



UiO • Universitetet i Oslo

# «Man kan ikke leve på ‘vær så snill’...»

En studie av statusobjekters betydning for det sosiale miljøet i norsk videregående skole

Sebastian Wahl Sandvold  
Kandidatnummer 115

Masterprogrammet i sosiologi  
SOS4090 – Masteroppgave i sosiologi (60p)  
høstsemester 2021

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo

14. September 2021



## Forord

Gjennom tiden på videregående skole må man som elev ta stilling til en for mange ny verden; større skoler, flere elever, ungdommelige impulser, valg og prestasjoner som kan farge og påvirke fremtiden. Mye har vært skrevet innenfor den sosiologiske tradisjon i Norge om hvordan skoleprestasjoner kan påvirkes av blant annet klassebakgrunn, og hvordan valgene ens vennekrets tar kan få betydning for hvilke valg man selv fatter vedrørende studier på lavere og høyere nivå. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven gis det et innblikk i denne perioden i enkeltmenneskets liv, men med et litt annerledes perspektiv som tar sikte på å også belyse sosiale forhold som kan få betydning for livet «her og nå» for den enkelte elev.

Samfunnsproblematikk som kan knyttes til klespress, økonomisk forbruk på russetid og utsettelse av skoleprestasjoner til «etter russetiden» vil bli berørt gjennom forskning på og analyse av det jeg omtaler for statusobjekter, og hvordan forventninger knyttet til bruk av slike kan få betydning for det sosiale miljøet i skolen. Oppgaven søker svar på tre konkrete problemstillinger knyttet til denne tematikken, som blir analysert ut fra sosiologisk teori og et datagrunnlag innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer av elever i 3. klasse på en større norsk videregående skole.

Oppgaven er skrevet i en tid som har vært preget av restriksjoner og usikkerhet knyttet til Covid-19 pandemien, som har fått konsekvenser for både gjennomførelse av seminarer, rekrutteringsprosesser og datainnsamling i stort. Jeg vil derfor rette en spesielt stor takk til mine informanter som har vist velvilje ved å gjennomføre intervjuer og dele av sine innsikter i en travel hverdag preget av smittevernsrestriksjoner, uten dere hadde ikke oppgaven kunnet gjennomføres. Jeg er også takknemlig for mine medstudenter på seminarene og leder Trude Lappegård, for all støtte, konstruktive tilbakemeldinger og gode samtaler i en tid hvor sosiale møter har skjedd over Zoom. En stor takk rettes også, som seg hør og bør, til mine veiledere ved UiO, Sabina Tica og Kjell Kjellman. Takk for støtte og tilbakemeldinger gjennom masterforløpet.

Min kjære samboer Mina Sofie har holdt ut med en masterstudent som også har jobbet fulltid de siste månedene, tusen takk for all støtte underveis. Avslutningsvis vil jeg spesielt takke min mor, kritiker og sosiologiske diskusjonspartner Bente Wahl Sandvold. Du har vært, og vil alltid være min store inspirasjonskilde.



## Sammendrag

Forventninger knyttet til bruk av merkeklær i skolen har blitt problematisert de siste tiår i både medier og politikk, men har i mindre grad blitt berørt av forskningen. Denne oppgaven handler om hvordan statusobjekter, en samlebetegnelse for blant annet merkeklær, telefoner og russebusser kan påvirke det sosiale miljøet i norsk videregående skole. Gjennom masteroppgavens forløp har jeg gjennomført fokusgruppeintervjuer med elever i 3. klasse på en større videregående skole i en av landets ti største byer. Datamaterialet innhentet gjennom disse intervjuene danner grunnlag for tre problemstillinger oppgaven søker svar på som en del av masteroppgavens overordnede tittel:

*Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen?*

*Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen?*

*Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet?*

Problemstillingene blir behandlet gjennom tre analysekapitler, disse er analysert uavhengige av hverandre, men har også elementer ved seg som gjør at de henger sammen, og kan bidra til at trekk og fenomener ved skolemiljøet kan belyses i stort. I forbindelse med analysearbeidet har eksisterende forskning på feltet blitt kombinert med sosiologisk teori. Sentralt i analysene står Erving Goffman og hans rolle- og stigmateteorier, og er representert i alle delkapitler. Teoretiske perspektiver fra henholdsvis Mark Granovetter og nettverksteori, samt symbolske grensedragninger fra Michèle Lamont er også en viktig del av oppgavens analysearbeid, og diskuteres opp mot Goffmans teoretiske perspektiver.

Funnene fra analysekapitlene viser blant annet at skolemiljøet kan fremstå som åpent og inkluderende for utenforstående, men for de som utgjør dette fellesskapet kan det være mer treffende å omtale det som til dels lukkede miljøer i konflikt med hverandre. Det største skillet i skolemiljøet går mellom de generelle og de kreative linjene, her skilles det mellom elever som går studiespesialiserende retninger, versus de som går studiespesialiserende retninger med kreative tilleggsfag som musikk, dans og drama. Statusobjekter fremstår for de generelle som en viktig, og til dels lite problematisert del av skolehverdagen, mens det på de kreative linjene tas avstand til både statusobjekter og økonomisk forbruk på russetiden. Videre viser analyser at populariteten og spredningen av slike objekter kan fremmes av enkeltpersoner i skolemiljøet, men sosiale medier kan også være en viktig årsak til at slike

objekter blir oppfattet som populært og tilknyttet status i skolemiljøet. Elevene som er tilknyttet russebusprosjekter fremstår videre som en tydelig og til dels mektig aktør i skolemiljøet med påvirkningskraft på de elevene som ikke deltar på slike prosjekter, og pekes på at kan skape en form for forventning eller press om at statusobjekter skal og bør være en viktig del av den enkelte elevs bekledding og hverdag. Analysene peker videre på at deler av skolemiljøet kan støtte oppunder russens holdninger og atferd, mens andre tar avstand fra den. Et potensielt viktig funn er her at det kan eksistere likhetstrekk mellom russeren og elevene som tar avstand fra førstnevnte når det kommer til enkelte forbruksvaner.

Funnene fra oppgavens analyser blir avslutningsvis diskutert og problematisert i lys av sosiologisk teori, tidligere forskning og til dels opp mot lavinntektsproblematikk i Norge, hvor SSB peker på at 115 000 barn og unge i 2021 tilhører en familie med vedvarende lavinnteksstatus (Epland & Normann, 2021). Problematikk knyttet til utenforskap og ekskludering med bakgrunn i et fravær av slike objekter i en elevs garderobe faller inn under denne diskusjonen.



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn.....	9
1.1.1 Formål .....	10
1.2 Oppgavens oppbygging og problemstillinger .....	11
<b>2.0 Sosiologisk teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Definisjoner.....	12
2.2 Sosiologisk teori og tidligere forskning.....	13
2.2.1 Tidligere forskning på feltet .....	13
2.2.2 Lavinntekt i Norge.....	16
2.2.3 Sosiologisk teori .....	17
2.2.3.1 Rolleteori og stigmatisering .....	18
2.2.3.2 Michèle Lamont og symbolske grensedragninger .....	20
2.2.3.3 Styrken til svake bånd og Mark Granovetter .....	21
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Metodologisk verktøy .....	23
3.1.1 Kvalitative metoder .....	24
3.1.2 Fokusgruppeintervjuer.....	24
3.1.3 Samtykke og anonymisering .....	26
3.1.4 Svakheter ved fokusgruppeintervjuer .....	26
3.2 Utvalg.....	28
3.3 Gjennomførelse og etterarbeid av forskningsprosjektet.....	32
3.3.1 Gjennomførelse og utfordringer knyttet til Covid-19 pandemien .....	32
3.3.2 Etterarbeid og resultater.....	35
<b>4.0 Analysekapitler</b> .....	<b>36</b>
4.1 Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen? .....	36
4.1.1 Redegjørelser og begrepsavklaring .....	36
4.1.2 Skolemiljøet og skillet mellom de generelle og de kreative linjene .....	37
4.1.3 Inntrykkskontroll og stigmatisering ved de kreative linjene.....	39
4.1.4 Grensedragning ved de kreative linjene .....	42
4.1.5 De kreative linjers tilbakeholdenhet ovenfor økonomisk forbruk .....	44
4.1.6 De generelle linjers forbruk av statusobjekter .....	46
4.1.7 Avsluttende perspektiver og diskusjon.....	50
4.2 Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen? .....	53
4.2.1 Det sosiale miljøet på skolen .....	53
4.2.2 Sosiale mediers rolle .....	55
4.2.3 Sosiale nettverk og statusobjekter .....	58
4.2.4 Sosiale medier, rolleteori og statusobjekter.....	61
4.2.5 Avsluttende diskusjon av analysens funn .....	64
4.3 Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet? .....	68
4.3.1 Statusobjekter i skolemiljøet .....	69
4.3.1.1 Russebussernes bruk og tolkning av statusobjekter.....	71
4.3.1.2 Elever uten tilknytning til russebusssprosjekter og deres bruk og tolkning av statusobjekter .....	74
4.3.2 Avsluttende diskusjon av kapitlets funn .....	86
<b>5.0 Avsluttende perspektiver</b> .....	<b>94</b>
5.1 Sentrale trekk ved skolemiljøet med fokus på statusobjekter.....	94



5.2 Samfunnsproblematikk og videre arbeid.....	96
5.3 Avslutning .....	97
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>99</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Forventninger til bruk av merkeklær blant barn og unge i skolen har blitt problematisert i Norge de siste tiår. Allerede i 2001 ble det pekt på at den sosiale kontekst barn og unge befinner seg i kan være hierarkisk, hvor statusobjekter i form av blant annet merkeklær kan være viktige virkemidler for å etterligne personer med høy status, ved å ta etter disse kan en komme høyere opp i det sosiale hierarkiet (NOU 2001: 6, s. 23). Problematiseringer knyttet til bruk og betydningen av slike objekter har med ulike mellomrom blitt tatt opp fra politisk hold, ofte knyttet sammen med fattigdomsproblematikk i Norge og barn som vokser opp i familier med vedvarende lavinntekt. SSB rapporterer at antallet barn og unge tilhørende slike familier har økt siden 2011, hvor det i mars 2021 var 115 000, eller 11,7 % av alle barn og unge som vokste opp i slike familier (Epland & Normann 2021). Samtidig peker både lokale og riksdekkende medier, blogger og ungdommers debattinnlegg stadig på at forventninger og press vedrørende bruk av merkeklær i skolen kan være et omdiskutert tema i offentligheten. Når elever i ungdomsskolen forteller at merkene klærne dine kommer fra er den avgjørende faktor som kan gjøre den enkelte akseptert i vennegjengen, kan det argumenteres for at et press om bruk av merker i skolen kan være et mulig problem i det norske samfunnet (NRK, 2020).

Fra Stortingsmelding nr. 13 fra 2018-2019 vet vi at den daværende regjering var opptatt av at Norge skal være et land med små forskjeller, med et utdanningssystem som skal utjevne forskjeller og danne grunnlag for muligheter for alle gjennom livets løp, i et land med små forskjeller mellom folk hevder regjeringen at tilliten blir høyere (Finansdepartementet 2019: s. 5). Samtidig pekes det på at for de menneskene som befinner seg i en vedvarende lavinntektssituasjon, vil ytelser i form av blant annet kommunale tjenester bidra til å redusere ulikheten i skolen mellom barn og unge fra lavinntektsfamilier og familier med sterkere økonomisk bakgrunn (Finansdepartementet 2019: s. 42). Dersom det er slik at objekter som brukes av elever i skolehverdagen bør være at bestemte kostbare merker for at en skal møte aksept og anerkjennelse; hvilken rolle kan så dette spille i stort for det sosiale miljøet i skolen? Det er med bakgrunn i denne problematikken jeg skriver denne masteroppgaven, som har fått tittelen Statusobjektets betydning for det sosiale miljøet i skolen, den forankres videre i den vidtfavnende sosiologiske tradisjon for marginaliseringsforskning.

### 1.1.1 Formål

Ved å undersøke forhold knyttet til bruk av statusobjekter i en «vanlig» norsk videregående skole vil jeg gjennom oppgaven kaste et sosiologisk blikk på den betydning viktigheten av å bruke slike objekter kan få for mellommenneskelige forhold i skolen. Tidligere forskning har pekt på at norske elever i videregående skoler det knyttes høy status til kan benytte blant annet merkeklær som en distinksjon og et grunnlag for å trekke grenser som markerer skiller mellom «oss og dem» ovenfor andre elevgrupper og skoler de står i en form for motsetningsforhold til (Jarness, Pedersen & Flemmen, 2018). Jeg vil gjennom denne oppgaven forske på sosiale forhold mellom elevene på en ordinær videregående skole det ikke er knyttet status og prestisje til på samme måte som hos Jarness, Pedersen & Flemmen. Gjennom mitt prosjekt søker jeg derfor å bygge videre på det kunnskapsgrunnlaget som eksisterer på forhånd, og belyse konsekvensene eventuelle normer og forventninger knyttet til bruk kan få i lys av sosiologisk teori for forhold «her og nå», altså i hvilken grad dette påvirker elevenes daglige virke.

Som en del av implikasjonene analysearbeidets funn eventuelt kan peke på vil jeg også drøfte dette opp mot barnefattigdom og lavinntektsproblematikk i Norge. Med bakgrunn i forskningsetiske forhold er denne problematikken nedtonet under intervjuene og i analysearbeidet, men vil trekkes inn avslutningsvis. Jeg vil med bakgrunn i dette argumentere for at oppgaven gjennom å blant annet analysere betydningen slike objekter kan ha for det sosiale miljøet i skolen, vil kunne bidra til et kunnskapsløft på feltet og synliggjøre prosesser som foregår i skolen. Fløtten (2009: s. 15-16) peker på at det innenfor den norske sosiologiske tradisjon har vært forsket i mindre grad på ulike forhold tilknyttet fattigdom og lavinntekt sammenlignet med andre miljøer, til tross for at ulikhetstradisjoner innenfor den norske sosiologien står sterkt

Kan det så være slik at bruk av slike objekter kan få konsekvenser for sosiale forhold mellom elevene? Her vil jeg arbeide ut fra problemstillinger knyttet til både skolemiljøet i stort, men også mindre grupper i skolen. Jeg vil videre i det neste delkapitlet redegjøre for oppgavens oppbygning og problemstillinger, før arbeidet med å komme nærmere disse kan komme i gang.

## 1.2 Oppgavens oppbygging og problemstillinger

Masteroppgaven er konstruert som et kvalitativt forskningsarbeid, hvor jeg gjennom fokusgruppeintervjuer med ungdom tilhørende en videregående skole i en større by i Norge har undersøkt forhold og fenomener tilknyttet statusobjekters betydning for det sosiale miljøet i skolen. Oppgaven er delt inn i totalt fem kapitler med tilhørende delkapitler. Jeg vil i det kommende kapittel redegjøre for teoretisk bakgrunn og videre forskningsgrunnlag, før oppgavens forskningsarbeid utgreies i metodekapitlet. Resultatene fra dette arbeidet presenteres sammen med analyser opp mot sosiologisk teori og tidligere forskning i analysekapitlet, før trådene fra oppgaven trekkes sammen i et avsluttende diskusjonskapittel. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg konstruert tre problemstillinger som vil bli forsøkt besvart, i det overordnede analysekapitlet blir disse problemstillingene behandlet i hvert sitt underkapittel, med tilhørende delkapitler:

*Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen?*

*Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen?*

*Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet?*

Som jeg også vil redegjøre for i de kommende kapitler, ble ikke problemstillingene definert i forkant av arbeidet, men utarbeidet ut fra oppgavens overordnede interessefelt i samspill med resultatene av forskningsarbeidene. Ut fra utsagn, diskusjoner og perspektiver som kom frem under fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført i forbindelse med oppgaven, stod spesielt disse tre temaområdene seg ut under etterarbeidet. Jeg vil videre argumentere for at disse kan være relevante for å forstå eller komme nærmere oppgavens overordnede tematikk.

## 2.0 Sosiologisk teori

### 2.1 Definisjoner

Som jeg har påpekt i oppgavens innledende kapittel er bekymringer knyttet til forbruk og forventninger om at man skal inneha visse typer klær og objekter i skolen et mulig samfunnsproblem som problematiseres og trekkes frem i både riksdekkende medier og den politiske oppmerksomhet. Problematiske forhold knyttet til slike former for forbruk kan også knyttes i stort til sosiologisk teori og tidligere forskning, jeg vil videre i kapitlet presentere og argumentere for de teoretiske perspektiver og den tidligere forskning som ligger til grunn for denne oppgavens videre arbeider. Før oppgaven går videre med dette vil jeg kaste lys på og redegjøre for hvilken betydning ordet statusobjekter ilægges i det videre arbeidet.

Gjennom stortingsmeldinger og medieartikler har jeg innledningsvis vist til at forventninger knyttet til bruk av merkeobjekter i skolen problematiseres. Tilbake i 2001 ble det for Barne- og Familiedepartementet forfattet en utredning omhandlende kjøpepress ovenfor barn og unge. I denne hevdes det at «forbruksvarer signaliserer ofte status og makt. Barn og unges hverdag befinner seg i en sosial kontekst som ofte er hierarkisk, men ikke statisk. Det er derfor mulig å komme høyere opp i statushierarkiet ved å imitere dem som har høyere status. I slike strategier kan en bruke statusobjekter for å komme høyere opp i hierarkiet» (NOU 2001: 6, s. 23). Statusobjekter kan altså utgjøre forbruksvarer som kan vise til en type makt eller status hos den som innehar objektet. Videre hevdes det «barn og unge liker anerkjente symboler (...), det er trygt å lene seg mot anerkjente symboler og bli som de andre» (NOU 2001: 6, s. 23). Jeg vil i de senere analysekapitler vise til funn som kan peke på de samme fenomen, dette kan også være aktuelt i 2021.

Om merkeklær, eller forbruksvarer som kan signalisere status eller makt, skriver og viser Fløtten & Kavli (2009: s. 92) at en som ung skal ha det «riktige» utstyret. Barn og unge kan oppleve å bli holdt utenfor eller oppleve mobbing blant sine jevnaldrende dersom en ikke innehar de objekter det forventes at man skal inneha, fordi den enkelte da skiller seg ut fra «de andre» barna. Det kan videre ut fra dette argumenteres for at enkelte typer klær eller objekter ikke bare gir status eller makt, men også regnes for selvsagte for en aktør å inneha i sosial interaksjon med andre. Dette funnet kan også omtales som en form for relativ deprivasjon, hvor en aktør kan oppleve at en selv eller ens gruppe ikke har lik tilgang på ressurser som andre gruppen, til tross for at aktøren kan mene at den har rett til, eller burde inneha disse

ressursene (Hogg & Vaughn 2010: s. 209). Jeg vil i oppgavens avsluttende kapittel diskutere forhold knyttet til analysenes funn, hvor blant annet barnefattigdom og problematikk knyttet til relativ deprivasjon vil sees i lys av disse resultatene.

Jeg vil med bakgrunn i dette trekke opp en definisjon av begrepet statusobjekter som forbruksvarer eller andre objekter det knyttes en form for status til å inneha i ulike sosiale situasjoner. Denne trekkes opp med bakgrunn i de forventninger som kan foreligge for barn og unge som gjelder å ha «det riktige» utstyret, å etterleve en forventning om at man ikke bare skal ha klær, en telefon eller et par ski, men at det også skal være av en bestemt type. Slike objekter kan gi en form for anerkjennelse, aksept eller status blant barn og unge, jeg vil følgelig argumentere for at disse objektene kan kunne betraktes som statusobjekter å regne. Jeg vil i det videre analysearbeidet omtale blant annet klær, telefoner og russebusser som former for statusobjekter, og argumentere for hvorfor de kan utgjøre slike objekter, og hvilken rolle de kan spille i de ulike sosiale situasjonene som vil bli beskrevet. Beskrevet med andre ord, vil begrepet «statusobjekter» i oppgaven videre opptre som et samlebegrep for slike former for objekter, hvor fellesnevneren er at disse er tilknyttet en viss status i det studerte miljø og blant dets aktører.

## 2.2 Sosiologisk teori og tidligere forskning

For å kunne komme nærmere oppgavens overliggende tema med tilhørende problemstillinger, er det nødvendig å se nærmere på tidligere forskning på feltet, i tillegg til sosiologisk teori som kan bidra til å forklare de trekk og fenomener som kommer til syne gjennom bearbeidelse av datamateriale. Oppgaven tar for seg en tematikk og problemstillinger som fokuserer på forhold som utspiller seg i Norge og i videregående skole, det vil derfor kunne være hensiktsmessig å se nærmere tidligere samfunnsforskning på feltet, før jeg videre redegjør for det sosiologisk teoretiske grunnlag analysene vil struktureres ut fra.

### 2.2.1 Tidligere forskning på feltet

Forskerne Vegard Jarness, Willy Pedersen og Magne Flemmen er sentrale navn innenfor nærliggende studier av ungdom, videregående skole samt bruk av klær og andre objekter som uttrykksformer for status. Studiene *Revenge of the nerds: Cultural capital and the politics of lifestyle among adolescent elites* (Pedersen, Jarness & Flemmen, 2018) og *The discreet charm*

*of the children of the bourgeoisie: economic capital and its symbolic expressions at an elite business school* (Jarness, Pedersen & Flemmen, 2018) studeres ungdom som tilhører prestisjefylte videregående skoler i Oslo, henholdsvis Oslo Katedralskole og Oslo Handelsgymnasium. Begge studiene bygger blant annet på et teoretisk grunnlag fra sosiologene Pierre Bourdieu og Michèle Lamont, hvor Bourdieus begreper om økonomisk og kulturell kapital knyttes til hver av studiene med bakgrunn i elevenes opphav. Ved studiene av Oslo Handelsgymnasium pekes det på at elevgruppen her kommer fra familier med rik elitebakgrunn, med høy økonomisk kapital (Jarness et al., 2018), studiene av Oslo Katedralskole viser til en elevgruppe som kommer fra en elitebakgrunn med høy kulturell kapital (Pedersen et al., 2018).

Ved studiene av Oslo Handelsgymnasium peker forskerne på elevenes former for forbruk, og viser til hvordan det eksisterer forventninger til forbruk av dyre merkeobjekter i skolen, og hvordan de bør brukes på en taktfull og ikke-anstrengt måte for å unngå og fremstå som en som «streber» (Jarness et al., 2018). Videre pekes det også på hvordan elevene trekker opp symbolske grensdragninger i tråd med Michèle Lamont ovenfor elever fra spesielt Oslo Katedralskole. Elever fra denne skolen sees ned på og tas avstand fra, med bakgrunn blant annet i at «hipsterstilen» som føres ved skolen kan ansees for å være påtatt, eller trendfokusert (Jarness et al., 2018). Samtidig som at elevene trekker opp grenser ovenfor elever fra andre skoler, trekkes det også opp grenser ovenfor ens «egne», hvor de som avviker fra skolens kleskode, enten ved å avstå fra å bruke objekter det eksisterer forventninger til å bruke, eller ved mangel på kjennskap til når og hvordan objekter bør brukes. Slike aktører kan bli stigmatisert i skolemiljøet, i form av en slik mangel på en naturlig forståelse for et taktfullt forbruk (Jarness et al., 2018).

Studien av Oslo Katedralskole tar for seg en annen elevgruppe, hvor den kulturelle kapitalen står i fokus. Denne kommer til uttrykk i form av både elevenes bakgrunn, bekledning, tankesett og litterære preferanser, studien søker videre blant annet svar på hvorvidt en «altetende» form for forbruk kan ha erstattet tradisjonelle måter for distinksjon innenfor kulturell lagdeling (Pedersen et al., 2018). Studien finner at det blant elevene verdsettes forbruk som tar utgangspunkt i en gjenbrukskultur, enten man kjøper klærne sine i butikker som Fretex, eller arver gamle plagg fra sine foreldre. Hår klippes av venner, og telefoner skal gjerne være brukt og slitt, fremfor å kjøpe noe nytt (Pedersen et al., 2018, s. 59).

Et funn som trekkes frem gjennom studiens analyse omhandler at elevene nedtoner skolens elitestatus i samtale med forskerne, hvor det også trekkes opp symbolske grensedragninger mellom elevene som går på Oslo Katedralskole og ovenfor andre skoler som også kan omtales som «elite». Samtidig avfeier elevene omtalen av seg selv som hipstere, og peker på at det å være hipster i dag ikke omhandler de verdier som det en gang var, forskerne viser her til hvordan elevene trekker opp symbolske grensedragninger mellom seg selv, og de menneskene som defineres som «hipstere», annerledes fra seg selv – det antydes her at ved å trekke opp slike grenser ovenfor disse, kan elevene hevde å være genuine, de som faktisk etterlever en livsstil som det å være hipster opprinnelig innebar (Pedersen et al., 2018, s. 59). I samspill med å avfeie termen «hipster», anerkjenner og bruker elevene ved Oslo Katedralskole ord som «nerd» for å beskrive seg selv, i positiv forstand. Forskerne viser videre til at elevene interesserer seg for ulike objekter de «nerder» rundt, som kan være inspirert av både akademia og popkultur; både tradisjonelle kulturelle distinksjoner som involverer dyptgående kjennskap til klassisk litteratur, språk og teater, men også fenomener som rollespill og ulike former for moderne populærkultur (Pedersen et al., 2018, s.63).

Studiene av Oslo Handelsgymnasium og Oslo Katedralskole tjener som viktige forskningsbidrag i stort på feltet jeg også undersøker gjennom denne masteroppgaven. Slik forskerne viser til, kan teori om symbolske grensedragninger fra Michèle Lamont være viktig i analysen av skolemiljøer, og hvordan ulike grupper distanserer seg fra hverandre med bakgrunn i forhold som skiller «oss og dem». Videre kan også perspektiver fra Pierre Bourdieu kunne være hensiktsmessig for å forstå hvordan preferanser kan knyttes til kulturell- og økonomisk kapital, som videre kan bidra til å forstå hvordan skolemiljøet kan analyseres. Samtidig foreligger det jeg vil argumentere for at kan utgjøre en viktig forskjell mellom Jarness, Pedersen og Flemmens studier versus min egen, hvor deres fokus blant annet på eliteaspektet ved disse skolene, hvor betydningen av elevenes familiære bakgrunn også vektlegges. Jeg vil redegjøre for forhold ved både elevene og skolen jeg har rekruttert mine informanter fra i metodekapitlet, men det kan allerede nå stadfestes at skolen skiller seg fra Oslo Katedralskole og Oslo Handelsgymnasium i kraft av at den ikke er en form for eliteskole.



### 2.2.2 Lavinntekt i Norge

Som jeg innledningsvis har trukket inn, er deler av motivasjonen for å skrive oppgaven også med bakgrunn i lavinntektsproblematikk i Norge. Når det i mediene skrives om at det i varierende grad eksisterer press eller forventninger om å bruke bestemte typer forbruksvarer produsert av kjente merker eller motehus med en høy prislapp, vil dette også kunne implisere at de som ikke har råd til å skaffe disse statusobjektene kan kunne møte ulike former for reaksjoner. Jeg har tidligere i kapitlet henvist til de norske forskerne Fløtten & Kavli (2009: 92), som i boken *Barnefattigdom* peker på at det eksisterer forventninger til å ikke bare inneha utstyr, men at man skal ha det riktige utstyret, og at man følgelig kan møte reaksjoner fra andre barn og unge dersom man ikke innehar dette.

I Norge finnes det i 2021 omkring 115 000 barn og unge, eller 11,7 % av alle barn og unge, som vokser opp i familier med vedvarende lavinntekt, målt etter under 60 % av medianinntekten i Norge over de tre siste år. Det pekes på at barn med innvandrerbakgrunn er representert i større grad enn barn fra etnisk norsk bakgrunn; barn med innvandrerbakgrunn utgjør i alt omkring 18 % av alle barn i Norge, samtidig utgjør gruppen 58,8 %, eller omkring 67 700 barn som vokser opp i vedvarende lavinntektsfamilier. Av alle barn med innvandringsbakgrunn, vokser 39,1 % av disse opp i slike familier (Epland & Normann, 2021).

At det å vokse opp i en familie med vedvarende lavinnteksstatus kan føre til konsekvenser for barn og unge fastlås med bred enighet innenfor forskningen på feltet, og kan blant annet lede til at et fravær av et bestemt nivå av materielt forbruk kan føre til konsekvenser for både sosiale og psykososiale levekår (Fløtten 2009: s. 20). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at et konkret, økonomisk mål kan avgjøre om en aktør eller familie er fattig eller ei, til tross for at man kan befinne seg over et fattigdomsmål slik SSB opererer med, kan man fortsatt oppleve det som kalles for relativ fattigdom (FN, 2021), dette kan henge tett sammen med det Hogg & Vaughn (2010: s. 209) omtaler som relativ deprivasjon, hvor en aktør opplever at en selv ikke har tilgang på de goder det både er forventet at man skal inneha, eller som man føler man er berettiget til å ha, men som med bakgrunn i økonomiske forhold vedrørende aktørens situasjon ikke er mulig å anskaffe.

Oppgaven er i stort ikke direkte opptatt av fattigdom i Norge koblet mot bruken av statusobjekter i videregående skole, men problematiske forhold vedrørende forventninger om bruk av slike objekter i skolen kan være hensiktsmessig å også se på i lys av den norske

lavinntektssituasjon i 2021. Samtidig er det slik at det å vokse opp i en familie preget av lavinntekt eller relativ deprivasjon kan være sårbart og potensielt utleverende for en elev å snakke om i en intervju situasjon, jeg har med bakgrunn i de etiske utfordringer knyttet til dette ikke viet tematikken oppmerksomhet under intervjuene, slik jeg også vil vise til i metodekapitlet. Jeg vil derimot koble dette situasjonsbildet inn i den avsluttende diskusjonen av oppgavens funn for å drøfte eventuelle implikasjoner lavinntekt kan ha på disse.

### 2.2.3 Sosiologisk teori

Som et ledd i arbeidet med å analysere problemstillingene jeg har utarbeidet for oppgaven vil jeg trekke inn sosiologisk teori for å bedre kunne forstå de forhold som kommer til syne gjennom analyser av datamaterialet. Norske forskere har blant annet benyttet teoretiske rammeverk og perspektiver fra Michèle Lamont og Pierre Bourdieu i arbeidet med å undersøke forhold ved særegne videregående skoler i Norge, det kunne vært hensiktsmessig å benytte slike perspektiver også her. Til tross for dette har jeg i dette arbeidet valgt å analysere ut fra et perspektiv som til dels skiller seg fra disse, jeg vil videre redegjøre for dette før oppgaven vil presentere funn og analyser i de neste kapitler.

Gjennom arbeidet med min oppgave hadde jeg som en del av forberedelsene begynt å drøfte ulike teoretiske tilnærminger som kunne være relevante til dens analysearbeid, hvor også jeg i utgangspunktet ville skrive oppgaven i lys av Lamont og Bourdieu. Gjennom intervjuene erfarte jeg at det var flere forhold som gjorde dette dels problematisk, hvor andre former for teori vil kunne være mer relevant og presist for å kunne forstå de forhold som kommer frem av datamaterialet. Som jeg også redegjør for i metodekapitlet har jeg derfor latt samtalenes retning og de overordnede funn knyttet til de ulike tematiske inndelinger under intervjuene forme oppgaven, hvor jeg fremfor å la et teoretisk perspektiv på forhånd styre retningen på analysearbeidet for å komme nærmere de overordnede problemstillinger, heller har latt funn fra datagrunnlaget styre hvilke teoretiske perspektiver fra sosiologien som kan være fruktbare for å kunne forklare de eventuelle prosesser og fenomener som blir avdekket, og følgelig komme nærmere oppgavens problemstillinger. Jeg vil i de videre kapitlene argumentere ytterligere for teoretisk retning når funnene fra intervjuene presenteres, diskuteres og analyseres, men vil innledningsvis redegjøre for de ulike teoretiske bidragene fra sosiologien som vil bli trukket inn i dette arbeidet.

### 2.2.3.1 Rolleteori og stigmatisering

I Vårt rollespill til daglig fra 1959 skriver den amerikanske sosiologen Erving Goffman om hvordan mennesker som sosiale aktører samhandler med hverandre ut fra en metafor eller et perspektiv som omtaler menneskelig interaksjon som en form for teaterforestilling. Her skriver han om hvordan mennesket, eller grupper av mennesker gjennom «kunsten å kontrollere inntrykk» kan søke å skape en bestemt oppfatning av seg selv i sosial interaksjon med andre aktører. Hva og hvem man er, og hvordan andre oppfatter en selv kan formes gjennom ulike virkemidler. Den enkelte aktørs forsøk på å skape et bestemt inntrykk av seg selv kan variere, og vil kunne være ulikt i forskjellige sosiale situasjoner (Goffman 1959: s. 173).

