makt i situasjonen blir ytterligere understreket, anerkjent og bekreftet. I samfunnsfagepisoden virker det som at læreren på sin side opplever å ikke ha noe annet valg enn å gi etter og innrette seg etter guttene. Han skal tross alt opprettholde en form for orden i klasserommet og kan ikke gå rundt på gangen og lete etter elever. Jamal og vennene hans tolker grunnen til at den majoritetsnorske gutten forblir taus, er at han er redd. På samme måte som kroppslig kapital og iscenesettelse av fysisk styrke gir anerkjennelse på gata, får guttene, i denne episoden, en form for bekreftelse på sin maskuline makt i klasserommet. Ved å samtidig beskyldte medelever og lærere for rasisme knytter de dessuten det som skjer, til at de har minoritetsbakgrunn. Der og da gir dette Jamal og de andre guttene en form for seier. De skaper en dramatisk fortelling der de bekrefter seg selv, og der de framstår som overlegne deltakere med en tøff, og ukrenkelig, maskulin stolthet.

«Ødelegger for seg selv»

Lyng (2004) har vist hvordan elever i møte med kravene og forventningene den formelle læringssituasjonen setter, utvikler strategier for tilpasning og overlevelse, og hvor noen av disse strategiene inngår som en del av oppbyg-

ningen av selvtilit og identitet (Lyng 2004). Behovet for å ha en positiv selvoppfatning og den betydning skoleprestasjoner har for elevenes egen selvforståelse og deres ønsker om «å bli noe» i framtiden, gjør at svake faglige prestasjoner kan være truende både for deres selvoppfattelse og selvverd. Trusler mot medelever og opponering mot lærerne kan i lys av dette forstås som rasjonell oppførsel, fordi guttene på den måten oppnår en alternativ form for anerkjennelse. Gjennom handlingene posisjonerer de seg også i de sosiale hierarkiene på skolen, noe som i kampens hete kan virke som det aller viktigste. Noen dager senere blir de samme guttene bekymret for om episoden i samfunnsfagstimen kan få uheldige konsekvenser for dem:

Flere av guttene står i skolekorridoren og snakker om en samfunnsfagsprøve de skal ha. Jamal snakker veldig engasjert om hvordan han har lest og forberedt seg til denne prøven, og at han tror han skal gjøre det bra i faget i år. Da bryter Rashid inn og konfronterer han med at det ikke er noe vits, siden han aldri vil kunne få noen bra karakter etter svartedauden-episoden: «Du kan bare glemme det etter at dere truet læreren i den timen her forleden! Du kan ikke leke sånn tøff og forvente at han skal like deg og hjelpe deg til å få bra karakter. Hva er det med deg, er du dum eller?», sier han. Jamal svarer ikke, men blir helt stille og ser betenkt ut. Det samme gjør Samir og Sulaiman.

I denne stillheten uteblir den tøffe og maskuline selvpresentasjonen. Jamal blir bekymret for om oppførselen hans i forrige samfunnsfagstime skal få konsekvenser. Å være i opposisjon til skolen gir bekreftelse i øyeblikket, men guttene er ikke i en posisjon der de kan unndra seg skolens sortering. Det gjør dem sårbare, og den verdigheten de kan oppnå i konfrontasjoner, blir dermed skjør. Jamal blir antakelig også stille fordi kommentaren kommer fra Rashid. Rashid har opp gjennom årene iscenesatt fysisk styrke og makt gjennom konfrontasjoner med lærere så vel som medelever. På den måten har han opparbeidet seg et rykte og en biografi som gir ham respekt både blant elevene og blant enkelte lærere.

I intervjuet forteller Rashid at han ønsker å gjøre det bra på skolen. Han innrømmer at han var en bråkmaker tidligere, men at han har erfart at det ikke nødvendigvis er så lurt. Fra sin faste plass i klasserommet observerer han i stedet det sosiale livet mellom guttene og påpeker flere ganger hvordan de andre guttene med sin selvdestruktive atferd ødelegger for både seg selv og hverandre. Han kritiserer dessuten noen av guttene for å *leke* tøffe og henviser til hendelsen i samfunnsfagstimen: «Bare fordi noen sa noe som egentlig ikke var ment som rasistisk, så tar personen det ille opp og sier

masse dritt til han ene personen. Men den personen, han sier det bare fordi han vet at han andre ikke er sånn, skjønner du. Han skal bare leke tøff ... Jeg har pugga hele klassen [smiler], alle lærerne og elevene. Jeg vet på en måte nå hva jeg må gjøre og ikke. Jeg er ikke sånn dum lenger [smiler], de bare ødelegger for seg selv».

