

# “Jeg vil bare være et fritt menneske”

*Ein studie av mangfald og utdanningsval på ein vidaregåande skule i Oslo*

**Runa Brandal Myklebust**



Masteroppgåve i sosialantropologi  
Sosialantropologisk institutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Vår 2008



## Samandrag

Oppgåva handlar om ungdom på ein vidaregåande skule i Oslo, og er basert på eit seks månadar langt feltarbeid ved denne skulen. Temaet er korleis ungdommane handterer dei ulikskapane og det mangfaldet som finst mellom elevane på skulen, og korleis dette kan setjast i samanheng med ungdommane sine utdanningsval og framtidsplanar.

Ungdommane forfekta individualisme og valfridom, og eg syner at dette kan vere ein måte å handsame kompleksitet på. Idealet om å vere eit ”fritt menneske” kom særleg til uttrykk i elevane sine utdanningsplanar og ynskjer for framtida. Eg hevdar at dette idealet er knytt til visse posisjonar, og dermed er det nokre som framstår meir ”ufri” enn andre.

Sosiale kategoriar som kjønn, etnisitet og sosial klasse synt seg empirisk viktige for å forstå korleis informantane oppfatta seg sjølve og andre. Eg har nytta teoretiske perspektiv på korleis ein kan analysere sosiale kategoriar i samspel, for å fullt ut forstå kompleksiteten som ligg i desse kategoriane. Mot slutten av oppgåva analyserer eg fire konkrete utdanningsval. Her kombinerar eg ein diskusjon om individet sitt frie val versus føringar som sosiale kategoriar kan legge, med eit teoretisk perspektiv på kategoriar i samspel.



## Forord

Først og fremst til informantane mine: Tusen takk for at dykk ville dele store planar, hemmelige draumar, frustrasjonar, kloke ord, sterke meiningar og mykje latter med meg! Takk til skulen eg var på for at eg fekk vere der i seks månadar. Spesielt vil eg takke rettleiaren på skulen, og dei tre lærarane eg deltok i timane til.

Så til rettleiaren min Marie Louise Seeberg ved NOVA: Takk for at du har vore så tilgjengeleg, og for at du har gitt meg gode, men utfordrande, tilbakemeldingar heilt frå starten. Takk for kloke tankar når alt har vore kaotisk og for at du har ironiske kommentarar til det meste.

Takk til NOVA for skriveplass. Takk til gruppa for migrasjonsforskning for nyttige tilbakemeldingar på kapittelutkast. Til Ingrid Smette for å at du har vore ein god samtalepartner og gitt meg mange gode litteraturtips: Takk for hjelpa og lykke til med skrivinga! Takk til Gunhild R. Farstad for nyttige kommentarar i sluttfasen. Takk til klassa mi. For ein fantastisk gjeng!

Takk til Anna for at du ville lese og gi tilbakemelding på det nesten ferdige utkastet. Takk til Vibeke for faglege diskusjonar og litteraturtips gjennom heile prosessen. Takk til mamma og pappa for korrekturlesing og oppmuntring.

Og så til deg Endre: Eg har ikkje sjans til å oppsummere alt du har gjort og betydd for meg i løpet av denne prosessen på eit par linjer. Du er fantastisk. Tusen takk!



# Innhold

|   |            |
|---|------------|
| SAMANDRAG .....   | III        |
| FORORD .....  | V          |
| <b>INNHOOLD.....</b>  | <b>VII</b> |
| <b>INNLEIING.....</b>   | <b>1</b>   |
| TEMA OG PROBLEMSTILLING .....   | 1          |
| <i>Auka kompleksitet i Noreg.....</i>                                 | <i>2</i>   |
| <i>Å velje ei framtid.....</i>  | <i>3</i>   |
| OMGREPSAVKLARING.....   | 5          |
| TIDLEGARE FORSKING .....  | 6          |
| TEORETISKE INNFALLSVINKLAR .....                                      | 8          |
| <i>Individualisering og det moderne.....</i>                          | <i>8</i>   |
| <i>Å handtere eit mangfald av ulikskap: interseksjonalitet.....</i>   | <i>9</i>   |
| <i>Korleis forklare val?.....</i>                                     | <i>11</i>  |
| VIDARE OPPBYGGING AV OPPGÅVA .....                                    | 13         |
| <b>FELTARBEIDET .....</b>   | <b>14</b>  |
| FELTARBEID PÅ EIN SKULE I OSLO.....                                   | 14         |
| <i>Informantane.....</i>  | <i>17</i>  |
| METODISKE VERKTØY .....   | 18         |
| <i>Ulike typar data .....</i>   | <i>18</i>  |
| <i>Innpass, rolle og posisjonering: deltaking og observasjon.....</i> | <i>19</i>  |
| <i>Intervju.....</i>  | <i>22</i>  |
| <i>Tekst og anna materiale.....</i>                                   | <i>23</i>  |

---

|   |           |
|---|-----------|
| ETISKE VURDERINGAR .....                                      | 23        |
| <b>Å VERE SEG SJØLV .....</b>                                 | <b>25</b> |
| DET FRIE INDIVID .....  | 26        |
| “JEG VIL BARE VÆRE ET FRITT MENNESKE” .....                   | 26        |
| <i>Klesstil og ytre uttrykk</i> .....                         | 28        |
| <i>Individualisme og kjønn</i> .....                          | 31        |
| <i>Individualisme og etnisk bakgrunn</i> .....                | 35        |
| <i>Myten om den ufrie, undertrykte ”innvandrarenta”</i> ..... | 36        |
| INDIVIDUALISMEOMGREPET OG MODERNITETEN .....                  | 39        |
| INDIVID OG RELASJONAR .....                                   | 41        |
| <i>Viktigheita av vennskap</i> .....                          | 42        |
| <i>Familierelasjonar</i> .....                                | 44        |
| <b>SOSIALE SYSTEM .....</b>                                   | <b>47</b> |
| MELLOM OG BAK KATEGORIANE.....                                | 48        |
| <i>Dei sosiale systema på skulen</i> .....                    | 49        |
| ETNISK BAKGRUNN OG IDENTITET .....                            | 49        |
| <i>”Det handler mye om man er muslim eller ikke...”</i> ..... | 56        |
| KJØNN SOM SENTRAL GRENSEMARKØR.....                           | 58        |
| <i>Inn i klasserommet</i> .....                               | 59        |
| <i>Dei mangfaldige jentene</i> .....                          | 60        |
| SAMSPEL AV KATEGORAR .....                                    | 63        |
| TYDINGA AV KLASSE .....                                       | 65        |
| <i>Etnisitet, seksualitet, kjønn og klasse</i> .....          | 66        |
| EIN DISKUSJON OM KATEGORAR, STRUKTURAR OG SYSTEM .....        | 68        |



---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>UTDANNINGSVALET .....</b>   | <b>70</b> |
| FIRE INFORMANTAR - FIRE VAL .....  | 72        |
| <i>Aisha: "Man prioriterer jo ikke akkurat innvandrere først..." .....</i>   | <i>72</i> |
| <i>Thomas: "Hvis jeg skal tenke egoistisk, at jeg skal leve fritt som menneske og at familien min og sånn skal gjøre det..." .....</i> | <i>75</i> |
| <i>Sara: "Det er det indre meg liksom. Å ha makt." .....</i>   | <i>76</i> |
| <i>Kristine: "Men mest er det for å finne ut hvem jeg er" .....</i>  | <i>78</i> |
| FIRE INFORMANTAR, FIRE VAL: SYSTEM I SAMSPEL.....  | 81        |
| <i>Sosiale system som avgrensar og muleggjer praksis.....</i>  | <i>81</i> |
| <i>"Du skal gjøre det fordi du selv vil" .....</i>   | <i>85</i> |
| SAMANSETTE VAL: INDIVIDET OG SYSTEMA .....   | 89        |
| <b>AVSLUTNING .....</b>  | <b>93</b> |
| <b>LITTERATUR .....</b>  | <b>96</b> |



---

# Innleiing

## Tema og problemstilling

”There is a dilemma and a particular kind of irony in writing about elusive culture and positing its characteristics” (Yon 2002: 123).

Denne oppgåva handlar om ungdom på ein vidaregåande skule i Oslo. Den handlar om kvardagen på skulen, om korleis elevane samhandla med kvarandre, og om kva tankar desse ungdommane hadde om framtida. Det mangfaldet som eg treffe på skulen der eg hadde feltarbeid gjer at fleire tema og teoretiske felt flettast saman i denne oppgåva. Teoriar om val, kjønn, etnisitet, religion og mangfald er nokre av desse, men eg har avgrensa oppgåva til å handle om nokre hovudtema. Det eine fokuset låg der før eg starta feltarbeidet, og handlar om ungdom sine framtidsplanar og utdanningsval. Det andre fokuset sprang ut av min empiri, og handlar om spørsmål rundt kjønn, etnisitet, religion og handtering av kompleksitet. Utfordringa har vore å knyte saman desse to tema. Problemstillinga byrjar slik: Korleis handterer elevane forskjellane mellom dei ulike elevane, og det store mangfaldet i uttrykk som finst på skulen? Eit oppfølgingsspørsmål til dette er kva rolle sosiale fenomen som kjønn, etnisitet, seksualitet og klasse spelar i kategorisering og handtering av desse ulikskapane. Den neste delen i problemstillinga er slik: Spelar desse sosiale fenomen inn på elevane sine vidare utdanningsval og framtidsplanar? Og i tilfelle, på kva måte spelar dei inn?

Oppgåva baserar seg på eit seks månader langt feltarbeid på ein vidaregåande skule i Oslo. Sidan eg var interessert i korleis ungdommar ser på høgare utdanning var ein vidaregåande skule ein naturleg stad å utføre feltarbeidet mitt, fordi eg der ville vere sikker på å finne tilstrekkeleg med informantar i målgruppa mi. Ei interesse for multikulturalisme og omkringliggande teoriar gjorde ein skule med ei variert samansett elevmasse med omsyn til etnisk bakgrunn, religion og kjønn relevant for mitt feltarbeid. I desember 2006 hadde eg fått kontakt og inngått ei avtale med Åsen

skole<sup>1</sup>. I følge leiinga ved skulen hadde vel 50 prosent av elevmassen ein annan bakgrunn enn etnisk norsk. Dette baserte skulen på kor mange som hadde registrert eit anna morsmål enn norsk, og dette er opp til eleven sjølv å registrere. Desse opplysingane vart overført frå ungdomsskulen eleven hadde gått på ved søknad til vidaregåande skule.

## Auka kompleksitet i Noreg

Verda har krympa. I 2008 ser vi framveksten av ei verd som endrar seg, som blir meir og meir samanknytt på tvers av verdsdelar. Dette kjem til uttrykk blant anna ved migrasjon - arbeidsvandring og flyktningsstraumar. Noreg mottok ikkje mange ikkje-vestlege innvandrarakar før på starten av 1970-talet, om vi samanliknar med andre europeiske land (Andersson 2000: 2). I dag utgjer innvandrarbefolkninga<sup>2</sup> nesten 10% av Noregs totale folketal. I Oslo har 25% av befolkninga innvandrarbakgrunn (SSB 2008). 48 av Oslo sine 138 grunnskular har eit fleirtal av elevar med innvandrarbakgrunn (Utdanningsetaten 2008a), og mange av dei vidaregåande skulane har same statistikk.

Sosiologen og historikaren Craig Calhoun (1995) beskriv korleis tidlege europeiske tenkarar såg på variasjon og skilnad som ulikskap mellom ulike *typar* av menneske. Forma av dette utvikla dei teoriar om samfunn som heilskapelege, samanhengande einingar, der folk som hørde inn under samfunnet var meir eller mindre like. Calhoun seier at mykje av moderne samfunnsteori arva denne ideen om at menneske tilhøyrer *eitt* samfunn eller *ein* kultur (1995: 44). Innan antropologien har dette blant anna kome til uttrykk ved at forskarane har prøvd å forstå sitt studieobjekt i samanheng med samfunnet det tilhøyrer, og kultur har slik vore sett på som *lokalisert* (Appadurai 1996). I ein slik tankegang blei grenserelasjonar og subkulturar fort behandla som problematiske. Einspråklegheit og einkulturalitet blei derfor idealet,

---

<sup>1</sup> Namnet på skulen er fiktivt av anonymiseringsomsyn.

<sup>2</sup> Innvandrerbefolkninga utgjer personar med to utenlandsfødde foreldre: førstegenerasjonsinnvandrarakar som har innvandra til Noreg, og personar som er fødte i Noreg med to foreldre som er fødte i utlandet (SSB 2008).

---

mens ”blandingar” blei sett på som avvik. I tråd med dette tankemønsteret blei andregenerasjonsinnvandrarar plasserte ”mellom to kulturar” (Jacobsen 2002: 31).

Dei siste åra har dette statiske og avgrensa synet på kultur og identitet blitt kritisert (ibid.). Dette har gjort at tanken om å relatere til fleire ”kulturar” samstundes har blitt vanlegare. Likevel heng det statiske synet igjen, på fleire nivå. Uttrykket ”mellom to kulturar” er vanleg i daglegtale, og det faktum at Noreg ikkje tillet doble statsborgarskap er med på å oppretthalde tankegangen om at ein skal tilhøyre eitt ”samfunn” eller ein ”kultur”. Antropologien blei på 1980-talet utsett for kritikk og sjølvrefleksjon, og kjerneomgrep som ”kultur” og ”samfunn” vart kritiserte for å vere *essensialistiske* eller *reifiserande* (Fagertun et.al 2007). I staden blei antropologien gradvis meir dominert av idear om globalisering, flyt og kompleksitet. Fokuset blei slik endra frå analyser av dei ”klassiske heilskapane” som kultur og samfunn, til *individet*, med utgangspunkt i identitet, medvitskap og forming av subjektivitet. Omgrep som person, individ og agens fekk ei større rolle (ibid.).

Jacobsen (2002) peikar på korleis antropologien tradisjonelt har gitt kulturell skilnad forrang framfor andre aksar av likskap og ulikskap. Det gjeld særleg kulturelle skilnadar som har blitt knytt til forskjellar mellom ulike etniske grupper eller geografiske område. Feministisk antropologisk teori har kritisert denne vektlegginga, og vil i staden fokusere på kjønnsforskjellar i relasjon til andre aksar av ulikskap, slik som til dømes etnisitet, klasse og alder. Slik teori har kritisert det homogeniserande synet på samfunn, kultur og person, og at antropologien har vektlagt kulturell ulikskap meir enn andre former for ulikskap (Jacobsen 2002: 32). Teorien peikar på at former for ulikskap i sosialt liv, som kjønn, klasse, alder og seksualitet, alltid blir erfart, konstruert og mediert i interrelasjon til kvarandre.

## **Å velje ei framtid**

I løpet av feltarbeidet mitt var vidare utdanning eit viktig tema for elevane på skulen. Søknadsfristen for opptak til høgare utdanning gjennom Samordna Opptak er 15. april, tidsmessig midt i feltarbeidet mitt. Fleire aktivitetar med fokus på dette blir

arrangert i regi av skulen i løpet av det siste året på vidaregåande: Open dag på Universitet i Oslo, Høgskolen i Oslo og BI, besøk av studentar frå ulike utdanningsinstitusjonar på skulen, foredrag om utdanning og framtidssval, utdanningsmesse i Oslo Spektrum osv. Utdanningsval var derfor noko som elevane var opptekne av, og det var eit samtaleemne som kom opp ofte. I tillegg til opplegg frå skulen si side er også utdanningsval noko som i stor del pregar det offentlege rom i løpet av mars og april, i form av reklame frå ulike utdanningsinstitusjonar. NTNU er det universitetet i Noreg som brukar mest pengar på å tiltrekke seg nye studentar, medan dei andre universiteta ikkje ligg langt bak. Tal frå NTNU (Nilsen 2008) syner at dei brukte totalt 8,5 millionar kroner på marknadsføring i 2007. Fleire private utdanningsinstitusjonar brukar også mykje midlar på marknadsføring. Mange av reklameplakatane som pryder offentleg kommunikasjon i Oslo er prega av setningar som ”det viktigste valget i livet ditt” og ”har du tenkt på hva du skal gjøre resten av livet?” Fokus på utdannings- og yrkesplanar blir presentert for elevane alt på ungdomsskuletrinnet. Ein del av *Kunnskapsløftet*<sup>3</sup> kalla ”Programfag til val” skal i følge Utdanningsdirektoratet gjere ungdommar bevisste på utdanningsretningar alt på ungdomsskulen. Programfaget skal mellom anna sørge for at ungdommane får erfaringar med oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserar dei ulike utdanningsprogramma på vidaregåande, samt auke engasjementet og føresetnadane for seinare utdanningsval (Utdanningsdirektoratet 2008). På vidaregåande skule vel elevane først linje, og deretter fordjupingsfag som kan gi ekstrapoeng ved søkinga til høgare utdanning. Ein elev som er i ferd med å avslutte vidaregåande utdanning har altså allereie tatt fleire framtidssval.

Samfunnsvitskapleg teori om utdanning har i stor grad handla om å forklare korleis utdanning reproducerer klasseforskjell (t.d. Bourdieu og Passeron 1970, Paul Willis 1977). Eg problematiserer informantane si oppleving av å stå framfor dette valet, meir enn å setje det inn i ein større sosiologisk ramme. Eg er likevel oppteken av kva

---

<sup>3</sup> Kunnskapsløftet er ei reform for grunnskule og vidaregåande opplæring innført i august 2006.

---

som kan seiast å spele inn på valet med tanke på sosiale fenomen som kjønn, klasse og etnisitet.

## Omgrepsavklaring

Språket er eit sentralt aspekt ved vår representasjon og objektivisering av ”dei andre”. Derfor er akademiske diskursar ikkje berre beskriving og analyse, men vil også både reflektere og forme den sosiale verkelegheita (Jacobsen 2002: 19). Gjennom heile arbeidet med masteroppgåva har kva omgrep og uttrykk eg skal bruke vore problematisk å handtere. Eg vil derfor gjennomgå nokre av dei omgrepa eg brukar i oppgåva, for å klargjere og grunngi min bruk av dei. Dei sosiale kategoriane kjønn, etnisitet og klasse er sentrale i oppgåva. Ein avklaring og definering av min bruk av desse er derfor på sin plass.

Eg baserar meg på ei forståing av kjønn der kjønn i stor grad konstruerast, tolkast, formast og skapast kontekstuel. Kjønn erfaring eksisterer ikkje for seg sjølv, og opplevinga av å vere kvinne/mann vil derfor variere ut i frå alder, etnisitet, seksualitet, sosial bakgrunn osv. Ei forståing av kjønn som sosial konstruksjon betyr likevel ikkje at kroppen ikkje har noko å seie for våre kjønn opplevingar (Aarset 2006: 24). Menneske *er* kropp, det vil seie at kroppen gir erfaringar som vi lever ut vår kjønnsidentitet gjennom, sjølv om kroppen aleine ikkje er eit ontologisk grunnlag for kjønnsidentitet (Burkitt 1999: 108, Moore 1994: 19). I mangfaldet av ulikskapar på skulen fann eg det nødvendig å sjå kjønn i samspel med andre sosiale kategoriar, som klasse og etnisitet. Eg fortolkar altså kjønn med klasse og etnisitet som bakteppe.

Fredrik Barth var ein av dei som på 60-talet opna for å sjå etnisitet som prosessuel og kontekstuel, der etnisitet blir eit aspekt ved sosiale relasjonar. Barth (1969:10-19) hevdar at etniske identitetar handlar om prosessar og grenser, om kvar det kulturelle innhaldet plasserast, og korleis desse grensene blir skapte og opprettheldt. Det er ikkje det kulturelle stoffet i seg sjølv som er interessant, men dei grensene som blir skapte. Eriksen (1993: 139) seier at det er måten to grupper brukar kulturelle ulikskapar på i ein kontaktsituasjon som gir dei sosial relevans, og i mindre grad

forskjellane i seg sjølve. Elevane på skulen delte kvarandre inn i grupper etter karakteristikkar som ”norsk”, ”utanlandsk”, ”pakistansk”, ”marokkanar” osv. Eg har brukt omgrepet etnisitet, i den tydinga eg her har definert, for å snakke om og fortolke desse inndelingane. Eg har også nytta omgrepet ”bakgrunn”, som elevane sjølve brukte, der dette har vore naturleg. Eg forstår ikkje etnisitet som ein nøytral kategori, men alltid markert av andre sosiale kategoriar. Eg vil derfor fortolke etnisitet med kjønn og klasse som bakteppe.

Min bruk av omgrepet klasse er inspirert av Ambjörnsson (2003) og Bourdieu (1984). Ambjörnsson hevdar at i ei globalisert verd, der kapitalismen endrar karakter og sosial lagdeling blir opprettheldt langs utallige aksar, blir inndelingane i arbeids-, middel- og overklasse for enkelt. Ho peikar på viktigheita av å sjå på klasse mindre som ein sosioøkonomisk klassifisering, og meir som kulturelt, sosialt og emosjonelt uttrykt differensiering, konstruert gjennom aktive handlingar og sosiale relasjonar (2003: 35). Dette perspektivet er influert av Pierre Bourdieu som understrekar at ein bør vere oppmerksam på at klaseskilnad ikkje berre manifesterar seg og blir opprettheldt gjennom ulike tilgangar til økonomisk kapital. Det handlar like mykje om inndelingar utifrå stil, smak, sosiale relasjonar, korleis ein kler seg og kva slags musikk ein høyrer på, som kor mykje pengar ein har (ibid.). I tråd med min ambisjon om å sjå kategoriar i samspel analyserar eg klasse med kjønn og etnisitet som bakteppe.

## Tidlegare forskning

Dei siste åra har fleire studiar fokusert på komplekse ungdomsmiljø, ikkje berre innan antropologien, men også innan sosiologi, psykologi, kjønnsforskning og litteraturstudiar. Når det er sagt har dei fleste studiane fokusert einsidig på minoritetsgrupper, og ikkje tatt med den ofte umarkerte majoriteten i samfunnet. I Noreg, Sverige og Danmark har det vakse fram ein brei forskingslitteratur om minoritetsungdom, til dømes Vestel (2004) og Prieur (2004) i Noreg, Mørck (1998) og Moldenhawer (2001) i Danmark og Ålund (1997) i Sverige. Dei siste åra har ein



---

gjerne hatt ein hybrid innfallsvinkel til å studere minoritetsungdom. Ungdommane er i eit grenseland, men treng ikkje å vere prega av kulturkonflikt og avmakt av den grunn, men heller mulegheiter og kulturell nyskaping. Forskarane fokuserer på korleis dei unge aktivt brukar dei kulturelle ressursane som dei har tilgjengeleg både i minoritets- og majoritetstradisjonane, til å setje saman nye identitetar og ”kulturar” (Bredal 2006: 81).

Antropologen Christine Jacobsen (2003, 2006) har studert unge muslimar i Noreg, og diskuterar deira samansette identitetar og tilhøyringar. Jacobsen (2006: 61) søker å sjå sosiale kategoriar som kjønn, etnisitet og klasse i samspel. Andre studiar med ei slik målsetting har også gjerne hatt ein majoritetsinkluderande tilgang, som eg har hatt i denne oppgåva, og har slik fokusert på mangfald i staden for enkeltgrupper. Til dømes har den svenske antropologen Fanny Ambjörnsson studert gymnasjenter på ein svensk vidaregåande skule. Ho fokuserer på korleis klasse, seksualitet og etnisitet spelar ei rolle i skapinga av normative kjønnsroller. Ho samanliknar elevar ved to studieprogram på skulen og fokuserer særleg på korleis klassestatus spelar inn på konstitueringa av kjønn. Den danske sosialpsykologen Dorthe Staunæs (2003) har studert kjønn og etnisitet i samspel på ein dansk ungdomsskule. Staunæs løyser opp kategoriane kjønn og etnisitet, og analyserar elevane og samhandling på skulen med eit prekategoriisk blikk. Den amerikanske antropologen Sherry B. Ortner har intervjuar sitt eige avgangskull frå vidaregåande skule (high school), for så å analysere vegvala som har gjort at dei har enda opp der dei er i dag. Ho seier at tida på high school er tatovert inn i minnet til det amerikanske folk. Ortner trur grunnen er at high schools fungerer som sosiale system som ”tvingar” identitetar på ungdommane, ein blir delt inn i ulike typar og putta i kategoriar. Desse identitetane er sosiale identitetar som er basert på tilsynelatande naturlege karakteristikkar, som skjønneheit og ”personlegdom”. Desse karakteristikkane er alltid berarar av sosiale markørar som til dømes klasse, etnisitet og kjønn, hevdar Ortner (2003: 91).

Schiffauer et. al (2004) har også gjort feltarbeid i ungdomsskular. Dei har samanlikna ungdom med tyrkisk bakgrunn i Nederland, Storbritannia, Tyskland og Frankrike, og deira oppfatting av nasjonalstaten, skulen og etnisk ulikskap. Dei var interesserte i om

det å ”vere tyrkisk” tydde ulike ting i dei ulike landa. Ungdommane synte ein for forskarane overraskande individualistisk forhold til sin etniske bakgrunn, og forfekta ei tru på individualisme som ideologi (Schiffauer 2004: 313).

Termen multikulturalisme grip inn i noko av det forskning på komplekse samfunn ofte handlar om. Multikulturalisme blir definert og brukt på ulike måtar. Seeberg (2004) nyttar antropologen Bill Watson (2000) si definering, og hevdar at som beskrivande omgrep betyr fleirkulturell eller multikulturell eit fokus på individet og individet sine valmulegheiter. Multikulturalisme i ei meir filosofisk tyding får oss derimot til å tenke gjennom dei sosiale og kollektive dimensjonane ved diversitet. Med andre ord, skriv Seeberg, bak dikotomien fleirkulturelt/multikulturalisme ligg dikotomien handling/struktur (Seeberg 2004). Dette grip også inn i viktige delar av mi problemstilling, utan at eg nyttar omgrepet multikulturalisme eksplisitt utover i oppgåva.

## **Teoretiske innfallsvinklar**

På bakgrunn av feltarbeidet og problemstillinga mi har eg funne tre teoretiske retningar spesielt nyttige for å forstå og analysere materialet mitt. Desse tre retningane utgjer også ei ramme for kvart av dei tre analysekapitla i oppgåva. Eg vil no kort skissere hovudtrekka innanfor desse teoretiske innfallsvinklane.

### **Individualisering og det moderne**

Omgrepet individualisering blir brukt på ulike nivå og måtar. Ein kan bruke det om ein overgripande endringsprosess i samfunnet som blant anna blir karakterisert av ei fristilling av tradisjonar, normer og sosiale føringar som klasse, etnisitet og kjønn (Bredal 2006: 67). Omgrepet blir også brukt om ein konkret prosess innan denne større konteksten, nemlig i tydinga ”individet si utvikling til sjølvstende og autonomi” (Hennum 2003:60), gjennom ei lausriving frå foreldre og andre medfødde relasjonar. Begge desse tydingane er relevante for denne oppgåva, men på det teoretiske planet vil eg først og fremst ta for meg den første tydinga. I denne tydinga

---

koplar ein gjerne individualisering som omgrep med samfunnsvitskaplege teoriar om *moderniteten*. Modernitetsteoriar blir ikkje sentralt i denne oppgåva, men nokre ord om dette er likevel nyttig. Moderniteten spring ut frå opplysingstida og trua på samanheng mellom framsteg, kunnskap, humanitet, rasjonalitet og individet sin fridom. Religionane fekk konkurranse som midtpunkt i tilveret og som sentrale meiningssystem. Vitskapen og det framveksande borgarskapet skulle bane vei for ein ny fridom, der individet fekk ein større og meir sjølvstendig plass. Målet var ein ny moral, demokrati, humanisme, likskap og auka velstand for alle (Krange og Øia 2005: 23-24).

Ein av dei sentrale førestellingane innanfor diskusjonen om *seinmoderniteten* (Giddens 1990) eller *postmodernismen* (Baudrillard 1988), som teoretikarar omtalar den epoken vi no er inne i, er tesen om ei auka individualisering, som sosiologar som Giddens, Beck og Baumann står for. Menneske sin auka sosiale og geografiske mobilitet fører til endringar i, og oppsplittinga av, sosiale roller. Omgrep som klasse, kjønn, alder og tilsvarande sosiale mekanismar, strukturar og tilhørsler som tidlegare bestemte eller la føringar på menneske sine liv, blir mindre relevante (Bredal 2006: 82). Enkeltpersonar står derfor i ein friare relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som formar liva deira, og ein tvang til å ”organisere” eller velje sitt eige liv aukar (Krange 2004: 18). Giddens (1991, 1997) hevdar at ein ikkje lenger arvar ein ”ferdig identitet” basert på sosial posisjon, slik ein gjorde i det førmoderne. Ansvar for å etablere og vedlikehalde ein heilskapleg identitet fell i staden på den enkelte. Dette er kjernen i Giddens sin teori om det refleksive sjølvet: Identitet er ikkje lenger eit resultat av tradisjon og sosiale forventingar, men av refleksive val og aktive avgjersler (Aakvaag 2008: 277). Val og individualitet blir derfor sentrale verdier. Denne individualiseringa gjer at ungdom er overlatte til seg sjølve og sine eigne krefter når val skal takast og livsløpet stakast ut (Krange og Øia 2005: 37).