Gjennom en slik opptreden, eller et rollespill, vil aktøren som spiller ut den sosiale rolle hen påtar seg kunne lede de tilskuere som er tilskuere til å tro at de egenskaper som knyttes til denne rollen også er reelle egenskaper aktøren besitter, hevder Goffman (1959: s. 29). Han definerer her en sosial rolle som «utøvelsen av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status» (Goffman 1959: s. 23). Når en opptredende aktør ved gjentatte anledninger, og for samme tilskuere spiller ut sin rolle, vil det videre kunne oppstå et sosialt forhold mellom aktørene (Goffman 1959: s. 22). Som en del av denne teorien pekes det på en rekke virkemidler en aktør bevisst eller ubevisst tar i bruk under sosial interaksjon med andre for å kunne gjennomføre en form for inntrykkskontroll: «Det er underforstått når en person spiller en rolle at iakttagere skal ta det inntrykk han ønsker å gi alvorlig.» (Goffman 1959: s. 24). For å kunne oppnå en situasjon hvor den rollespillende tas på alvor av tilskuerne, hvor aktøren søker å ta kontroll over sin egen fremtoning, status og posisjon ovenfor andre, må flere elementer og faktorer foreligge skal denne være suksessfull.

Jeg vil benytte Goffmans rolleteori i analysene med bakgrunn i funn fra datamaterialet, og vil videre argumentere for at dette kan være en fruktbar måte å tilnærme seg dette. Samtidig er det slik at teorien i tillegg til sine styrker også har svakheter i form av hva som kan forstås og håndgripes, dette vil videre bli diskutert i analysekapitlene. Til tross for dette, rolleteori kan være et nyttig verktøy for å kunne forstå og forklare de fenomener som kommer til syne gjennom datamateriale, slik jeg videre vil vise til.

I tillegg til å skrive om rolleteori, står også Goffman bak Stigma, en bok og en teori om hvordan stigmatisering kan og bør forstås i samfunnet. Her peker han blant annet på hvordan

samfunnets struktur deler oss mennesker inn i ulike kategorier, hvor det til disse knyttes egenskaper og kjennetegn for hvordan både egne og andre aktører oppfatter og samhandler med hverandre. Det respektive miljø hvor sosialt samspill vil finne sted vil også være avgjørende for hvilke grupper man forventer å møte; her hevder han videre at spillereglene som foreligger i ulike sosiale miljøer gjør det mulig for den enkelte aktør ubevisst å forholde seg til andre mennesker man forventer å møte; hvordan de vil se ut, hva de vil stå inne for, hvilke normer og regler de etterlever (Goffman 1963: s. 43).

Det er i skjæringen hvor denne ubevisste forventningen som gjør aktører i stand til å samhandle med andre brytes, at begrepet stigma kommer inn. Dette kan fremstå som ubevisst og tilslørt for aktøren i situasjoner hvor denne forventning eller krav opprettholdes av andre aktører man samhandler med, begrepet stigma kommer inn når aktører som Goffman omtaler som «fremmede» trer inn i den sosiale situasjon (Goffman 1963: s. 46). Et brudd med det sosiale miljøets forventninger og krav kan lede til at en aktør videre blir stigmatisert, her skiller Goffman mellom å være «miskreditert» og «potensielt miskrediert», hvor skillet befinner seg mellom de aktører som innehar et stigma som umiddelbart er kjent for andre aktører, versus de som innehar et stigma som i utgangspunktet er skjult eller usynlig. Å inneha et stigma kan overskygge alle andre trekk ved aktøren, som ville gjort hen akseptert som en del av fellesskapet, kommer i bakgrunnen av det trekk som gir aktøren stempel som stigmatisert (Goffman 1963: s. 46).

Teorien kan være et viktig supplerende verktøy til Goffmans rolleteori for å kunne forstå hvordan det å blant annet mangle statusobjekter som elev i skolen kan påvirke det sosiale samspillet med andre elever. Jeg vil videre i analysekapitlene argumentere for bruken av også denne teorien i kombinasjon med presentasjon og analyse av funn fra datamaterialet opp mot oppgavens problemstillinger. Samtidig er det slik at heller ikke denne teorien nødvendigvis utgjør et fullgodt teoretisk grunnlag for å komme nærmere svar på problemstillingene som oppgaven reiser, jeg vil derfor supplere med ytterligere teori fra andre teoretikere som kan være relevant i dette arbeidet.

### 2.2.3.2 Michèle Lamont og symbolske grensedragninger

Gjennom arbeidet med å besvare oppgavens problemstillinger vil Goffman stå sentralt, hvor spesielt hans teorier om sosiale roller og stigma vil bli benyttet. Jeg vil allikevel argumentere for at det kan være hensiktsmessig å også benytte annen teori for å kunne forklare deler av datagrunnlaget som Goffmans arv ikke nødvendigvis dekker, eller forklarer like godt. Et potensielt viktig funn som kom frem gjennom etterarbeidet med datagrunnlaget var blant annet informantenes og skoleelevers subtile markeringer av grenser ovenfor elever både i egen og i andre grupper i skolens miljø. Jeg vil redegjøre for disse mer konkret og inngående i analysekapitlene, men funnet gjør det samtidig nødvendig å analysere ut fra teori som kan forklare disse fenomenene.

Michèle Lamont er en canadisk forsker som blant annet har skrevet boken *Money, Morals and Manners – The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. I boken skriver Lamont om symbolske grensedragninger; hvordan aktører fra øvre middelklasse i henholdsvis Frankrike og USA bruker kulturelle kategorier for å plassere, betrakte og evaluere andre mennesker, og dermed trekke opp grensedragninger ovenfor «de andre» (Lamont 1990: s. 3). Jeg vil ikke gå dypere inn i selve forskningsarbeidet, men i boken presenterer Lamont et perspektiv for å kunne forstå hvordan slike symbolske grensedragninger kan fungere, og kan dermed være et relevant teoretisk bidrag innenfor sosiologien som kan forklare disse prosessene også i mitt forskningsarbeid.

Lamont skiller mellom ulike former for grenser en aktør kan trekke opp i sosialt samspill med andre, hvor moralske, sosioøkonomiske, kulturelle og symbolske grenser er ulike former for slike som hun viser til at brukes i ulik grad blant de franske og de amerikanske informantene i studien, spesielt er symbolske grenser viktig (Lamont 1990: s. 3-4). Slike symbolske grenser er former for distinksjoner aktører benytter for å kunne kategorisere ulike elementer som blant annet objekter og mennesker, Lamont fokuserer på de grensene aktører trekker opp ovenfor hverandre. Videre hevder hun, med bakgrunn i Durkheim og Simmel, at symbolske grenser vil kunne skape både inn- og utgrupper. Aktører som er innbefattet med elementer og trekk som gjør aktørene like hverandre vil kunne føre til inkludering eller samhold, på den annen side vil aktører som knyttes til elementer og trekk som er ulikt den betraktende eller grensedragende aktøren selv kunne bli ekskludert, avvist eller tatt avstand fra. I tillegg finnes det en gråsoner i det overlappende felt mellom inkludering og ekskludering; her finnes aktører

som er ulike, men allikevel innehar trekk eller kjennetegn som kan tolereres av den betraktende aktør, og som skaper en form for likegyldighet mellom den betraktende og den som blir betraktet (Lamont 1990: s. 9).

Når grenser trekkes opp, viser Lamont til hvordan dette for den grensdragende kan vekke avsky eller være ubehagelig, samtidig som den som blir ekskludert i form av å ikke møte de krav og forventninger den grensdragende stiller vil kunne oppleve prosessen og aktøren som kald, snobbete eller distansert i et sosialt møte. Dette står videre i kontrast til situasjoner hvor aktører som møtes, og oppfatter at den andre er innbefattet med det samme som en selv, vil utøve inkluderende atferd ovenfor den andre i form av å sørge for at den andre er komfortabel, opplevelse av vennskapelighet og relasjonsbygging gjennom ulike virkemidler i det sosiale møte (Lamont 1990: s. 10).

Lamont tjener oppgaven et bidrag som teoretisk grunnlag som både kan supplere forklaringer og resonnementer de teoretiske rammeverkene Goffmans verker gir til oppgaven. Samtidig utgjør Lamont også en annen måte å forstå datagrunnlaget på, viktig å nevne er deres tilhørighet til ulike fagtradisjoner innenfor sosiologien. Mens Goffman tilhører en fagtradisjon tett knyttet til symbolsk interaksjonisme, kan det argumenteres for at Lamont skriver blant annet innenfor kultursosiologien. Jeg vil argumentere for at spennet som eksisterer mellom de to teoretikerne kan bidra til å aktualisere oppgavens eventuelle funn ytterligere.

#### 2.2.3.3 Styrken til svake bånd og Mark Granovetter

En av problemstillingene som blir behandlet gjennom oppgaven tar for seg hvordan statusobjekter konstrueres i skolemiljøet. Som en del av arbeidet med å besvare denne vil jeg benytte elementer fra nettverksteori innenfor sosiologien, hvordan informasjon spres mellom ulike nettverk vil kunne være relevant for arbeidet med besvarelsen.

Den amerikanske sosiologen Mark Granovetter er kanskje mest kjent for sin studie *The Strength of Weak Ties* fra 1973, hvor han skriver om sosiale nettverks betydning for å få seg en jobb. Her argumenterer han for hvordan nettverk av henholdsvis sterke og svake bånd har betydning for informasjonsspredning. For denne oppgavens del er ikke informasjon om nye jobber det essensielle i studien, men derimot prosessen som leder til at aktører tilegner seg informasjon om disse. I en skole hvor alle elevene møtes i daglige sosiale møter skulle det kunne være nærliggende å anta at en teori som hevder at informasjonsspredning skjer på tvers

av nettverk, gjennom en eller flere enkeltaktører som har svake bånd til andre, kan være mindre relevant for å belyse problemstillingen. Granovetter selv skiller mellom nettverk som er konsentrert av sterke og svake bånd, og viser til hvordan betydningen av svake relasjoner utenfor ens eget nettverk av sterke bånd, er essensielle for å skaffe ny informasjon man ikke har tilgang til i sitt eget nettverk (Granovetter 1973: s. 1372-1373). Disse svake båndene kan fungere som en form for informasjonsbro mellom nettverkene, som bidrar til at ny informasjon tilføres. Desto flere svake bånd et nettverk har, jo større er mulighetene for å få tilgang til essensiell informasjon som hos Granovetter kan føre til at en aktør får informasjon om og tilgang til en ny jobb. Samtidig er det slik, at et nettverk som har få, eller ingen svake bånd til andre, kan risikere å gå glipp av slik informasjon, hvor resultatet kan være at den enkelte aktør får liten eller ingen informasjon om verden utenfor sitt eget nettverk (Granovetter 1973: s. 1371). Det er denne prosessen som er essensiell hos Granovetter; styrken til svake bånd ligger i denne informasjonsutvekslingen.

For skolemiljøet og dets bestanddeler; i form av enkeltpersoner, vennegjenger, klasser og linjer, kan det være hensiktsmessig å benytte et slikt perspektiv for å kunne komme nærmere en forklaring på hvordan statusobjekter kan konstrueres og spres innenfor dette. Et viktig poeng, skal en slik teori kunne benyttes, vil være at skolemiljøet ikke er et stort fellesskap, men sammensatt av flere nettverk med sterke bånd, hvor relasjoner i form av svake bånd bidrar til å spre informasjon mellom nettverkene; på tvers av linjer, klasser og vennegjenger. Jeg vil videre argumentere for dette i videre analysearbeid, og vise til hvorfor også Granovetters teori kan både være relevant og nødvendig for å komme nærmere et svar på denne problemstillingen.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for eget forskningsarbeid som senere i oppgaven vil knyttes sammen med sosiologisk teori og tidligere forskning, i et forsøk på å komme nærmere problemstillingene presentert innledningsvis i oppgaven. Forskningsarbeidet er formet som et kvalitativt prosjekt, og har blitt gjennomført blant elever i 3. klasse på en større videregående skole i Norge, i en av landets 10 største byer. Navnet på byen og skolen er anonymisert av hensyn til informantene, og etter samråd med veileder. Gjennom kapitlet vil jeg berøre blant annet argumentasjon for valg av metode, utvalgsriterier for deltakere, gjennomføring og etterarbeid, samt utfordringer knyttet til den pågående Covid-19 pandemien.

I de tidlige planleggingsfasene av forskningsarbeidet hadde jeg flere sentrale usikkerhetsmomenter jeg måtte ta stilling til og løse. Hvem skulle jeg intervju, hvor gamle bør de være, hvilke studieretninger vil jeg rekruttere fra og hvordan skulle jeg designe intervjuene?

### 3.1 Metodologisk verktøy

I tilknytning til masteroppgavens *tittel En studie av statusobjekters betydning for det sosiale miljøet i norsk videregående skole*, reises det flere problemstillinger som må besvares i et analytisk samspill mellom empiri og sosiologisk teori for å kunne komme nærmere eventuelle slutninger og en besvarelse på prosjektet som helhet:

*Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen?*

*Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen?*

*Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet?*

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å komme nærmere den bakenforliggende betydningen av slike objekter for unge mennesker. Hvordan elevene selv, både individuelt og som fellesskap skaper, tolker og bruker statusobjekter i skolehverdagen er essensiell kunnskap som er nødvendig å innhente. Både i analysen av statusobjekters betydning for det sosiale miljøet på skolen, men også for å kunne forstå hvordan de konstrueres og hvordan enkelte deler av skolemiljøet kan bruke slike objekter for å stadfeste sin egen posisjon i skolen. Med dette søker oppgaven å komme nærmere en forståelse av eventuelle konflikter og sosiale problemer et slikt fenomen overordnet kan skape for elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner, men



med et spesielt fokus på betydningen statusobjekter kan få for skolehverdagen «her og nå» for elevene.

### 3.1.1 Kvalitative metoder

For å kunne komme nærmere disse problemstillingene har jeg i denne masteroppgaven benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder. For å kunne besvare problemstillingene oppgaven reiser på en så presis og virkelighetsnær måte som mulig ble jeg i prosessen med å utvikle et forskningsdesign nødt til å ta et valg om hvilket metodologisk verktøy jeg på en mest hensiktsmessig måte kunne benytte for å besvare dette. Det finnes en rekke ulike metoder innenfor kvalitative forskningstradisjoner, mest relevant for oppgavebesvarelsen opplevde jeg at forskningsintervjuer ville være. I *The Focus Group Guidebook* skriver Morgan (1998: s. 12) om forskningsintervjuers styrke, som ligger i at de kan utforske og oppdage sammenhenger gjennom kontekst, dybde og tolkning av datamateriale. Kvale & Brinkmann (2015: s. 42) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonen(es) dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Det kvalitative forskningsintervju tar sikte på å innhente kunnskap fra den intervjuedes livsverden, ikke for å kvantifisere kvalitative data fra intervjuet, men for å komme nærmere den intervjuedes egne forståelse av verdenen den selv er en del av. Som et motsvar til kvantifiserbare data ligger kvalitative intervjuers styrke i presisjonen i beskrivelsen av meningsfortolkningen som skjer i samspillet mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann 2015: s. 47).

### 3.1.2 Fokusgruppeintervjuer

Etter å ha innsnevret metodisk verktøy til forskningsintervjuer stod jeg ovenfor et nytt veiskille, hvor en avgjørelse måtte tas om hvorvidt jeg ønsket å gjennomføre intervjuer i form av semi/strukturerte intervjuer med enkeltpersoner, eller å strukturere intervjuene som en samtale mellom flere deltakere og meg som forsker, i form av fokusgruppeintervjuer.

Fokusgruppeintervjuer har som andre intervjuformer det fortrinn at en gjennom samtalen som oppstår i intervjusituasjonen kan komme nærmere den livsverden som deltakeren(e) befinner seg i, og gjennom velformulerte spørsmål og undringer innhente gode beskrivelser av meningsfortolkning. Fokusgrupper spesielt, til forskjell fra forskningsintervjuer med enkeltpersoner sin styrke i form av gruppedynamikk – og den diskusjonen som kan oppstå i en slik samtale. Forskerens rolle i et slikt gruppeintervju er ikke nødvendigvis å ha mange

gode, velformulerte spørsmål begrunnet i inngående kunnskap om forskningsfeltet, men heller å legge til rette for en samtale innad i gruppen om et tema forskeren eller forskningen ikke nødvendigvis har inngående informasjon. Selve samtalen som oppstår mellom deltakerne er meningsbærende, et narrativ omkring temaet det samtales rundt. En slik gruppesamtale kan også gjøre det lettere for den enkelte deltaker å snakke om følsomme eller tabubelagte synspunkter eller erfaringer som vanligvis ikke er tilgjengelige i en samtale med enkeltpersoner. Gjennom gruppesamtalen kan det overordnede narrative justeres, endres og ilegges personlige erfaringer fra de ulike deltakerne i fokusgruppen (Kvale & Brinkmann 2015: s. 179-180).

Oppgavens tittel og forskningsspørsmål søker å avdekke og beskrive hvordan og i hvilke grad unge mennesker benytter ulike statusobjekter, og hvordan dette kan få konsekvenser for de som ikke har anledning til å skaffe seg de nødvendige objektene for å være «innafor» i et slikt statussystem. Slik oppgaven er formulert, og med bakgrunn i at fenomenene som undersøkes eksisterer først og fremst i et gruppesamspill opplever jeg fokusgrupper som et fruktbart metodologisk verktøy som kan bidra til å komme nærmere oppgavens tittel og problemstillinger. Fokusgrupper er allikevel ikke det eneste verktøyet jeg kunne benyttet i besvarelsen av oppgavens problemstillinger.

Dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer ville vært et annet, nærliggende metodologisk verktøy jeg kunne benyttet i forskningsprosessen. Dersom jeg hadde formulert problemstillingene til å være mer individorienterte, eller søkte mer inngående kunnskap om enkeltindividers oppfatning av å være deltaker i det sosiale miljøet ved skolen ville denne intervjuformen kunne vært et mer naturlig valg enn fokusgrupper. Jeg vurderte i forkant av masteroppgavens begynnelse om det var mulig å intervjuer elever som kom fra lavinntektsbakgrunn og formulerte forskningsspørsmål deretter, men kom til den vurdering at dette ville blitt et etisk gråsonearbeid jeg som masterstudent ikke følte meg komfortabel med å gjennomføre. Det presiseres allikevel at oppgaven senere vil diskutere funn fra egen og tidligere forskning opp mot sosiologisk teori, og se dette både i lys av elevgruppen som helhet, men også i lys av ulikhetsproblematikk og lavinntektsfamilier i Norge.

Der hvor et dybdeintervju ville kunne innhentet kunnskap om enkeltindividers oppfatning av det sosiale miljøet ved skolen, vil det på den annen side potensielt ikke kunne bidra til å komme nærmere hva den kollektive oppfatningen i elevgruppen er omkring dette på samme

måte som fokusgruppeintervjuer kan gjøre. Fordi oppgaven søker informasjon om det kollektive, gruppesamspillet i elevgruppen og ikke enkeltelevers perspektiver vurderes det derfor at fokusgruppeintervjuer er mer hensiktsmessig å benytte i besvarelsen av oppgavens problemstillinger enn det dybdeintervjuer ville vært.

### 3.1.3 Samtykke og anonymisering

Parallelt med utarbeidelsen av forskningsprosjektet ble det obligatorisk meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata for å avklare personvern hensyn tilknyttet prosjektets datainnsamling. Prosjektets data- og personvernsbehandling ble endelig godkjent i oktober 2020. Som en forutsetning for å kunne gjennomføre prosjektet ble det utarbeidet et informasjonsskriv med oversikt over hva deltakelse for potensielle informanter innebærer, hvordan innsamlede data vil behandles og brukt i masteroppgaven. Dette skrevet er vedlagt oppgaven, og befinner seg under «Vedlegg 1». Det noteres kort at tittelen på dette er knyttet til det opprinnelige masterprosjektet, men forble uendret etter samråd med veileder i forbindelse med den nåværende masteroppgaven.

Personvern står i hovedfokus, deltakerne ble garantert anonymisering i det endelige arbeidet, nedlåsing av ikke-anonymiserte lydopptak, sletting av disse etter transkribering og anonymisering med mer. Et sentralt poeng her er anonymisering av innsamlet data, i form av transkribering og anonymisering av lydopptak gjort i intervjusituasjon. Dette for å sikre at deltakerne kan være trygge på at det som blir sagt i et intervju ikke vil kunne kobles til informantene personlig i etterkant av intervjuene. Alle informantene ble også bedt om å skrive under på en taushetserklæring som en del av informasjonsskrivet for å forhindre at tematikk som ble diskutert og snakket om ikke skulle spres til utenforstående.

### 3.1.4 Svakheter ved fokusgruppeintervjuer

Som jeg har presentert i delkapitlene ovenfor fremstår fokusgruppeintervjuer som et relevant metodologisk verktøy for å kunne besvare oppgavens problemstillinger. Det eksisterer allikevel noen momenter som kan gjøre et godt planlagt intervju mislykkes som jeg videre vil redegjøre for, med spesielt fokus på etiske utfordringer knyttet til fokusgruppeintervjuer.

En av de første utfordringene jeg møtte i utformingen av fokusgruppeintervjuene var hvordan jeg kunne garantere deltakerne at det som ble sagt, ytret og diskutert ble anonymisert, og ikke forlot intervjusituasjonen. I et dybdeintervju hvor det kun er én informant vil det være lettere

for forskeren å forhindre at andre får tilgang til det som blir snakket om, men i en fokusgruppe vil det ikke være like lett i form av det er flere informanter til stede under intervjuet. Morgan skriver i *The Focus Group Guidebook* (1998: 88) om at det i fokusgruppesituasjoner oftere er vanlig å tilby at datamateriale lagres og behandles konfidensielt, enn at det garanteres for anonymisering. Jeg valgte å løse dette annerledes enn Morgan skriver om, hvor løsningen jeg kom frem til vedrørende dette etiske dilemmaet var gjennom informert samtykke, garantert anonymisering i transkriberingsprosess og presentasjon av funn som anonymisert i masteroppgaven. Jeg la, etter diskusjon med min veileder til i samtykkeskjemaet en taushetserklæring informantene også måtte samtykke til. Dette for å forhindre at det som ble snakket om i intervjusituasjonen mellom meg som forsker og elevene som informanter forlot denne samtalen og ble spredd blant utenforstående.

Sensitiv tematikk er et annet, nærliggende dilemma jeg måtte drøfte før jeg gikk videre med forskningsprosjektet. Det å få ungdommer som lever i en sosial sfære som tilsynelatende er preget av statusfylte merkeklær, dyre telefoner og kostbare accessoarer til å snakke fritt om, reflekterende og potensielt kritisk ovenfor segmenter av dette reiser en etisk utfordring for min rolle som forsker. For det første, ville jeg oppleve at det var informanter som deltok i intervjuet som hadde med/på seg ett eller flere slike objekter? Hvordan skulle jeg eventuelt forholde meg til dette, og hvordan ville andre informanter som ikke var i besittelse av slike objekter snakke om disse, med disse førstnevnte til stede? Morgan skriver at dette med sensitive samtaletematikker er noe forskeren må reflektere over på forhånd og forberede seg på å møte og eventuelt grensesette i intervjusituasjonen (1998: 90-91).

Som jeg senere vil komme inn på når jeg redegjør for gjennomførelsen av intervjuene tydeliggjorde jeg dette for informantene mine. Alle var på forhånd godt informert om hva samtalen ville handle om under intervjuene og ble presentert samtykkeskjema i forkant. I samspill med dette reflekterte jeg også over min egen rolle og fremtoning i intervjuene. Som Goffman (1959: 22-23) poengterer, den enkelte påtar seg en rolle i møte med andre aktører. Rollen jeg skulle gå inn i under intervjusituasjonen kan omtales som forsker og intervjumoderator. Dag Album (2007: 244) skriver i *Nære fremmede* om at man blir ilagt en rolle av de man skal studere. Her kan blant annet kjønn og alder være viktige kjennetegn som former rollen, men sosial klasse kan også være viktig, og vil kunne komme til uttrykk under intervjusituasjonen. Jeg var på intervjutidspunktene selv 24 år gammel, og kan til dels ubevisst ha dratt nytte av det Album videre omtaler som ungdommelig usikkerhet og nysgjerrighet, hvor det kan være naturlig for andre at «et ungt menneske vandrer rundt i

halvsvime og undret seg over hva andre mennesker holdt på med» (Album 2007: s. 244). Jeg vil argumentere for at jeg var min rolle bevisst under intervjuene, hvor jeg i mindre grad vektla at jeg var forsker og vordende sosiolog i dialogen med ungdommene, og heller brukte min unge alder og nysgjerrighet på å komme i posisjon til informantene, samtidig som jeg vektla en viss profesjonell distanse til de enkelte. Album peker på at dette kan gjøre at man som forsker lettere kan hente informasjon i samtale med andre, hvor man på bakgrunn av alder kan gis rom og åpenhet fordi man «ikke helt kan regnes med» som seriøs forsker (Album 2007: s. 245).

Før båndopptakeren ble startet på intervjudagene samtale jeg med informantene og informerte konkret om hva vi skulle snakke om, poengterte at deltakelse var frivillig og at samtykke kunne trekkes både under intervju og i all ettertid. For å redusere potensiell opplevelse av stress og ubehag for informantene informerte jeg også om at vi i samtalen ikke skulle ha eksplisitt fokus på den enkelte informants personlige erfaringer, men generelle tanker, undringer og refleksjoner omkring spørsmålene jeg hadde med. Det ble allikevel gitt rom for å kunne dele personlige erfaringer, men bare dersom informanten selv ønsket å dele disse. I tillegg til å tydeliggjøre dette for informantene mine hadde jeg selv forberedt meg på å møte usikkerhet og ubehag hos informantene mine. Etter inspirasjon fra Morgan (1998: 93) forberedte jeg meg på at dette allikevel kunne oppstå, og fokuserte i intervjuene spesielt på informantenes non-verbale kommunikasjon. Jeg vil komme tilbake til dette i delkapittelet om gjennomføring av intervjuene.

### 3.2 Utvalg

For de aller, aller fleste i det norske samfunn er videregående skole den naturlige veien videre etter fullført grunnskole. På videregående fortsetter utviklingen mot det å bli voksen, som for de fleste begynner i ungdomsskolen. Gjennom årene på videregående går man fra å være ungdom til å bli en ung voksen, kroppen og sinn utvikles og endres, det stilles høyere krav til prestasjoner, karakterer og utdanningsvalg som får konsekvenser for fremtiden. Gjennom disse årene kan ungdom oppleve å gjennomgå en utforskende fase, hvor spørsmål som «hvem er jeg», «hva vil jeg bli» og «hva er viktig for meg» kan være viktige å komme nærmere for den enkelte (Departementene 2021: s. 92). Det er i denne fasen i livsløpet til norsk ungdom jeg ønsket å gjennomføre forskningsarbeidet mitt, elevgruppen ble valgt ut med bakgrunn i

både faglige, praktiske og etiske vurderinger som jeg i dette delkapittelet skal redegjøre og argumentere for.

I forkant av høstsemesteret presenterte jeg tankene mine rundt et kvalitativt forskningsprosjekt sentrert rundt elever i videregående skole for både familie og venner etter oppfordring i kjølvannet av diskusjoner med medstudenter, forelesere og potensielle veiledere. Jeg fikk både positive og negative tilbakemeldinger under disse samtalene, men spesielt én samtale utmerket seg. Vedkommende jeg snakket med gikk inn i sin siste sommerferie som elev ved videregående skole, og skulle høsten 2020 starte i 3. klasse. Vi samtale løst rundt flere av mine skisserte problemstillinger, hvor det viste seg at det jeg ønsket å undersøke var kjent tematikk for vedkommende og hans venner, og antydte samtidig at dette var noe de fleste hen kjente til hadde gjort seg tanker rundt gjennom årene på videregående skole.

Ut fra disse samtalene ble nysgjerrigheten på å snakke med elever i tredje klasse forhøyet. I samtale med min veileder med bakgrunn i dette utformet jeg en arbeidshypotese for utvalget, hvor jeg antok at elever i sitt siste år som elev i videregående skole i større grad vil ha mer relevant informasjon for forskningsprosjektet, enn elever i 1. og 2. klasse. En annen faktor jeg måtte forholde meg til i forarbeidet med utvalget var deltakernes alder. Elever i videregående skole befinner seg i et aldersspenn fra 16 til 19 år, som betyr at en del av potensielle deltakere vil være under myndig alder. For personer som ikke har fylt 18 år er det i utgangspunktet mulig å samtykke til å delta i blant annet medisinsk og helsefaglig forskningsprosjekt etter fylte 16 år (Helseforskningsloven, 2020, §17), men grunnet usikkerhet rundt etiske utfordringer, og i lys av arbeidshypotesen om at elever i 3. klasse vil sitte på mer informasjon enn elever i lavere trinn tok jeg derfor en avgjørelse om å kun inkludere personer over 18 år i forskningsarbeidet mitt.

Neste ledd i utvalgsprosessen ble så å definere hvem jeg ville snakke med i 3. klasse, og hvilke kriterier jeg skulle velge de ut fra. I oppgavens tidlige stadier drøftet jeg mulighetene for å gjøre en komparativ studie av to videregående skoler i mitt hjemfylke, hvor jeg ønsket å forske på hvordan elever ved skoler tilhørende ulike sosioøkonomiske områder skilte seg fra hverandre, eventuelt var like, i forbruket av statusobjekter. Jeg ønsket i utgangspunktet å snakke med elever fra linjen studiespesialisering på to forskjellige skoler og gjøre en komparativ studie av det sosiale miljøene ved disse. Før jeg kom i gang med en konkret liste

med kriterier sendte jeg ut en forespørsel til rektor ved to videregående skoler, med en forespørsel om et slikt forskningsprosjekt lot seg gjøre dersom alle smittevern hensyn ble tatt, og prosjektet ble utført på en slik måte at det ikke gikk utover skolens daglige rutiner eller skapte unødvendig fravær for elever som eventuelt ville deltatt.

Det viste seg dessverre å være vanskelig og tidkrevende å gjennomføre mitt opprinnelige prosjekt i en tid preget av Covid-19 pandemien. Videregående skoler i fylket hadde per høsten 2020 besøksforbud, hvor ingen fikk adgang til skolene annet enn elever, lærerstab og eventuelle lovpålagte besøk fra nødetater. På grunn av pandemiens konsekvenser ble jeg nødt til å se etter alternative løsninger på å skaffe informanter, og hvordan jeg kunne vinkle mine opprinnelige problemstillinger til å passe et forskningsprosjekt som tok høyde for smittevernsrestriksjoner og besøksforbud på fylkets skoler.

Som tidligere nevnt hadde jeg diskutert den planlagte masteroppgaven med en familievenn som selv var elev ved videregående skole på forsommeren 2020. Jeg delte min frustrasjon med vedkommende i etterkant av avslag på forespørsel om å gjennomføre forskningsprosjektet mitt, og fortalte samtidig at jeg var litt rådløs på hvordan jeg skulle løse dette problemet. Nærmest spontant foreslo hen å hjelpe til med selve rekrutteringsprosessen, dersom jeg fikk ordnet en kort presentasjon av prosjekt, forventet tidsbruk og en liste med kriterier for å velge deltakere.

For å møte utfordringene som hadde satt en stopper for mitt opprinnelige prosjekt ble jeg nødt til å gjøre enkelte endringer. Hovedproblemene jeg stod ovenfor var tilgang på informanter ved to ulike skoler samt smittevernsrestriksjoner. Jeg hadde en vei inn til den ene skolen jeg opprinnelig hadde tenkt til å inkludere i studien gjennom nevnte familievenn, mens andre skoler fremstod mer utilgjengelige. Jeg valgte derfor å fokusere på den skolen jeg hadde tilgang til, fremfor å fokusere på to like studieretninger ved to ulike skoler ble fokuset nå konsentrert om to ulike studieretninger, henholdsvis studiespesialiserende og musikk-, dans- og dramalinje. Jeg vil redegjøre for dette ytterligere i neste delkapittel om gjennomføring av forskningsarbeidet, men for utvalgsprosessen del er det hensiktsmessig å nevne dette allerede nå. For den videre prosessen med å finne informanter ble nå utvalgskriteriene litt annerledes. Opprinnelig hadde jeg selv planlagt å rekruttere informanter ved å gjøre forarbeid på de ulike skolene, men fordi smittevernsrestriksjoner gjorde dette til en umulighet, og mangelen på en annen egnet sosial møteplass for rekruttering ble familievennen en døråpner til informantene.