Rashid har som vi ser, åpenbart ikke den samme posisjonen som de andre guttene. Hvordan skal vi forstå guttenes ulike reaksjonsmåter, så vel som deres ulike behov for opposisjon og anerkjennelse? En nærliggende forklaring er at både Rashid og de etnisk norske guttene får bekreftelser på seg selv på andre måter i skolehverdagen, enten det er i form av å være gode i sport, skoleflinke eller ved å framstå som tøffe. Når Jamal og kameratene imidlertid verken opplever å mestre de faglige kravene eller være sikre på sin sosiale posisjon, befinner de seg flytende mellom to posisjoner.

Når iscenesettelse slår tilbake mot dem

Når guttene opponerer så direkte i undervisningstimene som vi her har vist at de gjør, er det opplagt at følgene kan være at de får dårligere forhold til lærerne. En annen fare er at de blir tilskrevet egenskaper og knyttes opp mot negative kategorier som i verste fall bidrar til å legitimere diskriminering og ytterligere ekskludering. Dette har tydeligvis Rashid erfart, og derfor mener han at dersom de andre guttene fortsetter å leke tøffe og «gærne», så kan de bare kan glemme å oppnå gode resultater og et godt forhold til læreren.

Flere av guttene snakker imidlertid ofte om at de ønsker å bevise at «jeg er ikke sånn bråkeperson som han tror jeg er», «mot oss de er strengere fordi vi liksom skal være sånn bråkefolk» og «jeg vet at lærerne tenker masse dritt om meg, de tror jeg er kriminell og sier til de andre foreldrene at jeg har dårlig påvirkning på deres sønn» eller «læreren tror alle er sånn dumme utlendinger». De forteller dessuten at de i mange situasjoner opplever skolens ordninger som urettferdige. Særlig urettferdig mener de det er at flere av dem tas ut i enkelte timer for å jobbe på gangen med tilpassede oppgaver for svake elever, samtidig som de mener de ikke får ta del i de fordelene og den friheten som de skoleflinke elevene nyter. Som respons på dette sier Jamal flere ganger: «Sånn er det bare, det er hardt å være utlendinger som oss.»

Sulaiman beskriver at han har havnet i det han kaller en «ond sirkel», med en lærer. Dette har gjort at han også har mistet noe av motivasjonen for timene til akkurat denne læreren. Han trekker fram spesielt én episode som har blitt avgjørende for ham. Foranledningen til episoden var en disku-

sjon der læreren anerkjente og flere ganger skrøt av dem som svarte riktig. Konkurransinstinktet slo inn, og flere av guttene med minoritetsbakgrunn snakket både når de ble bedt om å si noe, og når de ikke ble bedt om å si noe. Deres stadige innspill og avbrudd nådde et høyt lydnivå og ble dermed forstyrrende, noe som til slutt gjorde at læreren reagerte. Sulaiman forteller:

Jeg bare satt og jobbet, sa ingenting ellers. Og så var det noen som begynte å leke gærne. Etterpå han læreren begynner bare å peke, han hadde ikke noe peiling, men han bare gjetter, «du, du bråker!». Han trodde det var meg. Og så skal han gi meg anmerkning, men jeg har ikke gjort noe, helt ærlig, jeg sverger. Så jeg prøver å forklare han at jeg hadde ikke gjort noe, men han hører ikke etter, han sier bare «du bråker». Da blir jeg sur, ikke sant, for det er så uretteferdig, ikke sant, og så går jeg ut av timen, gidder ikke å være der når han er sånn. Etterpå jeg må snakke med han, så sier han sånn «hvorfor juger du til meg, jeg vet det var deg». Og så tar han meg med opp til rektoren, og etterpå ringer de hjem, men de vet liksom ikke helt hva som har skjedd, og de tror aldri på det jeg sier, men de bare gjør det, så, egentlig, jeg driter bare i dem. Det er sånn dårlig forhold mellom oss nå, vi er ikke noe gode venner.