## **Å handtere eit mangfald av ulikskap: interseksjonalitet**

Det var eit stort mangfaldet av ulike uttrykk, tradisjonar, normer, språk, bakgrunnar, kjønn, religionar osv. som møtte meg på skulen. Eg har funne teoriar om

*interseksjonalitet* nyttig for å gripe og forstå denne kompleksiteten. Dette er eit tverrfagleg omgrep, nytta både i samfunnsvitskaplege, humanistiske og juridiske fag. Omgrepet er omdiskutert, og forskarar legg ulike tydingar i det. Eg baserar meg på ei forståing av omgrepet der interseksjonalitet fokuserer på skjeringspunktet mellom ulike kategoriar som kjønn, etnisitet, seksualitet, alder, klasse, religion, osb., og peikar på at ein ikkje kan isolere desse frå kvarandre utan å miste verdifulle innsikter (Borgström, 2006: 5). Slik kan ein syne sosiale kategoriar sin gjensidige konstruksjon og hierarkisering (Staunæs 2003: 36), og forstå korleis kategorien kjønn blir noko anna i samspel med andre kategoriar enn om ein ser kategorien isolert. Tanken bak interseksjonalitet er ikkje ny, og har utgjort ein viktig del av feministisk teoribygging sidan 70-talet (Lykke 2006: 9). Analyseverktøyet blei først brukt av juristen Kimberlé Crenshaw (1989) som argumenterte for ei motvekt til å studere svarte fattige kvinner som ”trippel undertrykt”, og slik skilje mellom å vere undertrykt som svart, som kvinne og som medlem av arbeidarklassa (Yuval-Davies 2006). hooks (1984), Brodtkin (1989), Collins (1990) og Moore (1994) representerte også tidlege tankar om å forstå etnisitet og kjønn (og klasse) i samspel, utan at dei nødvendigvis nytta det same omgrepet. Eg har funne teori om interseksjonalitet nyttig for å forstå korleis menneske kan vere posisjonerte i kompliserte system av ulike sosiale og kulturelle struktureringar (Jacobsen 2006: 61). Sosiologen og kjønnsforskaren Sylvia Walby (2007) representerer ein av dei nyaste teoretiske synspunkta på interseksjonalitet. Ho opnar for å forstå sosiale kategoriar som eigne system, som er gjensidig konstituert og avhengige av kvarandre.

Om ein skal gjere ei analyse basert på dette er det nokre metodiske og analytiske retningslinjer som blir viktige. Eg har latt meg inspirere av desse teoriane utan å la det blir hovudfokuset i oppgåva mi, men har funne nokre av desse retningslinjene nyttige uansett. Det første er eit mål om å ha eit *majoritetsinkluderande* prinsipp (Jensen 2006) i datainnsamling og analyse. Dette betyr at ein ikkje skal la majoriteten og dei som ofte er umarkerte få bli nøytrale. I mitt tilfelle inneberer dette å også ha ”etnisk norske” som informantar og å fokusere på begge kjønn. Eg har ikkje fokusert på spesielle grupper, men har hatt ulike informantar som gjenspeglar mangfaldet på

---

skulen. Eit anna prinsipp er å ikkje a priori gi nokre kategoriar status over dei andre (ibid.), noko eg også har fylgt. Nokre kategoriar framheva seg like fullt som meir empirisk viktige enn andre, og har slik fått større fokus i analysen enn andre.

## Korleis forklare val?

Å forklare menneskeleg handling har alltid vore ein sentral diskusjon innanfor samfunnsvitskapen. Debatten om aktør og struktur handlar om kva som kan seiast å styre våre handlingar. Tidleg på 70-talet blei det fokusert på aktørane, subjektet og erfaring i samfunnsvitskapen. Desse rasjonell aktør teoriane, som forstår menneskeleg handling som individuell maksimering av eigennytte og samfunnet som akkumulasjon av individuelle handlingar (Barth 1966), kan forståast som ein akademisk motpart til den folkelege førestillinga om individet som fritt og rasjonelt (Førde 2006). Dette aktørorienterte synspunktet blei utvikla som ein reaksjon på dei tidlegare strukturorienterte teoriane (Parsons 1949; Radcliffe-Brown 1952; Lévi-Strauss 1964), som ser på det sosiale systemet som determinerande for individuell handling. Ei erkjenning av at eit einseitig fokus anten på aktørnivået eller strukturnivået ikkje representerer ei tilfredsstillande forståing av menneskeleg handling, har motivert mange teoretikarar, også antropologar, til å prøve å overskride motsetninga mellom desse nivåa (Førde 2006), og utvikle perspektiv som unngår å redusere individet til anten ein rasjonell aktør eller ein slave av systemet (Ortner 1984). Praksisteori er eit samleomgrep på ein rekke ulike teoriar som alle prøvar å bygge bru mellom ”systemet” og individet. Målet er å syne korleis systemet styrer handlingane til individet, men at individet reproduserer og slik også kan endre systemet.

Bourdieu (1977) er ein av dei som har levert ein slik heilskapeleg teori, og *habitus* er nøkkelomgrepet han brukar for å forklare dette. Habitus er eit integrert system av varige og kroppsleggjorte disposisjonar som regulerer korleis vi oppfattar, handlar og vurderer (Bourdieu 1977: 83, Bugge 2002: 238). At habitus er kroppsleggjort betyr at handlingane våre ikkje først og fremst er basert på refleksjon og grundig gjennomtenking, men på ei *prerefleksiv* forståing av kva vi må gjere i ein situasjon.

Vi er ikkje sjølve bevisste på kor prega vi er av vår habitus, og dette gjer at vi ikkje treng å ta rasjonelle og planlagde val heile tida. Ein annan konsekvens av kroppsleggjinga er at habitus er varig og stabil, og ikkje så lett å endre. Dette gjer at Bourdieu ville ha vore kritisk til Giddens sine omgrep om individet sin refleksivitet (Aakvaag 2008: 160). Bourdieu meiner at vi ikkje berre kan bestemme oss for at vi vil forandre oss, då vil vi stange inn i den tregheita som vår habitus utgjer (ibid.). Habitus er gitt av vår sosiale posisjon i samfunnet, og aktøren sine handlingar og veremåte er derfor i stor grad eit produkt av "den sosiale strukturen", som kan vere eit resultat av kva kjønn ein er, kva klasse ein tilhøyrrer eller kvar ein er ifrå. Korleis ein person reagerer i ein situasjon, kva musikksmak ein har og kva yrke ein vel er altså forma av den sosiale strukturen gjennom habitus. Men Bourdieu syner også at aktøren kan påverke strukturen. Strukturane eksisterer nemleg berre i kraft av å bli brukt og slik reprodusert av aktørane. Strukturane har altså ikkje nokon annan måte å eksistere på enn gjennom at aktørar handlar på måtar som reproduserer dei (ibid.). Slik syner Bourdieu at strukturane alltid i det minste delvis er eit resultat av aktørane sine handlingar, sjølv om aktørane sjeldan er bevisste på at det er dette dei gjer. Samfunnslivet er derfor dynamisk og muleg å endre gjennom aktørane sine handlingar.

Nettopp denne spenninga mellom å få lagt føringar for handling, men samtidig kunne endre på desse føringane grip inn i sentrale delar av mi problemstilling. I kva grad spelar til dømes kva kjønn ein tilhøyrrer og kva slags etnisk bakgrunn ein har inn på korleis ein ser på seg sjølv, korleis ein kategoriserar andre og korleis ein sjølv blir kategorisert? I kva grad og korleis kan dette seiast å spele inn på kva utdanning ein vel og kva framtidsplanar ein legg? Og om ein handlar på tvers av desse føringane, vil dette kunne føre til ei endring i det sosiale systemet som ein er ein del av? Eg vil ved hjelp av min eigen empiri samt den teorien eg no har skissert diskutere desse spørsmåla mot slutten av oppgåva.

---

## Vidare oppbygging av oppgåva

I dette kapittelet har eg greidd ut om tema og problemstilling, omgrepsforklaringar, tidlegare forskning og teoretiske innfallsvinklar. Kapittel to handlar om korleis eg samla inn datamaterialet mitt i løpet av eit seks månaders feltarbeid. Her vil eg presentere kva informantar eg fekk og kva metodiske verktøy eg nytta meg av. I tillegg vil eg diskutere ulike metodiske og etiske refleksjonar og utfordringar.

Kapittel tre handlar om kor viktig det var for elevane å ”vere seg sjølv”. Her vil eg syne korleis elevane forfekta valfridom og individualisme, og korleis individualisme også kan vere ein måte å handsame kompleksitet på. Eg vil så setje denne individualismen inn i ein teoretisk samanheng. Til slutt i kapittelet vil eg syne nokre måtar menneske er knytt til andre på, ved å diskutere mine informantar sitt forhold til venner og familie.

Kapittel fire handlar om korleis elevane kategoriserte kvarandre, kva rolle kjønn, etnisitet og klasse spelte i denne kategoriseringa, og korleis desse likevel kan sjåast som flytande og lite statiske oppdelingar. Eg argumenterer for å analysere kjønn, etnisitet, klasse og andre sosiale system i samspel, for å fullt ut forstå kompleksiteten i ulikskapane mellom elevane.

I kapittel fem knyt eg saman trådane i ein diskusjon om informantane sine utdanningsval. Korleis kan eg forstå vala i lys av individualismen dei hevda, som eg beskreib i kapittel tre, og dei sosiale kategoriane eg setje fokuset på i kapittel fire? Eg tar opp diskusjonen om aktøren og systema som har ligge implisitt i dei to føregåande kapitla, og forsøker å diskutere kor sterke føringar systema legg, og korleis ein kan handle på tvers av desse føringane. Dette kapittelet gjer meir nytte av teori enn dei føregåande.

I avslutningskapittelet oppsummerar eg ved å vise til empiriske og teoretiske hovudtrekk i oppgåva.

## Feltarbeidet

I dette kapitlet vil eg beskrive feltarbeidet mitt og kort introdusere informantane. Eg vil også gjennomgå kva metodiske verktøy eg nytta og diskutere nokre etiske problemstillingar.

### Feltarbeid på ein skule i Oslo

Sidan Oslo er den byen i Noreg med flest innbyggjarar med innvandrarbakgrunn og størst variasjon i innvandrargrupper (SSB 2008), og sidan eg sjølv er busett her, valde eg å gjere feltarbeidet mitt her. Oslo har 28 offentlege vidaregåande skular (Utdanningsetaten 2008b), i tillegg til ei rekke private. Fleire av skulane har eit fleirtal av elevar med innvandrarbakgrunn. Fordi skulen er einaste arena der så og seie alle ungdommar er samla dagleg, var dette ein openbar stad for meg å finne informantar. Ein får mulegheit til å følgje samhandling og studere relasjonar mellom personar med ulik etnisk bakgrunn, kjønn, sosiale klasse osv. Å velje ein skule som feltunivers gjer også at ein løyser nokre av utfordringane ein står ovanfor når ein skal gjere feltarbeid i ein kompleks by (Førde 2006: 26), ved at skulen gir ein naturleg avgrensing av feltet. Urban antropologi og studiar av komplekse samfunn blei populært i etterkrigstida, og særleg har Ulf Hannerz, med bøkene *Exploring the City* (1980) og *Cultural Complexity* (1992) medvirka til å utvikle dette feltet. Feltarbeid i antropologen sitt "eige" samfunn har parallelt fått ein auka popularitet. Like fullt har slike studiar møtt motstand innan antropologien. Til dømes har Howell (2001) peika på metodiske utfordringar ho meiner slike feltarbeid medfører. Ho hevdar at antropologen sjeldan får høve til å følgje informantar på tvers av gjeremål, får lite tilgang til folk sine heimesfærar og at mangel på kulturell ulikskap gjer observasjon og analyse vanskelegare. Frøystad (2003: 45) hevdar derimot at desse utfordringane i større grad er knytte til det å gjere feltarbeid i ein kompleks by, og ikkje til grad av kulturell nærheit. Studiar i og av byar set større krav til avgrensing av felt og problemstilling enn i små lokalitetar. Ved å ha ein skule som felt er avgrensinga av



---

feltunivers og tilgangen på informantar langt på veg gitt. I tillegg gjer dei ulike romma på ein skule at ein kan følgje informantar på tvers av gjeremål og i ulike kontekstar. Til dømes er det ulik talemåte og oppførsel blant elevane, samt ulike samtalepartnarar, i klasserommet samanlikna med i kantina eller på toalettet. Ved å følgje informantane på tvers av kontekstar får ein større innsikt i deira kvardag, og kan slik få ei forståing av ikkje berre kva folk seier dei gjer, men også kva dei faktisk gjer (Hoëm 2001: 56). På denne måten kan ein avdekke implisitt kunnskap, som elles kan bli utilgjengelig for forskaren.

Praktisk sett fungerer skulen som institusjon på mange måtar som ein landsby (Førde 2006: 27). Skulen har ei leiing som kan gi formelt innpass hos og tilgang på formelle arenaer. Det fysiske rommet er avgrensa, noko som gjer det lett å drive deltakande observasjon, og få oversikt over og kontakt med informantar. Feltet er dermed oversiktleig og relativt føreseieleg, i motsetning til mange urbane felt (ibid.). Like fullt kan det regulerte aspektet ved skulen også gjere det vanskeleg å få innpass hos og personleg kontakt med informantane. Eg var ikkje først og fremst interessert i skulen som institusjon, eller i korleis læreplanar, pedagogikk og lærarroller påverkar samhandlinga og den enkelte elev. Det var relasjonar elevane i mellom eg var mest interessert i. Det var likevel vanskeleg å frigjere seg frå skulen som ”apparat”, og ettersom eg sjølv ikkje var elev måtte eg nødvendigvis tilhøyre andre nivå i institusjonen. Dette vil eg kome tilbake til i skildringa av den rolla eg fekk på skulen.

Frå januar til slutten av juni var eg på skulen bortimot kvar dag. Eg hadde to til seks faste timar per dag som eg deltok i. Resten av skuledagen gjekk med til å henge i gangane, i kantina, rundt benkar i skulegarden, på jentetoalettet og i biblioteket. I byrjinga var eg i alle tredjeklassene på allmennlinja, men i midten av februar bestemte eg meg for å fokusere på to av klassene. Dette fordi det blei for breitt fokus å skulle følgje alle klassene, som besto av mellom 20 og 30 elevar i kvar klasse. Om lag halvparten av timane i veka var fellestimar der heile klassa var samla, resten var fordjupingstimar som elevane hadde valt sjølve. Eg følgde alle fellesstimane dei to

klassene hadde, som var norsk, religion, historie og kontakttime<sup>4</sup>. Tida i klasserommet gav ulik grad av gode data. Dei timane eg deltok i var munnlege timar der det ofte blei diskusjonar rundt det eg såg som interessante tema, til dømes språk, religion, politikk, kjærleik, vennskap, migrasjon, ekteskap osv. I tillegg var det mykje gruppearbeid og prosjektjobbing, der eg kunne delta som ein del av ei gruppe. I begge klassene eg var i var det stor aktivitet og mykje prating i timane. Det var både kviskring som ikkje skulle høyrast av læraren og høglydte kommentarar retta mot både lærar og medelevar. Mange timar var også rolige og stille, og det var avgrensa kva eg kunne få ut av det. Desse timane viste seg likevel å vere gode å ha, fordi dei gav meg mulegheiter til å reflektere og skrive feltnotat samtidig som eg var i nærleiken av informantane mine.

Jentetoalettet var ein stad for jentene å vere i friminutta og i fritimar, og det synte seg å vere ein arena der eg fekk tilgang til jentene sitt *backstage*-liv. Backstage er det Goffman (1959) beskriv som situasjonar som utspelar seg i og bak kulissene, i motsetning til *frontstage*. Goffman beskriv menneske sitt daglege "rollespel", og ser korleis aktørane si kvardagslege og ikkje oppsiktsvekkande åtferd kan sjåast som eit spel der aktørane søker å formidle eit visst bilete av seg sjølv til andre (Fangen 2004: 77). Han kallar forsøket på å kontrollere inntrykket andre får av oss for *inntrykkskontroll*. Backstage er situasjonar og område som ein beherskar godt, der det er mindre viktig å vere på vakt og drive inntrykkskontroll. Jentetoalettet blei brukt til å sminke seg, snakke med venninner og kome unna dei arenaene der ein er synleg for alle.

Biblioteket var i større grad ein offentleg arena, men var også ein stad for private samtalar og tilbaketrekking frå den meir opne skulegarden og kantina. På biblioteket sette eg meg når eg ville skrive, lese eller vere for meg sjølv. Biblioteket var delt i to, ein stilledel med 24 arbeidsplassar, og ein open del med sofa, tre arbeidsplassar for grupper og fire arbeidsplassar med datamaskiner. Elevane brukte biblioteket til å

---

<sup>4</sup> Ein time kvar veke der aktuelle ting blei tatt opp, både av lærarar og elevar, og diskutert.

---

gjere lekser, jobbe med prosjekt, lese aviser, prate med venner, sjekke e-post osv. Her sat eg omtrent kvar dag og skreiv, og eg vart kjend med folk her som ikkje gjekk i nokre av klassene ”mine”. Elles var benkane i skulegarden, gangane og kantina gode arenaer til å observere og samtale med informantane. Her oppheldt elevane seg ofte gjengvis, og eg fekk difor innsikt i kven som var venner med kven og kven som snakka med kven. Desse arenaene var dei mest offentlege og opne på skulen, og alle kunne sjå kven som snakka med kven. Å følge med på korleis elevane gjekk og bevegde seg når dei var eksponert for alle sine blikk i skulegarden og kantina gav nyttige data.

## **Informantane**

Alle elevane på skulen blei på sett og vis mine informantar. Samansettinga og inntrykket av den samla elevmassen utgjer bakteppet for mi forståing av elevane sin kvardag og korleis dei handla. Det er likevel elevane i dei to klassene eg oppheldt meg mest i som har blitt nytta direkte i analyser og som har gitt meg det grunnleggande datamaterialet. Av elevane i desse to klassene blei tolv elevar intervjuet. Elevane i dei to klassene er ei variert gruppe. Dei er forskjellige med tanke på etnisk bakgrunn, klesstil, religion, livsstil, norskkunnskapar, personlegdom og framtidsplanar. Den variert samansette informantgruppa gjorde at eg fekk mindre høve til å gå i djupna på enkelte sin sosiale bakgrunn, migrasjonshistorie osv. I staden var fokuset på mangfaldet og kompleksiteten blant elevane på skulen. Eg ville ikkje fokusere einsidig på elevar med ”minoritetsbakgrunn”, men også på dei som utgjer majoriteten i resten av samfunnet, dei etnisk norske. I minoritetsstudiar tek ein utgangspunkt i personar som er representantar for ein kategori, og vil slik seie noko om deira situasjon. Eit slikt fokus ville ikkje medvirke til ei forståing av den kulturelle kompleksiteten som eg ønskte å få innsikt i. Inspirert av interseksjonalitetsteorien, og *skeiv teori*, som har flytt fokus frå ”dei homofile” til forskning på dei privilegerte og det normative, ville eg ta med majoritetselevar som informantar. Samtidig ville eg ikkje fokusere på kategoriane minoritet og majoritet, men peike på mangfald og fleirtydigskap, ved at mine informantar hadde ulik etnisk

bakgrunn, inkludert etnisk norsk, og var både gutar og jenter. Eg fekk likevel ikkje like god kontakt med gutane som med jentene, noko eg kjem tilbake til i beskrivinga av mitt innpass blant informantane. Dei to klassene eg var i var på allmennlinja, eller studieførebuande linje, og fleirtalet av elevane i klassene hadde planar om å ta høgare utdanning.

Variasjonen i informantsamansettinga har gjort det vanskeleg å generalisere og konkludere. Like fullt har variasjonen i informantar synt nettopp mangfald og kompleksitet, og eg har forsøkt å sjå på desse aspekta som informative i seg sjølv. Samtidig er faren der for at ein flatar ut all variasjon, og skjuler maktkonstruksjonar og ulikskap. Eg har forsøkt å balansere dette på ein måte som både framhevar mangfaldet, variasjonane og forstår menneske på deira egne premissar, og samtidig ser heilskapen, og finn fellesstrekk mellom folk på tvers av ulikskapane.

## Metodiske verktøy

### Ulike typar data

Deltakande observasjon er antropologiens viktigaste metodiske verktøy. Wikan (1996: 183) beskriv deltakande observasjon som at du skal vere til stades mest muleg og delta i daglege gjeremål på linje med dei du studerer, samtidig som du søker å påverke situasjonen minst muleg. Eg brukte ulike observasjonsroller i løpet av feltarbeidet. Eg fann det nyttig å veksle mellom ei rein observasjonsrolle og ei deltakande observasjonsrolle i klasserommet. I friminutta deltok eg meir aktivt i sosiale situasjonar. Då oppheldt eg meg rundt omkring på skulen avhengig av kven eg var med, og etter skulen tok eg følgje med folk til buss og t-bane og på heimvegen. Etter kvar feltøkt skreiv eg ned små og store hendingar frå dagen. Når eg sat i klasserommet noterte eg av og til medan eg sat der, resten av tida prøvde eg å hugse kommentarar og anna til eg fekk skrive det ned seinare. Eg fann ut at eg kunne bruke mobiltelefonen til å lagre små stikkord som eg skulle hugse, fordi det omtrent aldri

---

var ein situasjon der det var ”feil” å trykke litt på mobilen. Verbale utsegner og uformelle samtalar har også gitt viktige data i prosessen med å analysere og skrive ut materialet. Fordi eg var på skulen kvar dag fekk eg rikeleg med høve til å observere til dømes klesstil, kroppsspråk, rørslemønster og samhandling, og desse data har vore viktige i analysen.

### **Innpass, rolle og posisjonering: deltaking og observasjon**

Antropologen kan få ulike roller i felten. Korleis informantane ser på forskaren og hennar agenda kan ha innverknad på korleis informantane vel å framstille sine verkelegheiter. Kva rolle antropologen får eller vel seg kan slik få konsekvensar for kvaliteten på datamaterialet som blir samla inn. Rollene på ein skule er strengt fordelt. Anten er ein elev og barn/ungdom, eller så er ein tilsett og ”vaksen”. Eg hamna midt i mellom. Denne midt i mellom-posisjonen kan vere utfordrande når ein, i tråd med antropologien sine metodiske krav, ønskjer å kome tettast muleg inn på sine informantar for å forstå kvifor dei handlar som dei gjer (Wikan 1996: 183). Eg prøvde derfor frå dag ein å vise at eg ville vere ein del av elevmassen. Eg snakka ikkje meir enn nødvendig med lærarane, oppheldt meg aldri på lærarrommet, brukte elevtoalettet og kjøpte mat i kantina. Etter kvart godtok dei fleste rolla mi på skulen, og eg gjekk under nemninga ”studenten” blant elevane. Eg opplevde at elevane syntest det var stas at eg var der for å ”studere dei”, og stort sett syntest eg at elevane tok i mot meg med humor og openheit. Dei fleste informantane mine skulle ta vidare utdanning, og var opptekne av å orientere seg om mulegheiter og alternativ i utdanningsjungelen. Eg var interessert i informantane sitt syn på og planar om høgare utdanning, og sidan eg sjølv var student, hadde eg kunnskap om det dei var interesserte i. Dette gjorde at nokre av informantane brukte meg som ein ressursperson på slike tema, og denne rolla førte til at eg tidlig oppnådde tillitsrelasjonar til desse informantane.

I timane veksle eg mellom ein passiv og ein meir aktiv veremåte. Ved å sitte på ein stol lengst bak i klasserommet hadde eg god oversikt over heile klassa, og eg kunne notere utan at det kjentest ubehageleg. Eg kunne observere elevane utan at dei la

merke til meg, og eg følte meg til tider usynleg. Etter at eg hadde vore i klasserommet nokre veker slutta elevane stort sett å legge merke til meg og bry seg om at eg var der. Når eg hadde site lengst bak i klasserommet fekk eg av og til kommentaren ”å, er du her?” når vi gjekk til friminutt. Dette stemte overeins med den kjensla eg fekk når eg hadde denne reine observatørrolla. Eg opplevde at eg fekk mange gode observasjonar ved å sitje slik. I tillegg var det ein stor fordel å kunne sitje å notere fritt i samvere med informantane, utan at det kjentes ubehageleg for meg - eller for dei.

Etterkvart fekk eg problem med denne observatørrolla. Eg følte at eg stod utanfor og såg inn, og sjølv om eg deltok i det sosiale i friminutta, så ville eg gjerne ta del i timane også. Eg opplevde også at særleg nokre av jentene var meir for seg sjølve i friminutta, mens dei deltok sosialt med gutane i mykje større grad i klasserommet. I klasserommet oppfatta eg elevane som meir like og sidestilte med kvarandre enn i friminutta. Alle snakka meir med kvarandre i timane, mens i friminuttet fann ein ”sin” gjeng og sine faste roller. Eg hadde derfor lyst til å ta større del i den samhandlinga som føregjekk i klasserommet. Løysinga var at eg av og til sette meg på ein ledig pult i den bakre delen av klasserommet, i staden for på stolen heilt bak. Dette var noko som fungerte betre i den eine klassa enn den andre, men i begge klassene følte eg at eg kom nærmare elevane ved å sitje på ein pult, slik som dei. Å sitje lengst bak på ein stol framheva observatørrolla, og elevane assosierer det med lærarstudentar og andre lærarar; ”vaksne” folk som er der først og fremst på grunn av undervisinga og pedagogikken. Eg ville prøve å unngå å bli plassert i den båsen. Når eg sette meg på ein pult blei eg oftare integrert i samtalar. Eg kunne ikkje observere like fritt, og eg kunne ikkje notere på grunn av spørsmål som ”hva skriver du nå?” og av frykt for at nokon skulle sjå kva eg noterte. Der måtte eg oppføre meg som dei. Når det høvde seg slik, og på grupperarbeid og prosjekt, deltok eg som elev, i andre situasjonar kunne eg sitje og observere.

Eg hadde ein ambisjon om å ha variasjon i informantsamansetninga, det vil seie begge kjønn og ulik bakgrunn. Dette synte seg å by på nokre utfordringar. Min status som etnisk norsk jente posisjonerte meg i forhold til mine informantar. Som Wikan

---

(1996: 188) påpeikar: Kjønsdimensjonen gir oss ulike mulegheiter og avgrensingar. Gjennom heile feltarbeidet syntes eg det var lettast å kome i kontakt med jentene. I og med at eg sjølv er jente, var det kanskje lettare for jenter å snakke med meg. Eg kjente også at terskelen min for å ta kontakt med nokon eg ikkje kjente var høgare om det var gutar enn om det var jenter. Fordelen var at eg kom nært innpå jentene, og hadde tilgang til backstage-sfærer som til dømes jentetolettet. Ulempa var at eg ikkje kom like nært innpå gutane, og fekk færre mannlege informantar. Dette fekk konsekvensar for kva data eg fekk tilgang på i feltet, og har kanskje også fått ringverknadar for korleis eg har analysert materialet. Eg vil likevel understreke at eg ikkje ser på kjønn som endimensjonelt, men at innpass hos jentene, i tillegg til noko bruk av feministisk teori, gjorde at mykje blir tolka frå denne innfallsvinkelen.

Faktumet at eg var etnisk norsk i eit miljø med fleirtal av ungdom med innvandrarbakgrunn kan også tenkast å ha påverka mitt innpass og informantane sitt forhold til meg. Ungdommane skilte mellom å vere ”norsk” og ”utanlandsk”, sjølv om grensene mellom desse gruppene synte seg å vere flytande, noko eg vil utdjupe utover i oppgåva. Eg følte sjeldan på denne skilnaden for min eigen del, men eg er likevel klar over at dette kan ha hatt noko å seie for dei relasjonane eg bygde og den informasjonen eg fekk tilgang på. Noko anna som kan ha hatt konsekvensar for datamaterialet mitt er mine strategiar for kontaktsøking og min eigen passivitet. Omtrent alle på skulen hadde sine ”gjengar”. Sjølv om mange kunne snakke med fleire og ha mange kjente, så heldt dei fleste seg til sin gjeng, og det var i mange tilfelle reine jentegjengar (og i mindre grad reine gutegjengar). På grunn av desse ulike grupperingane følttest det unaturleg å gå frå den eine gjengen til den andre, og ha like nær kontakt med fleire ulike grupper. Ambisjonen min om ei variert samansett informantgruppe kom slik i konflikt med problemet med å skulle ha like god kontakt med ulike gjengar. Eg var redd for at kontakt med ei gruppe ville få konsekvensar for mitt innpass hos ei anna. Dette blei forsterka av at sosiale situasjonar er svært synlege i ein skulegard eller ei kantine, ein er van med dei faste gjengane og ”alle” ser kven som pratar med kven. Dette heng også saman med mi eiga beskjedenheit. Eg var redd for å vere for pågåande og lite respektfull, og dette kan ha bikka over i at eg var *for*

forsiktig. Slik sett var det vanskeleg å oppnå målet om ei tilstrekkeleg variert informantgruppe, men eg er likevel nøgd med samansettinga av informantar eg enda opp med.

Sjølv om den passive rolla ikkje alltid var sjølvvalt (med unntak av i timane) følte eg at vekslinga mellom å delta aktivt og ha ei meir passiv rolle fungerte fint. Eg merka at eg intensiverte antropologblikket når eg trekte meg litt tilbake, og la det litt ifrå meg når eg var engasjert i det sosiale. Denne vekslinga mellom deltaking og halvvegs observasjon - halvvegs deltaking (Fangen 2004:101) følte eg gjorde at eg fekk den distansen eg trengte til å leggje merke til det eg kanskje elles ville tatt for gitt.

## **Intervju**

Eg har gjennomført intervju med tolv elevar ved skulen. To av intervjuar var med høvesvis tre og to informantar samtidig, resten var med enkeltpersonar. Intervjuar blei gjort på skulen, eller på eit offentleg bibliotek. Eg gjennomførte intervjuar spreidde i tid utover feltarbeidet, og det var derfor i ulik grad eg kjende informantane på tidspunktet for intervjuet. Eg hadde på førehand planlagt spørsmål og tema eg ville gå gjennom, men sjølve intervjuet hadde ein uformell form som likna på ei vanleg samtale. Eg let informanten styre retninga samtalen tok, og derfor hoppa eg litt hit og dit i intervjuguiden, men eg sørgja likevel for å vere innom dei tema eg ville prate om. Tema for intervjuet var til dømes om venner, utdanning, kjønnsroller og familie. Data frå intervjuar har i særleg grad vore viktig for å få informasjon om elevane sine tankar rundt deira utdannings- og generelle framtidsplanar. Intervjuar varte frå 45 min til to timar. Før kvart intervju gav eg ei kort skildring av korleis intervjuet var lagt opp, og i korte trekk kva eg vil spørje om. Alle eg intervjuar skreiv under på ei samtykkeerklæring der dei stadfesta at eg kunne bruke dei opplysingane dei gav meg i oppgåva. Eg forklarte alle formålet med å ta opp intervjuet på diktafon, og spurte om løyve til å bruke den. Åtte av intervjuar blei tatt opp og deretter transkribert. Transkripsjonen er nærmast ordrett, men eg har endra på klare språklege feil. Dette gjer sitata meir lesevennlege, og gir eit rettmessig bilete av informantane som høver med mitt heilskaplege inntrykk av dei. Eitt av intervjuar blei gjort ved at eg noterte



---

svara i stikkordsform, og skreiv ut intervjuet etterpå. Svara til alle informantane er sitert på bokmål, med mine spørsmål og kommentarar på nynorsk. Dette for å gi eit mest muleg autentisk og realistisk bilete av informanten, samt for å kontrastere informanten si stemme mot mi eiga.