Det kan argumenteres for at å samarbeide med en utenforstående som ikke har samme faglige kompetanse og erfaringsgrunnlag kan være mindre hensiktsmessig for enkelte prosjekter. Morgan (1998: s. 67) skriver at rekruttering ikke nødvendigvis må gjennomføres av forskeren, men poengterer samtidig at rekruttering av informanter som i liten grad er innforstått med tematikken fokusgruppen skal samtale om kan være den avgjørende faktoren som ødelegger et fruktbart intervju. Morgan skriver videre at det er flere ulike tilnærminger til å skaffe informanter, men i alle tilfeller er det hensiktsmessig å sette opp en liste med kriterier for å sile seg frem til informasjonsrike informanter (1998: s. 67). Med bakgrunn i dette og tidligere redegjørelser i delkapitlet utarbeidet jeg en kortfattet liste med kriterier for informantene jeg oversendte min kontakt. Absolutte minstekrav:

*Være elev i 3. klasse og ha fylt 18 år*

*Være elev ved enten studiespesialiserende eller musikk- og dramalinje*

*Være interessert i å delta i et forskningsprosjekt på ettermiddag/kveldstid*

I tillegg til disse minstekravene stilte jeg også noen oppfølgingskriterier, da minstekravene for deltakelse var svært åpne og gav mulighet for at de aller fleste i 3. klasse potensielt kunne vært informanter:

*Inneha en oppfatning, kjennskap til eller mening om merker, klær og teknologi i skolens sosiale hverdag.*

*Være interessert i å snakke om denne tematikken i en intervjusituasjon sammen med andre elever i et eller flere intervjuer som vil brukt til forskningsformål.*

*Gi innledende informasjon om at deltakelse er frivillig, alt som oppgis vil bli anonymisert.*

*Gi innledende informasjon om at det er mulig å trekke seg og sitt samtykke i forkant, under, eller etter intervjusituasjonen. Mer informasjon gis i form av samtykkeskjema.*

Etter å ha oversendt informasjon og kriterier til min kontakt tok det ikke lang tid før jeg fikk positive tilbakemeldinger. Etter noen runder i ulike vennegjenger over et par dager hadde min kontakt rekruttert en større gruppe elever som kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Det viste seg at kjennskapen min kontakt hadde til tematikken også ble delt av særs mange andre elever, i forkant av intervjuene var det mange som ønsket å ytre seg og sin mening omkring tematikken som del av en potensiell fokusgruppe. Etter å ha snakket med gruppen,



og enkelte andre elever utenfor denne på egenhånd, endte jeg opp med å få rekruttert til sammen 9 informanter, fordelt på 3 fokusgrupper med 3 informanter i hver gruppe. Jeg vil videre diskutere antall informanter og fokusgrupper i det kommende delkapittel, som med hovedårsak i Covid-19 pandemien var problematisk å gjøre større. Jeg vil videre redegjøre for og diskutere gjennomførelsen av disse intervjuene i neste delkapittel.

### 3.3 Gjennomførelse og etterarbeid av forskningsprosjektet

Intervjuene var i utgangspunktet tiltenkt å foregå på skolen elevene selv tilhørte, men grunnet smittevernsrestriksjoner var dette som nevnt tidligere ikke gjennomførbart. Jeg vil i dette delkapitlet redegjøre for gjennomførelse av og utfordringer knyttet til intervjuene med et spesielt fokus på smittevernsrestriksjoner med bakgrunn i den pågående Covid-19 pandemien.

#### 3.3.1 Gjennomførelse og utfordringer knyttet til Covid-19 pandemien

Før jeg redegjør for gjennomførelsen av intervjuene er det hensiktsmessig å komme inn på utfordringer knyttet til Covid-19 pandemien. Intervjuene ble gjennomført etter beste evne, med stor velvilje og med et godt samarbeid fra mine informanter i en tid preget av en ny smittebølge, strenge smittevernsrestriksjoner og usikkerhet i samfunnet tilknyttet dette (Regjeringen 2021). Som jeg tidligere har skrevet om gjorde disse restriksjonene at det ikke var mulig å gjennomføre et helhetlig kvalitativt prosjekt med ikke-deltakende observasjon som forarbeid, rekruttering jeg selv hadde kontroll og styring over, samt gjennomførelse av intervjuene på skolen med koblingen til dens sosiale sfære.

Etter å ha fått avslag på å gjennomføre mitt opprinnelige prosjekt startet arbeidet med å finne egnede lokaler for intervjuene. Informantene mine hadde på forhånd blitt informert om at intervjuene ville finne sted utenfor skolen, og at noe reisevei måtte påberegnes. Jeg forventet at dette ville støte vekk noen av informantene, hvor det i et kostnad-nytte perspektiv kunne antas at det å delta utgjorde en større kostnad for informantene, enn det var til deres nytte. Det opprinnelige forskningsprosjektet var blant annet utformet for å komme dette i møte, ved å gjennomføre intervjuene på skolen innenfor skoletiden. Jeg ble derfor positivt overrasket når samtlige informanter sa de gjerne ville stille opp uansett, om så de måtte kjøre et stykke for å delta.

I alle fasene av intervjuplanlegging- og gjennomførelse var det viktig for meg å verne om mine informanter og deres personvern. På grunn av den mulige sensitive samtaletematikken i intervjuene samt det ubehag og unødige stress det kunne påføre informantene tok jeg derfor en avgjørelse om at lokalet vi skulle gjennomføre intervjuene ved måtte oppleves trygt, nøytralt og skjermet fra utenforstående som et ledd i prosessen med å sikre informantenes personvern (Morgan 1998: s. 92). Å finne et slikt lokale var lettere sagt enn gjort, kriteriene utelukket en rekke rolige kaféer og andre forsamlingssteder, enten det var smittevernsrestriksjoner eller personvern hensyn som gjorde at det ikke var mulig å samle en fokusgruppe til intervju på ved de ulike lokalene. Byens bibliotek var også et naturlig møtelokale, men grunnet smittevern hensyn var studieceller og grupperom midlertidig stengt. Løsningen på utfordringen ble et ruralt bibliotek i et nærliggende tettsted som fortsatt holdt sine grupperom åpne på eget ansvar. Grupperommet jeg ble tilbudt overholdt smittevernsrestriksjoner, og var adskilt fra resten av biblioteket. Det var allikevel med en viss usikkerhet jeg presenterte lokalet for informantene mine, jeg visste at en del av disse hadde relativt lang reisevei til dette biblioteket og forventet derfor frafall fra enkelte. Til min store overraskelse stilte alle informantene seg positive til løsningen, og viste stor velvilje til å fortsette som informanter i prosjektet til tross for at lokalene var et stykke unna både skole og hjem for den enkelte.

Et nytt problem knyttet til smittevernshensyn oppstod parallelt med utfordringen med å finne et egnet lokale. Grunnet føringer fra myndighetene var det ikke mulig å samle mer enn fire informanter i tillegg til undertegnede i en intervjusituasjon (Regjeringen 2021). Rommet jeg fikk benytte meg av på biblioteket kunne brukes til intervjuer, men var for lite til å kunne ha fire informanter til stede med gjeldende smittevernsrestriksjoner. Dette førte til at intervjuene ble gjennomført med tre informanter og undertegnede til stede. Kvale & Brinkmann (2015: 179) skriver at fokusgruppeintervjuer normalt sett gjennomføres med 6-10 informanter, det kan derfor argumenteres for at dette utgjør en svakhet ved intervjuene.

I forarbeidet med planleggingen av forskningsprosjektet tok jeg stilling til om jeg skulle gjennomføre et strukturert eller ustrukturert prosjekt. Johannesen (et al, 2004) skriver at et fokusgruppeintervju kan gjennomføres på begge måter. En slutning ble fattet om å lage et løst strukturert intervjuforløp gjennom en intervjuguide kategorisert etter tre interesseområder for feltet, med forhåndsproduserte spørsmål for kartlegging av informantenes erfaringer, holdninger og synspunkter til de ulike tematikkene som skulle diskuteres, se vedlegg 2 for intervjuguide med tilhørende spørsmål. Til tross for denne strukturen vektla jeg fleksibilitet

og naturlig flyt i intervjusituasjonen. Ved flere anledninger oppstod samtaler og diskusjon rundt et spørsmål som naturlig fløt over i tematikk jeg senere i intervjuforløpet ville be informantene diskutere, det var derfor viktig for meg i intervjusituasjonen å vektlegge denne naturlige flyten så lenge den holdt seg innenfor intervjuets tematikk.

Intervjuene ble gjennomført i november 2020, samt et supplerende intervju i februar 2021. Det siste intervjuet måtte dessverre brytes før det kunne fullføres med bakgrunn i eksterne faktorer, men deler av intervjuets poenger har blitt trukket frem i det ene analysekapitlet senere i oppgaven. Under intervjuene ble det tatt opp lyd med en enkel opptaker. Jeg hadde med penn og papir for å ta enkle notater under intervjuene, men fant tidlig ut av at det var forstyrrende for konsentrasjon og samtaleflyt blant informantene ved at de ble bevisst på egen verbal eller non-verbal kommunikasjon når noe ble sagt eller påstått, og min penn begynte å notere. Jeg valgte derfor å legge vekk dette under store deler av intervjuene og heller la opptakeren stå for å dokumentere tanker, utsagn og resonnementer fra informantene, for så umiddelbart etter intervjuet notere ned observasjoner det ville være hensiktsmessig å ha med inn i de kommende analysekapitler.

Under alle intervjuene ble det i tillegg til selve intervju spørsmålene presentert noen få bilder for informantene. Bildene var satt sammen med to ulike produkter, henholdsvis to ulike telefoner i tillegg til et bilde av skoleelever med en bestemt type jakke på seg hentet fra en nyhetsartikkel om klespress i skolen:



(Winkelman, 2021).



(Bjørnstad & Tangen, 2013).

Bildene ble fremvist for å konkretisere diskusjon og hente frem assosiasjoner knyttet til mulige motsetningsforhold knyttet til de ulike produktene, og hva elevene ellers assosierte med bildene. Schwartz (1989: s. 151) peker på at bilder kan være en fruktbar måte for å få innhentet slike assosiasjoner fra intervjuobjektene, hvor spontane reaksjoner knyttet til fortolkning av bildene kan avdekke forhold som et intervju spørsmål alene ikke nødvendigvis hadde kunnet innhente på samme måte. Jeg vil presentere resultatene av bildefremvisningen som en del av analysene.

### 3.3.2 Etterarbeid og resultater

I de kommende kapitlene vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. Disse vil bli diskutert og analysert ved hjelp av sosiologisk teori, og diskutert opp mot tidligere forskning. For å kunne gjennomføre det påfølgende analysearbeidet ble derfor intervjuopptakene transkribert og anonymisert. Som en del av dette arbeidet kategoriserte jeg segmenter av samtalen mellom informantene knyttet til ulike tematikker som omfavnes av oppgavens arbeidstittel, disse kategoriseringene har blant annet dannet grunnlaget for oppgavens problemstillinger og vil bli presentert i de kommende analysekapitlene.

## 4.0 Analysekapitler

### 4.1 Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen?

Masteroppgavens analysekapitler søker å diskutere og belyse elevenes sosiale verden på skolen, hvor det overordnede fokuset ligger på elevens oppfatninger rundt- og bruk av klær, teknologi og accessoarer i hverdagen. Dette første analysekapitlet vil omhandle elevenes oppfatning om og bevissthet på bruk av disse objektene i skolehverdagen. Funn fra forskningsarbeid vil bli diskutert og satt opp mot sosiologisk teori i et forsøk på å komme nærmere et svar på denne første problemstillingen, og ellers oppgaven i stort. Her vil jeg spesielt diskutere og drøfte hvordan elevene bevisst og ubevisst kan benytte seg av disse objektene i skolehverdagen, og hvordan dette kan skille seg mellom de ulike studieretningene innenfor videregående skole.

#### 4.1.1 Redegjørelser og begrepsavklaring

Skolen mine informanter er tilknyttet befinner seg sentralt i en større by i Norge, og har en elevmasse på over 1000 elever. Her finnes studietilbud innenfor studiespesialisering med realfag, samfunnsfag, musikk, dans og drama. Skolen har også en liten gruppe yrkesfaglige linjer for informasjonsteknologi og medieproduksjon, salg, service og reiseliv samt restaurant- og matfag. De sistnevnte yrkesfaglige linjer er ikke representert i datagrunnlag eller i videre analyser i denne oppgaven slik tidligere redegjort for i oppgavens metodekapittel, men utgjør allikevel en del av skolen som helhet og er derfor verdt å nevne. Som jeg også har argumentert for i det samme kapitlet så er skolens navn og beliggenhet anonymisert med hensyn til mine informanter og relevansen for videre analyser; fenomenene som skal analyseres gjennom dette og de påfølgende kapitler ikke nødvendigvis er knyttet til denne spesifikke skolen, men til videregående skole og ungdomskultur som helhet. Jeg vil videre i dette kapitlet, og de påfølgende kapitler omtale linjene som henholdsvis «de generelle» og «de kreative» linjene, hvor førstnevnte utgjør studiespesialiserende linjer med realfag eller samfunnsfag, og sistnevnte utgjør linjene som gir studiespesialisering, men som også tilbyr kreative fag som musikk, dans og drama. Denne oppdelingen er forankret i informantenes fortellinger, kapitlet videre vil vise til at denne dualiseringen også benyttes når de omtaler skolemiljøet, selv om det potensielt også kunne vært fruktbart å undersøke forhold også internt i de to gruppeinndelingene i et senere forskningsarbeid.

#### 4.1.2 Skolemiljøet og skillet mellom de generelle og de kreative linjene

Intervjuene ble alle åpnet med en innledende samtale om hvordan det sosiale miljøet på skolen ser ut. Elevene hadde, naturlig nok, ulike oppfatninger om dette, men det var allikevel noen trekk som brorparten av informantene støttet oppunder. Daniel, som tilhører de generelle linjene, begynte det første intervjuet med å fortelle om at:

«...Det er egentlig et veldig stort, lukket fellesskap. Utenfra ser det ut som et stort fellesskap, men det er mange lukka grupper ass, innad i den store gruppa.»

Erika fulgte opp Daniels utsagn, og fortalte om sin egen linje: «Vi som går MDD blir jo sett ned på. Vennegjengen min er ikke typiske MDD'ere, jeg er jo mer med studiespesselever, så jeg ser ikke på meg selv som en MDD'er. Når jeg sier at jeg går drama er det ikke mange som tror på det. De har et bilde av hvordan en dramaelev ser ut.» Daniel utbryter spontant: «Noen av de passer ganske accurate og da!» hvor han sikter til stereotypier, eller et bilde på hvordan elever fra «MDD» ser ut. Når Erika refererer til «MDD» her, snakker hun om de kreative linjene som hun er en del av. Den største skillelinjen, eller grensen i skolemiljøet synes å være mellom de rene studiespesialiserende linjene (real-fag og samfunnsfag) og musikk, dans og drama (som også gir studiekompetanse). Informanter fra begge studielinjer forteller om sine perspektiver på dette. Erika og Daniel forteller at de tror dette har noe med stereotypier som kan eksistere i større eller mindre grad blant elever på de generelle linjene, rettet mot elever ved de kreative. Daniel setter ord på disse, og peker samtidig på en stereotypi om elever ved studiespesialisering: «Jeg føler studiespess er litt sånn, midtskill, Parajumperjakke og Air Force sko. Så kommer MDD, og har grønt og blått hår, noen av de går uten sko og sokker.» Erika fortalte da at «Ja, men det er liksom et sånt fast syn på hvordan en dramaelev skal være. Farget hår, går i sånn og sånn klær..»

Informantene var samtidig opptatt av å peke på at dette naturlig nok ikke omhandler alle elevene ved de ulike linjene, men at det er en stereotypi som kan være dekkende. Greger og Ingrid, som deltok i et annet intervju er ikke like opptatt av disse, men forteller om kjennetegn ved de ulike linjene som sammenfaller med stereotypiene. Greger, som er elev ved de generelle linjene skiller mellom jenter og gutter, og snakker på guttenes vegne når han forteller om:

«Sånn for gutter da, så er det Abercrombie & Fitch, Gant og sånn type basic sosseklær som gjelder. Det er den safe veien å gå, det er ikke for kjedelig og ikke for spesielt.»

Ingrid er elev ved de kreative linjene, og har et litt annet perspektiv enn Greger, Daniel og Erika. Hun forteller om et miljø på de disse linjene hvor det er større frihet til å være seg selv, hvor man i utgangspunktet ikke blir dømt med bakgrunn i hvordan man kler seg. Hun svarte Greger og sa at: «Jeg opplever at alle går med helt forskjellige klær. Så lenge jeg føler meg fin da, så lenge jeg føler meg bra på en måte, men samtidig så skal jeg føle meg vel i det.»

Enkelte av informantene snakker om et visst forventningspress når man er med ulike vennegjenger eller grupper i og utenfor skolen. Ord som «maske» og «fasade» dukket tidlig opp i samtalene som oppstod mellom informantene under intervjuene, flere av elevene var tydelige på at de opplevde en hverdag hvor de måtte tilpasse seg ulike forventninger i møte med sine medelever. Daniel fortalte at: «Man har ting man må leve opp til i ulike vennegjenger. Dermed så må man ha på en slags maske eller fasade i møte med de ulike.» Fredrikke fortalte samtidig at: «Jeg er helt enig, føler jeg må tilpasse meg gjengen min i hjembyen og gjengen på skolen, det blir en forskjell.» Erving Goffmans verk «Vårt rollespill til daglig» kan være hensiktsmessig å trekke inn i denne kontekst, i et miljø tilsynelatende konstruert av blant annet forventninger og normer for utseende og oppførsel på de ulike linjene. En del av informantene fra de kreative linjene fortalte innledningsvis om et miljø som var preget av frihet fra normer når det gjaldt klesbruk på generell basis, men gjennom intervjuenes forløp dannet de samme informantene et bilde av en mer strukturert stil. Sent i 2020 var denne bestående av slengbukser, vide gensere i fargerike mønstre, tie-dye trekkes frem som populært. Ingrid forteller at:

«Jeg så på klassebildet vårt, og der fikk jeg litt sånn der følelse, kunne vært litt dårligere kvalitet, så kunne det vært 70-tallet.»

Gjennom intervjuene ble enkelte av informantene ambivalente til det de selv hadde snakket om tidligere. Ingrid fortalte i begynnelsen om en følelse av frihet, Erika fortalte om et miljø hvor man kunne være seg selv som vi senere skal se i dette kapitlet. Samtidig trakk de frem flere hendelser hvor de selv eller andre ble møtt med reaksjoner av medelever på egen linje. Ingrid fortalte at hun var mer merkebevisst før hun startet på videregående skole, og at når

hun kom på videregående opplevde hun at medelever reagerte på bruken hennes av slike plagg:

«Hvis man går med merkeklær får man høre det, for å si det sånn. Husker jeg hadde et skjerf som var et spesielt merke, og det fikk jeg kommentarer på. Går du med det liksom? Okei, sorry liksom haha. Man blir sett ned på om man pynter seg eller har på seg fine klær liksom.»

Greger undret seg over dette, og spurte Ingrid «Kan jeg stille spørsmål til deg, som går i dramaklassen ikke sant. Alle går hipsterkledd, tror du de blir redd for å gå med Gant også, fordi de er redd for å bli judga?» Ingrid svarte, og sa «Det kan godt hende, jeg merker jo at jeg endra litt det der tankesettet når jeg begynte på videregående. Jeg kjente på at nå kan vi ikke ha på oss fine klær, jeg gjorde det.» Greger fulgte da opp med «Man er litt prippete, om man går i sånt?» hvorpå Ingrid avsluttet med at «Ja, litt sånn der åja, du har på deg sånne pene klær, du sier jo ikke det selvfølgelig, men du merker litt at her, vi går drama, så vi må kle oss sånn, og vi må være sånn, være annerledes fra alle andre. Men man blir jo ikke annerledes fra gruppa.»

#### 4.1.3 Inntrykkskontroll og stigmatisering ved de kreative linjene

Under intervjuene ga Ingrid spesielt uttrykk for at de kreative linjene for henne var knyttet til frihet, farger og et slags fravær av klespress. Samtidig fortalte hun at man på disse linjene kan bli dømt og sett ned på med bakgrunn i hvordan man kler seg. Jeg vil med bakgrunn i informantenes fokus på forhold ved de kreative linjene, med de trekk og fenomener som tilsynelatende eksisterer ved de disse også behandle denne elevgruppen først. Jeg vil senere i kapitlet berøre elevene i de generelle linjene, denne gruppen får også en større plass i oppgavens avsluttende analysekapittel.

Det kan argumenteres for at det kan synes som om informantene fra de kreative linjene dannet en slags forestilling om hvordan man som elev skal se ut og oppføre seg i møte med sine egne og andre, til tross for at de innledningsvis var opptatt av å formidle at det følte som om man kunne gå i hva man ville. I Vårt rollespill til daglig skriver Goffman (1959: s. 173) om «kunsten å kontrollere inntrykk», og skisserer blant annet hvordan en gruppe må opptre samlet for å opprettholde det inntrykk de forsøker å skape av gruppen. Blant annet må gruppen og dens deltakere forholde seg til det Goffman omtaler som «dramaturgisk lojalitet».



Som vist i teorikapittelet utspiller mellommenneskelig kontakt seg i lys av Goffman (1959: s. 29) som et slags sosialt rollespill, som spilles i konstant skiftende kulisser. Enkeltmennesker eller grupper i disse skiftende kulissene forsøker å opprettholde det inntrykk den eller de søker å skape. Med på å underbygge dette inntrykk er enkeltmenneskets «fasade», som består av dets ytre kjennetegn. Klær, kjønn, utseende og holdning er viktige elementer av et menneskes fasade, og er en essensiell del av prosessen med å danne et bestemt uttrykk av seg selv eller gruppen man tilhører. For å ikke bryte opp dette inntrykket er det derfor essensielt i følge Goffman (1959: s. 177) at man ikke utøver avvikende atferd eller fremstår avvikende i utseende og oppførsel fra andre gruppe-medlemmer, skal gruppen utøve en suksessfull inntrykkskontroll ovenfor andre enkeltpersoner eller grupper. Sett i lys av denne teorien, kan det derfor argumenteres for at det på de kreative linjene utøves en form for inntrykkskontroll ovenfor elevene på de generelle linjene; det å være elev ved de kreative kan innebære å bruke en stil som skiller seg ut fra majoritetsgruppen i skolen, det tas avstand til dens tilsynelatende bruk og verdsettelse av statusobjekter; spesielt i form av merkeklær slik informantene poengterer. Gjennom å utøve inntrykkskontroll ovenfor de andre gruppene i skolen kan dessuten de kreative linjene, dersom denne prosessen er suksessfull, markere at deres livsførsel er verdifull og berettiget (Goffman 1959: s. 92). Det å avvike internt fra gruppens føringer for ytre og manerer dekkes i mindre grad hos Goffman i Vårt rollespill til daglig. For å kunne gi et mer presist svar eller pekepinn for dette fenomenet som kan skimtes i informantenes fortellinger er det nødvendig å trekke inn ytterligere sosiologisk teori. Goffmans teori om Stigma kan være et aktuelt steg videre i denne retning.

Informantene fortalte om at det til tross for en tilsynelatende forestilling om at individuell frihet stod i fokus på disse linjene, var det allikevel fellestrekk informantene både eksplisitt og implisitt fortalte om som pekte på noe annet. Det ble fortalt om reaksjoner på valg av klær, men også om reaksjoner knyttet til det å være elev ved disse linjene. Som nevnt tidligere fortalte Erika at hun i mindre grad anså seg selv som «MDD'er», fordi hun hadde et større nettverk utenfor disse linjene, på alminnelig studiespesialiserende linje. I møte med andre elever var det mange som ikke trodde henne, når hun fortalte at hun selv var dramaelev. Erika og de andre informantene knyttet dette til generaliseringer rundt det å være elev ved de kreative linjene, i samspill med at spesielt Erikas klesstil avvikte fra forestillingen om «hva og hvordan» en elev ved en kreativ linje er og ser ut.

Goffmans teori om stigma omhandler blant annet menneskers møter med andre som avviker fra normer og forventninger om hvordan man skal se ut eller oppføre seg. Goffman (1963: s. 45-46) peker på at selve begrepet stigma består av et dobbelt perspektiv; en kan inneha et stigma og erkjenne at dette er synlig eller kjent for andre, samtidig kan det være skjult eller vanskelig å umiddelbart oppdage for andre. Goffman omtaler dette som «den miskrediterte» og «den potensielt miskrediterte», hvor førstnevnte har et stigma som er kjent eller synlig for alle, mens sistnevntes ikke umiddelbart er synlig for andre mennesker. Flere av informantene fra de generelle linjene brukte stereotyper når de omtalte elever fra de kreative linjene, og siktet til at de forventet at en elev fra disse ville ha en gammeldags «hipsterstil», farget hår og varierende bruk av skotøy, noe jeg bemerket meg at var alt annet enn passende for informantene som deltok fra disse linjene. Gjennom intervjuene fortalte Erika at hun egentlig ikke identifiserte seg som en dramaelev på grunn av sosial omgangskrets utenfor klassen, mens Ingrid fortalte at hun valgte å gå mer nøytralt kledd enn sine medelever.

Felles for alle informantene fra de kreative linjene var at de, eller noen de kjente hadde opplevd reaksjoner knyttet til hvordan de gikk kledd, dersom klesstil eller enkeltplagg skilte seg ut fra majoriteten. Med bakgrunn i det informantene forteller om kan det argumenteres for at de kreative linjenes «skoleuniform»; deres rådende trender forankres i en form for tanke eller idé om at skolens majoritetsgruppe, de generelle linjene, fører og verdsetter en livsstil de selv ikke vil ta del i. Fredrikke fortalte at «på MDD føler jeg egentlig at man tør å være litt mer seg selv. Ja, det er mer trygt.» Erika følger opp dette og sier at «i studiespessklasser og sånn er det så kule og sååå kule, på toppen liksom. Føler det er mer jevnt, det er godtatt å være med alle.» Erika snakker her om et slags hierarki i de rene studiespesialiserende klassene.

For informantene er «MDD» frihet fra dette hierarkiet, og frihet fra klespress i form av bruk og forventninger om merkeklær. Samtidig kan det argumenteres for at denne friheten ikke er uten et definert handlingsrom elevene må holde seg innenfor. Som oppgaven tidligere har vært inne på har informantene fra de kreative linjene møtt reaksjoner selv, eller hadde kjennskap til at andre hadde fått det. Ingrid fortalte at hun ble sett ned på for å komme for pyntet på fest, Erika ble ikke riktig trodd når hun fortalte at hun var elev ved dramalinjen, basert på hvordan hun gikk kledd og hvem hun var venn med. Fredrikke hadde ikke selv opplevd noe av dette, og framstod tidvis litt anonym i intervjusituasjonen. Samtidig var hun

tydelig når hun tok avstand fra andre informanter som fortalte om «pappagutter» eller kles- og kroppspress: «det er det verste ass.»

Forut for alle sosiale situasjoner vil det forelegge et sett med identitetsnormer hevder Goffman (1963: s. 170), som vil avle både konform og avvikende atferd, selv hvor bagatellmessig det som leder til avvikende atferd måtte være. Sett i lys av Goffmans perspektiver om stigma vil majoritetsgruppen ved de kreative linjene være «de normale», gruppen som kan inneha makten til å opprettholde og sanksjonere brudd på normer og regler for forventet stil og atferd for elevene ved disse linjene (Goffman 1963: s. 46). Elever som av ulike årsaker ikke kan eller ønsker å følge disse normene vil kunne bli utsatt for sanksjoner knyttet til normbrudd av sine medelever, jamfør Goffman. Det å ta i bruk merkeklær på de kreative linjene vil ut fra det informantene forteller kunne føre til ulike former for reaksjoner fra de andre elevene ved disse linjene. Ut fra Stigma vil det bety at for de elevene som av ulike årsaker ikke tar del i det rollespill og den inntrykkskontroll som tilsynelatende føres på de kreative linjene, vil det kunne føre til at de stigmatiseres i møte med sine medelever på bakgrunn av deres ytre trekk. En elev som bruker merkeklær, eller har en klesstil som ligner mer på de generelle linjene, vil ut fra dette perspektivet kunne være miskreditert, og inneha et trekk, et kjennetegn som gjør de andre elever oppmerksomme på den enkelte. Dette vil videre kunne lede til at det tas avstand til den stigmatiserte, de andre elevene kan trekke seg unna, reagerer ovenfor og se ned på elevene som ikke følger normene (Goffman 1963: s. 46). Hittil har interaksjonistisk teori blitt trukket inn i analysene av dette kapitlets problemstilling. Ulike teoretiske perspektiver fra Goffman har blitt anvendt i dette arbeidet, hvor jeg har argumentert for hvorfor dette kan være en fruktbar måte å betrakte fenomenene som informantene forteller om at eksisterer i skolemiljøet. Jeg vil videre også trekke inn annen sosiologisk teori som et videre ledd i arbeidet med kapitlets problemstilling, før jeg diskuterer de generelle linjenes rolle i skolemiljøet og trekker analysens linjer sammen i retning problemstillingen.

#### 4.1.4 Grensedragning ved de kreative linjene

Fortellingene fra informantene kan også betraktes gjennom et perspektiv som tar utgangspunkt i sosiologisk teori om grensedragning som et videre bidrag for å peke på hvilke fenomener som utspiller seg i skolemiljøet. Michèle Lamont skriver om hvordan symbolske grensedragninger fungerer mellom ulike grupper, slik jeg tidligere har vist til i teorikapitlet.

Når informantene forteller om at de av sine medelever på sine respektive linjer kan få reaksjoner dersom man kler seg avvikende, kan det argumenteres for at dette utgjør en form for grensedragning hvor de ulike gruppene i skolemiljøet trekker opp grenser for hva som er akseptabelt, og hva som ikke er godtatt. Når Ingrid fikk en reaksjon fra sine medelever når hun gikk med et skjerf av et bestemt merke, vil dette i lys av Lamont kunne være en form for grensedragning; de andre elevene markerer en grense for hva som regnes for akseptabel bekledning, det vises her til at merkeklær, som kan assosieres med de generelle linjene ut fra informantenes utsagn, i liten grad verdsettes på de kreative linjene. Bruk av slike objekter kan føre til reaksjoner, slik Ingrid forteller om.

Som jeg også tidligere har vist til trekkes grenser opp i forbindelse med aktørers kategorisering av blant annet andre aktører, som et ledd i å stadfeste sin egen sosiale identitet. Dette fører videre til, hevder Lamont med bakgrunn i Durkheim, Simmel og Zerubavel, at en markering av hva som regnes for akseptabel atferd eller bekledning, også vil føre til at noen vil holdes utenfor gjennom ekskludering. I tillegg til dette vil også noen befinne seg i en posisjon mellom inkludering og ekskludering, i en slags gråsoner hvor elementer som gjør aktører forskjellige, men som ikke nødvendigvis fører til ren ekskludering, markerer forskjeller mellom «oss og dem» (Lamont 1990: s. 9).

Hvorvidt informantene, eller andre elever faktisk har opplevd å ikke bare møte reaksjoner i form av kommentarer, men også utestengelse eller utfrysning av andre elever på linjen de tilhører eksisterer det ikke funn av betydning for en slutning rundt med bakgrunn i datamaterialet. Det vil nok mer hensiktsmessig kunne argumenteres for at elevene i det minste kan møte en markering av «oss og dem», og befinne seg i en gråsoner ved bruk av statusobjekter på de kreative linjene. Med bakgrunn i Ingrids vektlegging av at man ikke skal kle seg «fint» eller bruke merkeklær på de kreative linjene, kan det allikevel hevdes at man ved å overskride disse grensene kan risikere former for reaksjoner i dette miljøet. Hvordan dette kunne utspilt seg for en elev som avvike i større grad fra fellesskapet på de kreative linjene kunne vært et interessant aspekt å trekke inn i videre studier på feltet.

Reaksjonene vi hittil har sett at man kan møte ved å overskride disse symbolske grensene kan synes å ligne de konsekvenser den miskrediterte kan risikere å møte hos Goffman i hans teori om stigma. Den aktør som innehar en form for stigma som gjør hen forskjellig eller til en avviker fra resten av gruppen, kan risikere å møte konsekvenser fra den samme gruppe når

aktørens stigma blir kjent, og normer for forventet fremtoning, atferd eller bekledning brytes. Stigmaet kan overskygge alle andre egenskaper ved individet hevder Goffman, som leder til at fellesskapet kan trekke seg vekk fra eller unngå den stigmatiserte (Goffman 1963: s. 46).