I sin gjenfortelling av hendelsesforløpet underkommuniserer nok Sulaiman at den måten han framstår på, der han aktivt spiller på en form for gate-maskulinitet, fort kan lede til at han blir oppfattet som mindre engasjert og ambisiøs i skolen enn det han ønsker å framstå som. Samtidig er det heller ikke umulig å tenke seg at det nettopp var stereotypen om «innvandrer-guttene» denne læreren så for seg når han konfronterte Sulaiman ved å si følgende: «Her har vi faktisk regler, du er ikke ute på gata nå, og du skal lære deg å følge dem». Ved å posisjonere Sulaiman som en som følger gatetas regler framfor skolens, kan læreren stå i fare for å overse signalene fra Sulaiman om at han faktisk ønsker å forbedre seg og har bestemt seg for å prøve å gjøre det bedre på skolen dette skoleåret.

Episoden Sulaiman forteller om, fant sted helt på starten av skoleåret, og han opplevde lærerens feildømming som krenkende. Han forteller at han har som mål å ikke få noen anmerkninger. Han forteller at han, siden han slet så mye med dette faget i fjor, er veldig innstilt på å forbedre seg. Han føler nemlig at han nå må begynne å tenke på framtiden. En annen grunn til at Sulaiman opplever episoden som krenkende, handler nok også om at han, basert på tidligere erfaringer, har en følelse av at denne læreren aldri ville straffe de etnisk norske guttene på samme måte. Sulaiman beskriver det som at læreren på en måte bidrar til at maktfordelingen mellom «de

norske» og «utenlandske» blir enda skjevere. Å ta et oppgjør med læreren blir for ham viktig både for å tydeliggjøre for læreren at han ikke godtar en slik behandling, og for å rette opp selvfølelsen.

Noe av det verste som kan skje for Sulaiman, er dessuten at skolen skal ringe hjem for å fortelle at han ikke oppfører seg bra. Vi har allerede sett hvordan Sulaiman har beskrevet faren som en som både motiverer ham til skolearbeid og har lært ham arbeidsmoral. Han er klar over at foreldrene har store forventninger til ham og vil at han skal få seg utdanning. Men det skinner også igjennom at Sulaiman frykter at skoleproblemene hans kan føre med seg straff. I en spøkefull tone forteller Sulaiman om at faren og beltet venter hjemme. For Sulaiman er det altså flere grunner til at det å bli sendt til rektor blir negativt. Aller verst virker det likevel som at han opplever det å ikke blir trodd. Når Sulaiman verken greier å leve opp til foreldrenes eller egne ønsker om å gjøre det godt på skolen eller få et godt forhold til læreren, kan følelsen av tap bli ekstra stor, noe som gjør ham lite motivert for videre innsats.

Betydningen av anerkjennelse og kontakt med lærerne

Lærernes reaksjoner og utspill blir overfor guttene, som vi nå har sett, svært sentrale i spillet om anerkjennelse. Flere av guttene forteller i intervjuene at de savner å ha et normalt forhold til lærerne. De ønsker at lærerne skal være opptatt av deres utvikling og ikke bare kjefte på dem eller på andre måter nedvurdere deres handlinger og verdier. Betydningen av at lærerne ser dem, blir særlig tydelig formidlet fra de guttene som iblant har fått oppleve å spille på lag med læreren.

Det er sånn at du føler deg svakere når du ikke kan gjøre det bra på skolen, du gir opp. Men hvis læreren får deg til å føle deg sterk, liksom når det gjelder å gjøre lekser og svare i timene, det er liksom læreren som avgjør, hvis han vil at jeg skal være flink, så vet han hvordan han skal gjøre det. Han [snakker om en bestemt lærer] har skjont det i hvert fall. Han er sikkert smart, han gjør alt for at du skal bli smart, liksom, har jeg merka. Han er sånn snill, rolig lærer, respekterer meg, jeg digger han, han er grunnen til jeg jobber bedre med lekser og jeg har blitt flinkere på skolen.