## **Tekst og anna materiale**

Archetti (1994:11) påpeikar viktigheita av at antropologar som studerar komplekse samfunn set seg inn i mangfaldet av tekstar og skrivne produkt som informantane omgir seg med. Han hevdar at ein må sjå på tekstar som alternative og utfyllande kjelder for å forstå omfanget av dei ulike diskursane som blir produsert, distribuert og konsumert i det samfunnet vi studerar (ibid.:13). I løpet av feltarbeidsperioden har eg samla på utklipp frå aviser og andre media, i tillegg til stortingsmeldingar, rapportar og ytringar frå politikarar, som omhandlar tema som kan tenkjast å vere relevante for meg. I tillegg har eg følgd med på nettsider som informantane min nytta<sup>5</sup>. Dette har vore nyttig å ha når eg skal sette mine funn inn i ein større politisk og sosial samanheng. Archetti peikar også på at skrivne tekstar ikkje berre er ein del av verda, men også eit nøkkelelement i oppbygginga av verda i seg sjølv. Tekstar skapar og gjenskaper identitet, og skrivne kjelder har slik ein innverknad på sosiale og kulturelle prosessar (ibid.). I tråd med dette vil eg i oppgåva syne korleis skulen ikkje er eit isolert univers, men heng saman med samfunnet rundt, blant anna ved å vise korleis media kan framstille saker og grupper på måtar som kan få konsekvensar for informantane.

## **Etiske vurderingar**

Av omsyn til informantane sitt privatliv og personvern er det viktig å tenke gjennom kva etiske utfordringar ein står ovanfor i løpet av feltarbeidet og skriveperioden. Eg presenterte meg og informerte elevane om intensjonane med å opphalde meg på

---

<sup>5</sup> Døme på slike er: [www.russ.no](http://www.russ.no) og [www.desi.no](http://www.desi.no)

skulen den første dagen eg deltok i klassene. Eg gav elevane e-postadressa mi slik at dei skulle ha mulegheit til å kontakte meg for å eventuelt reservere seg for å bli informantar. I byrjinga av mars informerte eg igjen i dei to klassene eg hadde valt ut, og gav dei ein ny sjanse til å reservere seg. Ingen av elevane valde å reservere seg frå å bli omtala. Alle eg intervjuar gav skriftleg samtykke til at eg kunne bruke diktafon, og at eg kunne bruke opplysingane dei gav meg i mi oppgåve. Eg trur og håpar at eg har gjort tilstrekkeleg for å informere mine informantar om kva dei har delteke i.

Eg har gitt skulen og alle informantar fiktive namn. I nokre tilfelle har eg også endra på studieval og landbakgrunn, om eg såg det naudsynt for å trygge informantane sin anonymitet. Eg har gitt informantane namn som høver med kva land eller region dei har bakgrunn frå. Alle mine informantar var over 18 år, og eg trengte derfor ikkje samtykke frå foreldre. Oppgåva er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

---

## Å vere seg sjølv

Dette kapittelet handlar om korleis elevane markerte sin eigen individualitet, hevda fridom frå sosiale føringar og forfekta individualisme generelt.

Samstundes framheva mange tilhøyrslar til bakgrunn og religion, og stadfesta normative kjønnsroller. Eg vil syne at individualiteten i nokre tilfelle også kan sjåast som ei handtering av ulike komplekse tilhøyrslar. For å innleie temaet vil eg fortelje om Amina. Amina hadde iranskfødde foreldre. Ho var ei tøff jente, som ikkje var redd for å ta ordet verken i timane eller i sosiale samanhengar. Ho var som regel kledd i bukser og langerma genser, og hadde alltid ein tettstjande hijab på hovudet. I ei samtale med henne spurte eg om kva rolle ho følte at den iranske bakgrunnen hennar spelar. Ho tenkte seg litt om, og svarte:

”For meg personlig... Jeg legger ikke så stor vekt på det, men det er jo en fordel. Foreldrene mine, jeg vet ikke... De har aldri sagt sånn nei, du kan ikke gjøre sånn fordi du er iraner, men jeg vet om andre foreldre som sier sånn til barna sine. Det burde ikke være sånn, fordi det begrenser deg. Fra å utvikle deg som et individ. Moren min, hun sier ikke sånn, hun sier vær den du er. Og det tror jeg har mye å si for hvordan jeg har utviklet meg som person”.

Kor viktig det var å ”tenke fritt” og ”vere seg sjølv” var noko dei fleste av informantane mine framheva. Dei avviste i stor grad at strukturelle skilnadar mellom ulike sosiale kategoriar kunne ha noko å seie for korleis dei levde og dei vala dei tok, sjølv om nokre av dei meinte at slike strukturar kunne avgrense og påverke andre, slik som Amina syner i sitatet ovanfor. Idealet var å ta eigne, bevisste val, og å ”utvikle seg som individ”. Å utvikle seg som individ var også eit hyppig brukt argument blant mine informantar når dei skulle forklare kvifor dei ville ta høgare utdanning, og kvifor det var viktig å ta ei utdanning, noko eg kjem tilbake til i kapittel fem.

Dette kapittelet handlar altså om kor viktig det var for elevane å ”vere seg sjølv”. Nokre omgrep som blir viktige her er individualitet, individualisme og

autonomi. Individualitet forstår eg som personlegdom eller særpreg. Med individualisme meiner eg ei trong til individuell sjølvhevdning, eller synet som forfektar retten til den einskilde i høve til det allmenne. Autonomi er eit anna nyttig omgrep i denne samanhengen. Autonomi ser eg som individet sitt sjølvstende/sjølvstyre i forhold til eksterne føringar (Bredal 2006: 67). Tydinga og bruken av desse omgrepa i høve til min empiri skal eg forklare nærmare utover i kapittelet.

## Det frie individ

Fleire samfunnsforskarar (t.d. Giddens 1990, Beck 1997) har påpeika auka individualisering som eit sentralt trekk for tida vi no lever i. Sosiale rettar og plikter blir knytte til individet snarare enn familien, og slik veks førestillinga om at vi alle er frie til å skape vår identitet og framtid, uavhengig av bakgrunn, familiesituasjon og tradisjonar fram (Ambjørnsson 2003: 302). Schiffauer et. al. (2004) har studert ungdom med tyrkisk bakgrunn i fire europeiske land. Ungdommen framhevar individualiteten sin ved å vise til fritt val av venner, klesstil og interesser, og markerer ikkje tilhøyrse til einskild etnisk eller nasjonal bakgrunn, men til trua på individualisme i seg sjølv. Eg såg igjen ei liknande tru på individualisme blant mine informantar, sjølv om det hos nokre var meir komplekst og hang tydelegare saman med den enkelte sin bakgrunn og religion enn det som var tilfelle i Schiffauer et. al. sine funn. Dette vil eg utdjupe i dette kapittelet.

### “Jeg vil bare være et fritt menneske”

Draumen om å vere sjølvstendig og fri blei framheva på ulike måtar blant elevane på skulen. Ein av dei som uttrykte idealet om dette eksplisitt, var Thomas. Thomas var ein synleg figur i klasserommet og i skulegarden. Han var høg, litt kraftig bygd og ein omgjengeleg og sosial person. Thomas hadde norsk mor og far med afrikansk

---

bakgrunn, men hadde blå auge og mørk blondt hår. Han var aktiv i klasserommet, og kunne tilsynelatande svare på alt læraren spurte om. Han var flink til å prate, og svarte ofte på spørsmåla ikkje heilt etter boka, men heller basert på eigen kunnskap. Han hadde gode karakterar i alle fag, og favorittfaga var språk, samfunnskunnskap og historie. Thomas var populær både blant jentene og gutane, han var morosam og lett å snakke med. Sjølvtiliten hans var god, og av og til kunne han framstå som litt belærande, både ovanfor medelevar og lærarar. Han er eit godt døme på at i si klasse var nokre av dei flinkaste elevane dei mest populære, med andre ord; det var kult å vere flink. I mitt intervju med Thomas fortalte han meg korleis han såg på framtida. Han sa:

”Folk sier du må ha en mening med livet, du må jobbe og sånn. Men hvis jeg sier at meningen med mitt liv kan være å reise og leve, liksom. Bare leve liksom. Trenger ikke å være avhengig av en eller annen institusjon for å leve livet mitt. Jeg vil bare være et fritt menneske. Det er bedre. Jeg vil ikke være en sånn slave av samfunnet. Hvis du ikke har den og den utdannelsen, så får du ikke den og den jobben, da får du ikke de og de pengene, da får du ikke det og det livet.”

Thomas vil velje sitt eige liv, og ikkje berre oppfylle dei krava som han føler samfunnet stiller til han. Han idealiserer det å fritt kunne bestemme kva han vil bruke livet sitt til, og meiner at viss han jobbar hardt nok for det han vil ha, så kan han få det. Han vil vere eit sjølvstendig og autonomt individ. Gullestad (2002: 244) hevdar at i det moderne samfunnet har identitetsskaping kome i forgrunnen på nye måtar enn før. Enkelpersonar må skape seg sjølve gjennom å ta personlege val. Ein plukkar identitetslement frå ulike kjelder, og skapar slik seg sjølv; det frie individet. Denne individualiseringa inneberer nye mulegheiter for sjølvrealisering (ibid.), som Thomas illustrerer med sine tankar om framtida.

Idealet om å vere eit fritt individ og å ”vere seg sjølv” kom også til uttrykk på andre måtar. For å gi eit tydelegare bilete av den varierte elevmassen og korleis dei kommuniserte sin identitet og individualisme, vil eg syne korleis klesstil og ytre

uttrykk spelte ei rolle på skulen. Med ytre uttrykk meiner eg tilbehør som smykke, øredobbar o.l., vesker, sjal og buttons i tillegg til hår og sminke.

## **Klesstil og ytre uttrykk**

”The human body is [...] a canvas upon which identification can play” (Jenkins 2004: 19).

Klesstil og ytre uttrykk er signal til omverda. Slike signal kan framstille bestemte representasjonar av ein sjølv (Staunæs 2003: 154), og kan illustrere noko av korleis elevane kommuniserte sin identitet. Eg vil syne korleis det å kommunisere individualitet kan henge saman med å kommunisere tilhøyrslø. Elevane på skulen var svært ulike i utsjånad og påkledding, og det var ei samansett blanding av uttrykk og klesstilar som synte seg. Gutane hadde ein stil som var noko mindre variert enn jentene. Mange gutar hadde ein slags ”hip-hopstil”, med vide bukser som hang langt nede på hofta, hettegenser og cap, andre hadde meir tettstijande jeans og genserar og ein ”vaksnare” stil. Fleire av jentene hadde same hip-hopstil som gutane, mens nokre hadde smale bukser, høghela støvletter og blusar eller skjorter, andre igjen hadde fotside skjørt. I tillegg gjekk mange av både gutane og jentene i joggebukser, og mange utstrålte ein avslappa og lite jålete stil. Blant jentene fann ein i tillegg hijabar<sup>6</sup> i ulike variantar, kombinert med alle dei overnemnde klesstilane.

Klesstil kan gjere at ein får kommunisert meiningar og budskapar til omverda, samtidig som den kan føre til at ein blir førehandsdømt og urettferdig behandla. Klesdrakt kan sjåast som symbol som blir tillagt ulik meining i ulike kontekstar. Det kan vere viktig for konstituering og framvising av identitet knytt til blant anna etnisitet, nasjonalitet, religion, klasse, kjønn, seksualitet og generasjon (Jacobsen 2002: 166). Eg registrerte ulike måtar å kommunisere identitet gjennom klesstil og ytre uttrykk. I russetida fekk mange høve til å syne tilhøyrslø og fremje meiningar gjennom kle og tilbehør. Russedressen blir

---

<sup>6</sup> Islamsk kvinnedrakt som skjuler hår og hals (Østberg 2003: 212).

---

gjærne forbunde med store mengder alkohol og ungdom som tøyser grenser. For nokre var det ikkje uproblematisk å mikse russeklede med andre symbolske klessplagg. Fleire av jentene på skulen med hijab gjekk i russedress. I ei samtale med Amina, som hadde hijab og russebukse, fortalte ho meg at ho hadde fått høyre frå fleire at dette ikkje var heilt passande. Eg spurte henne korleis ho hadde fått merke det, og ho såg på meg med eit oppgitt blick, og fortalte:

”Meg kaller de hijabrussen. Og en i klassen han bare, du vet at du er stempla nå. Jeg bare, hva mener du med det? Han bare, nei du og de jentene som er russ nå og bruker hijab er stempla. Fordi jentene som bruker hijab skal liksom få mer respekt eller ett eller annet sånn, jeg vet ikke. Du er stempla som en av de billige jentene. Jeg bare, hva mener du med det, han bare nei, du vet, men jeg skjønnte ikke helt. Om det var fordi jeg brukte en russebukse. Herregud, det er jo bare en rød bukse!”

Han som gav Amina denne beskjeden var også russ, og hadde innvandrarbakgrunn. Ein dag eg var i biblioteket med Amina og nokre venninner diskuterte dei dette. Ei av venninnene var ikkje russ, og kritisk til heile konseptet med russefeiring:

”Russ er tull. Hvem har gitt dere retter til å herje rundt? Jeg synes russetid er latterlig.” Amina svarar: ”Ja, men det er ikke det som er konseptet. Jeg har vært på sykehuset og delt ut russekort og gleda barna der. Det er slike ting det handler om. Og å feire at man er ferdig med 3. klasse.” Venninna ristar på hovudet og seier: ”Ingen vits å feire nå. Når jeg er ferdig med utdanninga mi, da er det grunn til å feire.” Amina tek no på seg rolla som kritkar, og spør ei av dei andre venninnene som er ”hijabruss”: ”Er det ikke vanskelig å være russ og muslim? Har du noe sexrelatert på buksa di? Skal du ta noen skitne russeknuter?” Venninna blir litt usikker. Ho er stille ei stund, før ho svarar: ”Nei, jeg kan jo gjøre som jeg vil. Det er jo bare på tull.” Amina fortset: ”Ja, men ryktet ditt, du som er pakistaner, er du ikke redd for hva folk vil si?” Venninna tenker seg litt om før ho svarar: ”Nei, det er jo bare på tull, ingen som bryr seg.”

Amina sitt sitat og diskusjonen i biblioteket syner at det er visse forventingar knytt til muslimske jenter, kanskje særleg om dei ber hijab. Jacobsen (2006) seier at det er knytt forventingar til korleis ei ”hijabjente” skal kle seg og oppføre seg. Fordi hijaben gjer den muslimske identiteten meir ”synleg” for andre, inneberer dette også eit ansvar for å representere islam og det muslimske fellesskapet, og for å setje eit godt eksempel både ovanfor andre muslimar og ikkje-muslimar (2006: 187). Ei russebukse kan symbolisere noko som ikkje ei muslimsk jente bør assosierast med, og dette ansvaret står sterkare om jenta ber hijab. Guten som meiner at Amina no er ”stempla” treng heller ikkje å seie meir enn ”nei, du vet”, han meiner at Amina burde forstå kva som ligg i dette utan at han treng å forklare det.

Dei fleste elevane i dei to klassene eg var i var russ. Dette baserer eg på kven som hadde russedress eller ikkje, i tillegg til dei eg veit var russ sjølv om dei ikkje hadde ”uniforma” på. Nokre hadde til dømes russekort, men ikkje russedress. Eg trudde før russetida kom at i den perioden kom fleire til å sjå like ut, at det blei som ei slags uniformering som ville dempe individuelle særtrekk. Men mange av elevane brukte russebuksa til å fremje nasjonal-, kulturell-, religiøs- og/eller kjønnsidentitet. Dette hadde eg så vidt sett litt av før russetida også, til dømes ei jente som hadde teikna eit irakisk flagg og skrive ”IRAQ” med store bokstavar over heile låret på joggebuksa si. I løpet av russetida blei slike ytringar vanlege å sjå. Fleire hadde ”pakkiz 4life” på russebuksa. Eg observerte ein jentegjeng skrive ”Insallah” (om Gud vil) over heile rumpa på russebuksa. Ei anna hadde ”Indian pride” nedover låret. Også russekorta syner noko av det same. Mange hadde ”PIMP= punjabi is my pride” på russekortet. Nokre av jentene hadde religiøse sitat som handla om kvinna sin sterke posisjon i islam.

Elevane nytta altså russekle og russekort til å fremje ulik tilhøyrslse. Russetida gjorde ikkje at elevane blei uniformerte, som eg hadde trudd. Det verka heller ikkje som om den virka spesielt inkluderande og samansveisande på miljøet på tvers av ulikskapane. Særpreget til folk kom like sterkt fram med ei russebukse på, kanskje til og med meir, sidan ein fekk eit tydelegare ”lerret” å uttrykke seg på, jamfør Jenkins sitt sitat innleiingsvis. Sjølv om elevane idealiserte



---

individualisme på tvers av til dømes bakgrunn, kom denne tilhørsla altså likevel til syne gjennom utsjånad og oppførsel. Den identiteten dei fremja gjennom klesstil og ytre uttrykk, har like mykje å gjere med å syne tilhørsla til og fellesskap med for eksempel kva bakgrunn ein har og kva religion ein tilhører, som å fremje individualisme i seg sjølv. Dette paradokset mellom å framheve individualitet på den eine sida, og samstundes syne tilhørsla til etnisk bakgrunn kjem tydeleg til uttrykk ved å samanlikne kva informantane seier og kva dei gjer. I samtale og i intervjusituasjonar forfekta dei individualisme og fridom frå sosiale strukturar, men i klesstil, meiningar og val av venner synte dei tilhørsla og fellesskap til bakgrunn og religion. Paradokset handlar om spenninga mellom det individuelle og det som ligg utanfor individet, som eg skal ta tak i på ulike nivå gjennom heile oppgåva. Denne spenninga vil eg òg syne meir av i resten av dette kapittelet, som handlar om individualitet innan og på tvers av strukturerande sosiale prinsipp som etnisk bakgrunn, kjønn og religion.

## **Individualisme og kjønn**

Amina var ein av dei som snakka om å kor viktig det var å ”bestemme sjølv” og ”tenke sjølvstendig”, og som sitatet innleiingsvis syner brukte ho kjønn og etnisk bakgrunn som døme på strukturerande prinsipp som kunne påverke ”individet”. Det var fleire av jentene på skulen som var opptekne av kjønnsroller. Nokre uttalte dette direkte til meg, og synte stadig at dei var misnøgde med det dei opplevde som ulike rettar mellom kjønna. Amina var ein av dei som var bevisst på det og som aktivt søkte å endre på det. Ho starta ofte diskusjonar i timane, og som regel hadde ytringane hennar politisk brodd. Ho meinte mykje om til dømes situasjonen i Midtausten, krigen i Irak og kjønnsroller i Noreg. Jentene på skulen var altfor passive, meinte ho, dei let seg overstyre av gutane. Ho fortalte meg i intervjuet at: ”Jeg synes jenter burde fremme seg mer. Guttene er alltid mye mer aktive, i klassen for eksempel. Det synes jeg er teit.”

Fleire av jentene beskrev seg sjølve som ”gutejenter”, blant anna Kristine, Amina og Sara. Kva dei la i det var litt varierende, men dei hadde det til felles at dei søkte å utfordre den normative oppfattinga av oppførsel og utsjånad til jenter, og ”være som du vil”, som Kristine uttrykte det. For å illustrere vil eg beskrive Sara, ei av jentene i 3A. I 3A sat det berre gitar på dei to radene lengst bak i klasserommet, og kun jenter på dei to fremste radene. I rekkene med gitar lengst bak var det to unntak: Anita, som eg vil kome tilbake til seinare, og Sara. Sara var fødd i Noreg, men begge foreldra var fødte i Pakistan. Ho sat i hjørnet lengst bak i klasserommet, ved vindauget. For mange var dette den mest ettertrakta plassen i klasserommet. Ein sat lengst vekk frå læraren, samtidig som ein hadde full oversikt over resten av klassa. Sara var ganske lav, og hadde ein nett kropp som var i konstant bevegelse. Til å vere så lita hadde ho eit stort kroppsspråk. Kroppsspråket var tydeleg, med kjappe bevegelsar og av og til ei nesten aggressiv framtoning. Ho kommuniserte både med kropps- og ansiktsuttrykk. Mimikken var livleg og engasjerande, det var kort mellom eit sint ansiktsuttrykk og eit avvæpnande smil. Ho hadde også eit kraftig verbalt språk, brukte store ord og banna ofte. Ho hadde ein impulsiv måte å ordlegge seg på, og snakka fort og mykje. Av og til hadde ho små verbale utbrot i klasserommet, som kunne handle om ei prøve, ein person på skulen ho ikkje likte, eller ein person i klassa ho var ueinig med. Det gikk aldri lenge mellom kvar gong ho sa noko høgt, eller på ein eller annan måte tiltrakk seg merksemd. Sara hadde halvlangt hår, som ho av og til styla til ein hanekam, av og til med to fletter. Ho kledde seg som regel i jeans og hadde ein litt tøff stil, men av og til kunne ho ha skjørt og meir kroppsnære kle. Ho sa sjølv: ”Jeg har jo alltid vært en av gutta, helt siden jeg var liten”. Sara var også ein av få jenter som helste på gutane på ”gutevis” når ho møtte dei. Når gutegjengen i 3A møtte kvarandre i klasserommet, på t-bana eller andre stadar, helste dei ved å gi kvarandre handa. Denne helsinga gav dei også kvarandre om ein hadde sagt noko morsomt eller hatt ein bra kommentar, for å ”gi cred” til den som fortente skryt. Ein kunne også gi seg sjølv ”cred” for ein kommentar ved å strekke ut handa og ”be” om det. Sara skilte seg ut ved å beherske denne måten å kommunisere på, og ved å bli akseptert av dei som nytta den, som var uvanleg blant dei andre jentene i dei to klassene eg var i. Ho fortalte at ho elska å trene, og at ho tidlegare nærmast var

---

treningsnarkoman. Ho var ofte rastlaus og utolmodig i timane og kunne ha problem med konsentrasjonen. Det var derfor ho ville bli politi, sa ho, ho kunne ”aldri hatt en jobb der en må sitte stille på et kontor.” I intervjuet med Sara kom vi inn på kjønnsroller, og eg spurte henne om det var forskjell på korleis gutar og jenter er og skal vere, og ho svarte:

”Jeg mener at alt er lov. Jeg merker av og til at gutta er sånn, viss jenta raper for eksempel foran gutten så er han sånn æsj ass, du er ekkel. Men når de gjør det sjøl, og jenta sier det, så er det sånn det er jo ikke ekkelt, det er jo helt vanlig, det er bare jenta som ikke skal gjøre sånn. Det synes jeg er helt feil. Jeg bruker å rape sjøl. Jeg gjør det med vilje når det er gutter der. (...) Jeg synes det er greit, men det er mange jenter som jeg vet om som synes det er ekkelt. Som er sånn ok, man skal ikke gjøre sånn.”

Sara søkte å utfordre kva som er akseptert ”jenteoppførsel”. Ho hadde ein verbal og kroppsleg kommunikasjon med gutane som ingen av dei andre jentene i dei to klassene hadde. Ho strekte grensene for korleis ho som jente skulle oppføre seg, til dømes ved å rape, helse på ”gutevis” og søke mykje merksemd og vere høglydt i klasserommet.

Jacobsen (2002), som hadde feltarbeid blant unge med muslimsk bakgrunn i Oslo, beskriv korleis fleire av hennar informantar blir eller har blitt sett på av andre som ”gutejenter”, eller at dei sjølve oppfattar seg på denne måten. Ofte blir denne karakteristikken knytt til dei fordi dei er spesielt aktive og sosiale, eller fordi dei sjølve vurderer seg som lite feminine i høve til kriteria for kva som er oppfatta som vakkert og kvinneleg. Dette passar overeins med slik Sara, Kristine og Amina beskreib seg sjølve. Alle knytte det å vere ”aktiv” til det å vere ei gutejente. Kristine og Sara seier at dei alltid har kjent seg som ”en av gutta”, mens det for Amina høver meir inn i ein slags feministisk demonstrasjon over det ho opplever som unødvendige skilje mellom gutar og jenter. Jacobsen foreslår å tolke slike utsegn som at jentene blir oppfatta som, eller oppfattar seg sjølv som, lite feminine fordi dei gjennom sin praksis utfordrar etablerte normer for kva som er kvinneleg (Jacobsen 2002: 154).

Jacobsen påpeikar likevel at ved å presentere seg sjølv som ”avvikande” frå det normerande kvinnelege bekreftar dei samtidig normene. Samstundes er dei med på å endre dette normative kvinnelege ved å spele ut identiteten sin på nye måtar, til dømes ved å delta meir aktivt i det offentlege rom, slik som Sara gjer og Amina etterlyser (Jacobsen 2002: 155).

Når eg spurte jentene om kjønnsroller meinte dei fleste at det ikkje var så stor skilnad mellom kjønn, dei sa at ”det er forskjellig fra person til person”, meir enn frå jente til gut. Som eg har vist meinte dei likevel at det fanst oppfatningar på skulen om korleis jenter normativt sett burde oppføre seg, og at dette nødvendigvis ikkje var noko dei alle var einige i. Samtidig beskreiv mange at det var ”fritt”, og at dei ikkje brydde seg for mykje om det. Kristine var ein av dei som meinte at det var ganske fritt på skulen i forhold til kva som forventast av deg på grunnlag av kva kjønn du tilhøyrer. Kristine hadde to norskfødde foreldre og var ei bestemt og eigenrådig jente. Ho fortalte meg at ho ikkje synest det var så stor forskjell på gutane og jentene: ”Her er jentene litt gutteaktige egentlig. Du har de fisefine jentene og så har du guttejentene. Her kan du være som du vil. Det er veldig deilig.” Kristine si beskriving stemmer med mitt inntrykk av at klesstilen til mange av jentene på skulen var avslappa samanlikna med jamaldrande jenter eg var van med å sjå i bybildet i Oslo. Joggebukse, hettegenserar og lite sminke var ein gjengangar hos mange av jentene, sjølv om stilane og uttrykka var samansett og varierte.

Fleirtalet av jentene eg snakka med hevda denne ”fridomen” frå kjønnsroller, og meinte at ulikskapar mellom gutar og jenter hadde mest med personlegdom å gjere og ikkje med kva kjønn ein var. Det var dei færraste av dei som beskreiv verkelegheita ut i frå ein strukturell kjønnsasymmetri (Ambjörnsson 2003: 272), slik Amina gjer. Ambjörnsson (2003) sine informantar, som var svenske gymnasjenter, synte den haldninga som Kristine og fleire av jentene på skulen eg var også gjorde. Ambjörnsson syner at elevane sine ideal om å vere sjølvstendig, vere seg sjølv og vere ”fri” heng saman med fridom frå kjønnsroller. Den uviljen dei synte mot å erkjenne strukturelle skilnadar og hindringar i samfunnet forståast med bakgrunn i at dei såg på personar som fri og uavgrensa. Dette var ikkje berre tilfellet i diskusjonar

---

om kjønn, men kom til uttrykk også i samtaler om innvandrarak, heimlause eller økonomisk klasse (ibid.: 273). Uviljen mot å sjå seg sjølv, eller bli sett utanfrå, som omringa av avgrensande strukturar, som eit ufritt ”offer”, fekk derfor uttrykk i klare individualistiske forklaringsmodellar. Eg vil no syne meir av mine informantar sine diskusjonar rundt ”det frie individet”, denne gongen med bakgrunn som innfallsvinkel.

## Individualisme og etnisk bakgrunn

I ei samtale med Amina fortalte ho meg litt om sommarferiane ho hadde hatt i Iran. Når eg spør korleis det er å vere der, svarar ho:

”Det er fint, det er deilig. Men det er akkurat som her i Norge, jeg har ikke noe tilhørighet. Der er jeg ”den norske”, og her er jeg ”iraneren”. Jeg er som en ping pong-ball. Jeg tilhører ikke her og jeg tilhører ikke der. Jeg er ikke mer eller mindre noe, det er like lite av begge.”

Sara nytta seg også av ein liknande metafor, ”sprettball”, når ho skulle beskrive korleis ho gjekk mellom gutar og jenter og ulike grupperingar i friminutta, at ho ikkje berre var tilknytt *ein* gjeng. Aisha hevda at ho kjende seg enno meir ”utanlandsk” når ho var i Somalia enn i Noreg. Desse jentene syner seg som ein slags individualistar, på den måten at dei har eigne, sterke meiningar, ikkje er redde for å fremje desse og skil seg på denne måten ut frå omgivnadane ved å vere litt annleis enn dei andre i klassa. Både Sara og Amina understreka også ovanfor meg at dei såg på seg sjølve som nokre som gjekk sine eigne vegar, og ikkje brydde seg om kva andre meinte og sa. Ingen av dei såg ut til å vere redde for merksemda som dette gjerne førte med seg. Amina si kjensle av å ikkje ha noko særskild tilhøyrslle, og derav at ho føler at ho ikkje høyrer heime verken her eller der, kan vere med på å forsterke hennar tru på individualisme som ideologi. Ein kan også seie at Amina sin individualisme kan vere ein måte å handsame dei ulike, komplekse formene for tilhøyrslle ho føler til Noreg og Iran. Når ho beskrive foreldra sine og bakgrunnen sin, trakk ho på skuldrene og sa med eit likegyldig toneleie: ”Jeg vet ikke hva det gjør meg jeg. Iraner?” Ho såg ikkje

ut til å bry seg nemneverdig om korleis ho beskreib seg sjølv eller korleis andre kategoriserte henne, og hadde i staden behov for å framheva sjølvstende og autonomi. I sitatet innleiingsvis i dette kapittelet seier ho også at mora har aldri lagt føringar på korleis ho skal oppføre seg fordi ho er iransk, at ho heller har oppfordra henne til å vere ”den du er”. Dette meiner Amina har mykje å seie for korleis ho har utvikla seg som person. Her blir Schiffauer et. al sine studiar av ”tyrkiske” skuleungdom relevant. Forskarane hevdar at ungdommen si fristilling frå etnisk og nasjonal bakgrunn fremja ei tru på individualisme i seg sjølv. Ungdommane i alle landa hadde eit sterkt behov for å understreke sin individuelle valfridom, og avviste forslag om at deira sosiale og etniske bakgrunn legg føringar for deltaking i samfunnet. Slik distanserer dei seg frå foreldra og ”innvandrarrolla” som dei meinte foreldra deira har (Schiffauer et al 2004: 313).

