

«Og alle vil se, at da er du bare nederst» En kvalitativ studie av ungdommers opplevelse av statushierarkier i skolemiljøet



Sigrid Ramdal

Psykolog ved skolehelsetjenesten i Oslo kommune

Denne studien undersøker ungdommers opplevelse av, og måter å forholde seg til, statushierarkier i skolemiljøet. Ved hjelp av kvalitative intervjuer og tematisk analyse identifiseres en diskurs om status med en alltid tilstedeværende risiko for å tape status eller bli ekskludert dersom man bryter de gjeldende normene. Informantene viser likevel varierte og kreative handlingsmåter, der de balanserer mellom et hensyn til de gjeldende normene som absolutte, og et ideal om ikke å være opptatt av de samme normene. Funnene illustrerer viktigheten av at skoler aktivt går inn for å forstå den komplekse og gjerne skjulte gruppedynamikken i det enkelte elevmiljø.

Trygge skolemiljøer kan fremme motivasjon og læring (Rutkowski & Rutkowski, 2016), mens det er vist at stressende og belastende skolemiljøer kan bidra til helseproblemer og skolefravær (Breivik et al., 2017). Norske myndigheter har da også uttrykt at et trygt og ivaretagende skolemiljø er av stor viktighet (Meld. St. 6 (2019 – 2020); ikke minst er dette tydeliggjort i opplæringsloven, hvor det heter at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998).

En faktor som kan ha betydning for trygghet i skolemiljøet, er ungdommers bekymring for egen status blant sine jevnaldrende (Flack, 2016). Dette temaet ble for undertegnede aktualisert av erfaringer jeg gjorde meg som psykolog i skolehelsetjenesten ved en videregående skole. I samtaler med elever og personale på skolen var status et tema som gikk igjen, sammen med klikkdannelser og utestenging. I lys av det vi vet om viktigheten av et trygt skolemiljø, så jeg det som interessant å undersøke disse fenomenene gjennom en intervjustudie. Følgende problemstilling ble utformet: «Hvordan opplever elever på en videregående skole eventuelle statushierarkier i det sosiale skolemiljøet, og hvordan forholder de seg til disse?»

Status og relasjonelt aggressive handlinger i skolemiljøer

Relasjonell aggresjon beskrives som en form for mobbing som inkluderer indirekte og skjulte handlinger (Crick & Grotpeter, 1995), som for eksempel utestenging og ryktespredning (Flack, 2016) eller nonverbale signaler som «blikking», altså å se stygt på noen (Hungnes & Bachmann, 2020). Flack (2016) fant at slik atferd kan være motivert av frykt for å miste status i elevgruppen. Søndergaard (2012) beskriver lignende handlinger, og bruker begrepet sosial eksklusjonsangst om den frykt for utstøtelse av gruppen som kan få barn og unge til selv å utdefinere og ekskludere andre.

Flere studier finner at eldre skoleelever i stor grad er opptatt av status (LaFontana & Cillesen, 2010), og at

den mobbeatferd som dette leder til kan være mer skjult enn i yngre elevgrupper (Sijtsema et al., 2009). Videre kan det for eldre elever være vanskelig å si fra om handlinger de opplever som belastende, selv om de egentlig ønsker at læreren skal være klar over at dette skjer (Hungnes & Bachmann, 2020). Disse aspektene kan tenkes å gjøre det vanskelig for skolen å avdekke relasjonell aggresjon blant elevene, og det er grunn til å tro at mer inngående kunnskap om skoleungdommers opplevelse av statushierarkier vil være viktig for det kontinuerlige arbeidet med å skape og opprettholde trygge og gode skolemiljøer.

Teoretisk rammeverk

Denne studien tar utgangspunkt i diskursanalytisk og poststrukturalistisk teori. Diskurs kan defineres som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Poststrukturalistisk tenkning vektlegger muligheter for å foreta valg innenfor diskursens grenser (Davies & Harré, 1990), noe jeg anså som nyttig for å forstå mekanismer i et skolemiljø, hvor man har å gjøre med sterke strukturer, men også med forhandlinger og valgsituasjoner.