Mens det å bryte en forventning eller norm vedrørende for eksempel bekledning i en gruppe som de kreative linjer kan fremstå som å inneha en form for stigma, og lede til at en aktør blir miskreditert med de konsekvenser som følger hos Goffman, vil det i lys av Lamont og symbolske grensedragninger kunne spille seg ut mer nyansert. Et brudd på en norm, en overskridelse av en symbolsk grense, vil ikke nødvendigvis føre til at man umiddelbart blir ekskludert fra gruppen – men som Ingrids utsagn eksemplifiserer, kan det føre til at aktøren gjøres oppmerksom på hvor grensen går, og hva som regnes for akseptabelt i gruppen som grensen trekkes ut fra. Dette markerer ut fra Lamont (1990: s. 9-10) ikke bare handlingsrommet med dets grenser som foreligger aktøren, men definerer og befester samtidig den sosiale identiteten aktører tilhørende gruppen innehar.

#### 4.1.5 De kreative linjers tilbakeholdenhet ovenfor økonomisk forbruk

Informantene ble under intervjuene spurt om de hadde opplevd å ha blitt sanksjonert for å bryte med majoriteten som ble bekreftet av historiene oppgaven tidligere har vist til. Erika poengterte allikevel at det som var vanskeligst å forholde seg til ikke var sanksjonene man faktisk møtte fra andre, men frykten for at man kunne bli sanksjonert eller risikerte å «tape ansikt»:

«Det er veldig lett å følge saueflokket. Når du er den sorte sauene, og ikke den hvite, er det lett å føle seg dum eller utenfor. Det tror jeg er årsaken til at det blir klespress på skolen, man føler seg utenfor, men vil være en del av gjengen. Ingen vil være alene.»

Sett i et helhetlig perspektiv på skolemiljøet kan de kreative studieretningenes tilsynelatende verdsettelse av annerledeshet i form av klær som skiller seg ut fra både medelever på de andre linjene betraktes som et uttrykk for motstand eller et valg om å ta avstand fra «det etablerte» på skolen. Samtlige informanter uttrykte gjennom intervjuene både undring og frustrasjon over at det i enkelte miljøer på skolen eksisterte til dels sterke forventninger og holdninger vedrørende bruk av dyrere klær og gjenstander, med statusen som ble knyttet blant annet til disse objektene. Til tross for dette ambivalente forholdet var det bare elever fra de kreative

linjene som fortalte at de tok, eller følte at de hadde mulighet til å ta avstand fra det uten frykt for reaksjoner og andre former for sanksjoner fra sine medelever. Russetiden ble trukket frem som et viktig element knyttet til dette, og alle informantene hadde oppfatninger om hvordan denne feiringen preget miljøet på skolen. For informantene som hørte til de kreative linjene var innspillene omhandlende russetid knyttet til motstand, samt friheten de opplevde til å kunne avstå fra, eller bruke svært lite penger på den. Erika fortalte at:

«Jeg opplever at på MDD så bryr ikke folk seg om du bruker 100.000 eller 1 krone på russetiden. De kunne ikke brydd seg mindre, for de bryr seg heller om hva en selv skal gjøre med sitt eget liv liksom, russetiden har ikke noe å si.»

Som utsagnet ovenfor, og kapitlet i stort forsøker å vise til, er elevene ved de kreative linjene tilsynelatende i liten grad opptatt av å bruke kjente merkeklær som et uttrykk for sosial posisjon og status på samme måte som det fortelles om at informanter på de generelle linjene kan gjøre. Informantene tilknyttet masteroppgaven forteller om et sosialt miljø som gir frihet og rom til å være annerledes, uten at man i utgangspunktet dømmes for hvordan man går kledd eller er som person. Samtidig forteller informantene om at denne friheten ikke er uten grenser, det eksisterer tilsynelatende et motstridende forhold mellom frihetsbegrepet elevene eksplisitt snakker om, og det handlingsrommet de danner et bilde av implisitt. Elevene sanksjonerer og blir sanksjonert, både av seg selv og av medelever. Det elevene omtaler som «frihet» kan også sees på som en motkultur eller et konkurrerende alternativ til normer og forventninger til hvordan ungdom i videregående skal se ut og oppføre seg. «Stilen» ved de kreative linjene; utseende, klær, accessoires og teknologibruk eksisterer tilsynelatende ikke uten definerte grenser. Informantene gav ikke inntrykk for at de hadde et åpenbart eller bevisst forhold til disse definerte grensene, men som lytter under intervjuene var det tydelig at slike grenser også eksisterte ved disse linjene. Som en foreløpig oppsummering av disse forholdene lar jeg informantenes egne tanker beskrive dette. Daniel fortalte om miljøet på de kreative linjene: «du blir vel ikke mobba for å være, heh, nei jeg veita søren jeg. Være homo, ha Samsung eller å ha fargerike klær?», hvorpå Erika svarte «heh, nei, men på MDD var det jo en som ble kalt studiespesseleven, fordi han var så veldig studiespessete.».

#### 4.1.6 De generelle linjers forbruk av statusobjekter

Motsetningsforholdet elevene de kreative linjene står i ovenfor elevene fra de generelle studiespesialiserende linjene vil videre i kapitlet bli belyst og diskutert når flere forhold ved de sistnevnte linjene nå skal redegjøres for. Som dette kapitlet tidligere har vist til befinner elevene ved de kreative linjene seg i en slags opposisjon mot det etablerte majoritetsmiljøet ved skolen. Hva er det så de står i opposisjon til, er det motstand for motstands skyld, eller er denne motstanden en reaksjon på et større problem i skolen, eller til og med samfunnsnivå? Under åpningen av intervjuene ble alle deltakerne informert om samtaletematikken vi skulle gjennom. Elevene ble bedt om å reflektere rundt denne, og eventuelt dele innledende tanker de måtte ha omkring temaet. Daniel fortalte at:

«Jeg synes det her er så vanskelig å sette ord på, det er ikke konkret. Når man ser på normer, uformelle normer, det er jo ikke direkte skrevet ned. Det står ikke noe sted i en formell lov at man må ha iPhone eller Parajumper, men det er allikevel en forventning satt av samfunnet.

Det er en rar trend, at alle skal ha det samme, og at det skal se sånn og sånn ut.»

De andre informantene i denne intervjurunden stilte seg bak tankene Daniel kom med, og fulgte opp med at det på deres skole spesielt er påfallende hvor like elevene ved de generelle studiespesialiserende linjene ser ut når det kommer til klesvalg og teknologibruk. I forbindelse med dette hadde jeg som vist i metodekapitlet forberedt noen bilder for å vekke assosiasjoner hos informantene. Et av disse bildene var tatt i forbindelse med en nyhetssak som omtale blant annet økt merkepress i skolen, hvor elevene som er avbildet alle har på seg jakker fra merket Parajumper.

Etter å ha blitt vist bildet forteller Daniel videre at «det er veldig vanlig på videregående nå, alle går med like jakker. Parajumper er viktig, både jakker og vester.» I nyhetssaken fra Budstikka (Bjørnstad & Tangen, 2013) beskriver de intervjuede elevene at jakken føles eksklusiv, men samtidig er populær og veldig vanlig i skolemiljøet, og kan ha en prislapp på rundt 8000 kroner.

Som dette kapitlet tidligere har vist er skolemiljøet i følge enkelte av informantene preget av mindre, lukkede sosiale miljøer, selv om det tilsynelatende kan se ut som et stort fellesskap når dette sees utenfra. Et sentralt kjennetegn er det informantene omtaler som et stort skille

mellom de kreative linjene og de generelle studiespesialiserende linjene, hvor de som går på førstnevnte opplever å bli sett ned på av majoriteten i skolen, som tilhører de generelle studiespesialiserende linjene. Bruken av stereotyper i omtalen av andre elevgrupper eller studieretninger kan trekke paralleller til en rekke sosiologiske teorier, men spesielt vil jeg trekke frem Goffmans teori om stigma og inntrykkskontroll også her. Tidligere i kapitlet ble miljøet ved de kreative linjene tolket i lys av disse teoretiske bidragene, hvor majoritetsgruppen ved disse ble trukket frem som de «normale», de som innehar makt og påvirkningskraft til å opprettholde normer og forventninger, og sanksjonere brudd på disse. Dette perspektivet kan også flyttes over på skolemiljøet som helhet i et forsøk på å forklare hvordan og hvorfor elevene ved de generelle studiespesialiserende linjene omtaler elever fra de kreative linjene med tidvis nedlatende stereotyper og forventninger om at de er annerledes og avvikende fra elevene ved de studiespesialiserende linjene.

I sin omtale av elever fra de kreative linjene benyttet Daniel beskrivelser som «blått hår», «uten sokker», «uten sko», «noen av de har ikke rennende vann hjemme ass» og «de røyker». Alle beskrivelsene kan tolkes som negativt ladet, Daniel selv var tydelig på at det ikke gjaldt alle, men allikevel en betydelig andel av elevene ved de kreative linjene. Sett gjennom et Goffman-perspektiv kan disse stereotype beskrivelsene betraktes som ulike former for stigma de ulike elevene innehar, når de blir betraktet av elever fra de generelle studiespesialiserende linjene. Samfunnet, et begrep som også kan brukes om skolemiljøet i sin helhet, danner grunnlag for sosial inndeling av mennesker skriver Goffman (1963: s. 43-44). De skiftende sosiale miljøer mennesker til en hver tid befinner seg i legger føringer for hvilke mennesker man kan forvente å møte. Knyttet til dette finnes et sett spilleregler som danner grunnlag for sosiale interaksjoner mellom menneskene som befinner seg i dette miljøet. I tillegg til dette vil det også kunne eksistere en forventning til hvilken type mennesker en deltaker i det gjeldende sosiale miljø kan forvente å møte, og hvilke egenskaper og kjennetegn en slik person vil ha. Det er i møte med en fremmed person, en som avviker fra denne forventningen om hvordan en person skal være og se ut at stigma som begrep og fenomen implisitt dukker opp. Elevene ved de generelle studiespesialiserende linjene er i et betydelig flertall i forhold til de kreative linjene, og er den elevgruppen som utgjør den store majoriteten i skolemiljøet. Det er riktignok ikke slik at elever fra de kreative linjene vil fremstå som totale fremmede, men de kan oppleves, basert på informantenes informasjon, forskjellige i atferd og utseende, og avviker derfor følgelig fra majoritetsgruppen på skolen. Goffman skriver videre at det ytre; de fysiske kjennetegn ved en person er det som gjør at den som observerer kan plassere



personen som observeres i «rett» sosial kategori, med de egenskaper individet besitter, dets sosiale identitet. Dette skjer umiddelbart og tilslørt for den observerende på forhånd, og utenfor individet selv, men snarere på gruppenivå, internalisert i den observerende, eksisterer det et sett forventninger og normer knyttet til de ulike sosiale kategorier og identiteter den observerte plasseres i, og forventes å inneha (Goffman 1963: s. 44).

Informantene har under intervjuene dannet et bilde av hvordan forventningene og normene for den sosiale kategorien som tilsvarende «elev ved de kreative linjene» ser ut, hvor nedlatende kommentarer om hygiene, alternativ bekledning og tobakksbruk kan være kjennetegn på en slik person. Disse er alle negativt ladede, og er typisk stigmatiserende kjennetegn i følge Goffman (1963: s. 46). Dette fører til, hevder han videre, at de stigmatiserende kjennetegn den eller de «normale» ilegger den enkelte fører til at sistnevnte ikke lengre vil sees for sin faktiske sosiale identitet, men kun i lys av den identitet som tilkjennes den enkelte ut fra det eller de stigmatiserende kjennetegn. Disse kan dominere betraktningen av den nå stigmatiserte, som vil kunne lede til at den eller de «normale» sanksjonerer den stigmatiserte med bakgrunn i de stigma vedkommende innehar. Dette fører til at den faktiske sosiale identitet, den personen den enkelte faktisk er, ikke blir tatt høyde for i det sosiale møte, som for alt de «normale» kjenner til egentlig kan være lik seg selv. Andre positive egenskaper kan bli skjøvet til side, og den stigmatiserte utsettes for hets, utenforskap eller andre sanksjoner fra den observerende.

Ved å betrakte omtalen elevene tilhørende de kreative linjer kan få av elevene fra de generelle gjennom Goffmans *Stigma*, kan det argumenteres for at disse formene for å omtale andre på kan skape stigmatiserte personer og grupper i skolemiljøet. Elevene ved de generelle linjene kan tilsynelatende ha et sett identitetsnormer de vurderer andre elever ut fra, som skaper både konforme og avvikere i skolemiljøet (Goffman 1963: s. 170). De kreative linjer reduseres til stereotyper når de omtales på denne måten, som vi vet av tidligere analyse i dette kapitlet kan det føre til at man på bakgrunn av å være en avviker, en stigmatisert, i møte med de «normale» kan risikere å møte negative kommentarer, bli fryst ut eller oppleve andre former for utenforskap i kraft av det inn- og utgruppeforhold som kan bli produsert i en slik situasjon.

Samtidig som informantene fra de generelle studiespesialiserende linjene bruker ulike former for stereotyper når de omtaler elever fra de kreative linjene er det påfallende at måten medelever på egen linje omtales ikke nødvendigvis er positiv. Greger forteller at det på

Greveskogen er svært vanlig for gutter å bruke merkeklær i hverdagen, hvor Abercrombie & Fitch, Gant og Parajumper-jakker trekkes frem som viktig. Han omtaler dette som at det er «sånn type basic sosseklær som gjelder» når det er snakk om populær klesstil og merker på skolen. Når informantene i dette intervjuet vises bildet av elever som alle har på seg Parajumper-jakker bryter han inn og sier «det er den safe veien å gå, det er ikke for kjedelig og det er ikke for spesielt». I dette intervjuet ble informantene utfordret på hva de tenker om at dette er så populært, når prisen på disse plaggene ofte er på nærmere 10.000 kroner. Greger svarte følgende:

«Jeg tenker litt at, det å ha dyre klær bare for å ha dyre klær, det er litt, tja. Hva skal man si?  
Det er litt spesielt.»

På det samme spørsmålet svarte Ingrid, som var elev ved de kreative linjene, litt overraskende at «hvis det er noe man liker selv, og er et ønske om å ha, da skjønner jeg det». Erika sier at hun forstår at elever som jobber bruker penger på merkeklær, «da vet man verdien av pengene og hvor lang tid det tar før man har råd til det». Greger fortalte videre når jeg spurte om hvordan man finansierer slike objekter at: «merkefolk sier ikke det ass. På noen folk så vet man at de jobber, som regel så sier de bare, hvordan fikk du den? Og de bare, nei fikk den. Det er flaut å si at pappa kjøpte den liksom.». Henrik fulgte opp og sa «Jeg føler at hvis man har kjøpt den selv, så sier de at de har gjort det.», hvorpå Greger fortalte «Ja absolutt. Jeg har tjent og jeg har kjøpt den selv liksom, men får du den i gave av foreldrene dine er det mer sånn, æh ja nei jeg fikk den liksom. (...) Jeg har hørt om, det er en stereotyp da, men det er litt sånn med sossegutter at det er kult at pappa betaler. Drip drip ikke sant. For vår del er det ikke så mye press på at foreldrene våre skal ha penger.» Etter en kort periode med stillhet fortalte han videre «Jeg nevner ikke navn, men det er noen i vennegjengen som får mer enn andre av foreldrene sine da. Det er sånn, da merker man, at andre i gruppa blir mer irritert enn imponert, hvorfor jobber du ikke for det selv, ikke sant.»

Ut fra Lamonts teori om symbolske grensdragninger kan det argumenteres for at informantene her trekker opp en grense for hva som regnes for å være legitime eller akseptable former for å anskaffe slike statusobjekter. Som informantene forteller om kan det argumenteres for at det å skaffe disse på egenhånd vurderes til å være en mer legitim årsak til å inneha slike objekter, hvor det knyttes en form for status eller anerkjennelse til det å anskaffe det selv. Ut fra Gregers utsagn spesielt kan det argumenteres for at det her går en

symbolsk grense; når det fortelles om at vennegjengen kan bli irritert på den ene i gjengen som får mye av foreldrene sine, markeres denne grensen nettopp i form av irritasjon ovenfor vedkommende. Det å anskaffe slike objekter vil her altså være godtatt og sett opp til, mens det å få objektene uten å ha arbeidet for det vekker en form for avsky og irritasjon, slik Lamont (1990: s. 9) peker på at en gresedragningsprosess kan forløpe.

I samme situasjon hvor Erika fortalte om at hun kunne akseptere at folk jobbet for pengene før de kjøpte seg bestemte typer objekter, trakk Daniel frem at: «Det verste jeg kan tenke meg er forbruksgjeld. Jeg husker ikke tall på det, men det er mange elever på videregående som tar opp forbruksgjeld for å leve som en konge på videregående. Er helt sikker på at jeg kjenner folk som har gjort det ass, helt klart. Ellers får man det av generøse familiemedlemmer. Noen jobber jo også, men det er jo teit å bruke alle pengene sine på det.» Informantene i både dette og de andre intervjuene var tydelige på at det kunne være større aksept eller forståelse for bruk av merkeklær dersom man hadde tjent pengene til å kjøpe klærne selv, men at de selv var ambivalente til å bruke alle opptjente penger på den slags. Oppsiktsvekkende er det at Daniel forteller om elever han kjenner til som han mente måtte ha tatt opp forbrukslån for å finansiere en livsstil de ellers ikke ville hatt råd til å leve. Jeg vil trekke inn finansiering av forbruk tilknyttet merkeklær og statusobjekter senere i oppgaven avsluttende diskusjon.

#### 4.1.7 Avsluttende perspektiver og diskusjon

Gjennom dette analysekapitlet har jeg forsøkt å vise til hvordan det sosiale miljøet ved en større videregående skole i Norge ser ut. Ved hjelp av et datagrunnlag hentet gjennom fokusgruppeintervjuer med elever i 3. klasse på en slik skole har det hittil blitt vist at skolemiljøet defineres som dualisert av informantene, hvor det skilles mellom elever som tilhører de generelle og de kreative linjene. For førstnevnte fortelles det om at skolemiljøet tilsynelatende er preget av mindre, til dels lukkede sosiale miljøer som kan være preget av hierarkiske tendenser, selv om det utenfra kan se ut som et stort åpent fellesskap. Som en del av disse mindre miljøene eksisterer de kreative linjene; her fortelles det om et miljø som er åpent og inkluderende, hvor det er aksept for å bevege seg på tvers av sosiale miljøer innad i linjenes overordnede miljø.

I analysene av disse to gruppene, og hvordan de betrakter og omtaler hverandre, har jeg gjennom bruk av sosiologisk teori fra henholdsvis Goffman og Lamont forsøkt å vise til

hvordan elevene bevisst eller ubevisst gjennomgår sosiale prosesser som overordnet bidrar til å konstruere inn- og utgrupper i skolen med utgangspunkt i egen gruppetilhørighet. De generelle linjene omtaler de kreative ved bruk av stereotyper ladet med negative ord og beskrivelser. Elevene peker på at det riktignok ikke er slik at alle på de kreative linjene kan omtales på denne måten, men for mange kan det være treffende, skal vi tro informantene. De kreative linjene tar på den annen side avstand til miljøet og livsførselen som kan verdsettes på de generelle linjene; ved å ta avstand til bruk av statusobjekter, økonomisk forbruk knyttet til russetiden og en holdning om at man kan være den man selv er kan det argumenteres for at det markeres en tydelig forskjell mellom «oss og dem». Som analysene også har pekt på kan det foregå en form for sosialt rollespill i skolemiljøet som alle aktører tar del i. Gjennom en frekventerende oppvisning markerer de kreative linjene hvem de er, hva de står for – og hvorfor deres handlingsmønstre er berettiget og av verdi. Samtidig markerer gruppen sine grenser; tilsynelatende kan dette skje gjennom stigmatiseringsprosesser ovenfor de som av ulike årsaker ikke tar del i denne gruppens livsførsel eller avviker fra identitetsnormer som eksisterer innad. Som jeg også har vist til kan det argumenteres for at det eksisterer et sett symbolske grenser i gruppen, som det ut fra informantenes fortellinger og den påfølgende analyse kan argumenteres for at både bidrar i konstruksjonen av gruppens sosiale identitet, og følgelig også markerer forskjell på «oss og dem». Ved å overskride disse grensene, som det kan synes som om en elev kan gjøre dersom man for eksempel tar i bruk et statusobjekt som merkeklær kan utgjøre, vil man kunne møte reaksjoner fra sine medelever i form av en grensedragning.

De generelle linjene er på den annen side en tilsynelatende mer homogen gruppe, til tross for at den angivelig består av mindre, til dels lukkede fellesskap. I denne gruppen fortelles det om at elevene verdsetter og bruker statusobjekter som blant annet merkeklær og telefoner i langt større grad enn elevene på de kreative linjene, det ansees tilsynelatende for å være en normal del av hverdagen, og en elevs garderobe. Spesielt for gruppen, og deres forhold til de kreative linjene, er måten sistnevnte omtales på. Det brukes nedlatende karakteristikk av enkelte av informantene når elever fra de kreative linjer skal beskrives, jeg har i analysene vist til hvordan dette kan virke stigmatiserende ovenfor de kreative linjene, og pekt på hvordan dette kan føre til at elever blir møtt med reaksjoner i kraft av å være elev ved de kreative linjene. Som det gjennom analysene også har kommet frem, kan det synes som om også denne gruppen trekker opp grenser ovenfor sine egne, hvor det kommer frem at det å anskaffe statusobjekter på egen hånd etter å ha arbeidet for pengene ansees for å være mer legitimt og

verdsettes, fremfor de som får objektene i gave av familiemedlemmer. Grensen trekkes opp ved dette skillet, og markeres blant annet slik som Greger poengterte med irritasjon ovenfor den det gjelder, som ikke forholder seg til de verdier og forventninger som ligger latent i gruppen, og som kommer til syne i situasjoner slik han forteller om.

For problemstillingen dette kapitlet har arbeidet ut fra tyder analysen på at statusobjekter kan spille en viktig rolle i skolemiljøet. De kan være en viktig del av hverdagen for elevene på de generelle linjene, hvor slike objekter ikke bare beundres eller sees opp til, men også kan fremstå som en selvfølge at elevene skal inneha. Jeg vil argumentere for at kapitlets kanskje mest interessante funn, i tråd med problemstillingen, kan være den betydning disse objektene kan ha for å danne et fundament for et delt skolemiljø, et spenningsforhold mellom de generelle og de kreative linjene. På de generelle linjene eksisterer det negativt ladede stereotyper som benyttes når elevene fra de kreative linjene omtales, det å være elev ved de kreative linjene sees på gjennom et perspektiv som i utgangspunktet kan være negativt formet gjennom disse. Statusobjekter, som disse elevene kan synes å verdsette og nærmest ta for gitt, kan argumenteres for at blir en billedliggjøring av det å være en elev ved de generelle linjene. Som kapitlet og analysene har vist til tas det tydelig avstand fra dette for elevene ved de kreative linjene. Her sees slike objekter ned på, hvor bruk av slike kan føre til reaksjoner fra medelever slik informantene viste til gjennom sine historier.

Det er, med bakgrunn i Covid-19 pandemiens konsekvenser for det kvalitative forskningsarbeidets omfang problematisk å trekke en slutning rundt disse funnene. Analysene peker i en retning av at statusobjekter kan være en viktig del av det sosiale miljøet i skolen, og en faktor som skaper forskjeller både mellom de ulike linjene, men også internt i de generelle linjene mellom de som har råd til versus de som ikke har råd til å anskaffe disse. Hvorvidt disse funnene vil kunne bli stående må ytterligere forskning med et mer omfattende datamateriale på tematikken slå fast eller avfeie. Jeg vil avslutningsvis allikevel argumentere for at funnene dette kapitlet presenterer kan være av betydning som et mulig kunnskapsløft på feltet, og et videre grunnlag for å kunne forske på og forstå det sosiale miljøet som eksisterer i den norske skolen, og hvordan blant annet bruk av statusobjekter kan være problematisk for mellommenneskelige forhold i skolen, selv om det ikke er mulig å trekke en slik slutning med to streker under svaret med bakgrunn i kapitlets analyser og datamateriale.

## 4.2 Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen?

I det foregående kapittel har jeg vist hvordan elever i en større videregående skole i Norge kan betrakte og bruke statusobjekter i skolehverdagen, og hvordan bruken av disse kan bidra til å skape gruppetilhørighet, både mellom studieretninger, men også internt i ulike sosiale miljøer innad de respektive linjene. Informantene var ambivalente til disse forholdene, og satte spørsmål ved hvordan og hvorfor klær og andre merkeobjekter var blitt så viktig i skolehverdagen, samtidig som at de selv i ulik grad brukte slike objekter i og utenfor skolen. Som jeg vil vise til gjennom dette kapitlet har informantene til dels forskjellige perspektiver på disse forholdene, og forteller blant annet om påvirkningskraften til både enkeltelever og sosiale medier.

Tematikken for dette neste analysekapittel vil derfor omhandle hvordan oppfatninger omkring disse objektene kan oppstå og spres i skolemiljøet, hvor blant annet spørsmål om hvorfor objektene kan være en viktig del av det sosiale miljøet i skolen vil bli behandlet. Det er viktig å presisere at for dette kapitlet skiller jeg ikke mellom de generelle og de kreative linjene på samme måte som i det foregående kapittel. Dette har som årsak at datamaterialet som er innhentet i forbindelse med oppgaven i liten grad dekker konstruksjonen- og spredningen av statusobjekter innad i denne gruppen. Når elevene snakket om disse forholdene under intervjuene ble et samlet skolemiljø omtalt, av informanter fra begge studieretninger. Med bakgrunn i dette er det et samlet skolemiljø som vil bli analysert ut fra følgende problemstilling:

### *Hvordan konstrueres statusobjekter i skolen?*

I prosessen med å komme nærmere et svar på denne problemstillingen vil funnene fra forskningsarbeidet diskuteres i lys av sosiologisk teori og tidligere forskning, i et forsøk på å komme nærmere kapitlets forskningsspørsmål.

#### 4.2.1 Det sosiale miljøet på skolen

«Jeg føler at de med høy status på skolen, når de starter med noe nytt da som de har sett på Instagram, så vil resten av gjengen følge etter den personen. Og når gjengen gjør det, vil andre gjenger fortsette den trenden. Sånn føler jeg det utvikler seg.»

Sitatet ovenfor kommer fra Erika, og skildrer hvordan hun opplever at trender oppstår i skolen. Som oppgaven tidligere har vist forteller informantene om et skolemiljø som består av mindre, tildels lukkede vennegjenger eller sosiale miljøer. Dette knytter informantene spesielt til de generelle studiespesialiserende linjene, hvor informantene også forteller om et intern, uformelt hierarki hvor de ulike vennegjengene har ulik sosial status internt i skolemiljøet. Fredrikke fulgte opp påstanden til Erika med et eksempel: «Slengbukser! Det var veldig in i en periode, så ble det ut igjen, også var det én som begynte med slengbukser igjen, og da tok alle det opp på nytt igjen. Det kom på nytt fordi en gjeng starta med det, også ville flere folk slenge seg på, og vipps har du opphavet til den moten.»

Erika og Fredrikke mener at trender innad i skolen oppstår i vennegjenger som er «kulere enn andre», med andre ord gjenger som innehar høy sosial status innad i skolemiljøet. Andre informanter peker på det samme, men trekker også frem Instagram og ulike influensere som viktige trendsettere. De følgende sitatene er fra en samtale mellom Greger, Ingrid og Henrik, hvor Greger først forteller:

«Det er jo veldig åpenbart hvordan det fremstilles på sosiale medier. Hvis du følger folk på Instagram som er sofistikerte eller pripne som har på fine turtlenecks eller annet, da blir du mer tilknyttet det og den personligheten. Mens de som er mer gærne og gjør sjuke ting på Instagram går med Supreme og andre hypeklær, da blir man mer knyttet til de på den måten.»

Ingrid påpekte følgende når jeg spurte om det var tilfeldig hvem som oppdaget disse influenserne og innførte nye trender på skolen:

«Alle er på sosiale medier da, så jeg føler at alle, ja ser det som er trendy. Bloggere også hos oss jenter da, folk som jobber med sosiale medier, jeg føler at mange følger de, når de reklamerer for klær så tenker man jo, ja, det er vel det som gjelder da.»

Henrik poengterte ovenfor Ingrid og oss andre som var til stede under intervjuet at samtidig som at alle har tilgang på sosiale medier og kan la seg inspirere av det man blir presentert for på de ulike plattformene, er det allikevel ikke nødvendigvis slik at alle lar seg inspirere på samme måte. «Ofte er jo de klærne bloggerne går i dyre, og da er det jo de som kjøper dyre klær som vil gjøre det igjen og igjen.» Greger fulgte opp dette og forklarte hvordan han selv opplevde å bli inspirert og formet av enkeltpersoner i vennegjengen:

«Jeg tenker sånn, hvordan man styler seg selv, det handler litt om foregangsfigurer. Hvis det er en vennegjeng, så begynner man å etterligne hverandre litt og litt. For eksempel, på VG1 gikk jo ikke jeg med turtleneck som jeg gjør nå, men på grunn av en gutt i gjengen som gikk med fin og ordentlig stil, så fikk jeg jo lyst til å etterligne det, for å få samme vibe. Så begynte jeg, kanskje jeg burde kjøpe en turtleneck, og sånn gikk det jo.»

#### 4.2.2 Sosiale mediers rolle

Sosiale medier, og spesielt bildedelingstjenesten Instagram er ifølge mine informanter en viktig inspirasjonskilde for nye trender og moter på skolen. I Aalberg og Elvestad (2012) blir media betraktet for å være essensielt i prosessen med å sosialisere enkeltmennesket inn i ulike sosiale fellesskap, sosiale medier kan dermed være en viktig plattform for ungdom å finne informasjon om inngangsvilkår til ulike sosiale fellesskap, mer om dette senere i kapitlet. I Ungdata-undersøkelsen fra 2020, som er en årlig undersøkelse blant barn og ungdom utarbeidet av OsloMet som undersøker hvordan disse gruppene har det i sitt dagligliv, ble det blant annet innhentet data om ungdoms digitale hverdag. Funn fra undersøkelsen i 2020 viser at 68 % av ungdommene som deltok brukte én time eller mer på sosiale medier hver dag, 28 % av disse brukte mer enn tre timer av dagen på det samme.

Dagens ungdom bruker en betydelig andel av sin fritid på digitale aktiviteter, tallene fra 2020 peker på at denne trenden også er økende, stadig mer tid går til bruk av ulike digitale teknologier. Undersøkelsen viser videre til at ungdoms bruk av digital teknologi har omstrukturert deres sosiale hverdag, med det resultat at det blir stadig viktigere å holde seg oppdatert og delta digitalt. Den sosiale arena ungdom forholder seg til har med digital teknologi, og spesielt moderne sosiale medier blitt enormt mye større. Stadig mer snakkes om, planlegges og iverksettes ved hjelp av ulike digitale løsninger. Som en følge av at stadig mer av ungdommers sosiale sfære foregår digitalt fører det til at ungdom som velger å avstå, eller av andre grunner ikke har mulighet til å delta digitalt på samme måte frivillig eller ufrivillig blir ekskludert (Ungdata 2020: s. 24).

Resultatene fra Ungdata trekker linjer i samme retning som mine informanter. Digital teknologi, og spesielt sosiale medier er viktig i hverdagen til dagens ungdom, og utgjør en viktig plattform for å holde seg koblet til venner og kjente, planlegge aktiviteter og som mine



informanter forteller om, det er arenaen for å holde seg oppdatert og følge «det siste». Informantene er ikke unisont enige om hvordan dette fungerer i praksis, men de fleste peker på at influensere er viktige i prosessen når elevene tar opp nye trender. Samtidig setter enkelte informanter spørsmål ved hvor viktig influensere er for alle og enhver, selv om alle i utgangspunktet har muligheter til å følge og la seg inspirere av disse. Erika og Greger spesielt peker på at årsaker til at nye trender tas opp blant elevene skyldes enkeltpersoner innad i de ulike vennegjengene. Greger omtaler disse som foregangsfigurer, Erika knytter disse prosessene til personer med høy status i skolens uformelle hierarki. Fellesnevneren er enkeltpersoner som andre elever av ulike årsaker ser opp til eller setter høyere enn andre, hvorpå disse fungerer som inspirasjonskilde eller lokale influensere for sine medelever. Greger eksemplifiserer denne prosessen når han fortalte om det han selv gikk igjennom i første klasse, og lot seg inspirere av en gutt i vennegjengen som var kledd «fin og classy», som ledet til at Greger selv begynte å kle seg på samme måte. Under alle intervjuene som danner grunnlaget for denne masteroppgaven var det to sentrale poenger som ble trukket frem i forbindelse med konstruksjon av statusobjekter. Sosiale medier har blitt trukket frem som viktig, i samspill med enkeltelever som fungerer som foregangsfigurer. Hvordan elevene går fra å se noe i bruk av en influenser på Instagram, og til trender i skolen er derimot ikke like klart for alle.