Amina hevdar at bakgrunnen din kan ”begrense” deg frå å utvikle deg som individ. Det vitnar om eit ideal om individet som fritt og autonomt, og at strukturerande prinsipp som til dømes bakgrunn kan verke avgrensande på vala dine. Men kva inneberer det å vere eit fritt individ? Ambjørnson (2003) påpeikar at mange forskarar relaterar den vestlige ideen om eit autonomt individ til opplysingstida og dei borgarlege revolusjonane på 1700-talet. Det ideale individ var altså ein kvit, vestlig mann. Kven som blir oppfatta som sjølvstendig, fri og unik i motsetning til stereotyp, føreseieleg og ufri er eit spørsmål om fortolking, og nokre har oftare rett kort på handa enn andre (ibid.: 288). I det neste underkapittelet vil eg først syne korleis myten om ”innvandrarjenta” gjer at ho står fram som den med dei dårlegaste korta.

### **Myten om den ufrie, undertrykte ”innvandrarjenta”.**

I intervjuet med Kristine beskriv ho skilnaden mellom henne som norsk og dei ”utanlandske jentene”:

”De respekterer ikke oss fordi vi kanskje drikker, fordi vi har kjæreste, fordi vi har friere valg og sånne ting. Og jeg tror kanskje de er litt misunnelige, og litt stolte av seg selv fordi de holder seg innom sine rammer.”

---

Førestillinga om dei usjølvtendige, undertrykte ”utanlandske” jentene, i motsetning til dei ”norske” jentene som frie og med alle valmulegheiter (Ambjörnson 2003: 257), kjem klart til uttrykk hos Kristine i denne utsegna. Ho meiner at ”vi”, i tydinga ”vi norske”, har friare val, mens ”dei”, altså ”dei utanlandske”, må halde seg innanfor ”sine rammer”. Bildet av innvandrar kvinna som stille, tilbakehalden, isolert og undertrykt har vore hyppig brukt i offentlege representasjonar (ibid.: 258). I mine første samtalar med nokre av jentene på skulen med innvandrarbakgrunn, følte eg av og til eit ubehag ved å spørje dei ut om sine utdanningsval, og om kva dei trur har påverka vala sine. Ubegaghet følte eg fordi nokre av dei kom i forsvarsposisjon når eg spurte om valfridom og framtidsplanar, og eg frykta at dei trudde at eg som forskar var interesserte i dei som ”offer”. Media spelar ei viktig rolle i å forme den typiske innvandrar kvinna, ved å presentere eit bilde av henne som offer for ”kulturen” og autoritære mannlege slektningar si undertrykking. Media er ikkje berre eit spegelbilde av verda, men er eit nøkkelement i oppbygginga av den sosiale verda i seg sjølv (Archetti 1994:11). Diskusjonar i nettaviser, debattar på tv og sensasjonsprega avisoverskrifter påverkar korleis vi oppfattar ting, og media kan på denne måten få ein reell innverknad på sosiale og kulturelle prosessar. Dei informantane som hamna inn under ”innvandrar kvinne”-stereotypien kan ha hatt eit ekstra behov for å understreke sin uavhengnad og si individualisme ovanfor meg på grunn av desse mediekonstruksjonane.

Kristine nemnte fleire gongar at å ha ”fritt valg” av kjæraste, klesstil, livsstil og liknande var noko som skilde dei norske frå dei utanlandske. Denne stereotypien framhevar avstanden ho føler til ”dei andre”, dei utanlandske. Stereotypisering inneberer at ein som enkeltmedlem av ei gruppe eller ein kategori tilskrivast eigenskapar som blir rekna som definerande for heile denne gruppa eller kategorien (Jacobsen 2002: 103). Jacobsen (ibid.) syner at unge muslimske kvinner ofte blir sett på som representantar for ein slik stereotypi, snarare enn som enkeltpersonar. Dei blir sett på som passive og undertrykte på bakgrunn av forventingar som er knytte til førestillingar om muslimsk kultur og kjønnsroller blant muslimar. Sentralt i stereotypien om innvandrar kvinna er førestillinga om hennar manglande valfridom

(ibid.: 103), og dette blir kontrastert mot den moderne ”norske” kvinna som har kontroll over sin eigen kropp og seksualitet og har fridom til å ta sine egne val (ibid.: 183). Denne dikotomien har særleg blitt aktualisert i løpet av debatten dei siste åra rundt arrangerte ekteskap. Nokre skil ikkje mellom arrangerte ekteskap og såkalla tvangsekteskap, fordi dei meiner at arrangerte ekteskap ikkje gir individet reell fridom til å velje partner (Jacobsen og Gressgård 2002: 202).

Susan Moller Okin (1999) spør kva som kan gjerast når minoritetskulturar eller - religionar sine krav kolliderar med dei normene for likestilling mellom kjønn som er politikken i liberale, demokratiske statar. Ho meiner at feministar har vore for raske til å konkludere med at multikulturalismen er ein god ting, som lett kan kombinerast med feminisme. Okin nemner muslimske hovudplagg, polygami, omskjering av kvinner, tvangsekteskap og æresdrap som døme på praksisar som er problematiske. Påstandane hennar har blitt kritisert for å vere etnosentriske, til dømes av Jacobsen og Gressgård (2002). Dei hevdar at noko av problemet med Okin sin argumentasjon er at ho går ut i frå at individet sin autonomi best kan realiserast innanfor ein spesifikk vestleg livsform. Om ei kvinne til dømes vel å overlate til familien sin å bestemme kven ho skal gifte seg med, ser Okin på dette som eit brot på individet sin sjølvråderett. Jacobsen og Gressgård meiner at ein må sjå kulturelle praksisar i sin samanheng for å kunne ta stilling til korleis og i kva grad dei er kvinneundertrykkande eller ikkje (ibid.: 199). For Okin betyr autonomi fridom både frå eksterne føringar og fridom til å velje. Kvinner må vere fri frå ytre kontroll for å vere fri til å velje. Spørsmålet blir då, seier Jacobsen og Gressgård, korleis skal ein vurdere kor fri ei kvinne skal vere for å vere fri nok til å ta sjølvstendige val? Dei peikar på at val føregår ikkje i eit tomrom, ei viss grad av eksterne føringar vil alltid vere til stades, uavhengig av ”kultur”. Okin sin forståing av valfridom inneberer altså at nokon, i dette tilfellet ”vi”, kan stå som dommarar ovanfor ”dei andre” i vurderinga av om deira val er reelle eller ikkje, og dermed om dei er rette eller gale (ibid.: 202). Her er vi komne til nokre sentrale spørsmål som også rører ved kjernen i problemstillinga mi. Kva er eit fritt val? Kva kan seiast å spele inn når ein skal ta eit



---

val? For å kome tettare på ei forståing av val og valfridom vil eg sjå nærare på individualismeomgrepet.

## Individualismeomgrepet og moderniteten

Elevane ved skulen idealiserte det frie individet, det å vere sjølvstendig og tenke fritt. I mine observasjonar og i deira egne beskrivingar fekk eg likevel bekrefta at dei la vekt på tilhøyrslse til bakgrunn og religion, og at dei stadfesta kjønnsroller og andre strukturerande prinsipp. Sitatet til modernitetsteoretikaren Ulrich Beck (1997) seier noko om denne balansen:

”Element av en individualistisk og aktivistisk måte å fortelle sin egen biografi på, er altså en pragmatisk, grov indikator på teorien om det egne liv. Hendelser i livet tilskrives ikke primært ’fremmede’ årsaker, men ’egne’ beslutninger (...). Det utelukker selvfølgelig ikke mulegheten av falsk bevissthet. Det egne liv er samtidig det avtradisjonerte liv. Det betyr ikke at tradisjonene her ikke lenger spiller noen rolle (ofte er det motsatte tilfellet). Tradisjonene må imidlertid velges, ofte finnes på, og gjelder bare midlertidig i kraft av individers beslutning og erfaring. (...) Resultatet er at alle definisjonsforsøk blir lagt på individet selv.” (Beck 1997, i Bredal 2006: 82).

I Beck si beskriving av ”teorien om det egne liv” kjenner eg att informantane mine sin måte å fortelje om seg sjølv på. Eg har synt korleis dei idealiserte valfridom og ”det frie individ” og korleis dei framheva individualisme på tvers av føringar som sosiale fenomen som kjønn og etnisitet kan gi dei. Eg vil no gå nærare inn på omgrepet *individualisering*, som eg har funne nyttig for å setje elevane sin individualisme inn i eit teoretisk rammeverk. Den danske antropologen Yvonne Mørck (1998) seier at det moderne samfunnet blir kjenneteikna ved at det finns ei stigande mulegheit for å observere og regissere seg sjølv og sin identitet. Førestillinga om at individet er eit ansvarleg menneske som sjølv fritt kan forme sitt liv står sterkt, og ei auka individualisering gir inntrykk av at alle i prinsippet kan velje innanfor alle område, til dømes kva livsstil ein vil føre (Mørck 1998: 51).

Sentrale modernitetsteoretikarar som Giddens og Beck meiner at omgrep som kjønn og klasse og tilsvarande sosiale konstruksjonar blir mindre relevante enn før, og legg derfor i mindre grad føringar for menneske sine liv. Val og individualitet blir derfor sentrale verdier. Mørck (1998) seier at ungdom i dag blir eksponert for fleire forståingsunivers og livsmåtar enn det foreldregenerasjonen hadde erfaring med. Det blir slik mulegheit til å utvikle nye kjønns- og menneskeoppfattingar. Ho fortsetter med at makt- og kontrollinstansar framleis eksisterer, men dei blir stadig endra. Samtidig har fleire menneske enn tidlegare større personleg autonomi, eller har dette som ideal (Mørck 1998: 14). Marianne Gullestad (1996) peikar på at i overføringa av verdier mellom generasjonane i Noreg har den dominerande modellen for familieliv endra seg frå å vere basert hovudsakleg på ”disiplin” og ”å vere til nytte”, til å basere seg på forhandlingar og eit ideal om ”å vere seg sjølv”. Gullestad hevdar at auka individualisme og vekt på ”å vere seg sjølv” er endringsprosessar som utspelar seg både i etnisk norske og i ”innvandrar”-familiar i (sein)moderne tid (Jacobsen 2002: 154).

Det eksisterer likevel ein diskusjon om kor langt ein skal ta individualiseringstesen. Sosiologane Krange og Øia (2005) kritiserar modernitetsteoretikarane Giddens, Beck og Baumann, og hevdar at tradisjonelle omgrep og perspektiv som kjønn og klasse framleis har noko å seie for korleis enkeltmenneske sine val blir tatt. Modernitet er eit kjerneomgrep innan sosiologien, medan antropologar gjerne har vore kritiske til omgrepet. Kritikken har handla om at eit skarpt skilje mellom det moderne og det amoderne eller tradisjonelle er for enkelt til å kunne beskrive den store variasjonen og kompleksiteten mellom og innan ulike samfunn (Eriksen 1998). Ingen samfunn eller individ er anten moderne eller amoderne. Basert på mine erfaringar frå skulen, og i tråd med Krange og Øia, meiner eg at sosiale relasjonar knytt til kjønn, klasse og etnisitet framleis har noko å seie for korleis ein handlar. Sjølv om mine informantar forfekta individualisme, fann eg både i observasjon og i utsegn frå ungdommane tydelege stadfestingar av sosiale strukturar. Her er vi inne på ein evigung og slitesterk debatt innan samfunnsvitskapen, nemleg forholdet mellom *aktør* og *struktur*.

Relasjonen mellom den frie, handlande aktøren og det avgrensande og strukturerande

---

”systemet” er sentralt i spørsmålet om kva som spelar inn på ungdommane sitt utdanningsval. Som ei nødvendig forlenging av diskusjonen rundt informantane sitt individfokus skal eg derfor fortsette med eit meir samfunnsvitskapleg blikk på den *handlande aktøren*.

At ein handlar vil seie at ein gjer noko, til dømes tek eit val, og at ein *veit at ein handlar*, sjølv om ein ikkje alltid kjenner konsekvensen av handlinga (Eriksen 1998: 55). Ein handlande person er ein *aktør*. Aktøren vil aldri handle heilt ”fritt”, fordi valet ikkje kan oppstå i eit tomrom. Valfridom er avhengig av at det finst kulturelt og sosialt skapte goder å velje mellom, noko som inneberer at ein viss grad av eksterne føringar alltid vil vere til stades (Jacobsen og Gressgård 2002: 202). Om aktøren ikkje handlar fritt og rasjonelt, kva styrer då handlingane? Ulike inntak til praksisteori hevdar at aktøren både er styrt av ”systemet” og at aktøren reproduserer, og dermed også kan endre, systemet han er ein del av. Ortner seier at praksisteori går utifrå tre førestillingar om menneskelege samfunn:

(...) that society is a system, that the system is powerfully constraining, and yet that the system can be made and unmade through human action and interaction (Ortner 1984: 159).

Eg vil kome tilbake til diskusjonen rundt aktør og struktur i kapittel fem, men som eit innspel til diskusjonen vil eg alt no syne nokre måtar informantane var knytte til andre på.

## Individ og relasjonar

Gullestad (2002) peikar på at den auka individualiseringa ikkje gjer den enkelte uavhengig av sosiale relasjonar og institusjonar, men det at menneske er avhengige av andre er blitt meir usynleg. Den har også blitt mindre materiell, fordi det offentlege har gjennom velferdstilbod overtatt mange av rollene som familien hadde før. I tillegg er eit kvart menneske avhengig av å finne andre menneske som vil bekrefte dei normer, identitetar og sjølvbilde som ein presenterer, når ein plukkar

identitetsselement frå ulike kjelder i si sjølvskaping som eit ”unikt”, ”sjølvstendig” og ”autonomt” individ. Gullestad hevdar at det ”å finne seg sjølv” på mange måtar er ein stil som går ut på å skjule kva ein har fått frå andre menneske (Gullestad 2002: 246). Gullestad fortset: ”Mennesket er grunnleggende sosialt, men dette usynleggjøres av individualisering som underliggende ideologi.”(ibid.) Eg vil gå inn på to av måtane det individualiserte menneske er knytt til andre på, nemlig gjennom familie- og vennsksrelasjonar. Dette var relasjonar som kom tydeleg til utrykk empirisk. Vennsksforholda til informantane kunne eg observere og ta del i på skulen, mens analysen av familierelasjonar er basert på det informantane fortalte meg i samtalar og intervju.

### **Viktigheita av vennskap**

Alle informantane mine hadde nære vennsksrelasjonar til andre på same alder, og alle framheva vennane som noko av det viktigaste i livet. Dette var også svært synleg på skulen. Skulegarden, gangane og kantina var alltid prega av gjengar, og ein skilde seg veldig ut om ein sto eller sat aleine. Dette vil eg illustrere ved å fortelje om ein episode frå den første månaden i feltet.

Ein onsdag i byrjinga av februar sat eg i biblioteket i storefriminuttet. Biblioteket var fullt av elevar, særleg frå 3B. Dei skulle ha framføring i norsk etter friminuttet, og alle var svært opptekne av dette. Eg hadde vore i klasserommet med dei sidan første time, og skulle fortsette å vere i deira klasse resten av skuledagen. Dei fleste av elevane klassa sat no i biblioteket for å førebu seg til framføringa. Eg sat midt blant Ali, Aisha, Maryan og nokre andre. Dei snakka med kvarandre, mest om framføringa. Etter kvart blei eg meir og meir med i samtalen. Stemninga var veldig god, og eg kjende ei glede over å få sitte blant dei og ”vere med” i fellesskapet. På dette tidspunktet i feltarbeidet hadde eg ikkje blitt godt kjent med nokon enno, og eg gjekk mykje aleine rundt på skulen og snakka med folk litt her og der. Eg var derfor glad for å endeleg vere ”ein av gjengen”. Ali starta ein samtale med meg, spurte meg korleis studien min går. Etter kvart involverar jentene frå 3B seg også i samtalen, dei var nysgjerrige på arbeidet mitt. Samtalen gjekk etter kvart vidare, innom

---

norskpresentasjonen, om russetida, vidare utdanning, litt dritslenging om lærarar og om planar for sommarferien.

Etter denne enkle episoden kjente eg meg meir inkludert. Eg følte ei stor glede over å ha fått delta litt i fellesskapet, og var veldig glad og letta resten av dagen. Eg merka at dette handla om meir enn det som hadde med prosjektet mitt å gjere, og målet om å få innpass. Den gleda eg kjende hadde ikkje berre med det å gjere. Den hadde med den kjensla som eg hadde kjent på mykje i løpet av den første månaden på skulen. Eg følte meg ofte einsam og aleine, men på grunn av at eg gjekk rundt i ein skulegard var ikkje kjensla den verste i seg sjølv, men at einsemda blei svært synleg. Eg kunne legitimere mi einsemd med at eg trass alt ikkje var elev på skulen, eg var der for å gjere "ein jobb", eg har andre venner, eg er 25 år og student. Likevel følte eg eit sterkt ubehag ved å gå rundt aleine i skulegarden. Dette seier noko om kor viktig fellesskapet er på ein vidaregåande skule. Skulen er i stor grad det sosiale livet ditt. På t.d. eit universitet kan ein stå aleine og ta seg ein røyk, ein kan sitje i kantina og ete og ein kan gå rundt for seg sjølv på universitetsområdet, utan at det er noko oppsiktsvekkande med det. På ein vidaregåande skule er alt synleg, og du skil deg ut ved å sitje, stå og gå aleine. Alle har heile tida nokon rundt seg. Eg hadde lagt merke til dei som var aleine på skulen, det var umuleg å ikkje legge merke til dei. Dei blei svært tydelege, og det var som om einsemda skreik frå kroppane deira.

Denne episoden handlar om metodiske og sosiale utfordringar i felten, men den handlar også om sosial struktur i ein skulegard. Viktigheita av vennsksrelasjonar blir tydelege i skulegarden, fordi ingen står aleine. Å stå, gå eller sitje aleine blir avvikande og unormalt, og dette blir forsterka av at alle oppheld seg på dei same arenaene, der alle blir synlege for kvarandre. Å ha venner blir slik viktig på fleire måtar enn i det personlege vennsksforholdet mellom to eller fleire. Gullestad (2002) peikar på at i individualiseringa si tid har vennskap blitt viktigare enn tidlegare. I prosessen med å velje sitt eige liv treng ein nokon til å stadfeste dei identitetar ein framstiller. Det er viktig å skape seg sjølv på ein måte som andre er villige til å bekrefte, og venner kan oppfylle denne rolla (ibid.: 245). I motsetning til familie er venner også valt, og bekreftar dermed individualismen. Gullestad held fram

med at vennskap i stor grad har erstatta dei funksjonane som slektskapsrelasjonar fylte før, og ein definerer også gjerne familie- og slektsrelasjonar som vennskap (ibid.: 258).

## **Familierelasjonar**

Alle informantane mine framheva eit nært forhold til ein eller fleire familiemedlemmer, sjølv om informantane hadde ulike typar tilknytingar til sin næraste familie. Mange understreka eit skilje i oppførsel blant venner og blant familie. I ein samtale med Sara, som har pakistansk bakgrunn, fortalte ho meg om korleis ho oppfører seg med venner samanlikna med korleis ho er med foreldra sine:

”Det er forskjellige roller! Det er som rollespill det altså!” Ho ler høgt og held fram: ”Jeg må innrømme at jeg er ganske annerledes når jeg er sammen med foreldrene mine og når jeg er med... Altså, oppførselen min mot foreldrene mine og lærerne mine og mot vennene mine er helt forskjellig.” Eg spør på kva måte det er forskjellig, og ho held fram: ”Altså man er jo frekkere og mer tullede mot vennene sine, ikke sant, man sier ofte ting man ikke bryr seg om, det er liksom bare å ha det gøy og si masse og få andre til å le. Mens når man er med foreldrene sine så er man mer rolig. Vise respekt, for det har jo mye å si, ikke sant. Gjøre hva som helst for å liksom... altså, ikke si noe dumt, vise respekt, prate ordentlig. Mamma og pappa er skikkelig kule, men det er, det viktigste er at man skal vise respekt til mamma og pappa.” Vi pratar litt om korleis det er å ha forskjellige roller, og ho fortset: ”Alt er greit til hver sin tid, ikke sant. Fordi det er jo forskjellig... Fordi når jeg er med venner så er det veldig kult å bare være, slå deg løs og bare være.. Det er liksom mer meg da. Når jeg er med venner, ikke sant. Jeg har forskjellig sider liksom, som kommer frem, det kommer helt an på situasjonen og sted og hvem jeg er med. Det er ikke vanskelig å kombinere det heller fordi det bare skjer automatisk, jeg er så vant til det. Det er sånn. Det hender jo iblant at jeg tuller med mamma og pappa og liksom.”

---

Sara beskriv korleis ho vekslar mellom ulike roller avhengig av kontekst. Ho beskriv ”familierolla” som respektfull, roligere og ordentlegare enn ”vennerolla”. Fleire av informantane mine nemnde respekt og lydndad som viktige stikkord for å beskrive forholdet mellom foreldre og barn. At ein skal vise respekt overfor dei som er eldre enn seg sjølv, syner Sara ved å nemne lærarar, i tillegg til foreldre, når ho beskriv personar ein skal syne respekt for. Thomas beskreiv eit anna forhold til sine foreldre enn det Sara gjorde. Thomas meinte også at det var skilnad mellom ”norske” foreldre i forhold til ”muslimske” foreldre: ”Jeg har jo norsk mor, jeg veit at norske er mer liberale. Når du er 16, eller kanskje når du er 14, så er det sånn skal jeg kjøpe kondomer til deg, du kan jo dra på sexklinikken og hente kondomer der. Det er helt åpent liksom. Vi prater om alt. Vi er på samme nivå.” Dette kan likevel berre seie noko om Thomas sitt nære forhold til si mor, og ikkje noko generelt om etnisk norske familieforhold. Det syner likevel ein ulikskap i familieforhold innan mine informantar.

Fleire forskarar har peika på skilnaden mellom kollektivistiske innvandrarfamiliar der ein tenker på familien sitt beste framfor seg sjølv, og den meir individualistiske vestlege modellen der sjølvstende og autonomi er viktige ideal (sjå t.d. Mørck 1998, Prieur 2004). Prieur (2004:55) hevdar at i motsetning til kva som er vanleg for dei fleste etnisk norske unge vil unge med innvandrarbakgrunn bli buande med familien fram til dei giftar seg. Om dei studerer, vil foreldra støtte dei økonomisk i større grad enn det etnisk norske foreldre gjer. I tillegg vil gjerne foreldra finne partnerar til dei, arrangere bryllaupet og kjøpe leilegheit til dei (ibid.) Dette er generaliseringar, og i realiteten er nok bildet meir samansett. Rett nok hadde ingen av mine informantar med innvandrarbakgrunn planar om å flytte for seg sjølve når dei skulle starte på utdanninga si, men dette var også tilfellet for dei etnisk norske av mine informantar. Ingen av dei hadde direkte planar om å flytte ut frå foreldra når dei var ferdige på vidaregåande, sjølv om dette for fleire var eit mål etter kvart. Dette kan ha noko med klasse og økonomisk situasjon å gjere. Om foreldra har dårleg økonomi vil dei kanskje åtvare ungane sine mot å ta opp studielån med det første, som kan bli naudsynt om ein vil flytte for seg sjølv. Det at ein blir buande hos foreldra sine etter

vidaregåande kan derfor seie like mykje om klasse som om etnisitet. Dette fører oss over i det neste kapitlet, som skal handle om sosiale kategoriar som nettopp etnisitet og klasse. I dette kapitlet har eg synt korleis informantane hevda individualitet og sjølvstende, og idealiserte valfridom og lausriving frå sosiale føringar. Eg viste også korleis individualisme som ideologi kan vere ein måte å handsame kompleksitet på. No vil eg syne korleis sosiale kategoriar spelte ei rolle i måten elevane oppfatta kvarandre og seg sjølv på.



---

## Sosiale system

Dette kapittelet handlar om korleis informantane handterte kompleksiteten blant elevane på skulen ved å gruppere og kategorisere. Denne kategoriseringa var sentral for den sosiale strukturen på skulen, og for korleis elevane såg på seg sjølv og andre. Eg vil syne korleis desse kategoriane kom til uttrykk, at dei er samansette og har flytande grenser og at det er naudsynt å sjå kategoriane i samspel for å forstå korleis dei verkar inn på informantane sine liv. Først vil eg gi eit eksempel på korleis elevane grupperte kvarandre ved å vise til Kristine si beskriving av det sosiale miljøet på skulen. Ho byrja med å snakke om korleis ho føler at ”dei utanlandske” ikkje likar henne:

”Generelt alle utenlandske, altså. De kan jo arabisk og snakker hebraisk og urdu og sånn, og bare du kan ett av de språkene så er det ikke så nøye hvor du er fra, for da snakker de med hverandre. De har litt forskjellige dialekter og sånn, men de forstår hverandre (...) De respekterer ikke oss, de hater oss omtrent. (...) Du ser det på måten de ser på deg når de snakker til deg, og tonen de har i stemmen når de svarer, når de spør deg om noe.” Eg merka at Kristine byrja skjelve i stemma når ho prata om dette. Ho verka sint og engasjert, var tydeleg opprørt. Eg spurte kva ho meinte med ”utanlandske”, om ho meiner alle med ein annan bakgrunn enn etnisk norsk. ”Nei, det er noen her som er veldig norske. Som snakker norsk og tenker norsk og ...” Eg spurte igjen: ”Så når du seier utanlandske, snakkar du om alle utanlandske eller snakkar du om dei som er ”mest utanlandske”? Kristine fortsetter: ”Jeg snakker om de som er mest utenlandske fordi... Jeg har venner som går på denne skolen her som er utenlandske, men det tenker jeg ikke over, fordi de tenker helt likt som meg og de har helt samme syn på alle de samme viktige tingene som jeg har. ”

Kristine beskriv eit skilje mellom seg sjølv som norsk og andre som utanlandske. Ho meiner dei alle kan snakke med kvarandre, omtrent på tvers av språk, og dette tydeleggjer hennar posisjon som utanforståande. Mine informantar nytta omgrep som

”norsk”, ”utanlandsk”, ”pakistansk”, ”iransk” osv, for å beskrive og gruppere kvarandre. Likevel ser vi av Kristine si beskriving at grensene mellom kategoriane ikkje er statiske og konstante. Nokre utanlandske ”er norske”, det vil seie at dei ”tenker norsk og snakkar norsk”. Kva tyder dette? Vi ser at tydinga av og grensene mellom kategoriane er flytande, men at ein i praksis ofte forsøker å halde fast på dei (Staunæs 2003: 38).

For å tolke sosiale situasjonar sorterer vi menneske og inntrykk i kategoriar, og desse inndelingane er grunnleggande for korleis vi oppfattar verda. Når vi grupperar folk etter til dømes kjønn og etnisk identitet plasserer vi dei i *sosiale kategoriar*.

Kategoriar som etnisitet, klasse og kjønn konstruerer slik ein ide om ein ”essens” (Anthias 1992) som kan brukast til å legitimere eller naturalisere eksklusjon, undertrykking og ulikskap (Jacobsen 2002: 146). Fredrik Barth (1969) var tidleg ute med å utfordre dei statiske oppfattingane av slike kategoriar. Han hevda at etnisitet er noko som blir skapt i relasjon med andre, og at ein derfor bør fokusere på grensene som blir gjort relevante mellom etniske grupper, i staden for summen av det kulturelle innhaldet som gruppa omsluttar (Barth 1982: 15, Barth 1994: 175). På same måte vart kategoriar utfordra innan kjønnsforskning, der blant anna Judith Butler (1990), Barrie Thorne (1993) og bell hooks (1993) hevda at kjønn ikkje er noko ein er eller har, men noko ein *gjer*. Kategoriane ein plasserer kvarandre i er ikkje eigenskapar ved personar, men noko som blir til i relasjon og samspel med andre, som her blir tydeleg i Kristine si forklaring. Sosiale kategoriar er strukturerande prinsipp for mellommenneskeleg interaksjon, men samtidig strukturert av mellommenneskeleg interaksjon (Staunæs 2003: 60).

## Mellom og bak kategoriane

Å sjå heilt vekk ifrå slike kategoriar er umuleg, men å sjå bak og utfordre den statiske og oppdelte forma kan gi verdifulle innsynsvinklar. Målet mitt er å sjå kompleksiteten og mangfaldet bak og mellom kvar kategori. Eg ser kjønn, klasse, seksualitet, etnisitet og alder som tomme, overordna kategoriar som strukturerar dei

---

eigentlege sosiale kategoriane gut/jente, arbeidarklasse/middelklasse, homofil/heterofil, norsk/utlending osv. Desse grupperingane blir gjerne tatt for gitt, i tråd med den statiske forståinga av sosiale kategoriar. Eg forstår ikkje kategoriane som konstante variablar, men som sosiale og relasjonelle konstruksjonar. Samtidig ser eg at dei sosiale kategoriane som elevane nytta er viktige for å analysere og forstå mine informantar sin kvardag og sosiale samspel. Kategoriseringa reflekterer og former korleis dei ser på seg sjølve og andre. Korleis sosiale kategoriar blir produserte, utfordra og oppretthaldne er dermed eit fokus i dette kapittelet. Etnisitet og kjønn har vorte eit fokus i studien fordi dei empirisk eksisterer og fungerer som eksplisitte struktureringsprinsipp. Klasse har og blitt relevant for å fullt ut forstå kompleksiteten bak kjønn og etnisitet. Eg vil syne korleis desse kategoriane, som eg i analysen vil kalle *system*, heng saman, og korleis dei fungerer som grensemarkørar i den sosiale kvardagen på skulen.