Lærernes makt og posisjon er altså betydelig større enn det man først kan få inntrykk av gjennom enkelte klasseromsobservasjoner. Gjennom å fortelle

om ønsket om anerkjennelse fra lærerne synliggjør guttene også noe av sin sårbarhet. Lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet kan virke motiverende og bidra til at guttene ser verdien av å jobbe med lekser eller innordne seg etter de kravene som stilles. Men situasjonen kan også bli omvendt og bidra til at de gir opp og ikke gidder å gjøre noe som helst.

Rashid forteller for eksempel hvordan han i en periode ga opp alt fordi han følte at læreren både overså ham og kun fokuserte på det negative han gjorde:

Før, liksom, jeg hadde en sånn jævla dårlig kontaktlærer. Hver gang det var foreldremøte, han sa bare dritt om meg. Hver eneste gang, jeg sverger! Og så en gang jeg måtte gjøre noe, ikke sant, så sa jeg til han: «Vær så snill, kan du bare si en ting positivt om meg?» Bare en ting, liksom, hva skjer, liksom, jeg er ikke så fucka, jeg er ikke kriminell, vær så snill, liksom!

Nå har Rashid fått en ny kontaktlærer som skryter av ham til foreldrene. Rashid mener selv dette har hatt stor betydning for at han nå har endret holdningen til skolen.

Å fy faen, hver foreldremøte får meg til å føle meg så svær og flink ... Det betyr sikkert mye, hvis de sier det til foreldrene, så blir de fornøyde, jeg blir fornøyd, alle blir fornøyde. Når du ser at læreren gir faen i deg, da gir du også faen! Men når du ser at læreren kjemper for deg, for at du skal bli flink, og han vil det av hjertet sitt, det er da du ser at jeg må liksom sette meg inni det og begynne å jobbe hardt.

Lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet blir et motiv for å sette seg ned og jobbe med lekser, men også å innordne seg de kravene som stilles. Lærerens støtte, ord og handlinger gjør ikke bare at Rashid er glad i ham og trives i timene hans, men han forbedrer seg også faglig. Dermed innfrir han i større grad både egne og foreldrenes forventninger. Lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet gjør det dessuten meningsfylt å investere ytterligere i skolen, og det bidrar til å fjerne noe av den frustrasjonen og fortvilelsen han ellers opplever.

En dag oppstår det likevel en konfrontasjon mellom Rashid og en ung og uerfaren vikar:

Det er mye uro i timen, og noen kaster et viskelær på vikaren mens han skriver på tavla. Når læreren snur seg i retningen viskelæret kommer

fra, får han straks øyekontakt med Rashid og antar at det er han som kastet viskelæret. Han går bort til han og begynner å kjeft på han. Rashid reiser seg for å forklare seg, men blir dyttet ned av vikaren som tar hardt tak i genseren hans. Hele klassen blir stille når de ser hva vikaren gjør. Alle forventer at Rashid skal reagere med å lage kaos og klikke, men i stedet reiser han seg pent, forklarer på nytt at det ikke var han som gjorde det, og forlater klasserommet. Senere blir rektor og klasselærer involvert i hendelsen, og vikaren kommer inn i en annen time og beklager seg til Rashid foran resten av klassen. Vikaren innrømmer at han tok feil og handlet galt. Både rektor og klasselæreren påpeker at dette var en uheldig episode, og trekker fram at de andre elevene kan lære av Rashids eksempel. Han gjorde alt riktig.

Dagen etter forteller Rashid hva han tenkte:

Liksom jeg tok det på en annen måte, først ble jeg jævlig sur, så visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre, fordi jeg klikka egentlig mest. Jeg hadde så lyst å slå han der, jeg kjente en sånn følelse i kroppen, sikkelig sånn sinne for jeg hadde blitt urettferdig behandlet. Men så begynte jeg å tenke og skjente at jeg hadde alt imot han for han fikk jo alt på seg, og hadde jeg gjort eller sagt noe, så hadde jeg fått alt på meg, liksom. Uansett om hva han hadde gjort mot meg før, liksom. Mens nå fikk jeg han til å unnskyldte seg, han begynte nesten å grine når vi var der ute, og du hørte jo at rektoren sa det var riktig det jeg gjorde.