Under det tredje fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte i forbindelse med oppgaven ble dette ytterligere belyst i samtale med informantene Jens, Linnea og Mikkel. Som jeg har redegjort for tidligere ble dette intervjuet svært kort i forhold til de to andre, med bakgrunn i eksterne faktorer som gjorde at intervjuet ikke kunne fullføres. Vi fikk, før intervjuet ble avbrutt, blant annet snakket om hvordan noe kan bli populært i skolemiljøet. Under dette intervjuet, etter en avsporing, spurte jeg elevene om flere synspunkter på hvordan ting blir populært. Linnea startet og sa «Det blir jo litt som vi har snakket om da. Om man ikke regner med seg selv og hva man selv synes er fint da, så tenker jeg at det man ser andre elever bruker kanskje er viktigst, man blir jo veldig eksponert for ting på skolen. Instagram er sikkert viktig for noen det også, men jeg vet ikke.» Jens svarte på dette, og sa «Jeg tror det er noe i det Linnea sier ass. Man blir inspirert av andre, og andre blir inspirert av deg, og sånn går det liksom, satt litt på spissen.» Jeg fulgte opp dette og spurte om hvordan dette foregår, om det er vilkårlige ting som blir populære og knyttes status til. Mikkel svarer da at «Jeg tror mye inspirasjon kommer fra media, og sosiale medier. Om man følger fem influensere får man opp reklame i feeden om femten til, man blir helt sjukt eksponert for ting der liksom, litt som reklamer på Facebook

som endrer seg etter hva man har søkt etter på nett. Man blir vist ting liksom, enten man vil det eller ikke. Om dette er eneste årsak vet jeg ikke, men at det har noe å si er jeg helt sikker på.» Jens støttet Mikkel, og sa «Ja, også si en person i en vennegjeng tar opp noe han eller hun har sett på nett, så blir andre i gjengen inspirert, også fører det igjen til at andre utenfor gjengen blir inspirert. En person starter med noe, og vipps så har man en ny trend på skolen.»

Jeg undret meg over dette, og spurte informantene om det var slik at hvem som helst kunne starte en slik trend. Jens fortalte videre «Tja, jeg vet ikke helt. Det er litt for å gjøre det til et eksempel det her da, alle vil jo ikke begynne med noe som andre går med. Jeg tror det må være personer som til en viss grad blir sett opp til, eller er kulere enn andre, om dere skjønner. Det er litt sånn hierarkitendens på studiespess egentlig.» På dette utsagnet fra Jens svarer Linnea at «Jeg tenker litt det samme. Husker det var en vesketrend før, da alle skulle ha samme merke på veskene sine. Det var jo ikke sånn at det var hvem som helst som startet den trenden da, det var jo de kule jentene liksom, de som var på russebuss haha. De begynte, også begynte flere og flere å følge etter. Plutselig hadde veldig mange samme type veske, før den ble mindre populær igjen. I dag ser jeg ikke mange som går med den type veske lengre, for å si det sånn.»

Prosessen Jens, Linnea og Mikkel skildrer ble trukket frem i alle intervjuene i ulik grad. Greger forteller om en i gjengen som inspirerte ham til å skifte klesstil, Erika forteller om en slengbuksetrend som ble startet, avsluttet og påbegynte igjen, og forklarer at dette i stor grad skyldtes enkeltpersoner og deres innflytelse på medelevene. Informantene peker på eller forteller om enkeltpersoner som fungerer som inspirasjon, enten for informantene selv, eller i vennegjenger informantene har observert hvor nye statusobjekter blir til, sprer seg og ender opp med å bli en ny mote, et nytt objekt som elevene i skolen «skal» ha. Samtidig som informantene forteller om enkeltpersoner, med en form for status i skolemiljøet og deres påvirkningskraft til å skape nye trender og moter i skolemiljøet, vil det allikevel kunne være viktig å samtidig fokusere på det informantene forteller om sosiale medier.

På spørsmål om vilkårlige objekter kan gjøres populære, eller om de allerede er populære utenfor skolemiljøet forteller informantene som beskrevet tidligere at mye inspirasjon trolig kommer fra media, og spesielt sosiale medier. Som jeg tidligere i oppgaven har vist til peker Ungdata 2020 på at digitale aktiviteter, og spesielt sosiale medier blir stadig viktigere i ungdommers liv. En betydelig andel jenter og gutter bruker flere timer daglig på ulike digitale

aktiviteter, hvorav en betydelig andel tid er viet til sosiale medier (Ungdata 2020: s. 24). Fordelingen på bakgrunn av kjønn viser en svakt skjev fordeling i tidsbruk, hvor jenter bruker mer tid på sosiale medier enn gutter, som ofte bruker mer tid på dataspill og andre aktiviteter. Til tross for denne skjevfordelingen, sosiale medier er viktig, og blir stadig viktigere i ungdommers liv ifølge undersøkelsen.

Dette betyr, i lys av kapitlets problemstilling, at når alle har tilgang på sosiale medier, har alle også tilgang på informasjon om nye trender, alle kan hente inspirasjon fra influensere, motehus og andre aktører som fremmer disse, og følgelig skulle man kunne anta at det også er årsaken til at statusobjekter konstrueres i elevgruppen. Fordi alle ungdommene i elevgruppen har tilnærmet lik tilgang på, eller muligheter til å skaffe tilgang til disse informasjonskanalene, har også alle mulighet til å oppdage nye trender, anskaffe de til enhver tid skiftende objektene, og innføre de i skolemiljøet som potensielle statusobjekter.

Til tross for at alle ungdommene tilsynelatende har muligheter til å skaffe seg informasjon om nye trender og innføre disse i skolemiljøet peker mitt datamateriale allikevel på at det ikke nødvendigvis er slik prosessen med å konstruere statusobjekter fungerer i skolen. Enkelte av informantene forteller at selv om alle i utgangspunktet har lik tilgang på sosiale medier, er det ikke nødvendigvis slik at alle dermed vil følge nye moter og trender, eller i det heletatt la seg eksponere for disse. Som jeg har vist til fremstår influensere som viktig, blant annet mente Greger at disse aktørene er de opprinnelige trendsetterne når jeg spurte informantene i intervjuet han deltok i om tematikken. Man kan knytte seg til ulike influensere på Instagram, og hente inspirasjon fra disse til sin egen stil, man «styler» seg etter de man følger, som Greger sa. Denne forklaringen, som han også fulgte opp med å fortelle om hvordan han tok etter stilen til en i vennegjengen, kan potensielt stå seg som årsaksforklaring til hvordan enkeltelever velger seg ut sin egen stil, men som forklaring på hvordan statusobjekter konstrueres kommer den alene til kort. Jeg vil videre argumentere for at forklaringen på hvordan enkeltobjekter blir løftet opp og tilknyttet status har sammenheng mellom enkeltindivider i skolemiljøet, nettverk og påvirkningskraft fra andre aktører, og hvordan dette kan være bedre egnet til å forklare konstruksjonen av statusobjekter i skolemiljøet.

#### 4.2.3 Sosiale nettverk og statusobjekter

Hittil har dette analysekapitlet forsøkt å kaste lys på hvordan nye trender oppstår i skolen. Hvordan enkelte objekter blir gitt status og popularitet er for mine informanter ikke en prosess

som er håndfast og objektivt, men derimot en prosess som er flerdimensjonal, med flere faktorer som spiller inn for hvorvidt et objekt vil kunne bli populært eller ikke. Sosiale medier er pekt ut som en sentral arena for hvor nye moter og trender plukkes opp, spesielt viktig for informantene er de ulike influenserne som opererer på disse mediene, og hvordan deres bruk av, eller deres reklamering for, nye produkter kan påvirke ungdommene som følger disse. Dessuten, fordi sosiale medier er en arena som en tilgjengelig for de aller fleste, har også de aller fleste mulighet til å tilegne seg kunnskap om «det nye».

Til tross for dette peker flere av mine informanter på at det ikke er slik at alle er like opptatt av å følge med på influenserne. Danah Boyd (2014: s. 77) peker på at enkelte ungdommer går så langt som å slette sosiale medier, da disse kan gi en følelse av avhengighet, hvor opplevelsen av at man må følge med på de nyeste oppdateringer til enhver tid kan gå utover livskvalitet og skoleprestasjoner. Allikevel er det ifølge mine informanter slik at en betydelig andel av elevene på de studiespesialiserende linjene er opptatt av å bruke merkeklær i skolehverdagen, hvor det å holde seg oppdatert på sosiale medier kan være viktig. Disse påstandene, satt sammen med fortellinger om enkeltpersoner og vennegjenger informantene forbinder med sosial status og påvirkningskraft på andre, skaper behov for å introdusere teori som kan bidra til å forklare denne prosessen ytterligere, utover det informantene selv kan erindre og fortelle om.

For å komme nærmere et svar på dette delkapitlets problemstilling om hvordan statusobjekter konstrueres i elevgruppen vil det kunne være hensiktsmessig å se på fenomenet gjennom et nettverksperspektiv. Som jeg tidligere har omtalt i teorikapitlet er Mark Granovetter et viktig navn innenfor nettverksteori i sosiologien, hvor hans studie *The Strength of Weak Ties* viser til hvordan informasjonsspredning på tvers av nettverk foregår gjennom svake bånd mellom nettverk.

Informanten Daniel var fra begynnelsen tydelig på at når man betrakter skolens sosiale miljø innenfra, og spesielt på de studiespesialiserende linjene, er dette konstruert som flere mindre, lukkede miljøer. Elevene ser hverandre i og utenfor klasserommet, men det sosiale fellesskapet er ifølge ham konstruert som lukkede fellesskap, der de ulike vennegjengene er bestanddelene som til sammen utgjør skolens miljø. De fleste informantene, og alle fra de kreative linjene var enige om at det sosiale miljøet på sistnevnte linjer var mer åpent og «flatere» strukturert, men når denne minoritetsgruppen blir sett i kontekst av hele skolemiljøet

kan det argumenteres for at også denne gruppen utgjør en lukket gruppe som står i et motsetningsforhold til resten av skolemiljøet, som jeg i det foregående analysekapitlet har forsøkt å vise til. Påstanden om et sosialt miljø preget av mindre, lukkede grupper gjør idéen om spredning av trender i skolen, konstruksjonen av statusobjekter i elevgruppen som fellesskap problematisk uten å inkludere nettverksteori.

Med bakgrunn i påstandene fra informantene, og spesielt informasjonen fra Daniel, kan man i et nettverksperspektiv omtale de ulike vennegjengene som nettverk av sterke relasjoner. For at et nettverk skal kunne omtales som bestående av sterke relasjoner, er tidsbruken aktørene i nettverket bruker på hverandre essensiell (Granovetter 1973: s. 1371). Elevene jeg har snakket med møter sine vennegjenger daglig i skolen, hvor relasjoner pleies jevnlig og kan ut fra Granovetter kunne omtales som sterke relasjoner. Et nettverk av sterke relasjoner vil som vist i teorikapitlet spesielt være kjennetegnet av at informasjon blir resirkulert blant nettverkets aktører, alle kjenner stort sett til den samme informasjonen. I Granovetters studie viser han til at nettverk bestående av sterke relasjoner har få muligheter til å skaffe informasjon om nye jobber, da informasjonen innad i nettverket resirkuleres blant nettverkets medlemmer. Det er her svake relasjoner blir viktig; dersom en aktør i nettverk A har en svak relasjon til en aktør i nettverk B, kan koblingen som oppstår mellom de to fungere som en informasjonsbro mellom de to nettverkene. Hvor godt denne informasjonsspredningen fungerer mellom ulike nettverk avhenger av mengden svake relasjoner. Et nettverk med få svake relasjoner til andre nettverk vil tilegne seg mindre informasjon enn nettverk med mange svake relasjoner (Granovetter 1973: s. 1367-1368).

Vi har tidligere vært inne på at sosiale medier spiller viktig rolle i elevenes hverdag, og det pekes på at disse kanalene er viktige i prosessen med å oppdage og ta til seg nye statusobjekter. Som informantene forteller om er det dog ikke slik alle nødvendigvis er like opptatt av å følge disse brukerne som sprer informasjon om «det nye», samtidig som at en andel av elevene allikevel er opptatt av å bruke merkeklær det knyttes status til. Gjennom intervjuene ble det i flere samtalesituasjoner vist til at foregangsfigurer, slik som Gregers kamerat, eller enkeltpersoner i vennegjenger som gjeninnfører tidligere moter i skolemiljøet, kan være betydningsfulle i spredningsprosessen av nye objekter. Informantene peker på at det er elever som ansees for å ha høy status i skolemiljøet som ofte kan være de første til å bruke nye objekter som utvikler seg til å bli statusobjekter, disse vil i kraft av deres posisjon i skolemiljøet og deres tilsynelatende kunnskap om nye trender også kunne være elever med et

høyt forbruk av sosiale medier, med bakgrunn i viktigheten slike medier ilegges av informantene for hvordan man fanger opp nye trender utenfor skolemiljøet. Videre kan dette føre til at nettopp slike trender og oppfatninger om hvilke statusobjekter som er «det nye» spres i skolemiljøet, ut fra personer med et større nettverk av svake koblinger.

Gjennom intervjuene ble det i flere samtalsituasjoner vist til at foregangsfigurer, slik som Gregers kamerat, eller enkeltpersoner i vennegjenger som gjeninnfører tidligere moter i skolemiljøet, kan være betydningsfulle i spredningsprosessen av nye objekter. Ut fra Granovetters nettverksteori spesielt kan det derfor argumenteres for at disse enkeltelevne kan være elever som i tillegg til å tilhøre nettverk med sterke relasjoner også kan ha en betydelig andel svake relasjoner som gjør informasjonsspredning på tvers av vennegjenger og sosiale miljøer mulig. Granovetters teoretiske perspektiver på «styrken til svake bånd» kan bidra til å komme nærmere et svar på kapitlets problemstilling, men vil videre suppleres av ytterligere teori og analyse før kapitlets tråder trekkes sammen mot et svar på denne.

#### 4.2.4 Sosiale medier, rolleteori og statusobjekter

Hittil har jeg forsøkt å vise til hvilket forhold mine informanter har til spredningen av trender og statusobjekter i skolemiljøet. Det viser seg at norske elever bruker mye tid på sosiale medier, og denne tiden har også økt gjennom de siste år. Informantene støtter oppunder empirien fra Ungdata, og forteller om at sosiale medier er en viktig del av hverdagen. I tillegg til dette kan foregangsfigurer i skolemiljøet med mange svake koblinger til ulike sosiale miljøer i skolen være betydningsfulle for hvordan disse trendene spres. For å kunne videre forstå hvordan statusobjekter spres i skolemiljøet, kan det også være nødvendig å se nærmere på perspektiver som kan forklare hvorfor statusobjekter spres i skolemiljøet. Denne oppgaven har i tidligere analysekapittel innbefattet seg med sosiologisk teori som ligger nær interaksjonisme, hvor Erving Goffmans rolle- og stigmateteorier har stått sentralt i analysene. Jeg vil videre her også trekke inn disse teoriene fra Goffman som et ledd i å forstå hvorfor statusobjekter spres, og følgelig hvordan de kan spres i skolemiljøet slik problemstillingen for analysekapitlet spør seg. I Aalberg og Elvestad (2012) pekes det på at et slikt perspektiv kan brukes for å analysere mediers betydning som et ledd for enkeltmenneskets utvikling av selvfølelse og identitet.

Sosiale medier spesielt fremstår som en viktig og tidkrevende aktivitet mine informanter og elever ellers i Norge innbefatter seg med, og kan være en viktig informasjonskanal for nye trender og moter som elevene i varierende grad tar til seg slik informantene forteller om. Slik jeg tidligere har vist til i teorikapitlet, er «ytre» og «manerer» hovedelementene som utgjør en aktørs «fasade» og er en viktig del av sosial samhandling, «rollespillet» som utspiller seg i ulike sosiale situasjoner, som spilles ut i ulike former for kulisser. «Ytre» utgjør de kjennetegn som sier noe om aktørers sosiale status, hvor blant annet bekledning og utseende er viktige elementer, mens «manerer» er på den annen side former for stimuli den rollespillende aktør vil trekke inn i opptredenen, hvilken oppførsel og normgrunnlag aktøren legger til grunn i samhandlingen med andre aktører (Goffman 1959: s. 29).

For å kunne ta del i et rollespill, i sosiale situasjoner hvor en aktør samhandler med andre, er det derfor nødvendig å inneha kjennskap til hvilke normer og forventninger som foreligger i ulike fasadeområder hevder Goffman, videre vil disse normene kunne farge den sosiale interaksjonen, hvor den enkelte aktør vil søke å danne det inntrykk av at hen kjenner til, aksepterer og handler ut fra disse normene (Goffman 1959: 92). Sett i kontekst av dette analysekapitlet vil det derfor kunne være viktig for elevene å ha kjennskap til spesielt normer for hvilke former for «ytre» det vil være nødvendig å være innbefattet med for å kunne bli oppfattet og anerkjent som aktør, og for å kunne samhandle med sine medelever på en måte hvor man tar del i fellesskapet, og selv anerkjenner dets foreliggende normer og forventninger. Gregers utsagn om at han selv tok inspirasjon fra en foregangsfigur i vennegjengen som var kledd «fin og classy» kan tjene som et eksempel fra datagrunnlaget for nettopp dette som Goffman peker på, hvor det her kan argumenteres for at den formen for bekledning, den form for ytre som Gregers venn førte kan være formet ut fra det rådende normgrunnlag i skolemiljøet eller vennegjengen, som også ledet til at Greger selv ønsket å endre sin stil og ligne mer på andre. Samtidig fortalte Greger også at «jeg tenker at på fritida, hvis du på en måte, skal bare gutta møtes er det ikke så farlig. Men skal vi på fest, da er det spesielt en som alltid spør, hva skal du ha på deg? Man pynter seg alltid litt, tar på en finere skjorte eller en merkehettegenser, turtleneck, for å pynte seg litt.» Dette kan videre eksemplifisere betydningen av å være kjent med normene som foreligger for ulike sosiale møter, samtidig viser det også hvordan en aktør og et lag kan skille mellom det Goffman kaller for «frontstage» og «backstage», hvor det foreligger ulike former for forventet atferd i ulike sosiale situasjoner. Goffman (1959: s. 74) skriver at lagets medlemmer vanskelig kan opprettholde det inntrykk det søker å gi ovenfor andre også ovenfor seg selv. Lagets

medlemmer er selv klar over at inntrykket det søker å gi i spesifikke situasjoner ikke nødvendigvis er et inntrykk som reflekterer den virkelige status eller posisjon laget utenfor den spesifikke situasjonen.

Til tross for dette er det ikke nødvendigvis slik at det normative forventningsgrunnlaget en aktør må forholde seg til eksisterer i skolen uavhengig av andre miljøer eller inspirasjonskanaler. Under intervjuene pekte flere av informantene på at informasjon om nye moter og trender kan komme fra sosiale medier og influenserne som opererer innenfor denne medieformen. Fordi stadig fler har fått tilgang til å følge slike aktører direkte gjennom sosiale medier, blir også flere aktører eksponert for markedsføring av ulike former for statusobjekter gjennom sosiale medier. Dette kan bidra, hevder Aalberg og Elvestad (2012), at når det gjennom media formidles ulike former for normative fremstillinger av hvordan man som skoleelev, ungdom eller ung voksen skal se ut og oppføre seg, fungerer dette som en form for «den generaliserte andre», hentet fra George Herbert Mead og den symbolske interaksjonismen. Dette danner grunnlag for hvordan enkeltmennesket betrakter seg selv ut fra hvilke roller og forventninger som knyttes til disse i samfunnet; det kan derfor også argumenteres for at de normative forventningene som foreligger i de ulike sosiale situasjonene elevene kan møte i skolemiljøet ikke nødvendigvis konstrueres i skolemiljøet, men adapteres fra normative forventninger elevene blir utsatt for gjennom eksponering og markedsføring av statusobjekter i sosiale medier.

Med bakgrunn i dette, og Goffmans (1959: s. 29) rolleteori for øvrig kan det derfor argumenteres for at elevene i ulik grad kan benytte seg av statusobjekter fordi det i skolemiljøet kan eksistere en normativ forventning om at elevenes «ytre» skal være konstruert av blant annet former for statusobjekter. Slike objekter blir videre i et slikt perspektiv, og i et skolemiljø slik informantene beskriver tilsynelatende nødvendigheter en elev kan måtte inneha for å kunne ta del i fellesskapet og møte aksept som en rollespiller, en som kjenner til og handler ut fra normative forventninger. For å kunne trekke to streker under en slik slutning vil det måtte gjennomføres ytterligere forskning og analyser på feltet, blant annet med årsak i både delanalysens størrelse og datagrunnlag. Dette funnet kan allikevel tjene sin hensikt i dette kapitlets overordnede analyse og problemstilling når jeg avslutningsvis skal argumentere for hvordan statusobjekter konstrueres i skolemiljøet.



#### 4.2.5 Avsluttende diskusjon av analysens funn

Gjennom dette kapitlet har jeg arbeidet ut fra en problemstilling som søker å undersøke hvordan statusobjekter i skolemiljøet konstrueres. Analysens funn peker på at dette kan være en todelt prosess, hvor nøkkelordene for å kunne forstå denne er sosiale medier og foregangsfigurer i skolemiljøet. Det kan synes som om elevene til dels er bevisst på prosessene som foregår rundt dem om spredningen av slike objekter, flere av informantene har pekt på forhold som at «alle er på sosiale medier» eller «det er veldig åpenbart hvordan det fremstilles» slik som Ingrid og Greger fortalte om. På den annen side knyttes også disse prosessene til personer med høy status i skolemiljøet, samtidig som det påpekes at Instagram, en form for sosialt medium, også har en betydning for hvor disse personene henter sin inspirasjon fra.

Som jeg tidligere trakk inn i kapitlet kan Granovetters perspektiver på sterke og svake bånd innenfor nettverksteori være et teoretisk bidrag som kan forklare deler av denne prosessen. Det hevdes om skolemiljøet fra informantenes side at dette kan være lukket, og bestå av mindre vennegjenger eller miljøer, jeg vil her argumentere for at det kan være hensiktsmessig å trekke paralleller til Granovetter (1973: s. 1372-1373), hvor det kan argumenteres for at vennegjengene utgjør former for nettverk knyttet sammen av sterke bånd, hvor relasjoner pleies jevnlig i form av sosial kontakt i skolen til daglig. På tvers av slike miljøer opererer aktører med svake bånd til andre nettverk utenfor ens eget; datamaterialet sier i mindre grad noe om hvordan slike svake bånd pleies i skolemiljøet, og kunne vært et interessant poeng å trekke inn i videre studier på feltet. Jeg vil allikevel argumentere for at en slik prosess kan forekomme i skolemiljøet; når Erika forteller om at det virker som om trender spres fra aktører med høy sosial status kan dette tolkes som aktører med mange svake bånd til andre personer i skolemiljøet, en person som flere kjenner til og som ilegges status av andre. Jens pekte på det samme i et annet intervju, og knytter ønsket om å inneha noe andre har til bestemte personer i skolemiljøet som i ulik grad sees opp til.

Samtidig som at nettverksteori kan bidra til å forklare deler av selve spredningsprosessen i skolemiljøet utgjør det på den andre side ikke en fullgod forklaring på hvordan statusobjekter konstrueres. Som det innenfor mediesosiologien pekes på gjennom Aalberg og Elvestad (2012) kan medier, og herunder sosiale medier være en viktig arena for identitetskonstruksjon

og sosialiseringsprosesser. Informantene peker på at det gjennom sosiale medier fremmes ulike bilder eller idealtyper for hvordan man kan kle seg og se ut, Greger forteller om at man kan hente inspirasjon fra ulike influensere som fronter ulike former for stiler, som kan bidra til å komme nærmere en slik personlighet. Dette funnet fra intervjuene peker i samme retning som Aalberg og Elvestad (2012) gjør, med et symbolsk interaksjonistisk grunnlag hentet fra Mead. Som vist til med bakgrunn i Goffman (1959: s. 29) kan det foreligge normative forventinger i ulike sosiale situasjoner, som legger føringer på hvordan det er forventet at en deltakende aktør både skal se ut og oppføre seg. Spesielt relevant for denne delen av analysen er Goffmans omtale av «ytre», de kjennetegn som blant annet sier noe om sosial status, tett knyttet til hvilke former for «manerer» en kan forvente at en aktør skal inneha. Bekledning kan være en viktig del av dette, som Goffman også poengterer (1959: s. 30). Samtidig, slik jeg også har argumentert for, kan det synes som om de normative forventinger som omhandler bekledning i skolemiljøet ikke nødvendigvis oppstår også i skolemiljøet. Disse kan det se ut til at importeres fra samfunnet utenfor skolemiljøet gjennom forbruk av sosiale medier og de formene for reklame man som forbruker kan møte der; Mikkel fortalte om at «om man følger fem influensere får man opp reklame i feeden om femten til».

Dette kan videre argumenteres for at utgjør et viktig funn i arbeidet med å komme nærmere et svar på oppgavens problemstilling, det kan her trekkes en mulig linje mot at selve konstruksjon av statusobjekter, oppfatningen om hva som løftes opp og gjøres populært i skolemiljøet ikke nødvendigvis også oppstår av seg selv, men er hentet eller gjort populært allerede utenfor skolemiljøet. Samtidig kan det være slik at ikke alle nødvendigvis innehar kraft eller posisjon i skolemiljøet til å kunne innføre slike trender, spredningen av nye statusobjekter knyttes til enkeltpersoner med høy sosial status, og potensielt mange svake bånd til andre nettverk i skolemiljøet. Denne analysen og oppgaven for øvrig har ikke direkte befattet seg med teoretiske perspektiver fra den franske sosiologen Pierre Bourdieu, men et potensielt viktig tillegg å nevne i denne sammenheng er hans perspektiver på symbolsk makt.

Som fenomen er symbolsk makt en makt til å kunne konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed seg selv. Symbolsk makt er en nesten magisk makt som gjør det mulig å oppnå det samme som en kan oppnå med styrke (fysisk eller økonomisk) – symbolsk makt virker bare når den anerkjennes, det vil si når det vilkårlige ved den miskjennes. (Aalberg & Elvestad 2012).

Det pekes på innenfor mediesosiologien at symbolsk makt kan være fruktbart for å forstå hvordan medier påvirker menneskets virkelighetsforståelse, fordi massemediene spesielt er viktige redskap for utøving av symbolsk makt ovenfor de som er underlagt denne (Aalberg & Elvestad 2012)

Hvorvidt elevene med høy status i skolemiljøet innehar en form for symbolsk makt til å påvirke virkelighetsoppfatningen til sine medelever vil behøve ytterligere forskning på feltet, det kan derimot være mer treffende å peke på at sosiale medier kan inneha en slik form for makt til å påvirke ungdommenes oppfatninger om hvilke normative forventninger som knyttes til bruk av statusobjekter, og kan importere et slik perspektiv inn i sitt sosiale virke i skolemiljøet. Analysene fra dette kapitlet peker på at dette riktignok ikke er noe alle står i en posisjon til å gjøre, slike prosesser knyttes som vist til personer med høy status. Hvordan disse aktørene anskaffer seg sin makt- og statusposisjon kan analysen derimot ikke konkludere rundt, og vil kreve ytterligere studier på feltet for å kunne redegjøre for ytterligere.

Jeg vil avslutningsvis argumentere for at analysens funn kan bidra til å komme nærmere et svar på kapitlets problemstilling. De sentrale trekkene ved konstruksjonen av statusobjekter i skolemiljøet kan til dels knyttes til forbruk av sosiale medier, og dels til foregangsfigurer og personer med høy sosial status, som bruker sin posisjon og sine svake bånd til å direkte eller indirekte påvirke andre nettverk i skolemiljøet. En slik forventning eller påvirkningskraft kan danne grunnlag for flere problematiske forhold i skolemiljøet; det vil potensielt kunne danne grobunn for stigmatiserende prosesser, hvor det markeres skiller mellom de som har råd til versus de som ikke har råd til slike objekter. Stigmatisering kan ytterligere føre til diskriminerende atferd med bakgrunn i stereotyper ovenfor de som ikke har råd til å anskaffe statusobjekter på lik linje med andre. I følge Hogg & Vaughn (2010: s. 203-204) kan det lede til selvoppfyllende profetier, hvor de som blir diskriminert ovenfor til slutt også tar til seg den virkelighet som de som diskriminerer ilegger de diskriminerte i den sosiale interaksjonen. Å leve under det Hogg & Vaughn (2010: s. 204) kaller «stereotype threat» er et videre resultat en selvoppfyllende profeti kan føre til, hvor den diskriminerte er bevisst på de stereotyper andre betrakter en selv ut fra, hvor frykten for at dette skal bemerkes i sosiale situasjoner av betydning blir førende og hemmende for den diskriminertes egen atferd. Jeg vil i oppgavens avsluttende kapittel diskutere dette ytterligere, i samspill med oppgavens andre resultater og samfunnsimplikasjoner i stort.

Det er viktig å presisere at dette kapitlet ikke skiller mellom de kreative og de generelle linjene på samme måte som tidligere arbeid i denne oppgaven, slik jeg innledningsvis beskrev. Datamaterialet sier i liten grad noe om perspektivene til personer som innehar «høy status» eller som står i en maktposisjon slik informantene forteller om, ei heller hvilke alternative statusobjekter som kan eksistere blant de kreative linjene, og hvordan slike konstruksjonsprosesser kan forekomme innad i dette miljøet. Det kan derfor med bakgrunn i dette ikke uproblematisk trekkes en slutning med to streker under svaret vedrørende analysens funn og perspektiver. Til tross for dette vil jeg allikevel argumentere for at resultatene ytterligere kan belyse viktige kjennetegn ved den sosiale interaksjonen i videregående skole i stort, samt hvordan konstruksjonen og spredningen av statusobjekter videre kan forekomme i et slikt miljø. Hvorvidt dette er funn som vil stå seg i ettertiden må ytterligere forskning på feltet støtte oppunder, eller avkrefte.

### 4.3 Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet?

I de to foregående kapitlene har jeg utforsket problemstillinger knyttet til ungdom i videregående skole og deres forhold til statusobjekter. Hittil har oppgaven kastet lys på hvorvidt statusobjekter er et fenomen som ungdom anerkjenner og bruker, og om prosessene som fører til at statusobjekter kan bli konstruert og implementert i elevgruppen på skolen. Kapitlene har vist at skolemiljøet kjennetegnes av informantene som oppdelt i mindre, til dels lukkede fellesskap med en uformell hierarkisk oppbygning. Spesielt pekes det på at det er slik på de generelle studiespesialiserende linjene. De kreative linjene, med musikk, dans og dramafag, presenteres som linjer med flatere struktur og et åpent, sosialt fellesskap hvor vennskap og tilhørighet går på tvers av klasser og linjetilhørighet. Ut fra informantenes utsagn gjennom de tidligere kapitlene kan det også argumenteres for at det eksisterer en tredje form for gruppe i skolemiljøet – elevene som er tilknyttet russebusssprosjekter. Denne gruppen er til dels del av de generelle linjene, men kan også oppfattes som en egen gruppe med sitt eget «way of life», som jeg vil vise til gjennom dette kapitlet. Problemstillingen i dette kapitlet vil derfor undersøke forhold ved denne gruppen og deres forhold til resten av skolemiljøet. Kapitlet vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan betrakter elever uten tilknytning til russebusssprosjekter russens forbruk av statusobjekter?»

Tematikken som knyttes til denne problemstillingen vil bli analysert ved hjelp av sosiologisk teori, tidligere forskning, og noen av innsiktene fra de foregående analysekapitlene for å komme nærmere et svar på kapitlets problemstilling. Her vil jeg blant annet se nærmere på hvilken måte statusobjektene blir brukt i skolehverdagen av henholdsvis russen og de andre elevene, og hvordan objekter kan bli oppfattet forskjellig av elevene i ulike sosiale situasjoner som et ledd i å komme nærmere et svar på kapitlets problemstilling.