### **Dei sosiale systema på skulen**

For å forstå korleis ulike system på skulen fungerte differensierande skal eg gå nærmare innpå korleis etnisitet, klasse og kjønn heng saman. Først vil eg syne kva rolle bakgrunnen til elevane spelte. Mange av informantane brukte sjølv omgrepet ”bakgrunn” når dei refererte til det som eg i analysen vil kalle etnisitet, eller etnisk bakgrunn. Eg vil derfor bruke begge omgrepa litt om kvarandre, avhengig av om eg refererer til deira sitat eller mine analysar.

### **Etnisk bakgrunn og identitet**

”Det er litt sånn, jeg vet ikke, de fleste norske går med de norske, hvis du er helt norsk liksom. Hvis du har ett eller annet, altså annen etnisk bakgrunn da, da pleier du å gå med de andre.” -Thomas

”Pakistanergruppa, indergruppa, marokkanergruppa. Bakgrunn er viktig.” -  
Amina

Kva etnisk bakgrunn ein sjølv eller foreldra hadde, vart ofte gjort relevant på skulen, til dømes i diskusjonar i timane. Elevane hadde gjerne kunnskapar og meiningar om landet der dei sjølve eller foreldra var fødde. Eg såg fleire døme på at elevar som eg aldri før hadde høyrte ta ordet i timen kom med utgreiingar om og forklaringar på tidlegare eller noverande tilstandar i dette landet eller området. Denne situasjonsbeskrivinga frå ein historietime eksemplifiserer dette:

Ein historietime i 3A har læraren, Jon, ordet. Han snakka om den kalde krigen, og kom inn på atomvåpen. Nord-Korea og Iran har og utviklar atomvåpen, påpeika Jon. Amina hadde ikkje sagt eit ord tidlegare i timen, men engasjerte seg veldig no. Ho forsvarte Iran sin rett til å ha atomvåpen: "Hvem skal bestemme at de ikke skal ha det, når USA og Israel har det?" Jon snakka om nedrustingsavtaler som har blitt inngått mellom stormakter. Maria, som eg aldri før hadde høyrte snakke i timane, engasjerte seg og fortalte om nedrustinga og våpenkviler i det tidlegare Jugoslavia, som ho hadde bakgrunn frå. Diskusjonen kom inn på diktatorstyrte regime og Svein trakk fram Vietnam, og dermed Chien og May inn i diskusjonen. Dei var sjeldan aktive i timen, men fortalte no klassa om Vietnam på 60-talet og forskjellen mellom Nord-Vietnam og Sør-Vietnam. Diskusjonen gjekk vidare over til situasjonen i dagens Irak. Burde USA trekke seg ut? Nokon meinte ja, andre nei. Kva vil skje i Iran då?

Elevane sine bakgrunnar frå ulike verdsdelar gjorde at ein ofte fekk interessante og engasjerande diskusjonar, men dei kunne også bli følelsesladde og oppheita. I tillegg til diskusjonar i timane synte elevane også gjennom klede og tilbehør at dei hadde ei anna tilhørsle i tillegg til norsk. Det kunne vere å skrive "IRAQ" nedover låret på joggebuksa eller ha "punjabi is my pride" på russekortet, som eg synte døme på i førre kapittel.

I byrjinga av feltarbeidet såg eg sjølv ikkje den steile grensa mellom "norsk" og "utanlandsk" som nokre av elevane beskreiv, sjølv om eg såg tendensane til slike grupperingar i klasserommet og friminuttet. I ein samtale eg hadde med Selma og Miriam kjem vi inn på dette. Selma seier:

---

”Alle er inndelt i gjenger. Den første inndelingen er norske og utenlandske. Sånn vi sitter i klasserommet også, de norske sitter med hverandre og de utenlandske med hverandre.” Eg spør kvifor det er slik, og Selma trekker på skuldrane og held fram: ”Det er vel fordi når de skal sette seg en plass så er det sånn at de tror de har mer til felles med en som er norsk, og de utenlandske tenker det samme. Så er det inndelinger innad i de utenlandske igjen. Sånn pakistanere, og tyrkere og marokkanere. Det er som regel de som har samme bakgrunn som holder sammen. I friminuttene og sånn også.”

Sitatet liknar på det fleire av informantane sa om vennsksrelasjonar på skulen. Elevane brukte gjerne nemninga ”gjeng” for å beskrive ei gruppe av venner. Skiljet mellom norsk og utanlandsk var det første elevane trakk fram i beskrivingar av det sosiale miljøet, for så å fortsette med inndelingar basert på bakgrunn innan ”utanlandsk-kategorien”, som til dømes pakistansk, iransk og marokkansk. Jentene skildra i noko større grad enn gutane at inndelingar basert på ”nasjonalitet” var viktig for vennsksrelasjonar, og dette var noko eg la merke til i dei ulike gjengane i friminuttet også. Gutane samla seg gjerne i større grupper mindre avhengig av ”nasjonalitet”, men framleis stort sett inndelt i ”norsk” og ”utanlandsk”. Det var for det meste tilfellet blant jentene også, men dei gjekk oftare saman i mindre grupper, med ”sine jenter”, enn det som var tilfellet med gutane. Jentene kunne spørje kvarandre om dei skulle vere saman med ”jentene sine” i helga. Amina gav meg følgjande forklaring på dette uttrykket: ”Når noen spør meg ’var du med jentene dine i går’, så snakker de om mine iranske venner. Det er sånn gjenggreie. Men jeg er med pakistanere og indere og sånn også da, men de andre er liksom jentene.” Kva bakgrunn ein hadde var altså viktig for vennsksrelasjonar, sjølv om dei fleste av informantane understreka at dei også hadde venner med annan bakgrunn enn dei sjølve. Tendensen til at jentene var meir delte enn gutane kjem eg tilbake til under overskrifta ”Kjønn som sentral grensemarkør”.

Kva tyder det å vere utanlandsk? Kvar går grensene mellom kva kategori ein høyrer til? I følgje Kristine finst det grader av kor norsk ein er: ”Nei, det er noen her som er veldig norske. Som snakker norsk og tenker norsk”. Det er altså ikkje etnisk

bakgrunn som er bestemmande for om ein blir sett på som ”norsk” eller ”utanlandsk”. Det som er avgjerande er om ein ter seg norsk, som Kristine seier om ein ”snakker norsk og tenker norsk” og ” har helt samme syn på alle de samme viktige tingene som jeg har”. Kva vil det seie å tenke norsk? Dette har Kristine litt problem med å forklare:

”Bare å tenke sånn som meg, liksom. Kvinnesynet for eksempel.(...) Og jentene vil ikke gjøre sånn som oss, de skal være annerledes, de gjør ingenting galt. (...) De er mer opptatt av sine barnslige ting, slik jeg ser det. De er mer opptatt av kaffebesøk og sy og det kan virke som om hele livet deres dreier seg rundt det. Og så er det noen av dem som har lyst å få høyere utdanning, men det virker som de ikke er like opptatt av det miljøet som jeg er. De tenker ikke sånn som meg. De er mer opptatt av sine pakistanske ting, og snakker pakistansk og sånn. Ikke alle altså, men de som er mest utenlandske, liksom”

Kristine har vanskeleg for å sette fingeren på kva som gjer at ein blir ”norsk”, men nemner kvinnesyn og interesser som eksempel på konkrete skilnader. Ho hevdar at dei er mest opptekne av huslege syslar, og at heile livet deira handlar om det. Likevel kommenterer ho at fleire av dei vil studere, men meiner at dei ikkje er like opptekne av det som ho. Ho er til tider svært generaliserande når ho beskriv dei utanlandske, men modererer seg når eg ber henne utdjupe svara sine, som når ho forklarar at skildringane hennar eigentleg handlar om dei som er ”mest utanlandske”. Sidan fleirtalet i hennar klasse, og også fleirtalet på skulen, ikkje hadde etnisk norsk bakgrunn, følte Kristine kanskje også på minoritetsposisjonen. At ho er minoritet kan føre til at ho opplever dei negative kjenslene mot ”dei utanlandske” sterkare, dette kjem til uttrykk også når ho fortel at ho oppfattar at dei alle snakkar med kvarandre utan at ho forstår. I dei to klassene eg var i er det maktforholdet mellom minoritet og majoritet som er rådande i resten av det norske samfunnet snudd på hovudet, i og med at ”minoriteten” er i fleirtal, og dette kan innverke på Kristine si kjensle av å vere

---

utanfor<sup>7</sup>. Utsegnene hennar må også sjåast i samanheng med konteksten dei er tekne frå, nemleg ei samtale mellom meg og henne utan andre tilstades. Min posisjon som ung, kvit, etnisk norsk jente, interessert i hennar meiningar, kan ha gjort at ho uttalte seg på ein spesiell måte om ”dei andre” fordi ho såg på meg som ein del av ”oss”.

Thomas snakkar også om det å vere norsk, og han har ein annan erfaring med omgrepet enn Kristine. Thomas har norsk mor, men far med afrikansk bakgrunn. Han er mørk blond og har blå auge, noko som gjer at han gjerne blir gruppert som ”norsk” av folk som ikkje kjenner han, i følge Thomas sjølv. Som han beskriv i sitatet innleiingsvis i dette kapittelet er dei norske mest saman med andre norske, ”hvis du er helt norsk liksom”. Men om du har ”ett eller annet annen etnisk bakgrunn” så er du saman med dei utanlandske. Han sjølv tilhøyrer den siste gruppa. Thomas er ein som tilsynelatande kjenner mange i ulike gjengar på skulen. I friminuttet er han mest saman med ein gjeng med gitar som har ulik etnisk bakgrunn, men få av dei har to norskfødde foreldre. Han beskriv sin gjeng som meir samansett på tvers av nasjonalitet enn det jentene gjer når dei beskreiv sin eigen og andre gjengar på skulen:

“Hvis du ser oss i skolegården, så er det alt fra meg til en fra Afghanistan. En fra Nigeria, en fra Vietnam, en fra Pakistan. Eller folk som er en blanding av to nasjonaliteter. Folk som er latinamerikanere, alt mulig. Det har ikke noe å si egentlig.”

Thomas har ei meir samansett forståing av kva det vil seie å vere norsk og det å vere utanlandsk enn det Kristine har. Han beskriv seg sjølv som ”mest norsk”, men går ut av posisjon som norsk når han snakkar om temaet. Her er nokre døme frå samtalar eg hadde med Thomas om dette:

---

<sup>7</sup> For ei analyse av dette sjå Mette Løvseth (2006) si masteroppgåve ”Blond, norsk og annerledes”, der ho har studert etnisk norske elevar som minoritetar i ein Oslo-skule.

”Jeg føler meg mest norsk da, jeg er jo født og oppvokst i Norge. Men jeg har ikke hatt sånn... Jeg kjenner ikke så mange norske mennesker, selv om jeg er født og oppvokst i Norge.”

Thomas seier her at han føler seg norsk, men at han ikkje kjenner ”så mange norske mennesker”. Han omtalar her ”norske mennesker” frå ein posisjon som ikkje-norsk, han seier til dømes ikkje ”andre norske mennesker”. I eit anna sitat snakkar han om sin far, og fortel at ”Han er mørk, han ser ut som han kanskje er fra [...], han har en sånn brunfarge. Jeg vet ikke, norske folk ville kalt ham neger, liksom”.

Her kan det også verke som om Thomas distanserer seg frå det å vere norsk, når han seier ”norske folk...”. Eit anna eksempel er når vi prata om skilnadar mellom det å vere norsk og det å vere utanlandsk, og Thomas fortel om forholdet sitt til mora, som er etnisk norsk. Han meiner at utanlandske har det strengare heime, og seier:

”Hvis du er muslimsk jente så får du det hjemmefra at du skal ikke ha sex før ekteskapet. Du får det mye mer hjemmefra enn det du får om du er norsk. Jeg har jo norsk mor, jeg veit at norske er mer liberale.”

Her stiller han seg også på utsida av det som er norsk, men veit noko om korleis det er fordi han ”har jo norsk mor”. Han beskriv seg sjølv som ”mest norsk” på direkte spørsmål om han ser på seg sjølv som norsk eller ikkje, og blir i følgje han sjølv ofte plassert i kategorien norsk av folk han ikkje kjenner. I vanleg samtale derimot, når han beskriv kvardagen sin og vennane sine og snakkar om andre tema, distanserer han seg frå det norske, som vi ser i desse sitata. Thomas vekslar slik mellom å tilhøyre det norske og det utanlandske. For meg verkar det som om det er unaturleg for Thomas å setje seg sjølv i den eine eller den andre båsen, men ”vel” den norske når han blir ”tvungen” til å velje, på trass av at han som regel refererer til ”det norske” som noko han står utanfor. Dette kan vere fordi han er lys i huda og har blå auge, han ”blir” norsk fordi han ser norsk ut. Thomas fortalte om ein kompis av seg som også var halvt norsk, men som ”brenner veldig for sånne ting, antirasisme og integrering og sånn. Men det gjør ikke jeg”. Eg spør kvifor han ikkje er oppteken av det. Han vrir seg litt i stolen, og svarar:



---

”Jeg ser ikke akkurat ut som... Han er mye mørkere enn meg, ikke sant. Så han har fått... Han merker det mer liksom. Mens jeg kan gå for norsk, liksom. Jeg kan gå for spansk hvis det er sommeren. Mens [...] har mørke øyer, svart hår og er mye mørkere enn meg, liksom. Så han har på en måte merka det mer enn meg, tror jeg. Jeg tror det er derfor han har blitt som han er.”

Thomas viste med kroppsspråket sitt at han synest dette spørsmålet var litt ubehageleg, og ikkje så lett å svare på. Grunnen til at han føler at han ikkje kan vere for oppteken av integrering og antirasisme kan vere at han ikkje har mørk hud. Han seier at kompisen ”merker det meir”. Eg oppfattar det slik at han føler at han ikkje kan legitimere ei slik interesse, fordi han symboliserer med si kvite hud det kompisen føler seg undertrykt av. Thomas seier her at hudfargen spelar ei viktig rolle for kva slags identitet han og kompisen har fått, og kva slags oppfatting andre, og dei sjølv, har av dei som ”norske” eller ”utanlandske”. Aisha refererte også til hudfarge og utsjånad når ho snakka om det å vere utanlandsk:

”Bakgrunnen din spiller en ganske stor rolle, enten du vil eller ikke. Og selv om du later som om du ikke tilhører noe annet så gjør du det, det er synlig. Så det er viktig, enten for deg selv eller andre.”

Korleis du ser ut har altså mykje å seie for korleis du blir gruppert av andre. Til trass for at kategoriane er såpass flytande, kan ein likevel ikkje velje fritt kva gruppe ein vil tilhøyre. Fordi Thomas ikkje ser ut som ein ”utlending” føler han ikkje at han kan beskrive seg sjølv som ein av dei.

Sitata frå Kristine, Thomas og Aisha syner at grensene mellom dei ulike kategoriane er flytande og gradvise, og blir gjort gjeldande utifrå kontekst og nytte. Gullestad (2002: 110) seier at verkelegheita har fjerna seg frå enkle todelingar som ”oss” og ”dei”, ”nordmenn” og ”utlendingar”, noko som blir synleg i sitata til Thomas og Kristine. Kategoriane ”norsk” og ”utlending”, slik dei blir brukte på skulen, inneheld stor variasjon og kan ikkje reduserast til etnisk bakgrunn. Likevel ser vi frå Thomas sine sitat og mi fortolking av situasjonen at utsjånad, i form av hudfarge og hårfarge, er ein tydeleg markør av ”utanlandskheit”. Dette har også blitt illustrert i det øvrige

norske samfunnet av gjentakende tilsynelatende rasistiske episodar i norsk offentlegheit det siste året, der dei fornærma hevdar at dei har blitt diskriminerte på grunn av hudfarge (jmf. Obiora-saka i Trondheim og Sofienberg-saka i Oslo).

Vi har sett at kategoriseringar som norsk og utanlandsk er flytande, men at hudfarge og hårfarge er ein taus markør av "utanlandskheit". No vil eg syne at informantane framheva skiljet mellom muslim og ikkje muslim som noko meir fast enn andre kategoriseringar. I det følgjande vil eg vise korleis dette skiljet kom til uttrykk blant informantane, korleis det synte seg å likevel vere komplekst og lite statisk, og at kjønn er grunnleggande for å forstå dette skiljet.

### **"Det handler mye om man er muslim eller ikke..."**

Fleirtalet av dei med ikkje-norsk etnisk bakgrunn i dei to klassene eg var i hadde bakgrunn frå muslimske land. I tillegg hadde nokre bakgrunn frå hinduistiske, katolske og buddhistiske land. I dei tilfella religion vart trekt inn av mine informantar vart det utan unntak vist til islam, og ikkje til dei andre religionane. Omgrepet religion vil i det følgjande derfor referere til islam.

Når Thomas og Kristine skal beskrive dei som er "mest utanlandske" blir religion trekt inn. I ein samtale med Kristine snakkar vi om kven som kan vere kjærestar med kven. Eg spør henne om det er vanleg å ha kjærestar med ein annan bakgrunn enn seg sjølv. Dette var noko dei fleste av informantane bekrefta at var vanleg på skulen. Ho svarar:

"Ja, det er det. Men jeg kunne ikke hatt det." Eg spør kvifor, og ho held fram:

"Det hadde blitt kræsje. Jeg hadde ikke kunne sett noe framtid i det. Men jeg har masse venninner..." Men kvifor hadde det blitt kræsje for deg, spør eg. Kristine sukker, og fortsetter: " Sett at jeg hadde vært sammen med en muslim da. Så kunne jeg for eksempel ikke tatt ham med hjem til mamma og pappa fordi da hadde de blitt sånn hvorfor det, og hva har vi gjort galt og sånn. Jeg har masse utenlandske venner og mamma og pappa liker de, men de har sagt sånn det er greit å være venner men, det kan bli vanskelig... Kvinnesyn og såne ting. Og så

---

kunne jo ikke jeg ha vært med hjem til han. For han har jo ikke lov i utgangspunktet å ha kjæreste en gang. Men det handler mye om man er muslim eller ikke da. Det er kanskje det viktigste, tror jeg. Hvis han ikke er muslim er det noe helt annet. Da handler det om hvordan han er som person. Som regel så tror jeg ikke at jeg hadde falt for en sånn gutt. Hele hans verden er annerledes enn min. Og det er ikke fordi jeg ikke liker utlendinger eller fordi jeg ikke vil, men det er bare... For meg hadde det blitt så fjernt da.”

Kristine syner her at det ho ser på som problematisk med å bli saman med ein ”utlending” handlar om religion, og ikkje etnisk bakgrunn generelt. Thomas trakk også inn religion når han skulle beskrive forskjellane mellom norske og utanlandske:

”Det blir litt forskjell, ja. Det er mange mennesker på [skolen] som er sånn... I hjemlandet deres så er det strengere kultur enn den norske. Det er ikke like liberal kultur, litt mer konservativ. Eller, det er mest hvis de er muslimske egentlig, det handler mye om det.”

Religion blei altså vist til av informantane når kategorien ”etnisitet” blei for lite presis. Jacobsen (2002: 215) finn også denne tendensen blant sine informantar, og kallar det ei etnifisering av islam. Ho meiner at muslimsk identitet på sett og vis dannar utgangspunkt for ein meir omfattande ”etnisk” identitet, basert på felles erfaringar og tilskrivning av ein posisjon som ”andre”. Jacobsen baserar sin funn på feltarbeid blant unge norske muslimar, mens min empiri på dette stammar altså frå ikkje-muslimar som dreg skilje mellom muslimar og andre.

Jacobsen meiner at islamsk identitet har blitt meir sentral blant muslimar dei seinare åra, og at denne identiteten har fått større politisk tyding. Ho foreslår at dette er ei vidareføring av ein politisk og kulturell dekolonialisering, der islam blir eit samlande symbol fordi islam står, og har stått, sentralt i Vesten sin konstruksjon av ”dei andre” (ibid.: 216). Sissel Østberg har eit anna muleg svar, og meiner at religiøs identitet er mykje meir ”motstandsdyktig” enn etnisk identitet, fordi den religiøse identiteten er nært knytt til ei livsform og eit kunnskapssystem som er basert på kroppslege og sansemessige erfaringar (2001: 251).

Kva legg så informantane i det å vere muslim? Fleire av mine informantar var muslimar, men praktiserte religionen på ulike måtar og i ulik grad. Nokre bad fem gongar om dagen, gjekk i moskeen kvar veke og bekrefta at religionen var "en stor del av livet mitt" som Miriam. Andre igjen, som Sara, fortalte at "jeg vil ikke si at jeg er dårlig muslim, men jeg er ikke så veldig religiøs, for å si det sånn". Det å vere muslim er altså ikkje så eintydig og statisk som Kristine og Thomas beskriv det som. Kva grenser er det då dei refererer til når dei snakkar om "de mest utenlandske" og "mest hvis de er muslimske"? Det neste underkapittelet handlar om korleis kjønn fungerte som ein viktig grensemarkør på skulen, og kvifor det er naudsynt å forstå kjønn i samanheng med bakgrunn og religion.

## Kjønn som sentral grensemarkør

"Gender is never a neutral category; it is already marked by other forms of difference, including race, class, ethnicity and religion" (Henrietta Moore 2007: 35).

Som eg beskriv i kapittel to fekk eg meir kontakt med jenter enn gutar, og derfor fleire kvinnelege enn mannlege informantar. Dette prega både datainnsamlinga og analysen, og har gjort at fokuset mitt i oppgåva i noko større grad er retta mot jentene enn gutane. Kjønn er på same måte som etnisitet ein sosial kategori, men også i forhold til kjønn er det ein utbreidd tendens til naturalisering, det vil seie at det blir oppfatta som ein naturkategori. Det har sett kvinner i ein særleg posisjon i forhold til korleis dei skal forvalte høvesvis sitt kjønn og sin "kultur" (Mørck 1998: 91). I det følgjande skal vi sjå korleis kjønn blir sentralt for å forstå kva struktureringsprinsipp som var viktige på skulen, men at kjønn må sjåast i samanheng med andre sosiale konstruksjonar, som etnisitet, klasse og religion. Slik kan vi forstå korleis ein person sin posisjon vil variere avhengig av dei sosiale relasjonane vedkomande inngår i (Walle 2006: 220). Men først vil eg syne korleis bruken av klasserommet og plassering i rommet kan seie noko om kategoriseringar.

---

## Inn i klasserommet

Eg deltok som nemnt i to klasser. I den eine klassa var elevane aktive og det var nesten alltid nokon som retta opp handa når læraren hadde eit spørsmål. I denne klassa var det kult å vere flink. Det var dei elevane lengst bak i klasserommet som var dei mest aktive, mens dei fremste var meir passive. Dette overraska meg litt, fordi det var annleis enn mi eiga oppleving av å gå på vidaregåande (som var det einaste eg hadde å relatere til). I den andre klassa, som eg fokuserer på i dette avsnittet, var elevane generelt mindre fagleg aktive. Her er det vanskelegare å trekke parallellar mellom kvar dei sat i rommet og kor fagleg aktive dei var. I denne klassa var det generelt meir støy, og elevane prata meir med kvarandre i timen. Fire-fem av gutane var høglydte og merksemdkrevjande. To-tre av jentene var det same. Her var det heilt tydeleg at det var elevane lengst bak i rommet som gjorde mest ut av seg, reint sosialt. På dei to radene lengst framme sat det berre jenter, på dei to radene lengst bak i rommet sat det berre gutar. Lengst bak var det to unntak frå gutehegemoniet, Sara og Anita. Gjengen bak prata mykje, var høglydte, og laga mykje bråk og leven i klassa. Dei fekk ofte noko til å skje i klasserommet, og dermed resten av elevane til å le. Dei kravde, og fekk, mykje merksemd. Denne gjengen sat lengst bak i hjørnet, ved vindauget. På diametralt motsett side i rommet av desse, lengst fram ved døra, sat den jentegjengen som kanskje gjorde minst ut av seg i klasserommet. Gjengen besto av fire jenter. Dei tok sjeldan eller aldri ordet i klasserommet på den tida eg var der, verken fagleg eller på nokon annan måte.

Pedagogen Monica Rudberg har studert maskulinitet blant gutar på vidaregåande, og fann at kvar ein sit i klasserommet ikkje er utan tyding, særleg med tanke på kjønn. Ein av hennar informantar beskriv det slik at lengst framme er det jentene som sit, i tilfelle det er nokre gutar der er dei ”jentegutter”, og dei er ”på lag med jentene”. Lengst bak i rommet sit ”gutteguttene” (2000: 218). Dette er interessant, i og med at eg kjenner igjen denne kjønnsinndelinga frå ”mine” klasserom. At det er Anita og Sara som sit lengst bak blir då ikkje tilfeldig. I følgje den same retorikken vil vi kunne seie at dei jentene som sit bak er ”gutejenter”, noko som iallfall Sara vil kunne seie seg einig i. Eg vil karakterisere begge to som ”gutejenter”, etter Jacobsen (2002)

sin definisjon som eg viste til i førre kapittel. Begge krev og får merksemd, og tør å spele på reglane til gutane. Sara er den som i størst grad utfordrar dei normative kjønnsrollene, medan Anita spelar meir på sin eigen femininitet for å få det som ho vil. Begge nyttar like fullt ein slags hersketeknikk som gjer at dei får respekt hos gutane.

## **Dei mangfaldige jentene**

”Guttene er mer like enn jentene. Uansett bakgrunn og sånne ting. Guttene tenker ikke så mye over hvordan de skal være og sånn. Det gjør jentene. Jentene må ha standpunkt, de må vite hvordan de skal være”.

Maryan beskriv her korleis ho såg på kjønnskilnadane på skulen. Jentene måtte ha eit standpunkt og klart markere kven dei var og kva dei sto for. Gutane hadde ikkje det same kravet om å synleggjere dette. Ifølge elevane er det jentene som representerer ulike typar normer, verdiar og utsjånader. Gutane er ikkje like tydelege på slike grenser, verken i utsjånad eller oppførsel. Kvifor er det slik?

Jacobsen (2002: 147) viser til at hennar informantar også refererte til kjønn som markør for etnisk, kulturell eller religiøs gruppeidentitet. Eit kjønnsfokus er derfor avgjerande for å forstå den sosiale kategoriseringa og grensene mellom elevane på skulen. Kjønn er vidare sentralt ikkje berre for etnisk identitet, men også ved konstituering og vedlikehald av sosiale grupper og kategoriar generelt (ibid.: 146). Fleire, til dømes Yuval-Davis (1997), meiner at kvinner spelar ei sentral rolle i den kulturelle produksjonen av etnisitet og gruppefellesskap. Kvinner føder born, og fører slik fellesskapet vidare, men i tillegg reproduserer dei fellesskapet kulturelt. Førestilte etniske fellesskap bli kulturelt opprettheldt og ideologisk reprodusert av eit omfattande system av grenser og distinksjonar mellom grupper. Desse grensene og distinksjonane har med kulturelle koder å gjere, som klesstil, språk og korleis ein opptrer offentleg. Kjønnssymbol spelar ei spesielt viktig rolle, fordi kvinner ofte symboliserer nasjonalt fellesskap. Kvinner sine oppgåver er gjerne å reproducere

---

nasjonen og kollektivet kulturelt, gjennom å vidareføre tradisjonar, kokekunst, songar og morsmål til nye generasjonar (Jacobsen og Gressgård 2002: 192-193).

Kjønn er også ein sentral kategori i den moderne konstruksjonen av ”det norske”. ”Likestilling”, ofte i tydinga likskap, blir presentert som ideal for kjønnsrelasjonar i det norske samfunnet. Her blir religion også viktig, fordi det ofte er i samheng med religiøse tradisjonar at kjønn blir sentralt som grensemarkør. Til dømes har enkelte muslimske innvandrarak sine kjønnspraksisar, som arrangerte ekteskap og bruk av hijab og burka, blitt oppfatta som ein trussel mot dette idealet, eit syn som vi såg representert ved Okin i førre kapittel. Kvinner kan bli brukte som, og sjå seg sjølve som, symbol på gruppa sin identitet. Muslimske innvandrarak kan hevde at deira kvinner er meir ærbare enn norske kvinner, og norske kvinner sitt frisinn i høve til kjærestar og seksualitet kan bli oppfatta som ein trussel. Kvinner blir slik ei kroppsleggjeri av grensene mellom ulike grupper (Jacobsen 2002: 146).

Dei fleste av informantane mine beskreib korleis jentene på skulen var meir ulike enn tilfellet var blant gutane. Dette såg vi eksemplifisert tidlegare i kapittelet, når eg synte korleis gutane var saman i større gjengar uavhengig av bakgrunn, mens jentene gjekk saman i mindre grupper med ”sine jenter”. Thomas beskriv det slik når eg spør om ulikskapar mellom gutar og jenter på skulen:

”Jeg vil si at det er mer forskjell med jentene. Det er mer sånn klikker, grupper, med jentene. Mer grupperinger. Du har de jentene som går på... Det er jenter som snakker om fester og drikking og sånne ting, ikke sant, og hvor gøy det var forrige helg. Det er noen muslimske jenter også som går med dem og gjør det samme. Men de fleste av dem er sånn, jeg går ikke ut på fester og... må være hjemme klokka 11 og.. nei, jeg gjorde ikkeno’, jeg dro på kino i går, og sånn. Det er litt forskjell i prat, og så blir det forskjell i hva dem gjør. Jeg tror på en måte det splitter dem litt.” Korleis er gutane då, spør eg. Han svarar: ”Gutter er sånn hvis du er muslim og du er gutt, så har du mye mer frihet enn hvis du er jente. De får iallfall lov til å dra på fester. Hvis du er gutt så er det ikke noe voldtektsfare eller noe sånt, ikke sant. Det er ikke så veldig strengt hjemmefra.