Ifølge poststrukturalistisk teori inneholder diskurser dualismer; motsetningspar som gjensidig utelukker hverandre (Søndergaard, 2000). Disse kan bestå av ulike diskursive posisjoner, fra hvor man kan oppleve seg selv og omgivelsene på ulike måter. Dette er en tenkning som Søndergaard tar i bruk i sine studier på mobbing og sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012), og som jeg vil benytte. Videre vil jeg anvende begrepet appropriasjon (Bakhtin, 1981, referert i Hundeide, 2003), som beskriver hvordan for eksempel diskursive verktøy kan tas eierskap til. Jeg vil også ta i bruk Hundeides begrep kontrakt (Hundeide, 2003). En kontrakt om selvpresentasjon kan si noe om hvem man er for seg selv og andre, noe som ble

et nyttig konsept i forståelsen av hvordan ungdommene forpliktet seg til visse væremåter og praksiser.

Metode

For å utforske kompleksiteten i det aktuelle elevmiljøet, ønsket jeg å få tilgang til skoleungdommers subjektive opplevelser og forståelser, noe et kvalitativt forskningsintervju er godt egnet til (Kvale, 2007). Heller enn å benytte mange informanter, ønsket jeg å gi mer detaljerte og utfyllende beskrivelser av opplevelser hos relativt få informanter. Slike «tykke beskrivelser» er vesentlig for generalisering av kvalitative forskningsresultater som en argumentativ prosess (Kvale, i Andenæs, 2000, s. 305), der resultatene og deres kontekst må være detaljert nok til å kunne sammenlignes med situasjonen som man vurderer å generalisere til. I tråd med denne tankegangen, ble det besluttet at utvalget til herværende studie skulle avgrenses til seks informanter.

For å sikre en viss heterogenitet i utvalget og få innblikk i elevmiljøet fra ulike posisjoner, ble det rekruttert én jente og én gutt fra hvert trinn på skolen. Videre ble både elever som trivdes godt, og mindre godt på skolen, spurt om å delta. For å unngå rolleblanding og for å ta høyde for muligheten av at elever som benytter skolehelsetjenesten kan ha tendens til mindre trivsel i skolemiljøet, ble informanter ikke rekruttert via skolehelsetjenesten. Lærere og rådgivere ved skolen bidro isteden med rekruttering.

Studien ble ikke regnet som meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD), men disse var likevel hjelpelige med drøfting av personvernmessige spørsmål. Å drive forskning på egen arbeidsplass reiste problemstillinger om blant annet rolleblanding (NSD, u.å. b). For å minimere risiko for at informantene ville føle seg presset til å delta for ikke å påvirke forholdet til skolehelsetjenesten, eller at de ville oppfatte intervjuet som en terapisaamtale, ble det informert

skriftlig og muntlig om at studien ikke var relatert til skolehelsetjenesten. Det skulle ikke innhentes sensitive personopplysninger slik dette er definert i personopplysningsloven, og informantene, som alle var over 15 år, ble da vurdert å selv kunne samtykke til å delta (NSD, u.å. a).

Intervjuene ble gjennomført høsten 2020. Hvert intervju varte i om lag en klokke, og tok utgangspunkt i en intervjuguide med åpne spørsmål om skolemiljøet, stathierarkier og relaterte temaer. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. Informantene ble anonymisert og gitt fiktive navn, i likhet med skolen de var elever ved. Materialet ble analysert med utgangspunkt i tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006), men med en noe mindre streng tilnærming. Potensielle koder og temaer ble notert allerede fra gjennomføring av intervjuene og under transkriberingen, i tråd med hvordan Kvale (2007) vektlegger at analysen bør pågå gjennom hele forskningsprosessen. Relevante teoretiske konsepter, som beskrevet i forrige avsnitt, ble anvendt for å organisere og gi mening til materialet.

Resultater

Bakgrunnsinformasjon om Dalen videregående skole og elevmiljøet

Dalen videregående skole er en middels stor skole i en norsk by, hvor det store flertallet av elevene går linjen Studiespesialisering. Russefeiring¹ har en framtrædende plass blant skolens elever, og mange danser allerede på første trinn grupper der de planlegger å kjøpe russebusser sammen. Både russebusserne, fester, skolerevyen og kantinen omtales som viktige sosiale arenaer.