For å kunne analysere disse fenomener er det nødvendig å klargjøre et par definisjoner. Russ som begrep omfatter normalt sett avgangselever i norsk videregående skole, og var opprinnelig en feiring av at en elev hadde bestått sine eksamener (Hansen, 2021). I forbindelse med dette kapitlet vil jeg benytte begreper som «russ», «russebus», «busssprosjekter» og lignende; her vil disse begrepene omhandle russ som er tilknyttet busssprosjekter som et ledd i å differensiere gruppen fra informantene og deres medelever,

som per definisjon også er russ i kraft av at de er avgangselever i videregående skole. Viktig å presisere er det at mine informanter selv ikke er tilknyttet russebusser, allikevel har god kjennskap til og erfaringer knyttet til møter med bussruss i og utenfor skolen. Jeg vil videre i dette delkapitlet derfor behandle gruppen gjennom et perspektiv som betrakter denne utenfra med bakgrunn i datagrunnlaget for oppgaven.

#### 4.3.1 Statusobjekter i skolemiljøet

«Jeg føler det i min klasse er sånn, status å ditche skolen, få dårlige karakterer, drikke mest, bruke mest penger og tid på russetiden. Ha de dyreste og nyeste tingene, og ta betakaroten og selvbruning.»

Erika og Daniel ler høyt av det han nettopp har sagt, før han sier: «Ja, men jeg tuller ikke, det virker som om det på en måte er status, for jo mer fyllevideoer du har av kompisene dine som spyr på video, jo mer lettis det er, jo mer populær er du.» Erika, som hører til de kreative linjene utbryter «Det er jo kjemperart!». Daniel forteller videre: «Det er så rart at det skal være kult synes jeg. Jeg blir på en måte sett ned på fordi jeg kommer fra bygda, men fordi at de skal bruke 100.000 kroner per person på russetiden, det er dritkult liksom.» Temaet for samtalen disse utsagnene er hentet fra handlet om forskjellene mellom de kreative og de generelle linjene, hvor Daniel forteller om hva han opplever kjennetegner sin egen klasse med flere russ på generell studiespesialiserende linje.

Elevene som tilhører russebusser trekkes frem av flere informanter som fremtredende skikkelser i skolemiljøet. Det fortelles om hard festing, samt høyt forbruk knyttet til både russetid og klesstil som vanlig for denne gruppen. Som vi skal se er også russegrupper tilknyttet bussprosjekter kjennetegnet ved at gruppen kan ha en uniformspreget klesstil, i form av blant annet like gensere med bussens motiv som markerer tilhørighet til bussprosjektet. Jeg undret meg over dette, og spurte elevene om hvilke oppfatninger de og deres medelever hadde om disse gruppene i skolemiljøet. I tillegg til Daniel og Erikas reaksjoner nevnt ovenfor var dette også noe som rørte ved de andre informantene. Greger fortalte at: «Du har noen russebusser som skiller seg ut, man legger merke til genseren mye mer, men de har ikke en klikk jeg har lyst til å bli en del av.» Ingrid skjøt inn: «Jeg tror også folk er opptatt av å gjøre sin egen greie.», hvor Greger igjen fortalte at: «Ja, men det varierer veldig da, noen tenker sikkert det, men jeg vet mange tenker også at de gjerne vil bli som de.»

Gjennom intervjuene gir mine informanter uttrykk for at de er til dels negativt innstilt til atferden elevene knyttet til russebussene utøver. Det fortelles om utagerende festing og et høyt pengeforbruk, hvor normer for å prestere i skolen tilsynelatende er erstattet med det motsatte, det å etterleve en slik livsstil gir status i klasse- og skolemiljøet. Jeg spurte elevene om hvordan møter med slike gjenger kunne se ut i eller utenfor skolen. Greger fortalte:

«Jeg var på en fest, og så kom det plutselig tre forskjellige russebusser med sine forskjellige greier og gikk rundt, endte opp med å bli slåsskamp. Noen likte hverandre, noen ble sinna, også gikk det bare over styr.»

Henrik skjøt inn: «russeklærne er jo med på å skape en viss tilhørighet til gruppa da». Greger forteller videre: «Ja, da tenker man, hvis en klarer å dytte til en av de som er i den andre russegruppa, så må hele russegruppa komme og hjelpe han, fordi de har på den samme uniformen. Hvis du ikke er i en gruppe da, må du låse deg inn på dass eller stikke liksom. Jeg tror mest konflikter oppstår mellom forskjellige russegrupper. Ehm, de som blander inn i bakgrunnen, de er ikke så involvert. Men bussene må ha konkurranse om hvem som er størst og sterkeste, da blir det ofte konflikter for å si det mildt». Jeg spurte så informantene om dette var en konkurranse som alle ungdommene så seg deltakende i, hvorpå Greger svarte «Det er mellom bussene, vi andre er ikke en del av det på den måten hahah».

Ut fra informantenes beretninger fremstår russegjengene som tett sammenvevde grupper. Disse vennegjengene har egne «uniformer» i form av russeklær med motiv og navn tilknyttet bussen og bruker mye tid sammen i og utenfor skolemiljøet. Det sentrale trekket ved fenomenet russebuss kan argumenteres for å være elevenes samling rundt et felles mål, russefeiring med russebussen. Mine informanter forteller om hendelser de selv har vært en del av, og utsetter i tillegg karakteristikker for å beskrive disse elevene. Russen fester hardt, de bruker mye penger på russefeiring, klær og festing, og de har tilsynelatende en idé om at skolekarakterer ikke er viktig, eller kan rettes opp etter russetiden; det viktigste for gruppen synes å være russetiden, og feiringen med bussen. Det kan være hensiktsmessig å peke på at det elevene tilsynelatende gjør når de omtaler russen på denne måten er å konstruere en slags weberiansk idealtipe for å bedre kunne forstå og sette ord på hva russ er, og hvordan den skal forstås (Eliaeson 2000: s. 250).

#### 4.3.1.1 Russebussenes bruk og tolkning av statusobjekter

For å bedre kunne forstå fenomenet ved denne elevgruppen vil det være nødvendig å se på dette og problemstillingen i stort i lys av sosiologisk teori. Det kan reises flere problemstillinger til denne problematikken, og det ville kunne være nærliggende å spørre seg om hvorfor russerne opphører denne formen for atferd og forbruk, eller hvorfor enkelte av elevene velger å ta opp fag etter videregående for å kunne bruke mest mulig tid og ressurser på festing og russefeiring. Dette kapitlet søker svar på hvordan elever betrakter russens forbruk av statusobjekter, og vil som et ledd i dette derfor bruke en del av dette kapitlet på å fokusere på russerne og deres betydning for resten av skolen, da disse fremstår som de viktigste aktørene når det kommer til økonomisk forbruk og statusobjekter. Med bakgrunn i dette vil derfor ikke kapitlet eller oppgaven berøre andre, men allikevel relevante og potensielt fruktbare problemstillingen knyttet til denne tematikken.

Det ble under intervjuene snakket om en rekke kjennetegn på denne gruppen, hvor høyt forbruk, konflikt og konkurranse er viktige stikkord. Med dette i mente kan det være relevant å trekke linjer til Goffmans teorier. En måte å betrakte russens kjennetegn på kan derfor være ut fra behovet for å etablere og forsvare egen gruppes eksistens, og tilsynelatende hierarkiske dominans i skolemiljøet. Det mest åpenbare argumentet for dette i henhold til Goffmans teorier om inntrykkskontrollen mennesker utøver, «rollespillet» som foregår hver dag, er russens bruk av «uniformer» slik informantene forteller om. Genserne med bussens motiv er tydelige i skolemiljøet, og gjør det utvilsomt klart for andre som observerer disse elevene; hvem de er, og hva de står for. Goffman (1959: s. 92) sier at en opptreden, når en eller flere aktører «spiller et skuespill» for å bevisst eller ubevisst danne et spesielt inntrykk, foregår dette i et definert, avgrenset område. I dette tilfelle vil det være skolens områder; kantineområdet i aulaen, klasserommet, ganger og andre steder på skolen elevene oppholder seg. Dette omtales som fasadeområder. Tilknyttet disse områdene finnes det i følge Goffman noen fastlåste meningsbærere; kulisser. Disse kulissene legger føringer for handlingsrommet aktører kan operere innenfor i fasadeområdet. Mens skolens arealer, eller huset en fest holdes i, vil utgjøre fasadeområdet, vil fysiske objekter som inventar fortelle noe om hva slags område man befinner seg i, utgjøre kulissene. Til kulissene som forteller en aktør at vedkommende er på skolen, eller i noens hjem, knyttes det en rekke normative forventinger til når det gjelder atferd og fremtoning. Ulike aktører kan ha forskjellig form for forventet atferd og fremtoning i de samme kulisser, men de er allikevel toneangivende for hva slags aktivitet som vil foregå på det gjeldende sted.



Dette kan sees i sammenheng med informantenes fortellinger om russeren på skolen. Som eksempel utgjør aulaen på skolen, kantineområdet med border og stoler en spesifikk kulisse. Denne danner grunnlaget for aktørenes rollespill ovenfor hverandre, eller ovenfor kulissene selv, i et forsøk på å bekrefte sin egen rolle og posisjon (Goffman 1959: s. 93). Når elevene som tilhører russebusser grupperer seg sammen; med sine respektive gensere, snakker om russefeiringen, pengeforbruk og forrige helgs festligheter kan det ut fra Goffmans perspektiver argumenteres for at opptreden som foregår i denne gruppen spilles for publikum, medelevene som ikke er på russebuss, i et forsøk på å stadfeste egen posisjon og verdi i skolemiljøet, som lag eller gruppe.

Personlig fasade er et viktig element i denne prosessen, og er som vi tidligere har vært inne på en del av en aktørs ytre kjennetegn. Disse deler Goffman (1959: s. 29) i to, og skiller mellom ytre og manerer, som sammen sier noe om hvem aktøren er, hvilken sosial status vedkommende har og hvilken posisjon aktøren vil innta i ulike situasjoner. Ytre kjennetegn peker på den opptredende aktørens sosiale status, og forteller den som beskuer aktøren noe om vedkommendes nåværende sosiale aktivitet, for elevene som går med russegensere bruker dette som et ledd i å fortelle tilskuer hvem de er, og hva de driver med. Russegenseren blir et viktig identitetssymbol i denne prosessen. Manerer er tett tilknyttet en aktørs ytre, og omhandler, eller sier noe om hvordan aktøren vil oppføre seg i interaksjonsrollen. Ved å være frempå, dominerende eller å «ta mye plass i samtalen» kan en aktør stadfeste sin posisjon i interaksjonssamspillet. Ytre og manerer henger sammen hevder Goffman (1959: s. 29), hvor et spesifikt ytre kan si noe om hvilke manerer man kan forvente seg, og motsatt.

Russeren fremstilles av mine informanter som en gruppe man enten tar avstand fra, eller beundrer. De kjennetegnes gjennom karakteristikk; det festes hardt, høyt økonomisk forbruk, og normer for skoleprestasjon er for flere tilsidesatt for å passe med et narrativ som forteller tilskuerne om hva russeren er, og hvordan de skal oppføre seg. Ser vi på russeren gjennom Goffmans perspektiver vil «det ytre» være russens bekledding som skiller de fra andre elever; russegensere, effekter og annet som markerer tilhørighet til bussen. I kombinasjon med dette vet vi at informantene forteller om en atferd knyttet til det å være deltaker på en russebuss. Denne atferden vil ut fra et slikt perspektiv utgjøre «manerer», den atferden andre elever forventer at russeren skal ha, tett sammenvevet med russens ytre. Som et ledd i prosessen med å stadfeste sin egen posisjon og verdi som gruppe er ytre og manerer derfor et viktig ledd. Samtidig er det slik, hevder Goffman (1959: s. 92), at aktørers opptreden

ikke bare behøver å være for et levende publikum, men også for området som utgjør fasaden. Essensielt for denne prosessen er to sett med normer; den ene for hvordan den opptredende forholder seg til og oppfører seg mot publikum, den andre for den opptredendes atferd når publikum kan se eller høre vedkommende, men ikke er engasjert i direkte konversasjon. Ved å etterleve disse normene viser den opptredende, i vårt tilfelle en elev tilhørende en russebus, at vedkommendes virksomhet, personens handlingsmønster, er berettiget og verdifull.

Når tilskuerne observerer elevene tilhørende russebusser, og disse elevene handler i tråd med forventningene som er knyttet til bussruss som gruppe, deres ytre og deres manerer, vil jeg argumentere for at prosessen Goffman peker på foregår i skolemiljøet. Russen handler i tråd med atferden de tilskuende elevene forventer at rusen skal ha, enten det er i samtale med elever som ikke hører til bussen, eller det er i samtale med sine egne, hvor utenforstående kan observere og lytte. Når rusen, antakelig uten kjennskap til verken Goffman eller Vårt rollespill til daglig, gjennomgår denne prosessen, eller rollespillet som Goffman ville kalt det, etterlever de ikke bare forventninger og normer for hva «russ» er og skal være, de forsterker og former også dette bildet gjennom en frekventerende oppvisning for de andre elevene gjennom skoleårets forløp.

Statusobjekter kan med dette bli en viktig del av forestillingen som spilles i skolemiljøet til daglig. Disse objektene ser tilsynelatende ut som en viktig del av elevenes «ytre», og blir derfor en viktig del i den opptreden som spesielt rusen knyttet til russebusser utøver i skolemiljøet. Allikevel er det ikke slik at statusobjekter er det eneste kjennetegnet ved denne gruppen, og er heller ikke det som definerer hvordan rusen handler med egne og utenforstående. Som informantene mine har vært inne på er det andre viktige elementer som står seg ut ved disse gruppene; høyt økonomisk forbruk henger blant annet sammen med statusobjekter, men elementer som hard festing, holdninger til skoleinnsats, levesettet som en bussruss tilsynelatende skal leve etter, er det essensielle ved rusen som gruppe. I lys av dette kapitlets problemstilling, og masteroppgaven som helhet vil jeg allikevel argumentere for at statusobjekter er et viktig element ved denne gruppen, og potensielt like viktig som atferd og holdninger.

I fysisk og økonomisk størrelse er selve russebussen kanskje det største statusobjektet en elev kan bruke, eller knytte seg til gjennom årene i videregående skole. Med et budsjett på opptil 70.000-100.000 kroner per deltaker kommer ofte slike bussprosjekt med en sluttkostand i

millionklassen (Rødahl, 2018), selv de dyreste plaggene informantene forteller om at brukes i skolen er «rimelige» sett i lys av disse prosjektene. Bussen utgjør for dens eiere og dens tilskuere både noe konkret og noe abstrakt; det kan argumenteres for at bussen er en manifestasjon på russens normer, forventinger til livsførsel og deres «uniformer», konkretisert i et objekt, samtidig som dette objektet også representerer de samme trekk, russebussen utgjør en viktig kulisse med de normative forventinger som knyttes til kulisser jamfør Goffman. Med bakgrunn i dette vil jeg derfor peke i en retning av at statusobjekter kan være en vel så viktig del av bussrussens skolehverdag, som det atferd, holdninger og fremtoning er. Statusobjekter henger sammen med disse trekk, og motsatt, og er et viktig ledd i bussrussens inntrykkskontroll og opptreden i skolemiljøet.

#### 4.3.1.2 Elever uten tilknytning til russebussprosjekter og deres bruk og tolkning av statusobjekter

Jeg har hittil viet en del tid til å analysere russens bruk og tolkning av statusobjekter, sett gjennom et perspektiv som betrakter denne elevgruppen fra utsiden. I kapittel 5.3 er formålet å undersøke hvordan elever utenfor russebussprosjekter betrakter russens forbruk av statusobjekter, hvor jeg hittil har vist til at bussruss er en fremtredende aktør i skolemiljøet, og en gruppe som det pekes på fra informantenes side at har det høyeste økonomiske forbruket, og det høyeste forbruket av statusobjekter i skolen. Til tross for dette er det ikke slik at denne gruppen er den største elevgruppen i skolemiljøet, bussrussen er en marginal gruppe når sammenlignet med elever som ikke er tilhørende slike russeprosjekter. I forbindelse med disse analysene, i forskningsarbeidet jeg har gjort i forbindelse med masteroppgaven, kom det frem at mine informanter personlig er til dels negativt innstilt til atferden og forbruket som knyttes til russen, selv om enkelte av informantene peker på at dette i skolen ellers er ambivalent. Noen elever ser ned på russen, andre ser opp til den. Med bakgrunn i dette, og for å kunne komme nærmere analysekapittelets problemstilling er det derfor viktig og nødvendig å inkludere perspektivene til «vanlige» elever i analysene, for å kunne si noe om skolemiljøet og dets bruk og tolkning av statusobjekter som helhet, slik som det også er nødvendig å inkludere analyser av russens forbruk og atferd.

Informantene fra de generelle studiespesialiserende linjene pekte under intervjuene på flere kjennetegn ved linjen de selv var en del av, de fleste var i hovedsak opptatt av å fortelle om hvilket perspektiv de selv hadde på andre elever og elevgrupper. Som et unntak fortalte

informanten Erika om hvordan rasjonaliseringsprinsipper rundt kostnad og nytte, fremfor inspirasjon eller press fra andre var hennes årsaker for å bruke penger på klær og objekter fra dyrere merker. Hun fortalte at «jeg er litt sånn da, at når jeg først skal kjøpe noe, nå har jeg Hoka sko, da er jeg litt opptatt av at det skal vare. Jeg betaler med glede noen tusen kroner for kvalitetssko for at de skal vare, og ikke sånne sko fra H&M liksom.» Erika ble utfordret på dette av Daniel, som sa at «det er jo litt posh da. Fordi, du vet jo ikke hva som er best av Samsung eller iPhone liksom, du har bare iPhone. Det kan godt hende det gjelder for flere ting». Erika fulgte så kort opp med at «joda, men jeg føler det gjelder for sko og bukser i hvert fall, det er tydelig kvalitetsforskjell». For Erika, som er elev ved de kreative linjene, var det viktig å vise at det lå en tilsynelatende rasjonell forklaring på hennes forbruk av statusobjekter. Som det i tidligere kapitler har vært vist til, kan det å bruke statusobjekter på disse linjene føre til ulike former for sanksjoner fra sine medelever.

Vi har i tidligere analysekapitler sett at inspirasjon fra foregangsfigurer i vennegjengen og skolemiljøet som helhet kan være viktige inspirasjonskilder for klesstil og forbruk av statusobjekter og merkeklær for den enkelte. Når jeg i dette kapitlet ser nærmere på hvordan elevene bruker og tolker statusobjekter presenterer Erikas perspektiv et annerledes blikk på tematikken. Personlige perspektiver og årsaker til forbruk av statusobjekter er et spennende felt det kunne vært hensiktsmessig å studere videre i senere arbeider. Med bakgrunn i at studien er strukturert ut fra et empirisk grunnlag innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer er det derfor viet mindre tid til slike personlige perspektiver, men det er allikevel viktig å bemerke at personlige årsaker til forbruk av statusobjekter ikke nødvendigvis bare skyldes kollektive prosesser hvor den enkelte lar seg inspirere av sine medelever. Enkeltmenneskets vurdering og rasjonalisering rundt innkjøp av slike objekter kan være like viktige å legge vekt på, hvor årsaker som kvalitet og varighet kan være viktige, slik som Erika bemerker.

Greger, en av de som lot seg inspirere og med tiden endret stilen sin med bakgrunn i inspirasjon fra en foregangsfigur i vennegjengen, fortalte om hvordan skoleturer til Oslo kunne forløpe: «Jeg føler kanskje ikke det er noe man snakker mye om i plenum, men for eksempel, hvis vi er på klassetur i Oslo så er det viktig for mange av gutta å dra på Volt eller Tommy Hilfiger, se på klærne. Ikke nødvendigvis for å kjøpe, men for å vise frem til de andre at de klærne her liker jeg å se på. (...) Jeg tror det er viktig å vise fram at man på en måte vet om det, er interessert i det». Ingrid, som tilhører de kreative linjene, bemerket

spontant ovenfor Greger at «sånn føler jeg mer at jeg var før, på ungdomsskolen. (...) Det var jo sånn, jeg kjenner til og har de og de merkene, men jeg er ikke sånn lengre haha.»

Det kollektive aspektet ved å vise frem at man kjenner til og beundrer «de riktige» merkene står i kontrast til de personlige beveggrunnene Erika pekte på, og kan argumenteres for at utgjør en form for interaksjonistisk opptreden i lys av Goffman. Et slikt scenario vil når tolket gjennom hans teoretiske perspektiver kunne utgjøre en form for rollespill som elevene på klassetur spiller for hverandre, vennegjengen opptrer som et lag. Jeg har tidligere i kapitlet pekt på hvordan det kan argumenteres for at russeren bruker manerer og ytre for å etablere og forsvare sin sosiale posisjon i skolemiljøet, det samme kan det argumenteres for at foregår også når vennegjengen til Greger var på klassetur. Ved å gjøre et poeng ut av, synliggjøre for seg selv og sine medelever at man er opptatt av å gå i de rette butikkene, kan det derfor argumenteres for at elevene bruker sitt ytre og sine manerer i en opptreden for å illustrere ovenfor publikum at man er innforstått med de rådende trender i skolemiljøet. Greger fortalte at gjengen ikke nødvendigvis kjøpte noe når de var innom de nevnte butikker, men at det var viktig for dem å vise frem at man var opptatt av «det rette». Nettopp ved å spille ut en slik opptreden vil derfor laget og dets medlemmer kunne påvirke det inntrykk laget forsøker å gi, befeste sin posisjon i skolemiljøet, de viser for tilskuerne at de er en gruppe som kjenner til og handler ut fra normer og forventninger i skolemiljøet om å være kjent med og opptatt av de rette merkene, et sentralt poeng flere informanter har trukket frem som viktig for skolemiljøet ved de generelle linjene (Goffman 1959: s. 74).

En slik lagopptreden kan i følge Goffman (1959: s. 74) være sårbar, dersom enkeltpersoner i laget avviker fra det inntrykk det søker å opprettholde, eller den atferd laget fremviser kan dets opptreden som helhet slå sprekker, og det kan komme til syne for tilskuerne at det hele simpelthen er et mislykket forsøk på å danne et inntrykk det ikke klarer å opprettholde. Når Greger forteller at det i hans vennegjeng er viktig å vise at man er opptatt av de rette merkene kan det argumenteres for at dette utgjør en norm som laget ikke bare ønsker å reflektere utad til andre aktører i skolemiljøet, men at det også er en norm laget forventer at dets medlemmer opprettholder. Man skal vise også for sine lagkamerater at man er innforstått med «det rette».

Jeg vil med bakgrunn i eksemplet fra Gregers klassetur til Oslo argumentere for at elever også utenfor russegjengene gjennom bevisst atferd kan søke å kontrollere det inntrykk laget søker å gi. I det foregående delkapittel har jeg forsøkt å peke på hvordan russeren gjennom bruk av

statusobjekter kan befeste sin posisjon i klassemiljøet som en viktig, ledende del av skolemiljøet. De fleste informantene tok avstand fra russen og assosiasjonene de knyttet til gruppen, hvor blant annet utagerende festing og et høyt økonomisk forbruk ble trukket frem som mindre attraktivt blant informantene. Som jeg tidligere har argumentert for kan russens bruk av inntrykkskontroll gjennom opptredener ovenfor sine medelever i og utenfor skolemiljøet være et viktig kjennetegn ved gruppen for å etablere og opprettholde et inntrykk av russ og russetid som noe å etterstrebe. Klasseseturen til Oslo er, med bakgrunn i informantenes avstand til russens livsførsel et interessant funn fra intervjuene, for det illustrerer at prosessene som russen, implisitt eller eksplisitt tilsynelatende benytter seg av, også kan synes bli benyttet av andre aktører i skolemiljøet. Det kan videre argumenteres for at tanken om at man må gå i og være interessert i de rette merkebutikkene er et resultat av verdien statusobjekter vektlegges i skolemiljøet. Det er allikevel viktig å poengtere at analysen av fortellingen ikke uten videre kan ilegges hele skolemiljøet, det vil være mer hensiktsmessig å la den tjene som et innblikk i mindre elevgruppers betraktninger og perspektiver rundt tolkning av merkeklærs verdi i skolehverdagen.

For å videre kunne komme nærmere et svar på oppgavens problemstilling vil jeg eksemplifisere hvordan andre elever utenfor russebussene bruker og tolker statusobjekter i og utenfor skolen. Under intervjuene hadde de aller fleste informantene en fortelling om, eller et perspektiv på hvordan de selv betraktet og tolket merker og statusobjekter i skolen, hvorav flere av perspektivene sammenfalt og dannet et samlet perspektiv som det kan argumenteres for at potensielt kan representere, eller ligge nær den reelle betydningen slike objekter har i skolen. Som jeg tidligere i oppgaven har vært inne på fremstod de kreative linjene som et mer samlet miljø på tvers av klasser og faglinjer, i et slags motsetnings- eller spenningsforhold til de generelle linjene. Mens det tilsynelatende ser ut til at bruk og omgang med statusobjekter og merkeklær kan være et viktig trekk i en livsførsel som føres av elever på de generelle linjene, ser kan dette se annerledes ut på de kreative linjene. De foregående analysekapitlene har trukket frem flere potensielle forskjeller mellom de to linjene, der det kan argumenteres for at det kan finnes betydningsfulle forskjeller i hvordan elevene betrakter hierarki i vennegjenger og skolemiljøet, betydningen av merker, statusobjekter og livsførsel som utslagsgivende for elevens og vennegjengers status i og utenfor skolen.

I dette spenningsforholdet, hvor det ene ytterpunktet tilsynelatende verdsetter hard festing, forbruk av statusobjekter, hierarkisk konkurranse mellom vennegjenger og russebusser, mens

det andre setter frihet, vennskap på tvers av linjer, fravær av merker og press om økonomisk forbruk høyt, befinner mine informanter seg. Erika, som er elev ved de kreative linjene, poengterer at når hun bruker penger på merkeklær, så er det fordi produktene holder høy kvalitet og er varige, mens Greger, elev ved de generelle linjene forteller at det for hans vennegjeng er viktig å gå i de rette butikkene for å vise at man er interessert og opptatt av det som verdsettes i skolemiljøet de tar del i.

Til tross for at det kan synes viktig for elever å formidle til sine medelever at man er innbefattet med «det rette», kan det allikevel også være slik at bruk og anskaffelse av nye statusobjekter utløser det som kan tolkes som negative reaksjoner. Erika fortalte at: «jeg føler at når man først har fått noe som er veldig nytt og status, så blir du sett litt ned på. For atte, det blir litt sånn, folk blir misunnelig, åh ja. Man skal heve seg over det, om du skjønner.» Daniel svarte Erika og sa at «det virker veldig slitsomt egentlig ass. Det er litt rart at det er sånn, for det nyeste forblir aldri det nyeste. Det er mye tøffere med en gammel bil, for den kommer jo ikke igjen, men det kommer alltid en ny bil.» Erika fulgte opp kommentaren fra Daniel og sa «ja, også får andre det samme neste uke, det er litt morsomt.»

Samtalen mellom Erika og Daniel illustrerer et interessant aspekt ved elevenes forhold til slike objekter; til tross for at det kan bli ansett som en viktig del av skolehverdagen, og hvem man er, er noen av elevene allikevel reflekterte rundt prosessene som foregår rundt dem. Det at Erika og Daniel i samtalen gjør et poeng ut av det absurde ved at medelever kan se ned på, eller bli sjalu på andres nye merkeklær for senere å kjøpe de samme objektene gjør det til et potensielt interessant aspekt når det sees i lys av de personlige fortellingene elevene har vedrørende forbruk av statusobjekter selv.

Erika fortalte at hun kunne bruke penger på bestemte typer sko og bukser, fordi disse merkene holdt høyere kvalitet enn alternativer fra rimeligere butikker. Daniel fortalte når jeg i intervjuet spurte om viktigheten av merkeklær: «det er sånn generelt, at når man først skal ha noe, så skal det være spesifikke merker, jeg bærer jo preg av det. For meg da, den eneste grunnen til at jeg har iPhone for eksempel, er at jeg alltid har hatt det da, og alltid vært fornøyd. Og jeg mener, betale 11.000 for en Samsung, eller 12.000 for en iPhone, da velger jeg iPhone ass». Daniels argumentasjon for sin egen del handlet om at merker eller objekter han hadde god kjennskap til, slik som iPhone, var årsaken til at han også hadde preferansene han hadde. Jeg spurte så om denne logikken også kunne være viktig i elevgruppen som helhet,

hvor Erika fortalte at «med de som har iPhone da, de er veldig fornøyd med hvordan den fungerer og det er en kostnad å sette seg inn i hvordan den fungerer». Daniel fulgte og fortalte: «jeg tror mye er knyttet til status for andre. Dra på fest og spør om en lader a, du får ikke en Samsung-lader da. Du får bare en iPhone-lader. Bare tenk på det, dra på hvilken som helst fest, spør om en lader, og du får en iPhone-lader. Det er ingen som spør om du skal ha til Samsung eller iPhone.». Fredrikke kommenterte Daniels utsagn og sa «og hvis de spør, så er det, er det iPhone? Det er ikke noen som forventer at andre har noe annet.»

For å bedre kunne forstå den mulige implisitte kritikken av medelever og skolemiljø som ligger i utsagnene i de foregående avsnitt kan det være hensiktsmessig å trekke inn Goffmans perspektiver. Informantene som deltok i intervjuene tilknyttet denne masteroppgaven innehar alle ulike roller i og utenfor skolemiljøet i lys Goffman (1959: s. 24); som venn i en vennegjeng, elev i et klasserom, deltaker på en fest med mer. Under intervjuene befant informantene seg i en posisjon hvor de ikke «spilte ut» de rollene tilknyttet forhold denne masteroppgaven innbefatter seg med, men derimot snakket om sine egne og sine medelevers roller i og utenfor skolen. I denne situasjonen kan det være relevant å trekke inn Goffmans (1959: s. 141) perspektiver på kommunikasjon i strid med rollen. Her skriver han om hvordan det i studier av sosiale organisasjoner, som det kan argumenteres for at en videregående skole utgjør, kan observeres selvmotsigende følelser (Goffman 1959: s. 143). Det er slike selvmotsigende følelser, eller perspektiver det kan argumenteres for at befinner seg også her, når informantene forteller om ambivalens og til dels kritikk ovenfor sine medelever og deres forbruksvaner, samtidig som spesielt elevene fra de generelle linjene selv tar del i det skolemiljøet som fremmer et slikt forbruk og livsførsel. Ved å reflektere rundt tematikken, og fortelle om at deres årsaker for bruk av statusobjekter avviker fra deres medelever kan det videre argumenteres, i lys av Goffman (1959: s. 143), for at det eksisterer to parallelle forklaringer eller årsaker til deres forbruk. Den offisielle opptreden, den forklaringen eller de årsaker som forankres i skolemiljøets normative press vil kunne være forventningen om at man skal kle seg på en viss måte, at det forventes at man bruker merkeklær som en del av hverdagsbekledningen i skolen. Den avvikende forklaring vil med bakgrunn i det samme perspektiv kunne være de ulike personlige forklaringer den enkelte elev måtte ha, som eksemplifisert tidligere i dette delkapitlet. Kvalitet, varighet eller vane som årsak til forbruk av merkeklær og statusobjekter kan det argumenteres for at skiller seg fra den tilsynelatende offisielle opptreden informantene og deres medelever tar del i ved å bruke merkeklær og statusobjekter som en del av et hierarkisk skolemiljø, hvor status tilsynelatende knyttes til



blant annet bruk av statusobjekter. Goffman (1959; s. 143) poengterer viktigheten av at det gjennom en avvikende fortelling, slik som den mine informanter forteller om, ikke gis et bedre eller riktigere grunnlag for å forstå den virkelige årsaken til at individer handler som de gjør, den avvikende og den offisielle fortelling er tett sammenvevet hevder Goffman videre, aktøren vil alltid være tett knyttet til begge former for kommunikasjon.