Rashid synliggjør her hvordan selvkontroll, beherskelse og toleranse blir viktige maskuline egenskaper som ikke bare bidrar til positiv bekreftelse fra lærerne, men som også gjør at han unngår konfrontasjoner og konflikter der noen ender opp som en tapende part. I en del situasjoner virker det også som at disse egenskapene til en viss grad kan veie opp for faglige mangler. Det var også en styrke for Rashid at han, i motsetning til Sulaiman, i utgangspunktet hadde et godt forhold til kontaktlæreren. Han var sikker på at hvis han oppførte seg riktig og handlet slik han ble rådet til, så ville kontaktlæreren formidle dette videre til foreldrene hans. På sikt bidro dette til at han fikk en helt annen selvtillit og oppfatning om hvordan han skulle oppføre seg, og hva han skulle vektlegge i sosiale relasjoner med lærerne.

Rashid forteller også at han har forandret seg og begynte å nærme seg et «mykere» maskulinitetsideal, som er mer i tråd med måten de norske guttene er på. Han har blitt flinkere til å tøyلة temperamentet, trekker ikke like

mye veksler på en «hard» maskulin selvpresentasjon og framstår heller ikke lenger som selvdestruktiv. Kanskje er dette også et resultat av den positive bekreftelsen. Han behøver ikke å utøve motstand og spille på en hard og truende maskulinitet for å få anerkjennelse. Resultatet er at han distanserer seg fra sine tidligere handlinger og fra dem som han mener fortsatt utøver den samme logikken.

Avslutning

I denne artikkelen har vi ønsket å diskutere hva det er som trigger guttenes handlinger og får dem til å gjøre motstand når de samtidig forteller at de er innstilt på å lykkes i skolen. Med utgangspunkt i konkrete episoder i klasserommet og gjennom guttenes fortellinger og fortolkninger av egne opplevelser har vi søkt å få en forståelse av hva som skjer, og hvorfor guttene reagerer så forskjellig. Et viktig poeng i denne artikkelen har dessuten vært å få en forståelse av hvilken rolle læreren spiller for guttenes opplevelse av muligheter i skolehverdagen, og hvilken betydning anerkjennelse fra læreren har for guttenes handlinger og skolemotivasjon.

Vi har i denne artikkelen sett at flere av de minoritetsetniske guttene sliter i skolesammenheng, og særlig blir det tydelig at de har problemer med å prestere i avgjørende situasjoner. Vi har også sett hvordan guttene i dette materialet kunne ha to vidt forskjellige væremåter innenfor en og samme skoletime. De kunne veksle mellom å være engasjert og skolemotivert for så å begynne å sabotere undervisningen, gjennom truende oppførsel og aggressiv konfrontasjon mot både klassekamerater og lærere. Dette skjer gjerne i situasjoner der de føler de blir ydmyket og underposisjonert i forhold til de etnisk norske guttene, som er deres klassekamerater, og som de sammenligner seg med. For å bevare ansikt i situasjoner der de opplever at de er i ferd med å dumme seg ut, tar de i bruk strategier der de spiller på en hard, maskulin gatekultur. Der og da kan det gi dem kontroll over situasjonen, slik at de gjenvinner respekt og anerkjennelse fra klassekamerater. Flere av guttene opplever imidlertid at dette slår tilbake på dem senere, gjennom at de for eksempel får et dårligere forhold til lærerne.

Bakken (2003) har vist hvordan sosial klasse og tilgang til ressurser er utslagsgivende for prestasjonsforskjeller mellom elever i skolen (Bakken 2003). Guttene vi har presentert i denne artikkelen, har familier som verken har høyere utdanning eller gode norskkunnskaper. En del av foreldrene mangler dessuten tilknytning til arbeidsmarkedet. Selv om guttene forteller at foreldrenes ambisjoner på deres vegne er store, er det mye som tyder på

at de har lite å stille opp med når det gjelder den praktiske oppfølgingen av barnas skolegang. Guttene i dette materialet frykter å ende opp med den type jobber som en del av foreldrene deres har. Dette er jobber som de assosierer med fysisk slit, usikkerhet og dårlig lønn.