Du ser jo det, du trenger ikke å gå med sjal når du er gutt liksom. Det er ikke noe sånn, dekke deg til. Du skal ikke ha sex før ekteskapet, eller noe sånt der heller, men det er bare det at... de guttene som har ikke-norsk bakgrunn, de går jo med norske folk også. Det er ikke noe forskjell der. Mens med jenter så er det større forskjell.”

For Thomas er det jentene som personifiserer det som blir sett på som ”muslimsk”. Slik forstår vi kvifor Maryan seier at ”jentene må ha standpunkt, de må vite hvordan de skal være”. Det er jentene som utgjør grensene mellom ulike normer og verdier, og slik blir naturleg nok jentene meir ulike enn guttane, fordi det er dei som representerer den ”kulturelle” variasjonen på skulen. Den store variasjonen i til dømes oppførsel og utsjånad til jentene på skulen, som Thomas refererer til, kan illustrerast ved kontrasten mellom Safia og Anita i 3A:

Safia sat heilt framme i klasserommet, saman med sine tre venninner. Dei fire var alltid i lag. Safia hadde burka<sup>8</sup>, den var fotsid og dekte hals, hår, øyrer, overkropp, armar og bein. Den var som regel alltid svart, men av og til lys beige eller grå. Både ho og venninnene var lite munnleg aktive i timen. Safia hadde eit rolig kroppsspråk, og ingen store bevegelsar. Klesstilen hennar gjorde at kroppsspråket blei tona veldig ned, og ho gjorde veldig lite ut av seg i rommet. Ho nærmast glei over golvet. På grunn av at ein ikkje såg armane hennar var heile ho *ein* ”masse”, utan synlege armar, hals, bein eller andre ting som ”stakk ut” av kroppen og braut linjene. Ho skilde seg veldig ut i førsteinntrykket, eg la merke til henne med ein gong eg kom inn i rommet første gong. Men etter kvart blei ho veldig anonym, ho såg alltid sameleis ut. Antrekket glatta ut alt kroppsspråk, og alt ein kunne fokusere på var ansiktet hennar. Ho hadde eit usminka ansikt, med store, opne auge.

Anita sat langt bak i klasserommet, ved vindauget, saman med guttane og Sara. Anita var ein synleg figur i klasserommet, og på skulen for øvrig. Ho var høg og slank med

---

<sup>8</sup> Burka vart på skulen brukt om eit heildekkande plagg frå hovud til bakken. Burka er per definisjon eit plagg som dekker ansiktet også, med gitter foran augene ([www.islam.no](http://www.islam.no)). Ingen på skulen (som eg observerte) hadde tildekt ansikt, men dei brukte likevel ordet burka om den elles heildekkande drakta.



---

langt, tynt, lyst hår som ho alltid hadde utslått. Ho var lys i huda, hadde blå auge og brukte lite sminke. Ho hadde ein naturleg og sporty, nesten barnsleg, framtoning, men likevel det eg vil kalle ei slags seksuell utstråling. Ho hadde alltid på seg tronge jeans, og genserar som stoppa litt over, eller akkurat på, beltekanten på buksa. Anita skilde seg ut, og var svært lett å legge merke til. Den hengslete kroppsfasongen og dei svært kroppsnaere kledda gjorde at ho blei veldig lang, tynn og *markert*. Ho hadde lange armar og bein, og eit tydeleg kroppspråk. Ho brukte store bevegelser, og var ikkje redd for å synast. Samtidig som at ho hadde ein lite jålete stil, blei ho veldig feminin. Det lange håret var litt av årsaka, men hovudgrunnen var at ein såg henne veldig tydeleg som ein *kropp*. Dei stramme, kroppsnaere kledda, kombinert med at ein alltid såg litt av magen og ryggen hennar gjorde at huda og kroppsforma hennar blei veldig synleg. Når ho samtidig hadde ein måte å kommunisere på der ho brukte heile kroppen, blei det til at ein fokuserte på heile henne når ho snakka, og ikkje berre ansiktet.

Kontrasten mellom desse to synleggjer noko av mangfaldet i uttrykk på skulen, og framhevar kompleksiteten som ligg i dei ulike aspekta av kjønn og etnisk bakgrunn. Safia og Anita kan derfor sjåast på som personifiseringar av to ulike normer på skulen, normer som kan seiast å handle både om kjønn, etnisk bakgrunn, religion og seksualitet. Påkledninga til begge er tydeleg kvinneleg. Eg vart ikkje godt nok kjend med Safia og Anita til å uttale meg om deira personlegdomar og meiningar, men dei har ytre sett lite anna til felles enn at dei er same kjønn. Kva betyr det då at dei begge tilhøyrrer kategorien kvinne?

## Samspel av kategoriar

bell hooks (2000) har kritisert at feminismen ikkje tek opp i seg etnisitetsaspektet, og meiner at kvite kvinner og svarte kvinner ikkje kjemper same kampen mot undertrykking. Ho meiner at svarte kvinner er undertrykt både på grunn av kjønn, klasse og etnisitet, og som Crenshaw (1994) hevdar ho at kvit middelklassefeminisme marginaliserar svarte, økonomisk og sosialt ikkje-privilegerte kvinner. Denne

kritikken kan sjåast som ein kritikk av ein universalistisk forståing av kvinner som gruppe, og set fokus på viktigheita av å sjå kategoriar i samspel. hooks sin påstand om trippel undertrykking er nettopp det teoriar rundt interseksjonalitet problematiserer. Poenget er ikkje å sjå sosiale kategoriar som ein og ein og som additive, men syne korleis dei samspelar og slik avdekke dei kompliserte strukturane som ligg mellom og bak kategoriane. Kvar kategori blir slik noko anna i samspel med dei andre kategoriane. Her dukkar også diskusjonen om kvinner kan sjåast som ei universell gruppe opp. Liknande problemstillingar har blitt diskutert innanfor feministisk antropologi lenge, og handlar om spenningsforholdet mellom kulturell spesifisitet og universelle dimensjonar ved kjønn og kjønnsroller (Gressgård 2007: 162). Eg vil ikkje gå nærare inn på nokre av desse diskusjonane her, men vil ta med meg synspunkta på ”kategorien” kvinne som komplisert, og samansett av andre dimensjonar.

Safia sin måte å vere kvinne på og Anita sin måte å vere kvinne på er forskjellige, men dei er begge symbol på det kvinnelege med klesstilen sin. Både Anita si eksponering av kropp og Safia si tildekking av kropp er typiske kvinneleg. Vi ser at kategorien kjønn blir noko anna i samspel med dei andre kategoriane enn om ein ser kategorien isolert. Når desse kategoriane møtes gjennom sosial interaksjon blir det skapt maktkonstruksjonar som er noko anna enn summen av dei enkelte kategoriane (Walle 2006: 220). Anita og Safia kan sjåast som to ytterpunkt av klesstilar på skulen, men dei kan også tillegast ei rad av andre ulikskapar, basert på forventingar knytte til religion, etnisitet, og seksualitet. Inntrykket mitt er basert på observasjon av dei to, og seier ingenting om deira eventuelle likskapar eller forskjellar i andre kontekstar. Ein samankopling av etnisitet og kjønn må ikkje reduserast til å handle om eit einseitig bilde av til dømes ”innvandarkvinner”, ”norske jenter” og ”pakistanske menn” der det eksisterer berre ein måte for desse gruppene å syne kjønn på. Thomas Walle (2006: 226) påpeikar faren for ein ny essensialisme: Samtidig som ”dei homofile” eller ”tyrkarar” syner at det er mange måtar å vere mann på, oppstår førestillinga om at det er ein ”homofil maskulinitet”, og ein ”tyrkisk maskulinitet”. Eg meiner at ein måte å unngå denne einseitiggjeringa på kan vere å sjå kjønn og etnisitet som

---

overlappende med og gjensidig konstituert av andre kategoriar, som klasse og seksualitet. Eg vil no derfor fortsette å inkorporere fleire sosiale system i tolkinga av elevane på skulen. Eg fann altså kjønn, etnisitet og religion som empirisk viktige dimensjonar ved elevane sine identitetar og fellesskap. Eg vil no gå nærare inn på to andre dimensjonar, nemleg seksualitet og klasse. Desse var mindre synlege, og derfor noko eg ikkje fokuserte på i like stor grad. Dette kan likevel seie noko om dei komplekse maktformasjonane på skulen, og også syne korleis skulen ikkje er eit isolert univers, men heng saman med samfunnet rundt.

## Tydinga av klasse

Eit klart fleirtal av informantane på skulen budde i den austlege delen av Oslo. Oslo aust har tradisjonelt vore prega av arbeidarbydelar. Framleis har fleirtalet av dei som er busette i den vestlege delen av Oslo høgare inntekt og større formue enn dei som er busette i aust (SSB 2002). Fleire av informantane meinte at det var eit tydeleg skilje mellom ”vestkantfolk” og seg sjølv, sjølv om mange innrømte at dei ikkje kjende nokon frå vestkanten. Klesstil og pengebruk var nemnt som skilnadar mellom aust og vest. Dyrare kle og sko, meir interesse for materielle ting, større pengeforbruk, annan måte å snakke på, meir overflatiske og meir bortskjemte var stikkord brukt for å beskrive ungdom frå vestkanten. Blant anna vart forskjellane i bruk av pengar under russetida tatt fram av fleire som eit døme på skilnadar mellom austkantskular og vestkantskular. Thomas fortel:

“Noen av de bruker jo sikkert 50 000 kroner i russetida bare på taxi omtrent. (...)Pengebruk her i forhold til andre skoler er helt sinnsykt mye mindre tror jeg. Folk skjønner verdien av å ikke kaste bort ting, for folk må faktisk jobbe for pengene sine her. Har sett verdien av å måtte jobbe for pengene sine, de har ikke bare sittet og tatt i mot masse greier. Hele russetida tror jeg at jeg brukte 1500 kroner. 2000 kanskje. Jeg hadde lite penger, hadde ikke jobb. Og jeg gidder ikke å gå hjem og mase på penger for å drikke dem opp. Det gidder jeg ikke. Når jeg ser moren min driver og jobber og sånn så gidder jeg ikke å spørre om penger til

det liksom. Jeg vet ikke, det var jo sikkert litt det. Jeg kunne brukt mer penger hvis jeg ville, men jeg gadd ikke.”

Det var elevar på skulen som geografisk sett budde på vestkanten, men som ikkje vart beskrive som ”vestkantfolk”. Faktisk sa fleire av elevane at det ikkje gjekk nokon frå vestkanten på skulen. Stil og oppførsel betydde tydelegvis meir for å bli beskrive som ein frå vestkanten, enn kvar ein budde. Det var også andre førestillingar knytte til det over- og middelklassesjiktet som vestkanten symboliserte for elevane, blant anna vart synspunkt på kjønn, seksualitet og etnisitet gjerne samankopla med referansar til klasse.

### **Etnisitet, seksualitet, kjønn og klasse**

I ein samtale eg hadde med Thomas prata vi om kjønnsforskjellar blant ungdom. Thomas kom då med nokre synspunkt på korleis det er på ”norske skular” på vestkanten i Oslo:

”Det som er saken er at hvis det er bare etnisk norske så.. Hvis du drar på åsen eller noe sånt da, Holmenkollen<sup>9</sup>, ett eller annet sånn, så er det sånn at, dette har jeg hørt fordi jeg har jo venner som bor sånne steder jeg også. Jeg er ikke sånn at jeg bare går med folk fra østkanten, jeg kjenner folk fra overalt liksom. Men der er det sånn (med tilgjort jentestemme): ’Jeg hadde sex med to stykker i dag jeg, jeg møtte han Truls liksom, jeg kjente han bare i en time og så hadde vi sex liksom, han prøvde å sjekke meg’. Mens jenter her er sånn, fra de er små, ja, du skal ikke ha noe sånn type forhold til en gutt, liksom. De får det hjemmefra. Det påvirker nok hvordan alle ser på det. Hvis du er muslimsk jente så får du det hjemmefra at du skal ikke ha sex før ekteskapet. Du får det mye mer hjemmefra enn det du får om du er norsk. Jeg har jo norsk mor, jeg veit at norske er mer liberale. Når du er 16, eller kanskje når du er 14, så er det sånn skal jeg kjøpe kondomer til deg, du kan jo dra på sexklinikken og hente kondomer der. Det er

---

<sup>9</sup> Holmenkollåsen er eit villastrøk i Oslo vest kjent for å huse dei med høg økonomisk kapital.

---

helt åpent liksom. Hvis du vil ha sex vær så god, bare ikke få barn eller få en kjønnsykdom. Mens der er det sånn hvis du har sex så vurderer de å drepe deg liksom. ”

Thomas snakka om den liberale seksualmoralen til jenter på ”norske” skular på vestkanten med avsky i stemma. Han synte tydeleg i måten han snakka om det og i måten han brukte kroppsspråket sitt på at dette tok han avstand frå. Thomas knyt her oppfattingar om seksualitet og kjønn til etnisitet og klasse. Han ser på ”typiske vestkantskular” som meir liberale i forhold til seksualitet. I ein anna situasjon kom han også inn på korleis vestkantskulane var forskjellige frå sin eigen skule. Under intervjuet eg gjorde med Thomas spurte eg om der var nokon på skulen som var opent homofile. Han svarte slik:

”Eh... Nei...” Han ler litt. ”Det er ingen som er åpent homofile, men det er folk man kan mistenke for det. Det er ingen som sier jeg er homo, liksom. Det har jeg hørt om litt på andre skoler, at det er sånn. Hvis du drar på Fagerborg på vestkanten så er det folk som er helt der liksom”. Han lagar feminine gestar med hendene. ”Hvis du går her på skolen så hadde du fått bank hvis du hadde vært homo liksom.” Kvifor det, spør eg. Thomas forklarar: ”Jeg vet ikke, det er bare ikke tolerert liksom. Jeg personlig har ikke noe i mot homofile mennesker, det får leve og gjøre hva de vil selv. Jeg er ikke helt enig i den sexdelen dems liksom, men jeg har ikke noe med det å gjøre. Jeg mener at hva folk gjør bak lukkede dører får være opp til dem. Det er ikke opp til meg, jeg tar ikke del i det.” Eg spør: Så da er det litt meir konservativt her da..? ”Ja, det er mer konservativt på mange måter. Det vil jeg absolutt si.”

Thomas syner i begge desse sitata at han ser på vestkanten som meir liberalt i forhold til seksualitet enn sin eigen skule, som representerer austkanten. Thomas sitt syn på seksualitet heng nært saman med aspekt ved etnisitet og klasse. Sjølv om Thomas meiner at vestkanten er meir liberalt, heng dette saman med at han ser på vestkanten som meir ”norsk”. Dette kjem fram når han beskriv norske jenter på sin eigen skule på same måte som han beskriv vestkantjenta. Forskjellen ligg i at han meiner dette er

regelen meir enn unntaket på vestkanten, der er det sånn ”alle” er, mens det på hans eigen skule blir presentert som eit ytterpunkt. Her ser vi korleis etnisitet og klasse heng nøye saman. Ein skule med fleirtal av ”norske” er ein vestkantskule, med elevar med mykje pengar og rike foreldre. Ein skule med eit fleirtal av minoritetslevar, som Åsen skule, er ein austkantskule, med arbeidarklasselevar. At elevar med minoritetsbakgrunn bur på vestkanten, men går på Åsen, gjer ikkje dei til vestkantungdom. Vestkanten har lite med geografi å gjere, og mykje med etnisitet og klasse å gjere. Thomas sine sitat syner også at han assosierer vestkanten med ein liberal mentalitet der ein ikkje nektar seg noko, mens ein på austkanten syner måtehald og har reglar. Dette gjeld både for seksualitet og økonomi.

## Ein diskusjon om kategoriar, strukturar og system

Dette kapittelet har handla om korleis sosiale system kom til uttrykk på skulen, og korleis perspektiv på kjønn, klasse, etnisitet, religion og seksualitet spelte ei rolle i korleis elevane oppfatta kvarandre og seg sjølv. Desse systema seier noko om korleis elevane handterer kompleksiteten på skulen. Eg har synt at systema har flytande grenser, er omskiftelege og kontekst- og situasjonsavhengige. Hittil i oppgåva har eg referert til det praksisteoretikarane kallar ”systemet”, som kategoriar, strukturar og system. Før det neste kapittelet, der eg samanfattar synspunkt på aktør/strukturdebatten med interseksjonalitetsteori, vil eg no ta diskusjonen om kategoriane eit steg vidare. Eg har synt mangfaldet i uttrykk, normer og meiningar blant informantane, og argumentert for å tolke kompleksiteten ved sjå forskjellige former for ulikskap i samspel. Eg vil ved hjelp av Sylvia Walby (2007) forsøke å ta teorien om interseksjonalitet vidare, ved å tenke på dei ulike kategoriane som eigne system. I følgje Walby kan vi forstå kjønn, etnisitet, klasse og andre sosiale relasjonar som opne system som samverkar. Desse systema kan overlappa og endre kvarandre, men har ulik rekkevidde og påverkningskraft i tid og rom (ibid.: 459). Dette gjer det lettare å forstå korleis kategoriane samspekar, at dei kan endre kvarandre og gjensidig konstituere kvarandre. Ved hjelp av systemteorien til Walby kan ein også lettare tenke seg korleis individet får ein plass, og ein kan unngå motsetninga mellom

---

individ og samfunn på omgrepsplanet. Om vi tenker oss individ også som slike opne system kan vi førestelle oss at individet også samspelear, overlappar og endrar dei ulike systema. Med dette i bakhovudet vil eg i neste kapittel analysere informantane sine utdanningsval i lys av dei ulike teoretiske retningane eg har skissert gjennom oppgåva.

## Utdanningsvalet

Dette kapitlet handlar om kva val elevane gjorde, korleis det følte å stå framfor denne avgjersla og korleis vi kan ta med oss det vi har diskutert i dei to føregåande kapitla inn i diskusjonen om utdanningsval. Korleis kjem den individualismen elevane synte til uttrykk i utdanningsvalet? Og korleis kan dei sosiale systema seiast å påverke, og kanskje avgrense, dette valet? Eg vil presentere fire av informantane mine og dei vala dei gjorde, for så å diskutere desse spørsmåla i lys av deira val.

Viktigheita av å ta ei utdanning vart framheva av alle informantane mine.

Innleiingsvis snakka eg om korleis elevane tek utdanningsval alt på ungdomsskulen, og at det i løpet av det siste året på vidaregåande skjer mykje i regi av skulen som handlar om val for vidare utdanning. I tillegg finn ein reklamer for utdanningsinstitusjonar både på tv og på reklameplakatar i det offentlege rom, som lokkar ungdommane med lovord om gode karrieremulegheiter om ein vel å studere hjå dei. Mulegheitene er mange, og valet blir framstilt som viktig og avgjerande. Utsegner som ”det er viktig å ta en utdanning, eller så kommer man ikke noe sted” og ”uten utdanning er man jo ingenting” var vanlege når informantane skulle grunngi kvifor dei ville studere vidare. Sara sa det slik, med eit alvorleg toneleie:

“Det er jo veldig viktig for deg som person, har du ikke utdanning så har du jo null på en måte. Med utdanning har du alltid sjansen til å gjøre noe. Skaffe deg jobb, i det hele tatt. Jeg tror ikke noen ønsker å jobbe bak kassa<sup>10</sup> hele livet liksom. Blir ikke rik på det heller. Det er viktig for meg å ha det i bakhodet, at jeg har studiekompetanse, jeg har vitnemål, jeg kan bli noe her i livet. Eller hvis du ikke har det, da angreer du på det senere. Da er det for seint.”

---

<sup>10</sup> Med ”bak kassa” meinast å jobbe som ekspeditør på ein (matvare)butikk, som blei sett på som eit lavstatus yrke av ungdommane. ”Bak kassa på Rimi” var eit mykje brukt eksempel på kvar elevane meinte ein kom til å jobbe om ein ikkje tok ei utdanning.



---

At det er viktig å ta ei utdanning kjem tydeleg fram i desse sitata. Elevane meiner at utdanning er vegen opp og fram i livet, det er måten å bli noko på. Fleire av informantane bekrefta at dei synest det har vore vanskeleg å velje, og at dei følte at dette var eit viktig val. Dei oppfatta det valet dei tok no som avgjerande: ”nå skal jeg velge hva jeg skal jobbe med resten av livet, klart det er viktig!” Fleire av informantane peika også på at foreldra hadde oppdratt dei til å sjå på utdanning som viktig. Eg fekk informasjon om utdanningsnivået til ti av informantane sine foreldre. Av desse var det ein forelder som hadde høgare utdanning. Seks foreldre hadde utdanning på yrkesfagleg nivå, medan resten hadde fullført grunnskule eller mindre. Likevel nemnde alle desse at foreldra hadde oppfordra dei til å ta ei utdanning. Thomas fortalte at faren hans hadde snakka veldig mykje til han om utdanning:

”Jeg har fått høre ting om utdanning fra faren min siden jeg gikk i tredje, fjerde klasse på barneskolen, tror jeg. Det har vært snakk om det hele veien. Litt sånn: Nå gir jeg deg opp snart, så det er best at du går på skolen snart eller så fyker du ut.” Thomas ler høgt etter imitasjonen av faren, men held fram, alvorleg: ”Det har vært litt sånne trusler og sånn. Etter ungdomskolen så var jeg i veldig dårlig humør, skikkelig skolelei. Han måtte skrike til meg hver dag for å få meg til å gå på skolen. Så gikk det opp et lys for meg, jeg tenkte at jo, jeg kan gå på videregående. Så gikk jeg på videregående, og det gikk jo bra, så tenkte jeg litt videre på universitet og sånne ting. Jeg tenkte litt sånn ok, jeg må få meg videre utdanning, jeg skjønner her at hvis jeg ikke har videre utdanning så kommer folk til å behandle meg som en dritt resten av livet, liksom. Hvorfor skal jeg være langt ned i søla, når jeg kan komme meg langt opp? Hvis andre kan gjøre det så kan jeg gjøre det.”

Thomas syner her korleis også han ser på utdanning som ein måte å kome seg opp i samfunnet på, og han meiner at om han ikkje har utdanning så vil folk behandle han ”som dritt resten av livet”. Thomas syner også at faren har spelt ei viktig rolle i hans utdanningsval. Ortner (2003: 156-157) fann blant sine informantar at dei med høgt utdanna foreldre, høg økonomisk kapital og tilhøyrande den øvre middelklasse ikkje hadde blitt eksplisitt oppfordra til å ta ei utdanning, men at det var så tatt for gitt at

foreldra knapt snakka om det. Dei foreldra som tilhørte lågare middelklasse og arbeidarklassa derimot hadde oppfordra ungane sine sterkt til å ta ei utdanning, og ungdommane følte i større grad at dei *måtte*. Ortnar brukar Bourdieu sitt omgrep om *doxa* for å syne at verdien av utdanning har blitt tatt for gitt blant familiane med høg kapital. Doxa er den grunnleggande og implisitte einigheita om kva som er rett og meningsfullt å gjere, til dømes den tause einigheita om å ta høgare utdanning i øvre middelklassefamiliar (Aakvaag 2008: 157). For familiane med mindre pengar er utdanning snarare ein bevisst strategi for å klatre oppover i den sosiale stigen, noko eg også meiner er tilfelle hos mine informantar, og derfor er foreldra meir opptekne av å forsikre seg om at ungane faktisk vil nytte seg av denne mulegheita. Eg vil no ta tak i og sjå nærmare på nokre konkrete utdanningsval.

## Fire informantar - fire val

Aisha, Sara, Thomas og Kristine har eg alle fortalt om tidlegare i oppgåva. No vil eg samle trådane og sjå vala deira i lys av den tidlegare informasjonen eg har presentert om dei, samstundes som eg vil syne korleis dei sjølve prata om utdanningsvalet sitt. Til slutt vil eg bruke deira val til å diskutere dei tema eg tok opp i dei føregående kapitla.

### **Aisha: "Man prioriterer jo ikke akkurat innvandrere først..."**

Aisha kom til Noreg frå Somalia då ho var tre år. Ho hadde bestemt seg for å starte på ein bachelor i realfag etter vidaregåande. Etter bachelorgraden ville ho fortsette på master. Aisha var ei ressurssterk jente. Ho var engasjert i frivillig arbeid, var flink på skulen og munnleg aktiv i timane. Foreldra hennar hadde ikkje høgare utdanning. Ho fortalte meg at hovudgrunnen til at ho hadde valt realfag var at det gir gode jobbmulegheiter. Fordi det ikkje er så mange som tek realfag, er det lurt å studere det, meinte ho. I tillegg hadde ho hatt realfag som fordjupingsfag heile vidaregåande, og følte at ho beherska det. I intervjuet med henne, som blei gjort med ho og ei

---

venninne, spurte eg om ho hadde diskutert utdanningsvalet sitt med foreldra sine. Ho svarte:

”Har prata mye med de. De vil bare forsikre seg om at jeg tar noe det er etterspørsel etter, sånn at vi får jobb. For det er jo litt sånn vanskelig å få jobb, man prioriterer jo ikke akkurat innvandrere først når det gjelder jobb. Det er ikke sånn innstilling vi bør ha, men det er bare, det er virkeligheten. Du må alltid ha det i bakhodet.” Ho fortalte vidare at det er mange som har studert i mange år utan å få jobb, ofte på grunn av at dei har utanlandsk namn. Når dei skiftar namn får dei jobb. ”Jeg vil jo ikke endre noe på meg selv for å få jobb. Da tar vi noe som det er stor etterspørsel etter, så får de heller jakte på oss.” Ho held fram: ”Bakgrunnen din spiller en ganske stor rolle, enten du vil eller ikke. Og selv om du later som om du ikke tilhører noe annet så gjør du det, det er synlig. Så det er viktig, enten for deg selv eller andre. Det er viktig å ha en identitetsfølelse. Det er viktig for deg selv også. At du bruker det som en ressurs i stedet for å tro at det er en ulempe.”

Som vi forstår ut frå utsegnene hennar valde Aisha strategisk når ho skulle bestemme seg for utdanning. Ho seier at ho vel realfag fordi det er mangel på realistar, særleg jenter, og derfor er det gode mulegheiter for jobb med ei slik utdanning. I løpet av dei siste åra har det vore mangel på realfaglærde både i undervisning og elles i samfunnet. Mangelen på jenter i slike fagdisiplinar har ført til rekrutteringskampanjar og kvotering av jenter til slike fag (NTNU 2008, Regjeringen 2002, Conradi og Ramberg 1999). Dette har fått merksemd både i media, i politikken og innan akademia. I tillegg seier Aisha at bakgrunnen hennar også spelar inn på utdanningsvalet. Ho viser til at fleire med innvandrarbakgrunn føler seg diskriminerte på arbeidsmarknaden. Fleire av informantane mine snakka om at terskelen for å finne seg jobb var høgare om ein har innvandrarbakgrunn enn om ein har etnisk norsk bakgrunn. Thomas fortalte også at faren hans hadde hatt problem med å finne seg jobb tidlegare, fordi han har mørk hudfarge: ”Det er ikke så lett for alle, hvis man ikke ser veldig norsk ut og heter Ola og sånn, så er det ikke veldig lett for deg å få jobb i Norge liksom.”

Ein rapport frå Statistisk Sentralbyrå som kom ut i februar 2008 syner at nesten halvparten av dei spurte med innvandrarbakgrunn har opplevd diskriminering på eitt eller fleire område (Blom og Henriksen 2008). 18 prosent av innvandrarane i dei ti ikkje-vestlege innvandrargruppene meinte at det var innvandrarbakgrunnen deira som hindra dei i å få ein jobb dei hadde søkt på og var kvalifiserte for. Talet var høgast blant dei med somalisk, irakisk og iransk bakgrunn. Blant dei somaliske hadde om lag ein av tre opplevd diskriminering. 27 prosent av dei arbeidsledige nemnde ”diskriminerande haldningar” som ein av årsakene til at dei blei verande arbeidsledige (ibid.). Etnisk diskriminering i arbeidslivet kan bli definert som at individ blir lågare evaluert og gitt dårligare mulegheiter, lønn og arbeidsvilkår på grunn av etnisk bakgrunn og/eller nasjonalt opphav (Røed og Bratsberg 2005: 39). Arbeidsgivarar kan diskriminere mot personar med innvandrarbakgrunn ved å favorisere arbeidstakarar frå majoritetssamfunnet ved tilsetting og oppseiing (ibid.).

Under intervjuet spurte eg Aisha om ho meiner det er noko forskjell i forventingar mellom gutar og jenter når det gjeld å ta utdanning. Ho diskuterte litt med venninna, og dei meinte begge at det er ein forskjell mellom kjønna:

”Jeg tror jenter setter seg høyere mål enn det gutter gjør. Høyere mål for seg selv. De bryr seg mer om skolen enn guttene. Men guttene har høyere forventninger fra andre. Fordi, spesielt innvandrer guttene da, det er høyere forventninger til de fordi de skal ta seg av og forsørge hele familien etter hvert. Sånn sett er det guttene som har høyere forventninger fra andre. Mens jentene setter seg høyere mål og oppnår dem. Det er egentlig ganske skeivt. Jentene er mye mer seriøse, hvert fall her.”

I hennar familie har ho aldri opplevd å bli behandla annleis enn gutane: ”Det er kanskje forskjellig i det somaliske miljøet og sånn, men vi forholder oss mest til familien vår. Og der er det likt for gutter og jenter.” Aisha bekreftar at det er forskjellar mellom gutane og jentene og knyt dette til forsørgjaransvar, men avkreftar at ho sjølv har erfaring med dette. Ho meiner ikkje sjølv at det faktum at ho er jente har noko å seie for korleis ho vel, men meiner derimot at bakgrunnen hennar har lagt

---

føringar for utdanningsvalet. Aisha vel utradisjonelt, og ho seier at dette er eit strategisk val. Foreldra hennar har leia henne i same retninga, og ho seier at dei har oppfordra henne sterkt til å studere. Verken faren eller mora har utdanning sjølve.