Vedrørende mine informanters perspektiver vil det i lys av Goffman kunne argumenteres for at det er en todelt fortelling som kan bidra til å forklare informantenes forbruk av statusobjekter. På den ene side eksisterer fortellingen om forbruk forankret i rasjonelle og personlige årsaker, på den andre side eksisterer en under intervjuene lite omtalt fortelling om forbruk som knyttes til normative forventninger i skolemiljøet, flere av informantene har pekt på at merkeklær er standarden for hvordan mange kler seg i skolen. Under intervjuene var informantene tilsynelatende mer fokusert på å fortelle om hvordan de tok avstand fra, eller distanserte seg fra de årsakene som det i ulik grad ble pekt på hos andre elever i skolen. I intervjusituasjonen kan det med bakgrunn i dette argumenteres for at perspektivet som lå informantene nærmest er den avvikende kommunikasjonen, hvor rasjonelle årsaker til forbruk ble lagt til grunn fremfor status, aksept fra medelever eller annet.

Som jeg i oppgavens metodekapittel har redegjort for, var i utgangspunktet det empiriske arbeidet tiltenkt å være større i omfang, men med bakgrunn i Covid-19 pandemiens konsekvenser ble dette redusert. Et interessant aspekt som kunne vært essensielt for å komme nærmere denne todelte fortellingen ville være å gjennomføre ikke-deltakende observasjon som jeg opprinnelig hadde planlagt. Greger, en av informantene var allikevel et av unntakene i intervjusituasjonen. Som jeg tidligere har referert til, fortalte han at han lot seg inspirere til å endre klesstil av en kamerat i vennegjengen han anså for å være en slags foregangsfigur eller inspirasjonskilde. Samtidig fortalte han om at når han kjøpte seg sko, var det viktig for ham at: «når jeg tenker på sko, så går jeg for noe som er praktisk. De er liksom ikke skikkelig fashion, de er komfortable å ha på, så da rocker jeg de». Skoene han hadde på ble vist frem for å illustrere poenget, og selv om han poengterte at de for ham ikke var «fashion», var skoene allikevel av et kjent merke og en kjent modell.

I lys av Goffman (1959: s. 143) kan det her argumenteres for at Greger utøver en form for kommunikasjon i strid med rollen; han forteller om at han lar seg inspirere av personer han ser opp til og endret klesstilen sin for å etterligne vedkommende, samtidig forteller han om at

skoene han bruker er «ikke skikkelig fashion», til tross for at skoene var produsert av et kjent merke, og en av deres mer kjente modeller.

Gregers utsagn forblir dog unntaket fra intervjuene, det er i datagrunnlaget ellers få holdepunkter for å kunne argumentere for at informantene fører kommunikasjon i strid med rollen, da det i datagrunnlaget ikke eksisterer funn som tydelig peker på at informantene også spiller ut roller i skolemiljøet som innbefatter seg med normer og forventninger rundt bruk av statusobjekter og merkeklær. Det vil med bakgrunn i dette være hensiktsmessig å supplere med videre sosiologisk teori.

#### 4.3.1.2 Stigmas betydning for omtale av eget forbruk av statusobjekter

For å bedre kunne forstå informantenes til dels negative eller distanserte omtale av forbruk av statusobjekter i skolemiljøet, i kombinasjon med at de selv var forbrukere av slike objekter, kan det være hensiktsmessig å se dette i lys av annen sosiologisk teori som kan bidra til å komme nærmere en forklaring på dette fenomenet. Jeg har i tidligere kapitler omtalt Goffmans teori om Stigma og sosial identitet, og vil i dette delkapitlet igjen trekke inn disse perspektivene som et ledd i en mer inngående forklaring av dette paradokset.

Opgavens empiriske arbeid er strukturert i form av fokusgruppeintervjuer med tilhørende analyse av datamateriale innsamlet under disse. En slik intervjuform har sine styrker, men også noen svakheter. En serie vel gjennomførte fokusgruppeintervjuer kan bidra til å komme nærmere en gruppes oppfatning omkring et spesifikt tema (Kvale & Brinkmann 2015: s. 179-180), samtidig er det slik at når fokuset rettes mot gruppens perspektiver, blir det individuelle i mindre grad vektlagt. Under mine fokusgruppeintervjuer var jeg som en del av samtykkeskjema og intervjuguide åpen med informantene om at de ikke var forpliktet til å svare på spørsmålene som ble stilt, det var heller ikke nødvendig å dele sine personlige erfaringer om man ikke ønsket. Jeg opplevde allikevel i stor grad at informantene var villige til å snakke om også sine egne perspektiver vedrørende tema for intervjuene. Som jeg tidligere har omtalt, var tilsynelatende de personlige perspektivene farget av en viss motstand til, eller et behov for å ta avstand fra det miljøet informantene ellers snakket om at eksisterte på skolen. Det kan argumenteres for at det finnes ulike årsaker til at informantene hadde dette tilsynelatende ambivalente forholdet til og bruk av statusobjekter og merkeklær. Et perspektiv, eller en antakelse det kan være hensiktsmessig å se nærmere på vil være at selve

intervjusituasjonen, som samlet flere ungdommer til samtale om statusobjekter og merkeklær, til en viss grad kan ha farget hva som ble delt fra den enkelte. I et slikt perspektiv vil det kunne være fruktbart å trekke inn Goffmans teori om stigma og sosial identitet. Det finnes, i følge Goffman (1963: s. 46), tre ulike former for stigma som gjør at et individ i sosiale situasjoner med andre kan bli holdt utenfor eller sanksjonert på ulike måter når det møter andre aktører som ikke besitter et stigmatiserende kjennetegn. Den form for stigma som omhandler karaktermessige feil, i form av å besitte eller ta til seg egenskaper eller karaktertrekk som kan virke frastøtende på andre vil kunne være mest aktuelt å analysere dette delkapitlets problematikk ut fra.

Under intervjusituasjonen gjorde jeg som nevnt i oppgavens metodekapittel det tydelig for informantene at man skulle kunne være trygg på å ytre sin egne og faktiske mening, hvor jeg gjennomførte flere grep for å sikre informantenes personvern og følelse av trygghet under og i etterkant av intervjuene, uten å måtte frykte konsekvenser fra sine medelever eller medinformanter. Felles for alle intervjuene var det allikevel slik at samtalen mellom informantene ble dreiet mot delvis avstand og skepsis til statusobjekter og merkeklær, hvorav noen fortalte om rasjonaliseringsprinsipper i forbindelse med kjøp og bruk av slike objekter. Enkelte informanter tok også mer plass i rommet enn andre, og hadde tydeligere, eller mer vokale meninger enn andre informanter. Dette, i kombinasjon med at selve masteroppgaven som intervjuene ble en del av søkte svar på hvordan ungdom bruker statusobjekter i skolehverdagen, kan ha formet enkelte informanters svar, eller vilje til å dele sine faktiske tanker og erfaringer, til tross for at dette ikke var hovedhensikten ved å gjennomføre intervjuene.

Om man, ut fra dette, argumenterer for at det i intervjusituasjonen oppstod en norm, eller forventning blant informantene om at man skulle ta avstand fra, eller være kritisk til bruken av merkeklær, vil det i lys av Goffmans Stigma oppstå nettopp en form for stigma en informant kan inneha, ved å være positivt innstilt til å bruke statusobjekter eller merkeklær i skolehverdagen. I et skolemiljø som normativt forventer at man til en viss grad innbefatter seg med slike objekter, slik som informantene mine forteller om, vil ikke det å være positivt innstilt normalt sett utgjøre en form for stigma i lys av Goffman. Men, fordi det under intervjuene oppstod en form for holdning, eller ledende tanke, om at de aller fleste var ambivalente eller negativt innstilt til skolemiljøets verdsettelse av slike objekter, ville kostnaden for den enkelte ved å stå frem og tale i mot den rådende oppfattelsen blant

informantene potensielt være stor. En informant i en slik posisjon vil være potensielt miskreditert i følge Goffman (1963: s. 46), hvor de andre informantene verken kjenner til eller legger merke til hens stigma; at en er positivt innstilt eller har et uproblematisk forhold til bruk og anskaffelse av statusobjekter og merkeklær. En aktør i en slik posisjon vil, skriver Goffman (1963: s. 50), forsøke å rette på sitt stigma gjennom de muligheter som foreligger med utgangspunkt i den stigmatisertes posisjon. For vår potensielle informant ville det kunne antas at det naturlige valg ville være å holde inne sine faktiske perspektiver og tanker, for å ikke synliggjøre for de andre informantene at en avviker fra normen.

Det vil være problematisk å slå fast at det befant seg informanter i intervjuene som holdt tilbake sine egentlige tanker og perspektiver, alle informantene som sa seg villige til å delta i intervjuene var også aktive og deltakende i intervjusituasjonen, selv om enkelte tok større plass og fortalte mer enn andre. Jeg vil allikevel argumentere for at det har vært nødvendig og hensiktsmessig å videre analysere det ambivalente forhold som flere informanter viste til gjennom intervjuenes gang. Når informantene på den ene siden fortalte om at de var skeptiske til skolemiljøets fokus på bruk av statusobjekter og merkeklær, samtidig som at de selv var forbrukere av slike objekter, dog med bakgrunn og forklaringer for kjøp og bruk som kan se annerledes ut fra det de mente var årsaker til at andre elever og grupper i skolen forbrakte slike objekter.

Jeg vil derfor videre argumentere for at Goffmans perspektiver på kommunikasjon i strid med rollen, og spesielt hans teori om stigma og sosial identitet tjener en hensikt for kapitlet og oppgaven som helhet ved nærmere betraktning av dette fenomenet. Som jeg har pekt på tidligere viser elevene til, når de forteller om sine egne, rasjonelle årsaker til forbruk av statusobjekter, at de kommuniserer i strid med en rolle som skoleelev tilhørende et skolemiljø som normativt forventer en viss innbefatning med slike objekter for å få status og aksept i miljøet. Samtidig er det, slik jeg også har forsøkt å vise til tidligere, at elevene ikke forteller om seg selv og rollen i skolemiljøet i utstrakt grad, med unntak av informanten Greger, det er derfor problematisk å peke på Goffmans kommunikasjon i strid med rollen som en fullgod forklaringsårsak til paradokset som oppstår ved å både være motstander av, men også forbruker av statusobjekter. Teorien om stigma og sosial identitet kan videre, slik jeg har argumentert for, bidra til å forklare dette ytterligere gjennom å vise til at det for informanter med potensielt avvikende meninger fra flertallet kan være kostbart å ytre sin mening i uvisshet for de ulike sanksjoner fra de «normale» den stigmatiserte potensielt kan møte. For

denne masteroppgavens del betyr det at potensielle meninger eller perspektiver fra informanter som er mer nøytralt, eller positivt innstilt til statusobjekter og merkeklær ikke har kommet godt nok frem gjennom intervjuenes gang, selv om det ikke er mulig å trekke en slik slutning med to streker under svaret ut fra den presenterte sosiologiske teori, oppgavens analyser og datamaterialet alene.

#### 4.3.1.2 Symbolske grensedragninger mellom elevene

For å bedre kunne forstå hvorfor elevene omtaler og kritiserer russen på måten de gjør, samtidig som enkelte trekk ved russens livsførsel, forbruk av statusobjekter, også tilsynelatende kan vises til hos elevgruppene som ikke er innbefattet med bussprosjekter, kan det være hensiktsmessig å avslutningsvis peke på annen relevant sosiologisk teori. Michèle Lamonts teori om symbolske grensedragninger kan fremstå som et fruktbart supplement for å kunne kaste videre lys på fenomenet. Symbolske grensedragninger er hos Lamont (1990: s. 9) distinksjoner vi bruker for å kategorisere blant annet objekter og levesett, og hvordan aktører bruker slike for å trekke opp grenser mellom «oss og dem». Jeg har i teorikapitlet blant annet vist til at disse kan variere fra elementer aktører kan synes godt om eller like, til aksept og forståelse, og til elementer en ikke aksepterer eller avskyr. Grenser trekkes opp på bakgrunn av blant annet disse; de man ekskluderer eller tar avstand fra åpent (Lamont 1990: s. 10).

Jeg vil argumentere for at flere av synspunktene som har blitt trukket frem i dette kapitlet kan inneholde former for symbolske grensedragninger ovenfor andre, og problematisering av grenser de selv opplever at befinner seg i skolemiljøet. Når Daniel forteller at man kun får en iPhone-lader dersom man spør om lader på fest kan det argumenteres for at det foreligger en form for symbolsk grense i elevgruppen han snakker om – det er forventet at man har iPhone, for det er et objekt det er knyttet status, aksept eller positive assosiasjoner til. Når man så overrekkes en lader etter å ha spurt om det, kan denne gesten videre markere at fordi den kun kan brukes til telefonen som sees som akseptabel å inneha, er det også der den symbolske grensen dras opp – det er iPhone det forventes at man har blant sine medelever. Som eksempel kan det fremstå noe banalt at skoleelever trekker opp en grense ovenfor sine medelever ovenfor en telefon, det kan vanskelig forestilles at man ekskluderes på bakgrunn av valg av telefon, det er heller ingen funn i datamaterialet som tyder på dette, selv om man kan møtes med reaksjoner om man har noe annet enn det som forventes. Greger fortalte at «Majoriteten har iPhone, det er åpenbart. Det er lett å slenge sånn lol android liksom. Man

sier ikke hva faen, du har android liksom, men en sånn liten en også er man ferdig.» Ved å vise til dette kan det argumenteres for at også det miljøet informantene mine er en del av har visse forventninger eller normer som skaper symbolske grenser, iPhone er satt høyere enn telefoner basert på operativsystemet Android, og har man noe annet kan det trekkes en symbolsk grense for å markere dette.

For å videre argumentere for at symbolske grensedragninger kan være en viktig del av forklaringen på informantenes egen omtale av statusobjekter, og problemstillingen som omhandler elevens perspektiver på forbruket av statusobjekter til russ tilknyttet bussprosjekter, vil jeg trekke frem andre eksempler. Greger fortalte om hvordan en slåsskamp mellom russ kunne forløpe, og var samtidig opptatt av å fortelle at «...de som blender inn i bakgrunnen, de er ikke så involvert. Men bussene må ha konkurranse om hvor som er størst og sterkest, da blir det ofte konflikter for å si det mildt». Erika og Daniel synes det var rart at de som var assosiert med russebusser kunne være mer opptatt av fest, høyt forbruk enn å prestere godt i skolen og at man kunne bli sett ned på å for å være fra «bygda». I disse utsagnene vil jeg argumentere for at det kan finnes spor av symbolsk grensedragning fra informantenes perspektiv ovenfor russen. Ved å problematisere forhold ved russen som det kan argumenteres for at informantene gjør på ulikt vis, viser informantene samtidig til at det eksisterer en form for grense de og deres miljø eller vennegjeng handler ut fra og er kjent med. Lamont (1990: s. 10) skriver at de mennesker en aktør ikke vil assosieres med, også er de aktøren trekker opp grenser ovenfor. Videre kan denne eksklusjonsprosessen oppleves for den som ekskluderer som blant annet ubekvem når grensene ovenfor andre trekkes; dette kan bidra til å forklare på hvilken måte elevene omtalte andre de trakk grenser ovenfor, som kan argumenteres for at ble gjort på en noe tilslørt og indirekte måte.

Ut fra et perspektiv som tar utgangspunkt i Lamont vil det derfor kunne argumenteres for at utsagnene fra informantene er eksempler på grenser som trekkes ovenfor russen; når informantene forteller om atferden russen bedriver, er de samtidig opptatt av å fortelle om at de selv ikke støtter oppunder en slik atferd, om enn i noe tilslørt grad. Kanskje kan dette tillegges det poeng Lamont trekker frem, at grensedragning kan oppleves som ubekvem for den som trekker opp grensen. Samtidig er det slik, hevder Lamont, at grensedragninger kan være et viktig ledd i konstruksjonen av både en aktørs og en gruppes identitet, og oppstår i situasjoner hvor man definerer seg selv i møte med andre. Slike grenser kan tas for gitt og handles ut fra uten å være bevisst på prosessen som foregår (Lamont 1990: s. 11). Disse

poengene kan videre støtte oppunder en forklaring av måten informantene omtaler russen; ved at en slik prosess ofte handles uten å være bevisst dens forløp, kan det å skulle sette velformulerte ord på hva man tenker om gruppen det markeres grenser ovenfor ikke bare være en enkel oppgave.

Ut dette delkapitlets perspektiv, kan det med bakgrunn i analysen ut fra Lamonts perspektiver argumenteres for at nettopp dette kan være et fenomen som også finnes i skolemiljøet mine informanter er en del av. Det trekkes opp grenser fra deres side ovenfor russen, for å tydeliggjøre at sistnevntes levesett ikke nødvendigvis sees opp til av alle. Som teoretisk rammeverk kan symbolsk grensedragning sett i lys av Lamont potensielt være et mer treffende grunnlag for å kunne forklare elevenes perspektiver på russens forbruk av statusobjekter. Et interessant aspekt når sett i lys av dette rammeverket kan være det poeng Lamont (1990: s. 11) trekker frem, hvor det hevdes at de grunnlag som symbolske grensedragninger dannes fra eksisterer på forhånd forut for den sosiale interaksjoner som foregår når grenser trekkes opp; en potensiell spennende og fruktbar problemstilling for et senere forskningsarbeid kunne vært å undersøkt forhold om konformitet og avstand til «det etablerte», hvor det kunne vært argumentert for at russens tilsynelatende avstand fra å prestere i skolen, høye økonomiske forbruk og festkultur kunne vært betraktet som et opprør eller motstand mot normer og forventninger i samfunnet. Jeg vil i det neste, avsluttende delkapittel diskutere analysens foreløpige resultater i et forsøk på å komme nærmere kapitlets overordnede problemstilling.

#### 4.3.2 Avsluttende diskusjon av kapitlets funn

Gjennom dette kapitlets forløp har forhold ved skolemiljøet blitt forsøkt belyst gjennom analyse av datamateriale hentet fra fokusgruppeintervjuer med informanter fra en større videregående skole i Norge. I kapitlet har jeg gjennom analysens oppbygning skilt skolemiljøet i henholdsvis to større grupperinger, elever tilknyttet russebusssprosjekter og elever fra de generelle linjene uten tilknytning til slike prosjekter. Jeg har i analysen viet mindre plass til elevene fra de kreative linjene, med bakgrunn i tidligere kapitlers analyser av denne gruppens perspektiver på statusobjekter og merkeklær. Dette i samspill med at datamaterialet i mindre grad dekker denne elevgruppens perspektiver på russen, samt forbruk av egne former for statusobjekter slik som det kan argumenteres for at perspektivene fra de

generelle linjene kan gjøre. Jeg vil dog i dette avsluttende delkapittel trekke inn også denne gruppen når trådene fra kapitlet skal forsøkes nøstet sammen mot et svar på problemstillingen.

Det kan, som tidligere argumentert for, sies at det i skolemiljøet eksisterer en form for normativt press eller forventning om at man skal kle seg på bestemte måter. Elevene i skolemiljøet trekker opp det jeg har argumentert for at kan fremstå som symbolske grensedragninger ovenfor hverandre, til dels tilslørt gjennom måten andre grupper blir omtalt, til dels gjennom kritikk av andres valg. Ut fra informantenes beretninger fremstår hovedgruppene i skolemiljøet som todelt mellom de generelle og de kreative linjene, hvor russen til dels fremstår som en del av de generelle linjene, og til dels fremstår som en særegen gruppe med sine egne kjennetegn. Statusobjekter kan som vist utgjøre en viktig del av disse kjennetegnene for de generelle linjene, og spesielt for russen.

Innledningsvis i kapitlet reiste jeg en problemstilling som omhandler hvordan russens forbruk av statusobjekter betraktes i skolemiljøet. I arbeidet med problemstillingen har jeg gjennom kapitlet sett nærmere på elever knyttet til russebussprosjekter gjennom et perspektiv som betrakter denne elevgruppen utenfra, ved hjelp av informasjon om gruppen gitt i fokusgruppeintervjuene. Som et grunnlag for å bedre kunne forstå og analysere perspektivene til informantene og deres bekjente på russens forbruk har jeg inkludert informantenes egne perspektiver som et ledd i å komme nærmere kapitlets problemstilling.

Russen er tilsynelatende en viktig aktør når det kommer til forbruk og fremvisning av statusobjekter, hvor både bekledding og selve russebussen kan argumenteres for at utgjør forskjellige former for statusobjekter. Ved å analysere perspektiver fra informantene omhandlende russen gjennom et interaksjonistisk perspektiv hentet fra Goffman, har jeg vist til hvordan denne gruppen, gjennom sin bekledding og sin atferd kan befeste sin posisjon gjennom frekventerende oppvisninger i skolemiljøet. Russens ytre og manerer, gruppens bekledding, utseende, samtalematikk og verdsett kan henge tett sammen i denne prosessen, som, dersom den gjennomføres overbevisende for publikum, de andre elevene, viser til at russens levesett kan være berettiget og verdifull, noe andre bør slutte seg til eller støtte oppunder. I denne prosessen har jeg videre hevdet, med bakgrunn i Goffman, for at statusobjekter kan spille en sentral rolle i russens hverdag i og utenfor skolen. Lamonts (1990: s. 9) teori om symbolske grensedragninger peker dessuten på at blant annet objekter og praksiser, som eksempel klær og levesett, det Goffman kaller ytre og manerer, utgjør grunnlag



for slike grensedragninger. For russen kan det argumenteres for at gensenen, bussen, merkeklærne og levesettet ikke bare har kraft i form av statusobjekter, men at disse gjør russen i stand til å trekke grenser og distansere seg fra «de andre» i skolemiljøet.

Videre i kapitlet analyserte jeg elever utenfor russeprosjekter og deres perspektiver på eget forbruk av statusobjekter, for å bedre kunne besvare kapitlets problemstilling. Informantene delte noen perspektiver på sitt eget forbruk, men var noe tilbakeholdne om å snakke om dette i utstrakt grad. Daniel og Greger var blant informantene som delte nøytrale, eller til dels positive tanker omkring bruk av statusobjekter. Samtidig har vi sett at de samme, samt andre informanter er betenkte når de forteller om russens livsførsel.

Samtalene i intervjuene handlet i stor grad om det å ta avstand fra, eller problematisere bruk av statusobjekter, og da spesielt gjennom kritikk av russ og russetid. Jeg forsøkte å analysere dette ut fra Goffmans teori om kommunikasjon i strid med rollen, men fordi det var få holdepunkter for å gå videre med denne teorien med bakgrunn i eget forskningsarbeid innhentet jeg perspektiver fra Goffman og hans teori om stigma. Her så jeg på hvordan det å sitte i intervjusituasjonen kan ha påvirket informantenes ønske om å snakke om sine reelle perspektiver, og hvordan svar kan ha blitt formet av potensielle tilslørte normative forventinger informantene kunne opplevd at de stod ovenfor. Heller ikke dette teoretiske perspektivet kan sies å være treffende eller presist nok med bakgrunn i oppgavens empiriske grunnlag.

Videre kan det argumenteres for at tilbakeholdenheten til å snakke om seg selv, og den kritiske måten å betrakte russen på utgjør en annen form for symbolsk grensedragning i lys av Lamont, og et viktig funn i arbeidet med kapitlets problemstilling. Forskere har tidligere vist til lignende funn ved studier av andre norske videregående skoler, viktig er det her å trekke inn Jarness et al. (2018) studie av Oslo Handelsgymnasium hvor de fant at elevene, når de skilte mellom «oss og dem» nedtonet og rasjonaliserte sine egne preferanser, men i større grad var opptatt av å fremheve det negative ved elever på andre skoler forskjellige fra deres egen.

Det samme kan det argumenteres for at kommer til syne også i dette kapitlet. Elevene er i mindre grad opptatt av sitt eget forbruk og sine egne beveggrunner, men i større grad opptatt av å snakke om spesielt russen under ett. Dette gjøres, kan det argumenteres for, ikke bare på bakgrunn av symbolske grensedragninger ovenfor russen, men også ved å omtale selve russen

som en form for weberiansk idealtipe (Eliaeson 2000: s. 250); en konstruksjon for å forstå virkeligheten for den forstående, en måte å summere opp forhold ved og beskrive andre grupper for elevene. Det kan videre argumenteres for at dette kan utgjør et videre grunnlag for symbolsk grensedragning, når informantene tegner opp forskjellene mellom «oss og dem» gjennom blant annet latterliggjøring og poengtering av negative aspekter ved russeren som gruppe.

Til tross for at russeren utgjør en mindre del av skolemiljøet når sammenlignet med de generelle eller de kreative linjene, kan enkeltelever tilknyttet dette miljøet synes å være de viktigste sprederne av nye trender, slik jeg har vist til i det foregående analysekapitlet. Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å vise til hvordan elever i en større videregående skole betrakter russerens forbruk av statusobjekter. Videre kan det argumenteres for at det i dette forholdet, mellom russeren og resten av skolemiljøet eksisterer et slags paradoks; russeren kritiseres for deres livsstil, men informantene tar selv også i bruk deler av denne, i form av å være forbrukere av merkeklær.

Daniel fortalte om hvordan russeren preget klassemiljøet, hvor en form for idealtypisk fremstilling av en norm i russemiljøet om å ha de dyreste og nyeste tingene og bruke mest mulig penger på russetiden ble trukket frem som viktig. For sin egen del fortalte han noe nøytralt at han «bar preg av» merkeklær, og forklarte dette med at han «skal du ha noe, så skal det være spesifikke merker», som om det var en selvfølgelighet. Greger på den annen side fortalte at det for vennegjengen kunne være viktig å vise frem ovenfor sine medelever at man var opptatt av og hadde kjennskap til de rette merkene, som om det var knyttet status eller prestisje til det å være innbefattet med slikt. Erika, som tilhører de kreative linjene, hadde derimot en forklaring på sitt forbruk ved å poengtere at årsakene til at hun valgte å kjøpe merkeklær, altså å benytte seg av statusobjekter, var fordi at en del av disse merkene holdt høyere kvalitet og var mer varige enn det rimeligere varianter kunne være. Et interessant aspekt ved dette perspektivet er at hun er elev ved de kreative linjene; som jeg har pekt på i tidligere analysekapitler fortelles det om at å forbruke statusobjekter i dette miljøet sees ned på og sanksjoneres på ulike uformelle vis. Å bruke statusobjekter populære ved de kreative linjene kan betraktes som et brudd på gruppens normer og forventninger, som tilsynelatende skiller seg betraktelig fra resten av skolemiljøet ut fra det informantene delte under intervjuene.

En fellesnevner for hva som er betraktet for å være legitime årsaker til å inneha ulike statusobjekter, til tross for at enkelte informanter fortalte om få, og til dels ulike perspektiver, allikevel være egen finansering av objektene. Daniel fortalte, i forbindelse med spørsmål om finansering av forbruk av statusobjekter og russefeiring: «Jeg føler på en måte at hvis man jobber for det og har kjøpt det for egne penger, da er det fair.» Erika fulgte opp og sa «Ja, jeg er enig der altså. Da har man fortjent det.» Som et spontant utbrudd på dette brøt Fredrikke ut og sa «Man kan jo ikke leve på arv og vær så snill resten av livet liksom.»

Det kan ut fra kapitlets forløp synes som om informantene samles rundt en vid definisjon, eller form for idealtipe om hva russ er. Denne fremstår som negativt ladet fra informantenes side, selv om det også fortelles om at ikke alle i skolemiljøet tar avstand fra, eller ser ned på levesettet rusen tilsynelatende kan ha. Gjennom analyse blant annet ved hjelp av Goffmans sosiologiske teorier, sammen med poenger fra Lamont og Webers begrep om idealtyper, har jeg forsøkt å vise til hvordan rusen kan fremstå som en dominerende gruppe i skolemiljøet, og hvordan bruk av statusobjekter kan være et viktig aspekt ved denne gruppens livsførsel. Ved å se på skolemiljøet som ett, er elevene som tilhører russebusser en mindre gruppe enn elevene som ikke deltar på buss ifølge mine informanter, allikevel er det tilsynelatende slik at vennegjengene som russebussefellesskapene utgjør tilsynelatende tar mye plass og oppmerksomhet i skolemiljøet. Daniel spesielt pekte på at skolemiljøet ved de generelle linjene i liten grad er preget av fellesskap, og i større grad er preget av mindre, til dels lukkede vennegjenger eller grupperinger. Jeg har tidligere vist til hvordan oppfatninger omkring nye statusobjekter kan konstrueres og tilsynelatende spres ut fra enkeltpersoner som kan være tilknyttet russemiljøet i skolen, med svake koblinger som fører til informasjonsspredning til de ulike vennegjengene.

Dette som fenomen er enkelte av informantene undrende til, selv om ikke alle informantene var like opptatt av disse prosessene. Undringen vedrørende hvordan noe blir populært, og skepsisen til russens livsførsel som vist gjennom dette kapitlet, utgjør et annet potensielt viktig funn når sammenlignet med elevenes fortellinger om eget og medelevers forbruk. Informantene fortalte ikke noe om det økonomiske omfanget de selv brukte på statusobjekter, men som vi gjennom dette kapitlet har sett bruker også mine informanter og deres bekjente statusobjekter som en del av egen klesstil, men de betrakter bruken av disse som legitim blant annet fordi de selv kan ha anskaffet og kjøpt objektene de bruker. Det trekkes en form for symbolsk grense fra informantene og gruppene de er en del av i skolemiljøet, opp mot spesielt

russen og deres livsførsel hvor forbruk av statusobjekter kan være en viktig del av sistnevnte. Informantene vektlegger ulike årsaker når de forklarer hvorfor de selv er forbrukere – som både kan likne på, og være ulik fra det informantene hevder er viktig for russen; en livsstil hvor man viser frem at man bruker mye penger på festing og russetid, og er innbefattet med «de rette» statusobjekter.

Ut fra analysene med de funn som følger, kan det derfor avslutningsvis argumenteres for at russens prosjekt, sett i lys av interaksjonistisk teori fra Goffman, på det beste bare kan være til dels suksessfullt. Gjennom frekventerende oppvisninger for sine medelever kan det ut fra et slikt perspektiv argumenteres for at russen forsøker å legitimere sin livsførsel for sine medelever, gjennom å skape og opprettholde en oppfatning om at det å være russ, russefeiring med de forhold som hører til er noe å se opp til, noe legitimt og noe å etterstrebe. Nye russebussprosjekter dannes årlig ved både denne og andre skoler, selv i en tid preget av verdensomspennende pandemi og strenge restriksjoner – også for russen (Myrvang, 2021).

De symbolske grensedragningene informantene trekker opp ovenfor sine medelever som tilhører slike prosjekter tydeliggjør allikevel at det å være russ, skildret gjennom en slags form for weberiansk idealtipe, ikke er noe for alle. Russen kritiseres for sin konkurransekultur mellom bussene og deres atferd i og utenfor skolemiljøet – som sies å blant annet være orientert mot hard festing, slåsskamper for å avgjøre hvem som er «sterkest» og et avslappet forhold til skoleprestasjoner under tiden på videregående. Samtidig er russen kanskje de største forbrukerne av statusobjekter i skolemiljøet ut fra det informantene forteller; i tillegg til at bruk av statusobjekter i form av merkeklær i stor grad knyttes til gruppen, kan det også argumenteres for at objektene russen tar i bruk, som russegensere og selve russebussen, kan gi russen anerkjennelse og status i skolen i deler av skolemiljøet.

Samtidig, er det slik jeg har vist til i kapitlet også et faktum at informantene er forbrukere av statusobjekter. For informantene er det allikevel et relativt tydelig skille mellom «oss og dem», hvordan vi bruker, versus hvordan de bruker. Dette blir tydeliggjort gjennom de symbolske grensedragninger jeg har pekt på fra informantenes beretninger, og blant annet gjennom avvisning av russens opptreden, slik Greger viser til når han forteller at man står på siden og observerer russen og deres kamp for å være «størst og tøffest». Det kan se ut som om det gis en form for aksept og forståelse dersom man bruker slike objekter på en taktfull måte med aktverdige formål; enten man har kjøpt objektet selv, eller trenger et bestemt type merke

for å føle at man får kvalitet for sine penger. Grenser ovenfor sine egne, ovenfor «oss», kan trekkes opp for eksempel om en i vennegjengen kommer med et nytt plagg ingen andre har; hvor en kan risikere at man blir oversett eller gjort narr av. Samtidig trekkes det også opp grenser for hva man kan og ikke kan benytte seg av, for eksempel om en elev anskaffer en telefon fra et konkurrerende merke til Apple og deres iPhone, om enn på en kameratslig og humoristisk måte.