«Lads'ene» som beskrives i Willis' studie, ga opp elevrollen og protesterte høylytt mot lærerne og verdiene og spillereglene i klasserommet når de opplevde at de ikke kunne lykkes i skolen. Willis' beskrivelser og analyser er på mange måter treffende for dette materialet. Vi ser noe av det samme opprøret hos guttene som han beskriver. Samtidig er det tydelig at motstanden til guttene i dette materialet er ambivalent. Guttene ytrer et ønske om å innfri forventningene om være slik både foreldrene og lærerne deres vil de skal være. De er dessuten klar over at det er mye vanskeligere å klare seg uten lengre skolegang i voksensamfunnet. Når de likevel ikke klarer å innfri disse ønskene, svekker dette en allerede såret selvfølelse og verdighet, og ulike strategier iverksettes for å rette opp selvtilliten.

Sandberg (2008, 2006) viser til at skolen er en arena som oppfattes som helt nødvendig i samfunnet, og det er en arena der de fleste henter både identitet og selvtillit. Når man imidlertid ikke mestrer denne arenaen, kan enkelte ha behov for å skape eller søke seg mot alternative sosiale rom de kan beherske, og der deres annerledeshet kan bli en ressurs (Sandberg 2008:80, 2006). Vår tolkning er at guttene i denne studien prøver å skape dette alternative sosiale rommet i skolen, ved å spille på gatekulturen og trekke den inn i klasserommet.

Den uformelle sosiale arenaen på skolen synes for minoritetsguttene i dette materialet å være deres alternative sosiale rom, som de altså også forsøker å trekke inn i undervisningssituasjoner. Her kan de dominere og dermed få en form for kontroll over situasjonen. I en urban ungdomsskolekontekst med en overvekt av minoritetsetnisk ungdom blir elementer og verdier fra gatekultur en viktig forutsetning for deres samhandlingspraksis og posisjonering innad i skolemiljøet. Gjennom strategier fra gatekulturen finner de en måte for å snu på situasjonen og maktforholdet til de andre guttene og læreren på hodet. I tråd med Goffman (1992) kan man si at denne tøffe væremåten og iscenesettelsen ikke bare blir en strategi, men også en form for spill der formålet er å ikke tape ansikt og samtidig reparere omdømmet sitt. I dette spillet oppnår de en form for autonomi, makt, opprørskehet, annerledeshet og ikke minst gruppetilhørighet som de andre mer skoleflinke guttene ikke vil, tør eller greier å presentere.

Et sentralt poeng hos subkulturforskere er imidlertid at slike former for motstand også kan bli en selvdestruktiv strategi. Å mestre subkultur kan gi sosial anerkjennelse innad, men å overføre subkulturelle ferdigheter og

kunnskaper til andre sosiale sammenhenger og arenaer er vanskelig (Willis 1977, Sandberg og Pedersen 2006). Den motgangen som guttene opplever, forsterker og driver fram en negativ og selvdestruktiv logikk som igjen bidrar til å vanskeliggjøre skolehverdagen deres ytterligere. Mye tyder på at guttene i en del situasjoner også selv er klar over at det er dette som skjer.

Fortellingene til guttene viser at mangel på anerkjennelse og egen oppfattelse av å være sosialt stempelt skaper frustrasjon, bitterhet og følelse av avmakt og mindreverd. Dette blir i stor grad utslagsgivende for hvilke holdninger de får til skolen. Når de så ender opp med å utføre motstandshandlinger, bidrar det til at de ekskluderes ytterligere, og dermed taper de både posisjon og anerkjennelse i sammenhenger der de ser at skoleflinke elever får bekreftelse. Jo mindre reell og positiv skoleerfaring de har i skolen, jo mer framtrødende blir iscenesettelsen av gatemaskuliniteten. Opplevelsen av å mislykkes og å bli negativt stempelt er en større psykisk belastning enn det guttene greier å skjule gjennom iscenesettelsen sin.