1 Feiring av avslutning av videregående skole (gymnasiet), som er en omfattende og sterk tradisjon i Norge

En diskurs om status

I intervjuene med de seks skoleelevene framgikk det et sett med tenkemåter, handlemåter, normer og idealer som jeg har valgt å kalle en diskurs om status. Denne ser ut til å ha blitt en selvfølgelig del av elevenes virkelighetsforståelse og handlingsrepertoar, som de ofte trer inn i når de kommuniserer med medelever og ellers tenker på og snakker om skolemiljøet. I det følgende vil jeg ta for meg ulike aspekter ved denne diskursen som kom fram i intervjuene, og ved hjelp av den beskrevne teorien utdype hvordan ungdommene opplever og forholder seg til disse aspektene med de konsepter, normer og handlingsmuligheter som diskursen innebærer. Jeg vil starte med å beskrive noen sentrale diskursive posisjoner som ungdommene kan innta eller plasseres i.

«De kule» og «de rare»² – en dualisme

I intervjuene ble det klart at en andel av elevene oppfattes som mer populære og kule enn de andre, og jeg har kalt denne kategorien «de kule». Slik informantene snakker om dette, defineres «de kule» av kontrasten til «de rare», og vi kan se disse som en dualisme, hvor «de kule» utgjør en førstethet, og «de rare» en anethet (Søndergaard, 2000). Disse kan sees som ytterpunkter på den sosiale rangstigen i skolemiljøet, og utgjør ulike diskursive posisjoner, med ulike muligheter for hva man kan gjøre og uttrykke. Begrepsparet framstår som så innarbeidede kategorier at de virker å tas for gitt, og blir «virksomme og effektive konstruksjoner» (Søndergaard, 2000, s. 64) med en tydelig effekt på ungdommenes tenke- og handlemåter.

«De kule»

På spørsmål om hva som gjør at noen elever er mer «kule» enn andre, har ungdommene flere svar; blant annet at det er viktig å være pen og hyggelig. De som er mest populære blir også oppfattet som å «gjøre sin greie»; de er utadvendte og tenker ikke på hva andre

2 «Rar» har en annen betydning på norsk enn på svensk og dansk. Synonymer er «merkverdig», «unormal».

synes om dem. De sier og gjør gjerne ting som kan være sjokkerende og «lættis»; for eksempel utsagn om sex eller rus. Flere framhever også at det å kjenne mange av «de kule» i skolemiljøet, og aller helst «de eldre», altså elever på tredje trinn, gir høy status. Isak, som selv går på andre trinn og er i en gjeng med «kule» gutter, beskriver det slik:

«Hvis du kjenner mange av de eldre, så er det sånn at man liksom er litt mer sånn, hvis man kan si at man blir litt mer populær da, ikke sant. Blant de eldre, men også blant de på din egen alder, at man får liksom litt sånn høyere status.»

Å «være på buss», altså å tilhøre en gruppe som planlegger å kjøpe russebuss, omtales av de fleste informantene som helt grunnleggende for å bli ansett som en av de «kule». Cathinka, som går på første trinn og som er med i en «kul» gjeng, men foreløpig ikke har fått bli med på buss, forklarer hvordan også bussgruppene inngår i et stathierarki:

«Altså, de jentene som er på den pene bussen, det kommer jo til å være A-bussen. Den kuleste bussen. Mens de andre jentene, jeg vet ikke hvor mange busser det kommer til å være på Dalen, men de kommer kanskje til å være B-buss, som er sånn, ikke de kuleste.»

Proessen med å danne bussgrupper framstår som en viktig arena for inkludering, ekskludering og posisjonering. Bussgruppene holder avstemninger over potensielle nye medlemmer, hvor man må få syttifem prosent av stemmene for å bli med. Medlemmenes status i resten av elevgruppen sees som så avgjørende at man kan stemmes ut igjen hvis det gagnar bussen:

«At man tar med noen først, og så var de kanskje ikke så, eller at man får et rykte på bussen

da, fordi den og den er med, og da kaster man ut den personen da, for å (ler litt) opprettholde ryktet liksom. Jeg synes det er skikkelig teit.» (Isak)

Informantene har mange eksempler på denne dynamikken, hvor de som støter andre ut, får vist at de er «kulere» enn andre, og har makt til å definere hvem som skal være med og ikke. Igjen og igjen bekrefte «de kules» førsthet i lys av «de rares» annethet. I tråd med Sønnergaards (2012) tenkning, kan dette sees som uttrykk for sosial eksklusjonsangst, der det å støte noen ut av gruppen midlertidig bekrefte de gjenværendes status, men også fører til at frykten for utstøtelse opprettholdes fordi denne praksisen i neste omgang kan ramme en selv. Den alltid tilstedeværende trusselen om å rykke ned i stathierarkiet, er noe vi skal se nærmere på i de følgende avsnittene.