**Thomas: "Hvis jeg skal tenke egoistisk, at jeg skal leve fritt som menneske og at familien min og sånn skal gjøre det..."**

I ein samtale med Thomas der vi diskuterte utdanning sa han:

"Jeg liker økonomi og sånn, jeg har fått det siden jeg var liten. Faren min har påverka meg mye der." Når eg spør om han har vurdert andre studiar, svarar han: "Egentlig interesserer jeg meg for mange andre ting. Hvis jeg skulle tatt det jeg interesserer meg mest for, så hadde jeg tatt noe sånt utviklingsstudier, sånn samfunnsfagtype fag. Jeg liker det ganske godt, sånne tenkende fag liksom. Løse verdensproblemer og sånne ting. Men jeg tenker sånn at siden alt er styrt av penger, og for at jeg skal kunne få nok til å... Hvis jeg skal tenke egoistisk, at jeg skal leve fritt som menneske og at familien min og sånn skal gjøre det, så er det greit å studere sånn... studere penger da, siden det er det som styrer alt i verden."

Thomas fortel at han veldig gjerne vil gifte seg og få barn. Han har ein kjæraste no, og han ser for seg at han vil gifte seg innan ti år. Han vil helst gifte seg før han får barn. Han er oppteken av at han skal forsørgje denne familien, og det verkar som han tek på seg mykje av ansvaret for dette. Han vil spare og jobbe effektivt, og er oppteken av å "tjene nok til at vi har det bra, liksom" og "gjøre de rette tingene, slik at jeg sikrer meg selv og familien".

Thomas grunnjev sitt val av studiar med at han må tenke økonomisk og strategisk for at han og familien skal klare seg. Han nemner det "å forsørgje familien" som ein grunn til å studere økonomi, noko han meiner er "trygt" på den måten at han vil tene godt. Tradisjonelt sett har det i samfunn med lønnsarbeid vore mannen som har hovudansvaret for å bringe inntekt til familien. Noreg merka ein stor auke i talet på kvinner i arbeidsmarknaden på 1970-talet, og sidan har kvinnelege lønnstakarar stege

jamt. I Noreg i dag er det vanleg at kvar familie har to inntekter. Thomas tek likevel her eit stort ansvar for at familien hans skal klare seg økonomisk. Han ser ut til å rekne med at hans inntekt blir avgjerande for korleis familien har det økonomisk, og har kanskje eit noko tradisjonelt syn på kjønnsroller og arbeidsliv. Fleire antropologar (Rudie 1984: 16, Gullestad 1984: 37) har hevda at arbeidsdelinga mellom kvinner og menn er basert på idear om naturlegheit, og at dette er blant dei mest hardprogrammerte ideane (Bateson 1972: 501) i det norske samfunnet. At Thomas førebur seg på å stå for hovudinntekta i ein eventuell familie har også med klasse å gjere. Kanskje handlar det om ein realisme i forhold til at han reknar med at han kjem til å tene mest, som vil vere vanleg i arbeidarklassefamiliar. I løpet av intervjuet med Thomas blei det tydeleg at han er svært prega av faren i utdanningsvalet. Faren har fått merke at det kan vere vanskeleg å få jobb i Noreg med eit utanlandsklingande namn og mørk hud, og han har møtt motstand som ein ”kvit” nordmann ikkje får. Faren har likevel klart å bygge seg opp frå ingenting til å drive sitt eige firma, og Thomas er heilt klart inspirert og påverka av faren sin ”the American dream”-liknande karriereklating. Thomas sine utdanningsval kan derfor sjåast i lys av både det han ser som sitt framtidige forsørgjaransvar som mann, og av faren si migrasjons- og arbeidshistorie. Hans val om å studere økonomi i staden for samfunnsvitskaplege fag, som han seier han godt kunne tenke seg, står då fram som det mest fornuftige valet.

### **Sara: ”Det er det indre meg liksom. Å ha makt.”**

Sara, som hadde pakistansk bakgrunn, har eg beskrive tidlegare i oppgåva som eit døme på ei ”gutejente”. Eit par månader ut i feltarbeidet fortalte Sara meg at ho ville bli politi. Ho sa at ho alltid har vore fascinert av politiyrket, men i løpet av det siste året har ho bestemt seg meir og meir, og no var ho heilt sikker på at det var det ho ville bli. Sidan ein må vere 20 år for å søke, kan ho ikkje begynne rett på Politihøgskolen etter vidaregåande. Planen var derfor å jobbe eit år, helst som vektar. Draumen var eigentleg å kunne tenestegjere i militæret, men der har faren satt ned foten. Faren var ikkje veldig entusiastisk for at Sara skulle bli politi heller, men det

---

hadde han no godtatt. Å dra i militæret var heilt uaktuelt, i følge faren. Sara sa at foreldra var redde fordi det er så mange gutar der, det passar ikkje for henne som jente. Foreldra til Sara har ikkje høgare utdanning. Mora fullførte vidaregåande, mens faren hoppa av tidlegare. Begge foreldra har motivert henne til å ta ei utdanning. På spørsmål om kvifor ho vil bli politi, svarar ho:

”Det er det indre meg liksom. Å ha makt og på en måte... Uniformen og... Jeg kan se det for meg! Jeg gleder meg veldig til å få på meg den uniformen.” Eg spør henne om ho trur at dette valet kan seie noko om henne som person på nokon måte, og ho svarar: ”Det er bare det at jeg alltid har vært skikkelig guttejente. Jeg har bare alltid sett opp til dem. Det første jeg falt for var uniformen. Det har jeg hatt helt siden jeg var liten. Etter at jeg begynte å lese litt om det, fikk litt informasjon, så tenkte jeg at ja! Makt!”

Sara refererer til det som er ”det indre meg” når ho skal forklare utdanningsvalet sitt. Ho meiner at å vere politi korresponderar med personlegdomen hennar, ho er tiltrekt av makta som følgjer med jobben og uniforma. Eg spurte Sara om ho trur at gutar og jenter møter ulike forventingar til å ta høgare utdanning, og ho svarte:

”Det er helt avhengig fra person til person hvilken utdanning du velger. Før var det jo sånn at gutter velger sånn gutteyrker, men jenter velger jenteyrker. Det er jo ikke sånn nå lenger, det er jo mange jenter som for eksempel velger å jobbe som snekker og gutter har kommet seg inn i det med helse og sosial. Det har begynt å bli litt mer vanlig å bytte mer på.”

Sara meiner det handlar om ulike individ og ikkje ulike kjønn. At ho kjenner ei tiltrekking mot og søker makt er likevel samsvarande med korleis ho utfordrar stereotypiske kjønnsroller. Ho søker aktivt å endre på det ho meiner er urettferdig mellom kjønn, og er ein eigenrådig og individualistisk person. Ho er aktiv og fysisk sterk, og vil ha ein jobb der ho kan vere i aktivitet. Uniformering og makt er tradisjonelle mannssymbol, og det er dette som tiltrekk Sara mest med yrket, i tillegg til aktivitetsnivået. Sara vel utradisjonelt, noko ein kan lese ut i frå statistikkar om talet på jenter og særleg talet på studentar med innvandrarbakgrunn som går på

Politihøgskolen (Politihøgskolen 2008a). At det er ein utradisjonell veg og gå, særleg for unge jenter med minoritetsbakgrunn, kjem også til uttrykk ved at foreldra, og særleg faren, er skeptiske til utdanningsvalet.

### **Kristine: "Men mest er det for å finne ut hvem jeg er"**

Kristine har eg også beskrive tidlegare i oppgåva, når eg brukte hennar sitat for å syne korleis ho skilde mellom "norske" og "utanlandske". Kristine vil prøve å kome inn på profesjonsstudiet i psykologi. Karaktersnittet for å kome inn er høgt, og ho var usikker på om ho ville klare det. Ho var opptatt av temaet høgare utdanning, og vi prata derfor mykje om studieplanane hennar. Eg spurte henne om ho hadde fått hjelp av nokon til å bestemme seg. Ho svarte:

"Nei, det er helt selvstendig. Mamma og pappa har helt andre ønsker for meg. Pappa skulle ønske at jeg skulle studere biologi. Mamma har vært litt sånn, ja forsker og sånn... Og sykepleier og lege og sånne ting, men det har jeg ikke noe interesse av. Valget er helt selvstendig. Det er ingen som har hatt noe med det å gjøre bortsett fra meg." Så du har ikkje diskutert valet med nokon heller, spør eg. "Diskutert det med meg selv. Jeg er veldig vanskelig å overbevise, hvis jeg har bestemt meg for noe så gjør jeg det uansett. Føler ikke at noen har påvirket meg i det hele tatt. (...) Jeg liker ikke at folk skal løse mine problemer. Jeg tar ikke imot råd fra andre. Aldri. Jeg kan godt sitte og høre på deg når du forteller meg et råd, men jeg har allerede bestemt meg for hvordan ting skal være. Det er kjempeviktig å stole på seg selv. Ta sine egne valg. Så det går bare inn og så rett ut igjen. Det er ytterst få mennesker og ytterst få situasjoner hvor jeg hører på andre enn meg selv. "

Kristine bestemte seg for at det var dette ho skulle bli alt når ho var 13 år. Ho seier at foreldra hennar har oppfordra henne sterkt til å ta ei utdanning. Dei utdanningane ho nemner som foreldra hennar ville at ho skal studere er likevel studiar som ligg nært opp til psykologi. Ho framstiller valet sitt som heilt sjølvstyrt, sjølv om foreldra sine ønskjer for henne ikkje er så forskjellige frå hennar egne. Dette kan seie noko om kor



---

viktig det er for Kristine å sjå seg sjølv som ein person som ikkje lar seg påverke av andre. Dette er så viktig at ho tilsynelatande ikkje tillet seg å sjå at hennar val ligg nært opp til foreldra sine ynskjer for henne. Kristine seier at ho alltid har fått gode karakterar, og at ho ser på seg sjølv som ein akademikar. Ho er også oppteken av at ho vil tene godt som psykolog, at det også er ein motivasjon til å velje dette. Foreldra har yrkesfagleg utdanning, og har oppmuntra Kristine til å ta ei høg utdanning, og sagt ”du som er så akademisk”. Kristine trur at foreldra vil at ho skal oppfylle dei draumane dei hadde, men ikkje fekk oppfylt.

Kristine hadde tidlegare beskrive seg sjølv som ei ”gutejente”, og hadde mange venner av det motsette kjønn på skulen. Ho hadde ikkje uttrykt nokon eksplisitte meiningar om kjønnsroller elles. Eg var derfor interessert i kva tankar ho hadde om utdanning i eit kjønnspektiv. Under ei samtale med Kristine der vi snakka om utdanningsval spør eg om ho trur gutar og jenter kan møte ulike forventingar til utdanning. Ho tenker seg om i nokre sekund, og svarar:

”Kanskje litt. Men sikkert ikke så mye nå lenger. Men jeg tror gutter har litt høyere krav til å ta høyere utdanning. Og så har du jente- og gutteyrker, ikke sant. Det er ikke mange gutter på psykologi og det er ikke mange jenter på for eksempel lege, men sykepleier er mer jenter. Psykiatere er mest menn, psykologer er mest damer. Det milde, det som tar seg av menneskene, det gjør damene og det som skal fikses, sånn som psykiaterne de driver jo bare med medisiner og de som er virkelig syke. Og legene tar seg jo av det der bare bangbang så er du frisk. Og da merker man at det er viktigere. Og det er gjerne de best betalte jobbene og de lengste utdanningene. Gutter er ikke så opptatt av det med utdanning egentlig og dessuten er ikke det noe hinder for dem om... De kan ta en høyere utdannelse selv om de har barn. For det første er det ikke de som blir gravide og for det andre har de ikke det presset fra samfunnet om at de skal være hjemme og passe på. De har friere valg. Og de velger gjerne karriere framfor familie. I forhold til kvinner som kanskje vil ha en blanding. Men sånn generelt i dag i Norge så kan du vel gjøre som du vil tror jeg. Det er ikke så mange som har så mye krav til deg, så lenge du bare gjør noe.”

---

Kristine meiner at samfunnet stiller ulike forventingar, der jenter er forventa å jobbe med menneske og gutane med ”det som skal fikses”. Dette relaterar ho til at det å syne omsorg og ta seg av menneske er ein ”kvinneleg” eigenskap. Når eg spurte Kristine om ho kunne utdjupe dei ulike jente- og gutterollene i forhold til yrke og utdanning svarte ho slik:

”Sånn det som har med å studere og vite hva man vil og sånn så er jo jeg veldig bestemt... Men det har kanskje med at jeg er egentlig veldig guttejente, jeg kjører på og får det som jeg vil og er kanskje litt mer egoistisk enn mange jenter er. Samtidig som at jeg er veldig omsorgsmenneske, så jeg føler meg litt sånn mellom barken og veden. Jeg gjør det jeg vil, men jeg er veldig opptatt av at andre skal ha det bra også.(...) Jobbe med mennesker, det er viktig. Jeg merker at jenter skal mer i de yrkene som har med mennesker og omsorg å gjøre, men gutter er litt mer sånn... tøffe. De har ikke så mye med mennesker å gjøre.”

Kristine opplever seg sjølv som ei gutejente, som blant anna betyr at ho er litt tøffare og meir egoistisk enn det ho meiner er typisk for ei jente. Ho opplever at det å vere ei gutejente står i kontrast til det å syne omsorg, som heng tydeleg saman med det å vere jente. Derfor føler ho seg mellom ”barken og veden”, men vel det som ho sjølv definerar som eit ”jenteyrke”. Ho er ei veltalande jente, ho likar å diskutere og har gode argument. Ho er vanskeleg å målbinde, og snakkar gjerne i store ord. Når eg spurte henne om ho trur utdanningsvalet kan seie noko om henne som person, svarte ho slik: ”Ja, absolutt. Jeg tror det forteller alt om meg som person! Det er sånn jeg er, og det er sånn folk ser på meg. Men mest er det for å finne ut hvem jeg er.” Ho har lange argument om kvifor ho passar godt til dette yrket, og fortel at ho har hatt interesse for psykologi lenge. Ho meiner at utdanningsvalet ligg naturleg for henne, fordi det samsvarer med personlegdomen hennar, både slik ho ser seg sjølv og slik ho meiner at andre ser henne. Likevel er det viktigaste for henne at dette faget kan føre henne vidare i retning av å finne ut *kven ho er*. Ho har altså ikkje nådd ei full forståing av seg sjølv, og sjølvinnsikt er derfor eit viktig mål for henne når ho vel denne utdanningsretninga.

## Fire informantar, fire val: system i samspel.

Sara, Aisha, Kristine og Thomas har valt fire ulike utdanningsretningar og har tilsynelatande fire forskjellige måtar å vurdere og velje utdanning på. Eg vil først kommentere og analysere vala meir inngåande for så å forsøke å syne korleis dei vel i forhold til dei ulike systema.

### Sosiale system som avgrensar og muleggjer praksis

Each agent, wittingly or unwittingly, willy nilly, is a producer and reproducer of objective meaning. (...) It is because subjects do not, strictly speaking, know what they are doing that what they do has more meaning than they know.” (Bourdieu 1977: 79)

Korleis kan ein seie at systema verka inn på Thomas og Aisha sine utdanningsval? I kva grad er Kristine og Sara påverka av at dei tilhøyrrer arbeidarklassa, er jenter og har den etniske bakgrunnen dei har? Korleis desse fire informantane vel vil eg no prøve å forklare ut i frå teori om korleis samfunnet kan avgrense og muleggjere praksis for den handlande aktøren. Eg vil særleg få nytte av Bourdieu sin praksisteori, og vil syne korleis kroppsleggjorte disposisjonar gjer at vala til informantane opplevast som naturlege og sjølvstendige. I kapittel fire fann eg det fruktbart å forstå strukturane som eigne sosiale system, som alle samspelar og verkar med, og inn på, kvarandre og enkeltindividet. Slik kan ein tenke seg at aktøren som handlar og strukturane som spelar inn ikkje først og fremst handlar om ulike nivå, men om ulike sosiale fenomen som heng saman (Walby 2007: 451). Om ein også ser individa som sosiale system opnar det for å tenke rundt korleis individet også kan påverke og endre på dei andre systema som det samspelar med. Eg vil no prøve å sjå Thomas, Aisha, Sara og Kristine sine utdanningsval ved hjelp av desse innfallsvinklane. Kva sosiale system kan seiast å samspele og overlappje kvarandre på kva slags måtar når dei skal gjere sine val?

Aisha sitt val er markert av hennar etniske bakgrunn, og ho sjølv bekreftar at det har spelt ei rolle når ho no vel som ho gjer. Ho vel strategisk i forhold til kva for yrkesområde det trengs folk, og ho tek høgde for at det kan vere vanskelegare for ein

person med innvandrarbakgrunn å få seg jobb, enn ein med etnisk norsk bakgrunn. Korleis systema verkar inn på valet hennar er noko som Aisha, etter mi meining, både er bevisst og ubevisst på. Bourdieu (1977) er oppteken av korleis maktforhold og strukturar er kroppsleggjort og dermed styrer praksis på subtile måtar. Denne utilgjengelege, kroppsleggjorte og ureflekterte mentale kunnskapen, habitus, regulerar korleis vi oppfattar, tenker om, vurderer og handlar i den fysiske og sosiale verda (Aakvaag 2008: 160). Men må kunnskapen vere ureflektert for å styre praksis? Habitus set sitt preg på alt vi gjer og kven vi er, men er per definisjon kroppsleggjort og underbevisst. Bourdieu sin teori utelukkar at individet kan reflektere diskursivt over seg sjølv, sin situasjon og sine handlingsalternativ i forhold til omkringliggende sosiale system (ibid.). Aisha gjer nettopp det; reflekterer sjølv eksplisitt over og problematiserer den rolla bakgrunnen hennar spelar i utdanningsvalet. Her kan Giddens (1984, 1990, 1991) sin teori om strukturen sin dualitet, om korleis sosiale system og handling gjensidig kan føresetje kvarandre, kanskje gi eit meir passande analyseverktøy. Giddens meiner at dualiteten blir sikra gjennom det moderne mennesket si evne til sjølvrefleksivitet, refleksjon over eigen identitet og egne handlingar. Sjølvrefleksiviteten kan altså setje enkeltmennesket fri frå maktforhold, som til dømes tradisjon og familie. At Aisha er bevisst på og kan problematisere at ho vel strategisk i forhold til bakgrunnen sin, vil altså seie at ho kan handle fritt i høve desse maktforholda, fordi ho kan grunngi og reflektere over sine egne val. Giddens har blitt kritisert fordi han tillegg individet for stor autonomi (Krange og Øia 2005). Eg meiner at det faktum at Aisha er bevisst på at bakgrunnen hennar til ei viss grad styrer utdanningsvalet, gjer ikkje at bakgrunn er mindre effektivt som habitus, det vil seie som grense og føring for praksis.

Eg vil forlate Bourdieu ei stund for å oppfylle ambisjonen om å forstå dei sosiale systema som ei syntese. Det er utilstrekkeleg å sjå klasse, etnisk bakgrunn eller kjønn aleine som avgjerande, eg vil derfor søke å forstå korleis fleire sosiale system i samspel verkar inn på valet, ved å sjå nærmare på Thomas sine utdanningsplanar.

Thomas syner ikkje den same refleksive og artikulerte grunngjevinga i forhold til sosiale system som Aisha gjer. Han uttalar seg ikkje like mykje med direkte referanse

---

til for eksempel bakgrunn og kjønn, men han kjem inn på kjønnsroller når han nemner forsørgjaransvar og han snakkar ut frå sin klassebakgrunn når han seier at han vil ”opp og fram” her i livet. Han problematiserer til ei viss grad valet sitt i lys av faren si arbeidshistorie og ynskje for sonen. Korleis kan ein sjå systema som innverkande på valet til Thomas? Etter eige utsegn vel han økonomi fordi det er mest lønsamt. Ynskje om å tene pengar, og kome seg ”ut av søla” er eit av argumenta han brukar. Faren har arbeidd hardt for å kome dit han er i dag, og har i stor grad lært Thomas at han kan vere ”eit fritt menneske” om han har nok pengar. Thomas har vakse opp med at både faren og mora til tider har hatt knapt med pengar, og snakkar om at han har lært verdien av arbeid og pengar gjennom foreldra. Her brukar han ”vestkantungdom” med mykje pengar som eit motstykke til seg sjølv, fordi dei får ”kasta penger etter seg” av foreldra. Samspelet mellom faren sin bakgrunn og ein oppvekst med arbeidarklasseforeldre gjer at Thomas drøymmer om å klatre oppover i den sosiale stigen og få nok pengar til å ”bare leve, liksom”. Thomas er prega av faren si migrasjonshistorie og det faktum at faren har hatt vanskeleg for å få seg jobb grunna hudfarge. Thomas sjølv er kvit, og kjem derfor unna utfordringane det å vere og sjå ut som du er ”utanlandsk” kan føre med seg, blant anna på arbeidsmarknaden. Han har kunnskap om korleis slik diskriminering kan førekome, blant anna gjennom kompisar. Dette synte eg i førre kapittel når Thomas skildra si eiga kjensle av å vere ”norsk”. Hans posisjon som norsk og kvit kan derfor ha verka inn på hans oppfatting av eigne valmulegheiter. Bakgrunn og klasse er likevel ikkje tilstrekkeleg til å forstå Thomas sitt val, kjønnsaspektet må også takast med. Som eg påpeika tidlegare nemner Thomas at han vil vere sikker på at han har nok pengar til å forsørgje familien, og at han nemner dette også som ein grunn til å velje økonomistudier og ikkje samfunnsvitskaplege eller humanistiske fag. Arbeidarklassen har kanskje i større grad enn i middelklasse og øvre middelklasse ei oppfatting av at mannen har hovudansvar for å forsørgje familien, på grunn av kjønnsdelinga i låglønna yrke. Thomas meiner at økonomi vil vere det ”smarteste” valet, og med det ser han ut til å meine at han vil vere sikker på å tene godt. Hans draum om å tene mykje pengar kan vi altså forstå ved hjelp av ei innsikt i hans bakgrunn, foreldra si sosiale klasse og hans tankar om sitt forsørgjaransvar som mannen i familien. Grunnen til at han vel

som han gjer er utfallet av eit komplekst samspel mellom han som aktør og dei andre systema.

Kjønn kan også seiast å ha tyding for Kristine sitt val. Ho meiner sjølv at valet om å bli psykolog er tatt fordi ho vil hjelpe andre, noko ho meiner ligg nærmast for jentene å gjere. Gutane er ikkje så opptekne av å jobbe med menneske, dei vil heller fikse ting og jobbe med kjappe løysingar, meiner ho. Ho sjølv som kvinne vil gjerne kunne hjelpe folk, jobbe med menneske og yte omsorg. At ho er ei gutejente, gjer at ho hamnar litt midt i mellom, synes ho. Ho meiner at ho er tøffare og meir egoistisk enn andre jenter, men skundar seg å legge til at ho også er eit omsorgsmenneske, sjølv om ho kan virke tøff utanpå. Ho er sjølvstendig, og meiner sjølv ho er egoistisk og tøff, flink på skulen og ”akademisk”, men har eit behov for å bekrefte at ho også er eit omsorgsmenneske. Ho vil ikkje framstå som altfor tøff, fordi då mistar ho dei kvinnelege eigenskapane, som ho meiner handlar om å syne omsorg og hjelpe andre. Hennar klassebakgrunn kan ha virka inn på dette kjønnsynet. Foreldra og foreldra til mange i hennar omgangskrets har yrkesfagleg utdanning der kvinnene stort sett er i service- og omsorgsyрке, mens menn gjerne er i tradisjonelt mannsdominerte yrke som til dømes bygningsarbeid. Dette er også tilfelle for hennar eigne foreldre. Kristine seier at no for tida kan jenter og gutar bli akkurat det dei vil, men ho meiner likevel at kvinner skal syne omsorg og menn skal fikse ting. Sidan ho ser ut til å meine at omsorg er ein ”kvinneleg” eigenskap, kan ho få bekrefte at ho har denne eigenskapen gjennom utdanningsvalet sitt, sjølv om ho føler seg som ei ”gutejente”. Kristine står heller ikkje umarkert i forhold til etnisk bakgrunn. I mange tilfelle vil dei etnisk norske bli ”nøytrale” når det er snakk om etnisk bakgrunn, som om etnisitet er noko ”dei andre” har. Det er derfor viktig å også ta med Kristine og foreldra sin identitet som ”kvite” og ”norske” med i fortolkinga. Den kvite hudfargen gir privilegium snarare enn ulemper, dominans snarare enn undertrykking og normativitet snarare enn marginalisering (Hägerström 2004: 79). Dette gjer at Kristine ikkje møter dei barrierane som til dømes Aisha gjer og vil gjere, og etnisitet har slik hatt tyding for kva oppleving Kristine har av valmulegheitene sine og kva val ho har gjort. Ho har ikkje dermed tilgong til alle ressursar. Som vi har sett spelar

---

klasse og kjønn òg inn på Kristine sitt val, og gjer at også ho kan møte innebygde hinder. Samspelet mellom desse kategoriane dannar føringar som avgrensar og muleggjer Kristine sitt val.

Bourdieu sitt habitusomgrep kan nyttast for å forklare kvifor Kristine har eit behov for å vere ”omsorgsfull” og kvifor Thomas vil tene mykje pengar. Deira kroppsleggjorte mulegheiter for handling, habitus, gjer at dei ikkje nødvendigvis reflekterer over og grunnir alle aspekt ved vala dei tek. Habitus blir forma gjennom at vi inkorporerer dei sosiale føresetnadane vi veks opp under, og kroppsleggjer dei forventingane som det sosiale miljøet stiller til oss. Dette igjen gjer at habitus set klassespesifikke grenser for våre handlingar og vår veremåte (Aakvaag 2008: 162). I følge Bourdieu er altså Kristine og Thomas sine veremåtar og handlingar i stor grad styrt av deira sosiale føresetnadar, som kjønn og klasse. Sara er den det er vanskelegast å analysere både utifrå ein innfallsvinkel som ser system i samspel og ein Bourdieusk innfallsvinkel. Dette er fordi ho verken bekreftar sjølv eller syner gjennom valet sitt at ho er spesielt styrt av verken kva kjønn ho er, at ho tilhøyrer arbeidarklassa eller har innvandrarbakgrunn. Eg har lite i mitt materiale som kan forsvare å fortolke Sara sitt val ved hjelp av desse teoriane. Eg vil derfor prøve å sjå Sara og andre sitt val frå ein annan, og meir individfokusert, innfallsvinkel.

### **”Du skal gjøre det fordi du selv vil”**

Sara har tilsynelatande ingen strategiske baktankar med å velje politi, det er noko ho ser på som ”det indre meg, liksom”, og derfor som det mest naturlege valet. Sara nemner ingen ytre påverknadsfaktorar på utdanningsvalet sitt, verken foreldre, andre slektningar, venner eller andre ”sosiale system”. Det er heller ikkje lett å peike på dei føringane som habitus legg for henne, og slik forstå valet hennar. Sara vel politiutdanning fordi ho meiner at det samvarar med personlegdomen hennar. I tillegg seier ho at makta tiltrekk henne. Politi har vore eit stereotypisk mannsyrke, mykje grunna dei fysiske føresetnadane for å kunne bli tatt opp på Politihøgskulen (Politihøgskolen 2008b), eventuelt fordi ein politi lenge har vore ein *politimann* og at krava vart stilte deretter. Politihøgskolen har eit uttalt mål om å auke talet på

kvinnelege studentar og studentar med minoritetsbakgrunn, og oppfordrar derfor representantar for desse gruppene spesielt til å søke (Politihøgskolen 2008c). Sidan Sara er både jente og har innvandrarbakgrunn er ho ettertrakta i politiyrket. Sjølv om Politihøgskulen ynskjer fleire jenter med minoritetsbakgrunn til studiet nemnde ikkje Sara dette som motivasjonsfaktor for å velje politiutdanning, og eg er usikker på om ho i det heile tatt var klar over det. Sara meiner at ho har tatt dette valet utan påverking frå andre, og ho har lenge visst at det er dette ho passar til å bli. Vidare analyse av Sara sitt spesifikke val held fram mot slutten av kapittelet, først vil eg syne korleis fleire av informantane var opptekne av å framheve kor individuelt dette valet var. Dei fortalte at foreldra hadde hatt meiningar om kva dei skulle gjere, men at det var dei sjølve som hadde tatt avgjersla. Amina, som skulle starte på ei lærarutdanning på universitet eller høgskule, svarte kontant ”ja!” når eg spurte henne om ho synes det var viktig å ta vidare utdanning. Eg spør kvifor ho meiner det er viktig, og ho svarar:

”Fordi det utvikler deg som et individ, det er veldig viktig å gjøre det. Men du skal ikke ta en utdanning fordi du mener at du gjør noe riktig. Du skal gjøre det fordi du selv vil. Du skal ikke gjøre det for andre heller.”

Fleire framheva, som Amina, personleg utvikling som ein viktig motivasjon for å studere. Kristine framheva også dette i si grunngjeving for sitt val. Individualismen og idealet om å ”skape seg sjølv” stod sterkt. Kristine seier at ein av grunnane til at ho vel å studere psykologi er at ho vil lære meir om seg sjølv. Eigenutvikling og sjølvrealisering er stikkord som kan oppsummere fleire av informantane sitt val. Aisha sa at ei utdanning ”gir deg på en måte struktur i livet, du kan være sikker på at du har en ok framtid selv, i stedet for å være avhengig av andre.” Her blir tema som eg diskuterte i kapittel tre igjen viktige, nemleg fokuset på sjølvstende og autonomi, og eit ideal om det frie individ som skapar seg sjølv gjennom vala ein tek, som i Giddens sin teori om det sjølvrefleksive. Opplevinga av at utdanningsvalet samsvarer med kven dei er ”innerst inne”, at det har noko med kven dei er reint personleg, er noko fleire framhevar. Kristine meiner at dette valet seier ”alt om henne”, og ho identifiserar seg veldig med sitt eige utdanningsval. Hennar argument kan likne på Sara si grunngjeving for å bli politi. Begge jentene ser sine val som det einaste rette,



---

det er det ”naturlege” alternativet. Kristine og Sara sine kjensler rundt utdanningsvalet kan forståast ved hjelp av Charles Taylor (1991) sine tankar om sjølvrealisering. Han meiner at den moderne individualiseringa kjem til uttrykk i ei sjølvrealisering som står for oss omtrent som eit kall:

Det er en spesiell måte å være menneske på som er min måte. Jeg er kallet til å leve mitt liv på denne måten, ikke som etterligning av andres. Dette gir en ny betydning til det å være tro mot meg selv (Taylor 1991: 43).