I denne studien har vi også ønsket å vise at gutter med samme interesser, behov og ambisjoner opplever skolehverdagen og lærerne svært ulikt. Vi har også vist hvordan de kan veksle mellom ulike strategier. Anerkjennelse og bekreftelse fra lærerne viser seg å være av svært stor betydning. For noen blir det å møte en lærer som ser deg, forstår deg og har tro på deg, det som skal til for at de velger en annen strategi, der skolemotstand og tapte framtidstrømmer erstattes med nytt håp.

Noter

1. Undersøkelsen ble meldt til NSD og gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Navn og kjennetegn ved elever er endret.
2. Vedran Music samlet inn alt datamaterialet som ligger til grunn for denne artikkelen. Datamaterialet har blitt brukt som grunnlag for Musics masteroppgave i sosiologi: *Den forførende virkeligheten. Minoritetsgutter, gatekultur og skole*. Intervjuene inngår også som del av Helene Godøs doktorgradsprosjekt: *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. Ungdomsskoleelevers håndtering av krav i skole og samfunn*. Både mastergradsprosjektet og doktorgradsprosjektet inngår i forskningsprosjektet *Nye kjønn, andre krav? Likestillings barn i skole og familie* ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo. Formålet med dette prosjektet er å utvikle ny og oppdatert kunnskap om kjønnsnormer og kjønnet praksis blant barn og unge som vokser opp i Norge i dag, og å forstå noen av de konsekvenser det kan ha for inkluderings- og marginaliseringsprosesser.

Litteratur

- Andersson, M. (2000). *All Five Fingers Are Not the Same. Identity work among ethnic youth in an urban Norwegian context*. Bergen: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Bergen.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Birkelund, G.E. og A. Mastekaasa (2009). *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Haavind, H. (2003). Masculinity by rule-breaking. Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11:89–100.
- Heggen, K., G. Jørgensen og G. Paulgaard (2003). *De andre: Ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lidén, H. og M. Latif Sandbæk (2009). *Ungdomsgjenger. En kunnskapsstatus*. Rapport 2009:8. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lyng, S.T. (2004). *Være eller lærer? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Moshuus, G. (2004). Samtale med Aki. Det jeg lærte av å lære om gangstarep. I Fuglerud, Ø. (red.): *Andre bilder av «de andre». Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Music, V. (2010). *Den forførende virkeligheten. Minoritetsgutter, gatekultur og skole*. Masteroppgave (sosiologi). Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitet i Oslo.
- Prieur, A. (1999). Respekt og samhold: unge innvandrermenn, kriminalitet og maskulinitet. I Jensen, A.M (red.): *Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Sandberg, S. (2005). Stereotypiens dilemma: Iscenesettelser av etnisitet på «gata». *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(2):27–46.
- Sandberg, S. (2008). Get rich or die tryin'. Hip-hop og minoritetsgutter på gata. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1):67–83.
- Sandberg, S. og W. Pedersen (2006). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 8 (2008–2009). *Om menn, mansroller og likestilling*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

- Vestel, V. (2004). 'Napapijri Geographic', norske flagg, og 'wolla'-stilen: semiotisk kreativitet blant unge menn i et flerkulturelt ungdomsmiljø på Rudenga, Oslo øst. I Fuglerud, Ø. (red): *Andre bilder av «de andre». Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Summary

School Motivation, Recognition and Street Culture in the Classroom: A Study of Minority Boys in Oslo

Based on data material gathered from a lower secondary school in eastern Oslo, we describe the everyday school life of a group of boys from ethnic minority backgrounds. We argue that these boys' ambivalent approach to school is connected to their understanding of the importance of education for future possibilities, but also to their need to protect themselves from feelings of failure when not able to meet academic demands. When the boys experience failure, they actively reject school. By drawing on stereotypical images of minority boys as «bad foreigners» and on «street mentality», they act tough and unbeatable in search for affirmation from their peers. However, the boys' narratives show that, despite their tough and street wise images, they are longing for support and understanding, and for better relationships to their teachers.