Det kan allikevel også argumenteres for at det må være noe forlokkende med tradisjonen for å danne russebusser, og at den livsførsel rusen fører gjennom det som kan argumenteres for at utgjør interaksjonistiske oppvisninger også må treffe elever i skolemiljøet i positiv forstand. Russebusssprosjekter gjennomføres fortsatt, også i 2021 hvor russefeiringen har blitt preget av coronarestriksjoner for andre år på rad. På den annen side viser holdningene mine informanter har til rusen og russefeiringen at en slik feiring og et slikt levesett ikke er attraktivt for alle, enten de går på generelle eller kreative linjer.

Innledningsvis stilte jeg en problemstilling i form av et spørsmål om hvordan russens forbruk av statusobjekter oppfattes i skolemiljøet. Funnene gjort gjennom kapitlets analyse peker i retning av at den rådende tanke eller idé omkring rusen omhandler hvordan man tar avstand fra, eller markerer et skille mellom «oss og dem». De som ikke er tilknyttet russebusssprosjekter kan ta avstand fra, eller kritisere rusen og deres livsførsel gjennom det Lamont vil kalle for symbolske grensedragninger, i form av både tilslørte og mer åpenbare kommentarer med poenger det kan argumenteres for at utgjør slike grenser. Dette funnet gjenspeiler også det Jarness (et al., 2018) og Pedersen (et al., 2018) fant ved studier ved av Oslo Katedralskole og Oslo Handelsgymnasium i form av bruk av grensedragninger ovenfor andre elever, men skiller seg i form av at skolen mine informanter tilhører har flere ulike studieretninger under samme tak, hvor elevgruppene trekker grenser opp sine medelever som tilhører andre retninger – og som funnene i dette kapitlet viser til; elevene som ikke tilhører russebusssprosjekter tar tilsynelatende avstand fra rusen gjennom symbolsk grensedragning.

Det er allikevel slik at datagrunnlaget for denne masteroppgaven er begrenset i omfang, dette med årsak i pandemiens konsekvenser som diskutert i metodekapitlet. Det er derfor vanskelig å trekke en signifikant slutning med to streker under svaret ut fra funnene i analysen. De kreative linjene har i tidligere kapitler vært omtalt i større grad enn i dette, og utgjør en mulig svakhet for kapitlet. Som jeg innledningsvis i dette delkapitlet redegjorde for dekker

oppgavens datamateriale i liten grad denne gruppen og deres perspektiver. Selv om enkeltelever som tilhører disse linjene har delt sine personlige perspektiver, kan det, med bakgrunn i tidligere kapitlers redegjørelse av gruppen, antas at det kan ligge spennende og viktige perspektiver her vedrørende deres forhold til og perspektiver på russeren, som vil kunne være viktig å trekke frem og belyse i fremtidige forskningsarbeid på tematikken. Til tross for dette vil jeg avslutningsvis argumentere for at funnene i oppgaven kan være av betydning for å bedre kunne forstå hvordan den sosiale interaksjonen mellom elever i en «vanlig» videregående skole kan utspille seg, med fokus på hvordan man oppfatter hverandre og sine medelever ut fra bruk av statusobjekter i og utenfor skolen. Hvorvidt funnene i dette kapitlet kan sies å være representative for populasjonen er derfor uklart, for å kunne komme nærmere et signifikant resultat er det derfor nødvendig med ytterligere forskning på tematikken.

## 5.0 Avsluttende perspektiver

Innledningsvis redegjorde jeg for et situasjonsbilde av Norge som et land som de seneste tiår har hatt en økning i antall familier som befinner seg i en situasjon med vedvarende lavinntekt. Våren 2021 rapporterte Statistisk sentralbyrå (2020) at antallet barn som vokser opp i en slik familie er på 115 000, eller 11,7 % av alle barn og unge i Norge. I norsk sammenheng pekes det på at fattigdomsproblematikk en mindre eksplorert tradisjon innenfor sosiologien i Norge, selv om ulikhetstradisjoner ellers står sterkt (Fløtten 2009: s. 15-16). Innledningsvis argumenterte jeg for at oppgaven kan bidra i stort til et kunnskapsløft både innenfor dette fagfeltet og tematikken ellers, jeg vil her i dette avsluttende kapitlet kort summere opp de mest sentrale funnene knyttet til oppgavens problemstillinger og diskutere mulige implikasjoner funnene kan peke på.

Gjennom masteroppgavens forløp har jeg forsket på hvordan ungdom i norsk videregående skole bruker statusobjekter både i og utenfor skolemiljøet. I arbeidet med dette har jeg arbeidet ut fra tre problemstillinger:

*Hvilken rolle spiller statusobjekter i det sosiale miljøet på skolen?*

*Hvordan konstrueres statusobjekter i elevgruppen?*

*Hvordan betraktes russens forbruk av statusobjekter i skolemiljøet?*

### 5.1 Sentrale trekk ved skolemiljøet med fokus på statusobjekter

Forskningsarbeidet og de påfølgende analysene peker på flere sentrale funn og kjennetegn tilknyttet disse problemstillingene. I korte trekk kan det ut fra disse argumenteres for at skolemiljøet er dualisert, hvor de generelle og de kreative linjene står i et motsetningsforhold. Enkelte av informantene fra de generelle linjene både peker på bruken av og benytter selv nedsettende karakteristikk når de beskriver en typisk elev ved de kreative linjene. Sistnevnte elevgruppe omtaler seg selv og sin egen linje som åpen og inkluderende, kjennetegnet av aksept og inkludering på tvers av klasser og miljøer. De generelle linjene omtales på den andre siden som små, lukkede fellesskap konstruert ut fra vennegjenger – til tross for at skolemiljøet utenfra kan se ut som om det er åpent og inkluderende. Statusobjekter, og da spesielt merkeklær fremstår som en form for nødvendighet i en elevs garderobe på de generelle linjene, og det kan argumenteres for at det eksisterer en form for kultur hvor de

elevene som anskaffer objektene selv kan møte anerkjennelse, mens de som får slike i gave kan møte ulike former for reaksjoner fra sine medelever.

Konstruksjonen av statusobjekter; hva som blir populært og knyttet en form for status til kan i korte trekk summeres opp som en todelt prosess. Informantene forteller om sosiale medier og viktigheten av influensere som kan påvirke oppfatninger om «det nye» elevene skal være opptatt av. Samtidig forteller enkelte at det nødvendigvis ikke er slik at alle vil ta til seg nye trender fra disse, det pekes på at det kan være foregangsfigurer i skolemiljøet med en form for status som påvirker både egen vennegjeng og andres oppfatninger om hva «det nye» er og bør være. Videre argumenterer jeg for at statusobjekter ikke nødvendigvis oppstår i skolemiljøet, hvor oppfatninger importeres fra blant annet sosiale medier, og spres gjennom enkeltelever som står i en posisjon til å påvirke andre.

I det siste og avsluttende analysekapittel har jeg undersøkt forhold tilknyttet russemiljøet i skolen, spesielt russ tilknyttet russebusssprosjekter, gjennom et perspektiv som betrakter gruppen utenfra og inn. Bakgrunnen for kapitlet ligger i informantenes omtale og fokus på bussrussen, som kan fremstå dominerende og tilstedeværende i skolemiljøet til tross for at dette nødvendigvis ikke den tallmessig største gruppen i skolen. Russen omtales gjennom en form for idealtypisk fremstilling, hvor det kan synes som om informantene knytter flere negativt stereotypier til hva det vil si å være russ. Gruppen kritiseres for et høyt pengeforbruk på både festing og ulike former for statusobjekter. Her kan både buss og russebekledning utgjøre former for statusobjekter som tas i bruk, men funnene fra analysene peker på at dette ikke nødvendigvis anerkjennes og gis status av alle i skolemiljøet. Informantene peker på at skolemiljøet kan være delt på dette, hvor enkelte tar avstand fra russens livsførsel, mens andre ser opp til den. Et av de sentrale poengene fra analysen peker på at både russen og de generelle linjene forøvrig bruker og kan være opptatt av statusobjekter, men der hvor russen kritiseres for overdrevent forbruk, rasjonaliseres og nedtones omtalen av eget forbruk blant informantene. Det kan videre argumenteres for at det dermed trekkes opp grenser for «oss og dem», hvor egne former for forbruk rasjonaliseres og dels anerkjennes, mens «dem», russens livsførsel avvises og tas avstand fra.



## 5.2 Samfunnsproblematikk og videre arbeid

Jeg vil avslutte oppgaven med en kort diskusjon av forholdene i skolen, og hvordan disse potensielt kan danne grobunn for eller forsterke sosial ulikhet. Jeg vil ikke trekke noen slutninger med bakgrunn i denne diskusjonen, som er skrevet oppsummerende og som et pek i retning av hva forskningsarbeider potensielt kan undersøke i fremtiden.

Forholdene som jeg viser til gjennom analysekapitlenes sentrale poenger kan peke på elementer i skolemiljøet som kan skape og støtte oppunder marginaliseringsprosesser i skolen. Utenforskap og skiller mellom de som har råd til, versus de som ikke har råd til å skaffe seg statusobjekter kan potensielt kunne oppstå i et slikt miljø. En av de mer tydelige konsekvensene av å ikke ha mulighet til å følge de normer og forventninger som kan eksistere i skolen vil som vist kunne være uformelle sanksjoner fra medelever i form av reaksjoner som påpeker hvilken rolleforventning som brytes eller symbolsk grense som overskrides.

Tidligere forskning på barnefattighedsfeltet har blant annet fokusert på deltakelse i organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter, og sosial deltakelse i stort, en viktig bidragsyter på feltet her er Tone Fløtten. Oppgavens funn kan støttes oppunder av tidligere forskning, spesielt Fløtten og Kavli (2009: s. 92) peker som tidligere nevnt på at økonomi og deltakelse i blant annet organiserte fritidsaktiviteter henger sammen, samtidig handler det ikke bare om en inngangspris i form av å inneha utstyr, man skal også ha «det rette» utstyret. Barn og unge som ikke har klær som fremstår som moteriktige blir møtt med reaksjoner fra jevnaldrende i form av mobbing (Fløtten & Kavli 2009: s. 95). Oppgaven har som tidligere redegjort for ikke vektlagt lavinntekt og barnefattighet i forsknings- og analysearbeidet av blant annet etiske hensyn, men det kan argumenteres for at funnene som presenteres gjennom oppgaven kan få konsekvenser for elever som kommer fra en slik bakgrunn.

I et skolemiljø hvor det kan eksistere normer og forventninger til at man skal inneha kostbare objekter vil det for de elevene som kommer fra en familiebakgrunn med svak økonomi potensielt kunne være vanskelig å holde tritt med de stadig skiftende forventningene til moteriktighet som kan eksistere i skolen. Ut fra Goffmans teori om stigma kan det argumenteres for at fraværet av statusobjekter; å ikke bekle seg med de riktige gensere, vinterjakker eller å ha en telefon fra det rette merket kan være trekk ved en enkeltelev som kan være stigmatiserende og synliggjøre det faktum at eleven kommer fra en lavinntektsfamilie. Fordi disse objektene dessuten er en del av aktørens ytre, vil det i lys av

Goffman (1959: s. 29) kunne argumenteres for at fraværet av moteriktige klær opplyser andre om at eleven ikke innehar de klærne eller det utstyret man forventes å ha. Et slikt signalement vil ifølge stempingsteori, en annen teori det kunne vært relevant å benytte i oppgavens analyser og i fremtidige studier, kunne argumentere for at man ved å avvike fra mulige normer knyttet til bruk og nødvendighet av å inneha statusobjekter i skolemiljøet, også vil bli stemplet som en avviker. Her vil det trekk som gjør aktøren til en avviker i utgangspunktet kunne være dominerende for hvordan aktøren blir oppfattet av andre, som på bakgrunn av det opprinnelige avviket også kan føre til at aktøren ilegges en rekke kjennetegn knyttet til det å være en avviker (Becker 1963). Hvorvidt stempingsteori vil være hensiktsmessig å benytte for å besvare lignende problemstillinger må videre studier slå fast eller avkrefte. Avslutningsvis kan det nevnes at i et stigmatiseringsperspektiv vil dette bety at eleven er miskreditert, det stigmatiserende kjennetegn er kjent for alle eleven møter, og vil i følge Goffman kunne føre til blant annet utestengelse fra fellesskapet (Goffman 1963: s. 45-46).

Tidligere forskning har pekt på at en lavinntektsbakgrunn kan ha betydning for både organisert og uorganisert fritid, i en rapport tilknyttet en panelstudie gjennomført fra år 2000 til 2009 utarbeidet av forskningsinstitusjonen NOVA ble det vist til at barn og unge som kommer fra lavinntektsfamilier deltar i mindre grad i fritidsaktiviteter enn de som tilhørte kontrollgruppen (NOVA 2009: s. 172). Hvorvidt det å komme fra en lavinntektsfamilie har betydning for om man har anledning til å skaffe seg statusobjekter, eller om en slik bakgrunn også kan få betydning for anerkjennelse og integrasjon i skolemiljøet vil ytterligere studier på feltet måtte undersøke og fastslå eller avkrefte. En viktig del av et slikt fremtidig arbeid kan være å ytterligere undersøke finanseringen av statusobjekter, forbrukslån nevnes av mine informanter som et virkemiddel enkelte kan ta i bruk «for å leve som konger» i tiden man er elev på videregående skole. For å understreke dette vil jeg trekke inn det enkelte av informantene sa om at man gjerne skal finansiere objektene selv. Slik Fredrikke så herlig la det frem, «man kan jo ikke leve på arv og vær så snill resten av livet.»

### 5.3 Avslutning

Det er viktig å poengtere at kapitlets diskusjon tar utgangspunkt i oppgavens funn, som trekker frem flere kjennetegn og prosesser som kan foregå i skolemiljøet, i tilknytning til de ulike problemstillingene. Det kan være problematisk å tegne to streker under svarene med bakgrunn i datagrunnlagets omfang, men det kan imidlertid hevdes at funnene som

presenteres kan bidra til å forklare og sette ord på forhold tilknyttet statusobjekter i skolen. For å kunne ytterligere bekrefte, eller avfeie disse funnene må ytterligere forskning på feltet gjennomføres, også dersom det skal påvises og argumenteres videre for samfunnsmessige implikasjoner.

Gjennom oppgavens forløp har jeg erfart at problematikken knyttet til statusobjekter i skolen ikke bare nødvendigvis interessant for en masterkandidat i sosiologi, politiker eller journalist, men er også noe som rører ved ungdommene selv. For å summere opp deres egne tanker om tematikken vil jeg avslutte med å trekke frem to sitater fra Daniel:

«Det er litt rart å tenke på ass. Jeg husker jeg så på en tv-serie hvor alle hadde en pæretelefon da jeg var liten og tenkte det var rart, med i dag har vi jo alle bare iPhone liksom.

«Det står ikke noe sted i en formell lov at man må ha iPhone eller Parajumper, men det er allikevel en forventning satt av samfunnet.»

Tidligere forskning har vist at objekter som det kan knyttes en form for status til brukes av norsk ungdom i videregående skoler med elitestatus. Gjennom sosiale prosesser som blant annet markerer skiller mellom «oss og dem» kan klær være et viktig virkemiddel (Jarness et al., 2018). Ut fra resultatene presentert gjennom denne oppgaven kan det synes som om også dette kan være tilfelle i en mer alminnelig norsk videregående skole, hvor bruk og tolkning av statusobjekter kan være viktige elementer i de sosiale prosessene som foregår i skolens miljø. Videre forskning må avklare om de ulike funnene kan bli stående eller avkrefte, men at statusobjekter kan ha betydning for og spille en rolle i ungdommers skolehverdag kan hevdes å være synliggjort gjennom denne oppgaven.

## Litteraturliste

Aalberg, T., Elvestad, E. (2018):

*Mediesosiologi*. Norge: Det Norske Samlaget AS

Album, D. (2007):

*Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Norge: Tano AS

Arbeids- og sosialdepartementet (2003):

*Tiltaksplan mot fattigdom*. (Meld. St. 6 2002-2003). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-6-2002-2003-/id196483/sec3?q=barnefattigdom#kap3-3>

Becker, H. (1963):

*Outsiders*. Studies in the sociology of deviance. USA: The Free press.

Boyd, D. (2014):

*It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven & London: Yale University Press

Bjørnstad, A., Tangen, E. (2013):

Dyrere kjøpepress: Ungdomsantrekk til 14.200 kr. *Budstikka*. Hentet fra:

<https://www.budstikka.no/nyheter/dyrere-kojopepress-ungdomsantrekk-til-14-200-kr/491092/>

Departementene (2021):

*Like muligheter i oppveksten. Regjeringens samarbeidsstrategi for barn og ungdom i lavinntektsfamilier (2020-2023)*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/bb45eed3479549719fb14c78eba35bd4/strategi-mot-barnefattigdom\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/bb45eed3479549719fb14c78eba35bd4/strategi-mot-barnefattigdom_web.pdf)

Eliaeson, S. (2000):

Max Weber's methodology: An ideal-type. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 2000-6, Vol. 36 (3), s. 241-263

Epland, J., Normann, T., M. (2021):

115 000 barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt. *Statistisk Sentralbyrå*.

Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/115-000-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>

Finansdepartementet (2019):

Muligheter for alle. (Meld. St. 13 2018-2019). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/472d31ff815d4ce7909f5593bf7d79b8/no/pdfs/stm201820190013000dddpdfs.pdf>

Fløtten, T. (Red.). (2009):

Barnefattigdom, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Fløtten, T., Kavli, H., C. (2009):

Barnefattigdom og sosial deltakelse. I Fløtten, T. (Red.). (2009). Barnefattigdom.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

FN (2021):

*Fattigdom*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/fattigdom>

Goffman, E. (2009, 2. utgave):

*Stigma. Om avvikerens sociale identitet*. Danmark: Samfundslitteratur

Goffman, E. (2014):

*Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag

Granovetter, M. (1973):

*The Strength of Weak Ties*. *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6 (Mai, 1973).

Hansen, T., I. (2021):

Russ. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/russ>

Helseforskningsloven. (2020):

Lov om medisinsk og helsefaglig forskning (LOV-2020-12-04-133). Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44/KAPITTEL\\_3#§10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44/KAPITTEL_3#§10)

Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (2010):

*Essentials of social psychology*. Storbritannia: Pearson

Jarness, V., Pedersen, W., Flemmen, M.P. (2018):

*The discreet charm of the children of the bourgeoisie: economic capital and its symbolic expressions at an elite business school*. *The british journal of sociology*, 2019-09, Vol. 70 (4), s. 1402-1423.

Johannesen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2004):

*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015):

*Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Norge: Gyldendal akademisk

Lamont, M. (1990):

*Money, morals and manners: the culture of the French and American upper-middle class*. USA: The University of Chicago Press, Chicago.

Morgan, D. L. (1998):

*The Focus Group Guidebook*. California, USA: Sage Publications

Myrvang, S., E. (2021):

Planlegger russetid i helt nedstengt by: -Ganske kjipt. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/i/zgx18w/planlegger-russetid-i-helt-nedstengt-by-ganske-kjipt>

NRK (2021):

Forsker om markedsføring – Unge opplever et konstant press. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/forsker-om-markedsforing--unge-opplever-et-konstant-press-1.14882879>

OsloMet 2020 (2020):

*Ungdata 2020 Nasjonale Resultater*. Hentet fra <http://www.hioa.no/OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/Ungdata-2020>

Pedersen, W., Jarness, V., Flemmen, M. (2018):

*Revenge of the nerds: Cultural capital and the politics of lifestyle among adolescent elites*. Poetics (Amsterdam), 2018-10, Vol. 70, p. 54-66.

Regjeringen (2021):

-Hold dere hjemme, ha minst mulig sosial kontakt. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/-hold-dere-hjemme-ha-minst-mulig-sosial-kontakt/id2783763/>

Rødahl, J., M. (2018):

Russen 2018: Millionbudsjetter, tilbud om leppeforstørrelser og livsfarlige busser.

*Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/millionbudsjetter-tilbud-om-leppeforstorrelser-og-livsfarlige-busser/69712383>

Sandbæk, M, Pedersen, A. W. (Red.) (2010):

*Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie fra 2000-2009*. (NOVA rapport 10/10). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4728/1/4728\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4728/1/4728_1.pdf)

Schwartz, D. (1989):

*Visual ethnography: Using photography in qualitative research*. Qualitative sociology, 1989-06, Vol. 12 (2), s. 119-154.

Silverman, D. (2013):

*Doing qualitative research*. California, USA: Sage Publications.

Winkelman, S. (2021):

Apple iPhone 12 vs. Samsung Galaxy S21: Which Flagship Takes the Crown?

*PCMag*. Hentet fra: <https://uk.pcmag.com/mobile-phones/130987/apple-iphone-12-vs-samsung-galaxy-s21-which-flagship-takes-the-crown>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall oppgaveord: 36 563.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### En komparativ studie av statussymboler som ulikhetsmarkører i norsk videregående skole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn informasjon om ungdoms bruk av bestemte typer klær, accessoarer og teknologi i hverdagen på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Studien du som 3. års elev i videregående skole spørres om å delta i er en del av en masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Oslo, 2020-2021. Gjennom oppgavens forløp vil problemstillinger rundt elever på gruppenivå og deres oppfatninger om status og verdi besvares, tilknyttet ulike objekter man som elev og ungdom bruker i hverdagen. Det er viktig å poengtere at studien fokuserer på elevers oppfatninger som gruppe, og eventuell informasjon du oppgir under studien vil bli anonymisert. Resultatet fra feltarbeidet vil bli satt i en større sammenheng i oppgaven gjennom diskusjon av funn koblet opp mot barnefattighedsproblematikk i Norge generelt, og sosiologisk teori på feltet spesielt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Prosjektansvarlig er veileder Sabina Tica. Sebastian Wahl Sandvold er student og den som er ansvarlig for å gjennomføre studien du vil delta i.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Gjennom prosjektet ønsker vi å snakke med elevgrupper på 3. trinn i norsk videregående skole og deres forhold til klær, accessoarer og teknologi. Du får spørsmål om å delta i studien på bakgrunn av at du tilhører denne målgruppen, og vil sammen med fire andre elever i samme målgruppe få spørsmål om å delta.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i studien vil du bli intervjuet sammen med fire andre deltakere i en fokusgruppe. Intervjuets gang vil være løst strukturert rundt generelle spørsmål. Disse vil blant annet omhandle fokusgruppens forhold til klær og objekters tilknyttede status, hvordan status oppstår og hvordan elevene bruker og tolker disse selv og blant sine medelever.

For at du og de andre deltakerne i intervjuet skal føle trygghet under samtalen blir du bedt om å skrive under på en taushetserklæring i dette dokumentet. På denne måten vil vi sikre at du som deltaker kan være trygg på at det som blir snakket om underveis i intervjuet ikke vil bli snakket om utenfor intervjuet, hverken før, underveis eller senere.



Intervjuet vil formes som en samtale mellom den som intervjuer og de som deltar i fokusgruppeintervjuet. Intervjuet vil finne sted på dagtid på skolen, og vil vare mellom 60 og 90 minutter. Under intervjuet vil det bli tatt opp lyd med en egen lydopptaker som ikke er koblet til internett eller mobilnett, og den som intervjuer vil ta håndskrevne notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veileder og prosjektansvarlig Sabina Tica, samt student Sebastian Wahl Sandvold som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn under intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en anonymisert kode. Denne koden vil lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, innelåst og utilgjengelig for andre enn prosjektansvarlig og student.
- Lydopptak vil bli transkribert og anonymisert etter denne koden.
- Lydopptaker med lydopptak vil være innelåst og forsvarlig sikret i etterkant av intervjuet og frem til disse er ferdig transkribert og anonymisert. Lydopptakene vil ikke bli spilt av gjennom et annet media enn lydopptakeren.
- Når transkribering og anonymisering av opptak er gjennomført blir lydopptakene slettet permanent.

Du og de andre som deltar i fokusgruppen vil ikke kunne gjenkjennes eller identifiseres i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2021. Datamateriale, kodet informasjon om navn og kontaktinformasjon vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Etter søknad fra Universitetet i Oslo, institutt for sosiologi og samfunnsgeografi har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo, institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Sabina Tica (+ 47 / [sabina.tica@sosgeo.uio.no](mailto:sabina.tica@sosgeo.uio.no))
- Masterstudent Sebastian Wahl Sandvold (+ 47 / [sebastws@student.sv.uio.no](mailto:sebastws@student.sv.uio.no))
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ved UiO, kan nås via e-post [personvermombud@uio.no](mailto:personvermombud@uio.no)
- 

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sabina Tica  
(Doktorgradsstipendiat/veileder)

Sebastian Wahl Sandvold  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barnefattigdom i Norge. En komparativ studie av statussymboler som ulikhetsmarkører i norsk videregående skole og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at det blir tatt lydopptak under intervjuet
- at det blir tatt notater under intervjuet
- å ikke dele informasjon om samtalen som har blitt gjort i forbindelse med studien til andre. Dette innebærer hva andre deltakere i samtalen har fortalt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Første del

##### Åpning og velkommen

Jeg ønsker velkommen til intervjuet og takker for deltakelsen, og forteller om hvordan intervjuet kommer til å forløpe.

Viktig: Sørge for at alle opprettholder de gjeldende smittevernsregler under intervjuet.

Starter så med en presentasjon av meg selv og prosjektet intervjuet er en del av, gi en innføring i hva som generelt er temaet vi skal snakke sammen om og diskutere i dag. Det er viktig å understreke for deltakerne at det er deres tanker og erfaringer omkring tema som vil være intensjonen med intervjuet, og at jeg gjerne vil at intervjuet skal forløpe som en samtale vi alle deltar i, fremfor at deltakerne svarer på spørsmålene jeg stiller uavhengig av hverandre. Poengter frivilligheten i deltakelsen, og at samtykke kan trekkes tilbake når som helst under og i etterkant av prosjektets arbeidsperiode.

##### Legge frem noen enkle regler for intervjuet:

Deltakerne er likestilt, og ingen meninger, tanker eller ideer er mer verdt enn andre. Det er essensielt at deltakerne er lojale mot taushetserklæringen, slik at alle kan være trygge på at det man forteller om under intervjuet ikke snakkes om utenfor intervjuet. Det er også essensielt for diskusjonens del slik at man får frem alles synspunkter om temaet underveis i intervjuprosessen.

Jeg som intervjuer og moderator vil forsøke å sørge for en god flyt i samtalen.

Presentasjon og idémlydring: deltakerne spørres om å introdusere seg selv, spør kort om de har noen umiddelbare tanker og eller standpunkt til temaet som skal diskuteres. Det er her rom for å fortelle om sine forventinger til intervjusituasjonen.

## Andre del - Generelle spørsmål som introduksjon

(Til meg selv) Åpningsspørsmål for å sette i gang samtalen i etterkant av idémyldring. Prøv å lede fokus mot skoleforhold, dersom personlige erfaringer/fortellinger, følg opp med spørsmål om skolen i stort.

Fortell meg litt om skolen dere går på:

- 1) Er det noe som typisk kjennetegner elever som går på skolen dere går på?
- 2) Har dere kjennskap til andre videregående skoler i distriktet? Opplever dere at det er noe som skiller skolen dere går på fra andre skoler når det kommer til det sosiale miljøet?

Kan dere fortelle meg litt om vennegjengen deres?:

- 1) Hvordan vil du beskrive denne?
- 2) Skiller denne seg ut fra andre gjenger på skolen?
- 3) På hvilken måte i så fall?

## Tredje del – Klær, teknologi og accessoarer

### Elevers forhold til klær, teknologi og accessoarer som statusobjekter

1) Hvilke forhold har dere til klærne og gjenstandene dere og deres medelever bruker i hverdagen? Da tenker jeg på klesplagg, sko, luer og capser, og gjenstander som datamaskiner, telefoner, vesker og ryggsekker.

(Her settes det av noen minutter slik at deltakerne kan reflektere rundt spørsmålet. Føl på stemningen om hver og en bør få åpne med å fortelle om sine tanker, eller etter ønske om å si noe fra hver enkelt).

- Kan dere gi meg noen eksempler på hvordan dere opplevde overgangen fra ungdomsskolen og til videregående?
- Oppfølging: Har dere gjort dere noen tanker om hvordan dette (merkeklær m.m) har endret seg fra dere gikk på ungdomsskolen og når dere begynte på videregående?

- Om ulike grupper på skolen: Kan dere gi meg noen eksempler på hva som kjennetegner ulike grupper på skolen?
- Merkeklær: Har dere gjort dere noen tanker om hvorfor noen velger å bruke disse klærne, fremfor andre? (Merke X versus Merke Y eller butikk Z)
- Butikkmerker (dersom «motstand» mot merkeklær kommer opp): Tror dere det er andre årsaker enn økonomi som gjør at noen velger å avstå fra å bruke klær fra kjente merkevarerhus? Eventuelt hvilke årsaker kan det være?

## 2) Hvilke tanker har dere rundt status eller «hype» knyttet til enkelte merker?

- Opplever dere at dette er noe elever er opptatt av å følge, å være oppdatert «på det siste»?
- Hvilke merker forbinder dere med status eller «hype»?
- Kan dere gi meg noen eksempler på noe dere har kjøpt fordi dere har blitt inspirert av andre elever på skolen?
- I media kan hører vi titt og ofte om elever som bruker mange penger på dyre vinterjakker. Hvordan ser dette ut på skolen dere går på?
- Om status kommer frem: Kan noe av verdien som knyttes til disse merkene overføres som aksept, status eller «cred» til en som bruker de?

## 3) Hvordan opplever dere at dette ser ut blant elevene på skolen, er det slik at «alle og enhver» er like oppdatert på disse trendene?

- Om grupperinger/vennegjenger: Er det slik at alle er like opptatt av dette i en vennegjeng?

### Hvordan konstrueres statussymboler i elevgruppen?

#### 1) Hva tenker dere kan være årsaker til at noen merker oppleves som kulere eller mer «hype» enn andre?

- Trender: Hvem er det dere opplever er trendsettere, de som finner «det neste»?
- Sosiale medier eller i elevgruppen: Hva tenker dere er årsaken til at noe får tilegnet status eller «hype», er det tilfeldig eller er det en bevisst prosess?

- Sosiale medier eller i elevgruppen: Opplever dere at disse trendene betyr noe for elevgruppen i skolen som helhet, eller er ulike trender knyttet til ulike vennegjenger på skolen?

2) Har dere gjort dere noen tanker om hvordan denne prosessen fungerer i elevgruppen?

- Hvilke erfaringer har dere med skiftende trender?

### Hvordan brukes og tolkes statusobjekter blant elevene på skolen?

1) Hvilken rolle spiller klær, tilbehør og teknologiske «dingser» i det sosiale miljøet på skolen?

- Opplever dere klesstil som betydningsfullt i møte med venner og bekjente?
- Opplever dere klesstil som betydningsfullt for det sosiale utenfor skolen; på fest, rulling med russebuss eller annet?

2) Hvordan opplever dere det økonomiske aspektet ved bruk av spesielle merker, disse kan jo ofte være ganske kostbare?

- Hvordan finansierer man disse produktene?

3) Har dere erfaringer med situasjoner i skolehverdagen hvor det eksisterer en forventning til hva man bør ha eller ha på seg?

- Klespress: Har dere opplevd et press om at man må ha «det riktige» på skolen?
- Klespress: Hvordan opplever dere dette presset?
- Om økonomi: Er det aspekter ved dette som ikke kan kobles til økonomi?

4) Hvordan blir det sett på å ta avstand fra dette?

- Kan det få konsekvenser for en elev dersom vedkommende velger å ikke kle seg som andre i elevgruppen eller vennegjengen? Hvilke?
- Føl på stemningen før dette spørsmålet: Hvordan ville dere reagert om dere møtte en vennegjeng på eller utenfor skolen i sosiale settinger, som skiller seg markant fra dere i måten de kler seg på?

### Oppsummering

1) Er det noen andre synspunkter dere mener er viktige, som jeg ikke har stilt dere spørsmål om?

- 2) Summere opp samtalen: Er det noe dere opplever at jeg har misforstått, eller opplever er tvetydig og vil klargjøre?

#### Fjerde del - Avslutning

I intervjuets fjerde del rundes samtalen av. Jeg vil her gi deltakerne en oppsummering av hva vi har pratet om og hva som har kommet frem, og vil åpne for at denne informasjonen kan korrigeres dersom noe skulle være tvetydig eller misforstått fra min side, og ellers gi deltakerne anledning til å utdype forhold som ikke ble belyst tidligere i intervjuet. Jeg vil også stille hver av deltakerne noen bakgrunnsspørsmål før intervjuet avsluttes.

Som en avslutning på intervjuet vil jeg fortelle deltakerne om når de kan forvente at resultatene av intervjuprosessen er ferdig, og litt om veien videre for prosjektets del.