Kristine og Sara fokuserer i sine grunngevingar på kor individualistisk dette valet er, nettopp fordi dette valet samsvarer med kven dei *er*. Forklaringa på kvifor dei vel som dei gjer blir då openbar, og har etter deira meining ingenting med ”ytre” faktorar å gjere.

Å velje utdanning inneberer å ta kontroll over eige liv og eiga framtid (Krange og Øia 2005:101). Å utvikle seg som individ og å kunne stå på eigne bein vart oppgitt som gode grunnar til å ta ei utdanning, men som Amina seier ”du skal gjøre det fordi du selv vil”, du skal velje det sjølv. Det å kunne velje fritt blir eit verktøy for å kunne utvikle seg sjølv (Vike 2002), for å kunne skape ei karriere og skape seg sjølv som menneske. I kapittel tre påpeika eg at Amina si kjensle av å vere ein ping pong-ball som ikkje tilhøyrrer verken her eller der kan ha forsterka hennar tru på individualisme som ideologi. Ho meinte at foreldra hadde oppdratt henne til å vere seg sjølv, og ikkje nødvendigvis som ein ”iraner”. Aisha hadde og ei liknande kjensle av å vere utanlandsk både i Noreg og i Somalia. Hennar syn på å studere ved universitetet, som kjem fram når eg spør kva forventingar ho har, kan sjåast i samanheng med hennar behov for å bli sett som ”individ”, på tvers av dei tilknytningane ho har til Noreg og Somalia:

”Veldig store. Det ser veldig spennende og kult ut. Og så tenker man litt nytt. Du er liksom hva du kan, og ikke hva du har på deg eller hvordan du ser ut og slike ting. Det er ikke så mange som bryr seg om det, de er på et helt annet nivå enn det videregående er.”

Aisha ser fram til å nå dette opphøgde nivået der korleis ein ser ut betyr mindre, og kva ein kan er det som tyder noko. Her fremjar ho tankar som heng saman med eit universalistisk verdssyn, der ein legg mindre merke til individuelle særdrag og meir vekt på personlegdom og kunnskap uavhengig av desse særdraga. Aisha ynskjer ikkje å skilje seg ut på grunn av utsjånad eller klesstil, ho vil unngå å bli putta i ein kategori. I debatten rundt multikulturalisme, og korleis samfunnet kan organiserast til det beste for alle, representerer universalistisk og partikularistisk tankegang to ulike måtar å handsame ulikskap på. Universalistane meiner det blir mest rettferdig om vi behandlar alle likt, uansett bakgrunn. Partikularismen derimot hevdar at alle bør behandlast forskjellig ut i frå kva slags bakgrunn dei har, at ein skal ta omsyn til kva kjønn ein er eller kva etnisk bakgrunn ein har (Seeberg 2007). Begge desse teoretiske ytterpunkta kan få negative konsekvensar når dei skal setjast ut i livet.

Universalismen risikerar å undervurdere ulikskapane mellom folk, og lik behandling kan derfor virke diskriminerande. Ein forsterkar verknaden av korleis dei eksisterande ulikskapane kan vere grensesettande for kva slags mulegheiter ein har. Partikularismen kan gjere at kategoriane blir så framtrudande at individet kjem i bakgrunnen. Enkeltmenneske behandlast ut i frå sin bakgrunn, som medlemmar av ei gruppe, og kan bli reduserte til representantar for noko dei sjølve kanskje ikkje står for (Seeberg 2007: 116).

Informantane si vektlegging av individualisme i utdanningsvalet gjeld både økonomisk sjølvstende ved å kunne tene pengar nok til å ikkje vere avhengige av andre, og eit meir ideologisk sjølvstende som handlar om personleg utvikling. Å forklare informantane sine utdanningsval er komplisert, og vala kan tolkast på mange måtar. Eg har synt at Giddens sin teori om det sjølvrefleksive vil kunne nyttast til å hevde at informantane sine val er reflekterte og bevisste, og dei er derfor vitande om vilkåra for reproduksjon av samfunnet (Moore 1994: 52). Med andre ord har informantane kunnskap om kva sosiale system som kan verke inn på handlingane deira. Eg meiner, som Moore (ibid.), at det er avgrensa kva kunnskap ein kan rekne med at aktørar har om slike system. Dette vil eg utdjupe i det følgjande.

---

## Samansette val: individet og systema

The fact of the matter is that it is not possible to be fully conscious of what you do with your body even when you have clear intentions in mind; nor indeed with regard to speech utterances, as Freud demonstrated long ago. The practical and the discursive are only free of the unconscious for the purpose of social science analysis. (...) This means that however crucial the concept of the knowledgeable actor is to an emancipatory social science, we must be wary of positing the actor as superhumanly knowledgeable; that is, we must acknowledge that no one can ever be fully aware of the conditions of their own constructions (Moore 1994: 53).

Eg har synt i tidlegare kapittel at for å forstå kvifor informantane handlar som dei gjer må ein søke å forstå korleis ulike system som klasse, etnisitet, kjønn, seksualitet osv. samspekar. Eg har også synt at elevane hadde idealisme og valfridom som ideal, og eg har diskutert om ein diskursiv individualisme kan føre til individualisme i praksis. Den evigunge samfunnsvitskapelege debatten om aktør og struktur ligg implisitt i desse tema. Ortner (2003: 146) skriv at kva utdanningsplanar informantane hennar hadde på vidaregåande skule var tilsynelatande basert på individuelle karakteristikkar som "intelligens", "fagleg dyktigheit", "motivasjon" og så vidare, og Ortner meiner at det er ingen tvil om at desse spelar ei rolle. Men som andre karakteristikkar som var gjeldande på skulen, til dømes kven som var mest populær hos det motsette kjønn, finn vi underliggande sosiale faktorar, som kjønn, klasse og etnisitet (ibid.).

Kristine og Sara vektlegg individualitet når dei skal grunngi vala sine. Aisha og Thomas gjer og dette, men har meir kompliserte forklaringsmodellar der foreldre, etnisitet og klasse blir tatt med, sjølv om dei i stor grad refererer til desse faktorane implisitt. Eg har synt at eit inntak til å forstå vala er ved hjelp av Bourdieu sitt habitusomgrep, der kroppsleggjorte føringar styrar vala. Men korleis forklarar Bourdieu at individet ikkje berre er hjelpelaust offer for objektive sosiale krefter? Bourdieu meiner at individet også er ein sjølvstendig og kompetent samfunnsdeltakar som tek del i sosiale praksisar (Aakvaag 2008: 163), og ikkje berre er styrt av sosiale føringar. Dei sosiale systema eksisterer berre i kraft av å bli brukt og slik reproduserte av aktørane, og derfor kan aktørane også forme og endre systema. I følgje Bourdieu

sin teori er dette likevel vanskeleg. Dei sosiale systema er så sterke at det er lite sannsynleg at ein enkelt aktør skal kunne påverke og endre systema (ibid.). Aktøren sine handlingsmulegheiter er altså først og fremst på samfunnet sine premisar. Når informantane mine handlar på tvers av tradisjon, normative kjønnsroller og klassebakgrunn, kan ein seie at det er ein spire til sosiale endring? Eit døme kan vere Kristine, Amina og Sara, som alle beskreib seg sjølve som ”gutejenter”, som eg forklarte i kapittel tre. Jentene fortalte at det var ein ”avslappa stil” som rådde på skulen, og dei meinte at det derfor var mange ”gutejenter” der. Dei bekreftar normene ved å presentere seg sjølve som ”avvikande” frå dei, men samstundes kan dei vere med på å *endre* det normativt kvinnelege ved å spele ut sin identitet på nye måtar. Gutejentene sin oppførsel og sine meiningar kan altså både reprodusere kjønnsrollene, men også vere med på å endre oppfattingane av kva som er kvinneleg. Kor mange som skil seg ut vil her kunne utgjere skilnaden mellom reproduksjon og endring. Om ei jente på skulen har denne rolla vil ho bekrefte norma ved å vere eit avvik, men om fleire, som tilfellet var på Åsen skule, utfordrar rammene for ”jenteoppførsel” vil ein kanskje kunne endre noko i kjønnsystemet. På same måten kan ein sjå Sara sitt utdanningsval. Valet er indirekte forma av dei sosiale systema på den måten at ho oppponerar mot dei, men ho kan også vere med og endre det som har vore tradisjonelle utdanningsvegar. Bourdieu hevdar at sosial endring kan lettast skje ved kollektiv handling, fordi systemet er såpass strukturerande at aktøren ikkje vil kunne endre det aleine. Hans syn på sosial endring er strukturtungt, og let det vere lite rom for individuell handling og kreativitet (Aakvaag 2008: 166). Eg søker å forstå korleis individet faktisk kan påverke og endre dei føresetnadane ein handlar under, men samstundes gripe at ein ikkje handlar i eit tomrom utan føringar. Gullestad seier noko om denne dobbelheita, utan å vere for strukturtung:

”Mennesker lever sine liv og forteller sine historier under sosialt konstruerte betingelser, men deres handlinger og fortellinger har potensielt også kraft til å virke transformerende på disse betingelsene” (Gullestad 1996: 31).

---

Her finn eg det nyttig og ta fram igjen Walby sin teori om dei opne sosiale systema. Denne kan gjere det lettare å sjå både individuell handling og korleis dei ulike systema kan bli påverka og endra.

Eg har forklart tidlegare korleis denne teorien syner at individet og andre system som klasse, kjønn og etnisitet heng saman og utgjer kvarandre sin bakgrunn. Systema er dynamiske og påverkelege, og samspelear tett med andre system. Slik unngår ein å sjå strukturane som statiske storleikar, og heller som opne og dynamiske system som gjensidig konstituerer og endrar kvarandre (Walby 2007: 451). I følgje denne teorien handlar ein aldri fritt for føringane, fordi individet er konstant knytt saman med dei andre systema. Systema utgjer kvarandre sin bakgrunn, og kan derfor ikkje sjåast kvar for seg. Av same grunn kan heller ikkje individet forståast for seg sjølv. Men fordi kvart system, også individet, utgjer kvar sin ontologiske basis kan ein også sjå kvart system som sitt eige og slik forstå korleis individet kan handle på tvers av føringar. Likevel er ein aldri umerka av dei andre systema. Når eit system endrar seg, endrar alle seg. Dette ligg implisitt i teorien, fordi dei alle er bygd opp av og rundt kvarandre. Den samansettinga som gjer at alt endrar seg når eitt system endrar seg, gjer også at endringane er omstendelege og trege, og ikkje skjer over natta. Når gutejentene utfordrar rammene for korleis ei jente skal sjå ut og oppføre seg, forskyver dette etnisitet, klasse, seksualitet og andre system også, og gjer at endringar kan kome der òg. Slik gutejentene utfordrar rammene for korleis ein kan vere jente, utfordrar Sara rammene for utdanningsval. Det at Sara utvidar dei tradisjonelle rammene for utdanning som ei ung norsk jente frå arbeidarklassa med pakistanske foreldre har, gjer at føringane som sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet legg, alle vil forskyve seg.

Sara sitt val er tilsynelatande mindre markert av sosiale føringar enn dei tre andre eg har brukt som døme i dette kapitlet. Dette kan sjølvstakt ha fleire årsaker. At eg ikkje ser noko direkte kopling, eller at Sara ikkje har noko oppleving av at hennar bakgrunn eller kjønn spelar inn på valet hennar, betyr ikkje at ho dermed er "fri" for dei grensene slike føringar kan sette. Eg vil ikkje prøve å gi noko endeleg svar på kvifor Sara, eller dei andre informantane, vel som dei gjer, men eg har prøvd å sjå

vala i lys av relevant teori. Vi har sett at dei føringane som dei sosiale fenomen legg, verkar avgrensande og muleggjerande for informantane mine, men at ein kan handle på tvers av desse føringane. At Sara og venninnene hennar vel utradisjonelt, og flyttar grenser for forventade handlingar, vil gjere det lettare for neste generasjon å velje utradisjonelt, og dette vil kan hende kunne føre til ei endring på sikt. Mi forklaring av vala til informantane er berre eit lite glimt av kor mangfaldig og samansett menneskeleg handling er. Studiar og analysar vil alltid redusere røynda, og gjere den mindre kompleks enn det den er. Eg har prøvd å seie noko om mangfald og utdanningsval blant ungdom. Eg har ikkje lagt fram eksakte forklaringsmodellar for korleis ungdommane vel som dei gjer, men det var heller ikkje målet. I dette siste kapitlet har eg presentert nokre mulege måtar å forstå handling og val på, med det formålet å kunne kome nærare ei forståing av kva faktiske barrierar som ungdom frå ulike bakgrunnar og med ulike mulegheiter kan møte. For mange unge er utdanning ein sjanse til å få det livet ein drøymmer om. Skjulte hinder i systemet gjer at dette ikkje alltid er like lett. Eg har synt at ein kan gå framover i andre retningar enn det førutsetningane skulle tilsei, og slik kan ein kan hende endre noko av det som skapar førutsetningane.

---

## Avslutning

”Jeg vil bare være et fritt menneske”. Tittelen på oppgåva grip tak noko av i essensen ved denne oppgåva ved å vise til individualismen informantane synte, samstundes som ein får assisiasjonar til valfridom og kva som kan avgrense individet sitt val. Eg har i denne oppgåva forsøkt å vise noko av det feltarbeidet mitt på ein vidaregåande skule i Oslo lærte meg. Oppgåva handlar om korleis informantane handsamar mangfaldet av ulikskapar blant elevane på skulen, og korleis ein kan seie at kjønn, etnisitet og klasse spelar ei rolle i den sosiale organiseringa på skulen. Vidare var eg interessert i å finne ut om desse sosiale systema har innverknad på elevane sine utdanningsval. Kor sterke føringar systema legg, og om ein kan handle på tvers av dei, var teoretiske underspørsmål til del to av problemstillinga.

Innleiingsvis presenterte eg tre teoretiske perspektiv: Teori om individualisering, innfallsvinklar til å sjå kategoriar i samspel og nokre innblikk i praksisteori og diskusjon om aktør og struktur. Eg starta fortolkinga av datamaterialet mitt ved å beskrive korleis informantane var opptekne av å ”vere seg sjølv”. Mangfaldet på skulen er blant anna skildra ved å vise til korleis elevane kledde seg og såg ut. Elevane hevda individualisme på tvers av kjønn og etnisitet i måten dei beskrev seg sjølv på, men synte tilhøyrse til religion og etnisk bakgrunn og stadfesting av kjønnsroller i måten dei kledde seg og oppførte seg på. ”Gutejentene” eksemplifiserer korleis ein kan syne individualisme ved å gå på tvers av føringar som sosiale kategoriar kan legge, som normative kjønnsroller i dette tilfellet. Eg hevdar at det å vere eit ”fritt individ” er relatert til å vere ein kvit, vestleg mann, og ”innvandrankvinna” framstår dermed som ufri, usjølvstendig og undertrykt. Å hevde individualisme kan også forståast som ein måte å handsame komplekse tilhøyringar på, som i dømet med Amina og Aisha. Individualisering har blitt sett i samheng med teoriar om moderniteten, og modernitetsteoretikarane Giddens og Beck sine beskrivingar av det moderne individet er treffande for å skildre mine informantar sin individualisme. Eg ville likevel syne korleis eg fann klare føringar frå sosiale kategoriar i informantane sine beskrivingar, samhandling og val. Gjennom å vise

korleis individet er knytt til andre menneske gjennom vennskaps- og familierelasjonar syner eg noko av det Gullestad grip tak i med sin påstand om at "[m]ennesket er grunnleggjende sosialt, men dette usynleggjøres av individualisering som underliggende ideologi" (Gullestad 2002: 246).

Elevane handterte mangfaldet på skulen ved å kategorisere og gruppere kvarandre. Kva kjønn ein var, kva land ein sjølv eller foreldra var fødde i, kva sosial klasse ein kan seiast å tilhøyre og kva religion ein har var viktig for korleis ein blei gruppert. Grensene mellom dei ulike gruppene og kategoriane er likevel flytande og opne, og avhengige av relasjon og kontekst. Eg syner at jentene på skulen er forvaltatarar av ulike normer, religionar, klesstilar og praksisar, og at både jenter og gutar beskriv jentene som meir "oppdelt" enn gutane. Ved å syne korleis kategorien "kvinne" er samansett av dei ulike andre sosiale kategoriane argumenterer eg for å forstå og analysere kategoriane i samspel. Eg brukar Walby (2007) sin teori om kategoriar som opne og overlappande system som eit inntak til å analysere samspelet. Dette gjer at ein lettare kan forstå det handlande individet og systema som muleggjer og avgrensar praksis som påverkelege av kvarandre.

Dette perspektivet nyttar eg til å gå nærare inn på informantane sine konkrete utdanningsval. Fire val nyttast til å sjå korleis systema legg føringar for informantane sine handlingar. Her viser eg til Bourdieu si forklaring av korleis handlingane våre er prega av habitus. Eg hevdar at ein relaterer bevisst eller ubevisst til desse føringane, men at ein ikkje er utan mulegheit til å handle annleis. Fleire av informantane beskriv sine val av utdanning omtrent som eit kall, og eg peikar her igjen til modernitetsteoretikarar som meiner at å sjå utdanning som sjølvrealisering og personleg utvikling er eit typisk trekk ved det moderne menneske. I samsvar med det eg har argumentert for tidlegare, meiner eg at ein bør sjå dei sosiale systema i samspel når ein skal søke å forstå kva som spelar inn på utdanningsvalet. Eg kombinerer analysen av system i samspel med ein aktør/struktur-diskusjon i fortolkinga av dei konkrete utdanningsvala, og prøver slik å seie noko om kva barrierer informantane møter, samt kva mulegheiter dei har og opplever at dei har. Eg møtte ungdommane mens dei planla, drøymde om og vurderte ulike utdanningsvegar



---

og framtidsvisjonar. Medan eg skriv avslutninga på oppgåva veit eg at nokre har fulgt planen, mens andre har skifta retning eller lagt planen på hylla, av ulike grunnar. Ei oppfølging av informantane ville sagt noko om korleis det går med framtidsplanane når dei skal gjennom utdanninga og ut i arbeidslivet, og gitt innsikt i korleis barrierane og mulegheitene fungerer i praksis. Min studie var eit glimt inn i tida før dette, der planane og draumane deira framleis var den einaste handfaste peikepinn på kva framtida ville bringe, uavhengig av akademiske analysar av føringar og førutsetnader.

## Litteratur

- Ambjörnson, Fanny (2003): *I en klass för sig. Genus, klass og sexualitet bland gymnastjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersson, Mette (2002): *All five fingers are not the same*. Avhandling (dr.polit.) Bergen: Universitetet i Bergen
- Anthias, Floya (1992): *Ethnicity, Class, Gender and Migration*. Aldershot: Avebury.
- Appadurai, Arjun (1996): *The Production of Locality*. I A. Appadurai: *Modernity at large* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Archetti, E. (1994): Introduction. I Archetti (ed.): *Exploring the written. Anthropology and the Multiplicity of Writing*. Oslo: Scandinavian Press.
- Barth, Fredrik (1966): *Models of social organization*. London: Royal Anthropological Institute
- Barth, Fredrik (1969): *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to ecology of mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Baudrillard, J.(1988): *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Baumann, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Beck, Ulrich (1997): *Risiko og frihet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Borgström, Eva (2006): "Från redaktionen. Om ord, olikheter og ojämlikhet", i *Kvinnovetenskaplig tidsskrift* 2-3/05.
- Bourdieu, Pierre og Jean Claude Passeron (1970): *Reproduction In Education, Society and Culture*. London: Sage
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Keegan Paul
- Bredal, Anja (2006): "*Vi er jo en familie*" *Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant unge norsk-asiater*. Oslo: Unipax
- Brodkin, Karen [1989](2006): "Towards a Unified Theory of Class, Race and Gender", i Lewin, Ellen (ed.): *Feminist Anthropology: A Reader*. Malden: Blackwell Publishing. s. 129-146.

- 
- Bugge, Lars (2002): "Pierre Bourdieus teori om makt", i *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon* 20 (3-4), 224-248.
- Burkitt, Ian (1999): *Bodies of thought: Embodiment, identity and modernity*. London: Sage
- Butler, Judith (1990): *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, Routledge.
- Calhoun, Craig (1995): *Critical Social Theory: culture, history and the challenge of difference*. Oxford: Blackwell.
- Collins, Patricia Hill (1990): *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Douglas, Mary (1975): *Implicit Meanings*. London: Routledge.
- Douglas, Mary (2002): *Purity and danger: an analysis of the concept of pollution and taboo; with a new preface by the author*. London, Routledge.
- Eriksen, Thomas Hylland (1993): *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim (1994): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, Thomas Hylland (1998): *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagertun, Anette, Cecilie Ødegård og Annelin Eriksen (2007): "Introduksjon. Om kjønn og antropologi". *I Norsk antropologisk tidsskrift* 2: 75-85.
- Fangen, Katrine (2002): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Frøystad, Kathinka (2003): "Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets mulighet i Norge", i Marianne Rugkåsa og Kari Trædal Thoresen (red): *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Førde, Kristin Engh (2006): *Eget valg eller patriarkalsk tvang? Hijab blant muslimske skolejenter i Oslo*. Masteroppgave i sosialantropologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Giddens, Anthony (1984): *The constitution of society outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity og self-identity: self og society in the late modernage*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- 
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Penguin Books
- Gressgård, Randi (2007): Henrietta L. Moore. Feministisk antropologi gjennom to tiår, i *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 2 (18): 162- 171.
- Gullestad, Marianne (1984): "Sosialantropologiske perspektiver på familie og hushold", i Rudie, Ingrid (red.): *Myk start. Hard landing. Om forvaltning av kjønnsidentitet i en endringsprosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1996): "From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values Between the Generations in Norway", i *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 2, nr. 1: 25-42
- Gullestad, Marianne (1996): *Hverdagsfilosofer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannerz, Ulf (1980): *Exploring the City. Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York: Columbia University Press
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press
- Hennum, Nicole (2002): *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder. Om å være mor og far for norsk ungdom*. NOVA Rapport 19/02.
- Hoëm, Ingjerd (2001): "Jeg kan ikke få sagt hvor mye du betyr for meg!" Om språk og antropologi", i *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 12 (1-2): 51-59
- hooks, bell [1984](2000): "Black Women. Shaping Feminist Theory", i *Feminist Theory. From Margin to Center*. London: Pluto Press. s. 1-17
- hooks, bell (1993): "Postmodern Blackness", i *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*. P. Williams og L. Christmas (red.). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Howell, Signe (2001): "Feltarbeid i vår egen bakgård: Noen refleksjoner rundt nyere tendenser i norsk antropologi", i *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 12 (1-2): 16-24.
- Hägerström, Jeanette (2004): *Vi och dom och alla dom andra på Komvux: etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund: Sociologiska Institutionen.
- Jacobsen, Christine M. (2002): *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Jacobsen, Christine M. og Randi E. Gressgård (2002): "En kvinne er ikke bare en kvinne. Kjønnsproblematikk i et flerkulturelt samfunn", i *Kjønnsrettferdighet. utfordringer for feministisk politikk*. Cathrine Holst (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jenkins, Richard (2004): *Social identity*. New York: Routledge.

- 
- Jensen, Sune Qvortrup (2006): "Hvordan analysere sociale differensieringer?", i *Kvinder, Køn og Forskning* nr.2-3, 70-79.
- Krange, Olve (2004): *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. NOVA Rapport 4/04.
- Krange, Olve og Tormod Øia (2005): *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering identitet og mening*. Oslo: Cappelen.
- Lévi-Strauss, C. (1964): *Mythologiques*. Paris: Plon.
- Lykke, Nina (2006): "Interseksjonalitet" I *Kvinnovetenskaplig tidsskrift* 2-3/05.
- Løvseth, Mette (2006): *Blond, norsk og annerledes? En studie av etnisk norske ungdommer i mindretall på en Oslo-skole*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Moldenhawer, Bolette (2001): *En bedre fremtid: Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forl.
- Moore, Henrietta L. (1994): *A passion for difference*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, Henrietta L. (2007): *The Subject of Anthropology*. Cambridge: Polity Press. .
- Mørck, Yvonne (1998): *Bindestregsdanskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sosiologi.
- Okin, S.M. (1999): "Is Multiculturalism Bad for Women?", i Joshua C. og H. Matthew (red.): *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton: Princeton University Press.
- Ortner, Sherry B. (1984): *Theory in anthropology since the Sixties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortner, Sherry B. (2003): *New Jersey Dreaming: capital, culture and the class of '58*. Durham: Duke University Press
- Prieur, Annick (2004): *Balansekunstnere*. Oslo: Pax.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1952): *Structure and function in primitive society: essays and addresses*. London: Cohen & West.
- Rudberg, Monica (2004): "Selje og kirsebær" i Gunn Imsen (red.) *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rudie, Ingrid (1984): *Myk start. Hard landing. Om forvaltning av kjønnsidentitet i en endringsprosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røed, Marianne og Bernt Bratsberg (2005): "Integrering av innvandrere i arbeidsmarkedet", i Pål Schøne (red.) *Det nye arbeidsmarkedet. Kunnskapsstatus og problemstillinger*. Oslo: Noregs Forskningsråd.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano og Steven Vertovec (ed.) (2004): *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York: Berghahn Books

- Seeberg, Marie Louise (2004): "Antropologer og multikulturalisme i Norge og andre steder" I *Norsk antropologisk tidsskrift* 15 nr. 4: 215-226.
- Staubæs, Dorthe (2003): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Taylor, Charles (1991). *Autentisitetens etikk. Cappelens upopulære skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Thorne, Barrie (1995): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Vestel, Viggo (2004): *A Community of Differences – hybridization, popular culture and the making of social relations among multicultural youngsters in "Rudenga", East side Oslo*. NOVA Rapport 15/04.
- Vike, Halvard (2002): "Culminations of Complexity. Cultural Dynamics in Norwegian Local Government", i *Anthropological Theory* 2 (1): 16-24.
- Walby, Silvia (2007): "Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities" i *Philosophy of the Social Sciences*. 37/160 (4): 449-470.
- Walle, Thomas Michael (2006): "Kjønn og etnisitet", i Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.) *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Watson, C.W (2000): *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Wikan, Unni (1996): "Fattigdom som opplevelse og livskontekst. Innsikt fra deltagende observasjon", i Odd Wormnæs (red.): *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Colombia University Press.
- Yon, Daniel A. (2002): *Elusive Culture: Schooling, Race and Identity in Global Times*. New York: State University of New York Press
- Yuval-Davis, (2006): "Gender mainstreaming och interseksjonalitet", i *Kvinnovetenskaplig tidsskrift* 2-3/05.
- Yuval-Davis, Nira (1997): *Gender and Nation*. London: SAGE Publications.
- Østberg, Sissel (2001): *Pakistani Children in Norway: Islamic Nurture in a Secular Context*. UK: University of Leeds (Monographic Series: Community Religious Project).
- Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aarset, Monica Five (2006): *Å skape nye handlingsrom- konstituering av kvinnelig, norsk, muslimsk identitet*. Hovedfagsoppgave i sosialantropologi, Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Oslo.

---

Ålund, Aleksandra (1997): *Multikultiungdom, kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

## Nettadresser

Blom, Svein (2002): Innvandrernes bosetningsmønster i Oslo. URL:

<http://www.ssb.no/emner/00/02/sos107/sos107.pdf> (Lesedato 17.04.2008)

Blom, Svein og Kristin Henriksen (2008): *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*.

Rapporter 2008/5. Statistisk sentralbyrå 2008. URL:

[http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp\\_200805/rapp\\_200805.pdf](http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200805/rapp_200805.pdf) (Lesedato: 17.04.2008)

Conradi, Reidar og Kirsti Rye Ramberg (1999): Jenter og data: En suksess med smitteeffekt til de andre teknologistudiene ved NTNU. URL:

<http://www.ntnu.no/universitetsavisa/2098/kronikk.html> (Lesedato 20.04.2008)

NTNU (2008): URL: <http://datajenter.ntnu.no/jd/jenterogdata.php> (Lesedato 20.04.2008)

Politi­høgskolen (2008a): URL: <http://www.phs.no/Om-PHS/Fakta-og-tal/> (Lesedato 17.04.2008)

Politi­høgskolen (2008b): URL: <http://www.phs.no/Grunnutdanning/Fysiske-tester/> (Lesedato 17.04.2008)

Politi­høgskolen (2008c): URL: <http://www.phs.no/Grunnutdanning/Minoritetsbakgrunn-/524/> (Lesedator 17.04.2008)

Regjeringen (2002): URL:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2002/Realfag-naturligvis.html?id=105788](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2002/Realfag-naturligvis.html?id=105788) (Lesedato 17.04.2008)

Regjeringen (2007): Rekruttering til realfag. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Rekruttering-til-real-fag.html?id=480380> (Lesedato 20.04.2008)

SSB (2008): Innvandring og innvandrere. URL: [www.ssb.no/innvandring](http://www.ssb.no/innvandring) (Lesedato 17. 05. 2008).

Utdanningsetaten (2008a): Språklige minoriteter i Oslo for skoleåret 2007/2008. URL:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/rundskriv/0801.pac.minspr%C3%A5k.statistikk0708Prosent2.xls> (Lesedato 17.05.2008).

Utdanningsdirektoratet (2008): Prosjekt til fordypning og programfag til valg – Kunnskapsløftet. URL:

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2133](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2133) (Lesedato 17.05.2008).

Utdanningsetaten (2008b): Skoleoversikt. URL:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> (Lesedato 17.05.2008).