I sitatet over ser vi for øvrig at Isak er kritisk til noen av normene i skolemiljøet, men at han samtidig, som en av «de kule», nyter godt av stathierarkiet. Denne motsetningen og dilemmaene som da oppstår, er noe vi vil se går igjen hos flere av informantene.

«De rare»

Ordet «rar» brukes av informantene om personer med lav sosial status. Ingen av dem bruker dette ordet om seg selv; derimot har de mye å si om andre som er «rare». Morten, som går på første trinn og selv anser seg selv for å ligge ganske høyt på den sosiale rangstigen, forklarer at «de rare» ofte er sjenerte, flinke på skolen, og at de spiser lunsjen sin i klasserommet istedenfor i kantina. Andre forteller at man blir sett på som «rar» hvis man gjør noe feil, som for eksempel å snakke til en av «de eldre» uten at denne har snakket til deg først.

Når kategorien «rar» eksisterer som motsetningen til å være «kul», men uten en klar definisjon, blir den som en utydelig fare ungdommene må passe seg for,

uten alltid å kunne vite hvordan. Cathinka beskriver det slik:

«Hvis man sier, ja, hun er rar, så tenker man automatisk, ja, hun er stygg. Eller, hun er rar, så tenker man, ja hun bare er en retard. Altså, hun ser bra ut, men hun er en retard. Og jeg er ingen av delene. Og det er sånne labels som man bare putter på alt og alle. Og det er vanskelig å escape det. Altså, hvordan skal man bevise at man ikke er rar, liksom?»

Cathinka ser ut til i en viss grad å ha appropriert konseptet «rar» (Hundeide, 2003); hun jobber med å ta eierskap til det og gjøre det til sitt eget. På den måten kan hun stille seg kritisk til det, slik hun til en viss grad gjør i sine refleksjoner, men som nok ikke hjelper henne så mye i samspillet med medelevene. Da har hun kanskje mer å vinne på å benytte diskursens muligheter og anvende konseptet «rar» som et posisjoneringsverktøy (Søndergaard, 2012), slik hun gjør når hun konstaterer at hun selv hverken er stygg eller «en retard». Imidlertid gir ikke diskursen full frihet for hvem som helst til å anvende slike verktøy som de vil, da det først og fremst er «de kule» som har definisjonsmakten. Hvis Cathinka skal delta i den rådende diskursen, må hun også underkaste seg dens premiser, og dermed akseptere risikoen for selv å bli utsatt for det samme posisjoneringsverktøyet og ende opp som en av «de rare».

Mellom ytterpunktene

Flere av informantene ser ut til å befinne seg i et mellomstykke mellom «de kule» og «de rare». Her har noen funnet sin plass, mens andre er i forhandling om bevegelse i den ene eller andre retningen, eller forsøker å skape seg helt nye posisjoner.

Fredrik, som nå går på tredje trinn, sier han tror han befinner seg omtrent midt på rangstigen. Han forteller

at han i første og andre klasse var «en helt alminnelig kar på Dalen» som spiste lunsjen sin i klasserommet og ikke i kantina, men at han det siste året har blitt kjent med flere og begynt å arrangere fester:

«Og så har vi gjort veldig mye morsomt da, gjort mye gøy ting, og det har jo fått andre folk til å reagere litt, jeg kan få litt blick på den mandagen liksom.»

Ved å stikke seg fram og bli snakket om, har Fredrik klart å bevege seg oppover på rangstigen, noe han selv sier er uvanlig i og med at han går i litt annerledes klær og ikke har vært opptatt av status. Han har aldri ønsket å være på buss, og er kritisk til de som regnes som «de kule»:

«Og de lager da en rangstige for at de selv kan se ned på andre, men jeg tror ikke at de helt innerst at mange av de jeg er med, som de tror befinner seg her nede da, vi bryr oss egentlig ikke om³ at de tror de ser ned på oss, på en måte.»

Fredrik har brutt et av diskursens premisser ved å distansere seg fra «de kule», og paradoksalt nok oppfyller han, kanskje mer genuint enn en del andre, diskursens ideal om å «gjøre sin greie». Vi ser at diskursen ikke er fullstendig fastlåst; det finnes muligheter for å tøyne noen av reglene. At en elev tør å kle seg annerledes og signalisere at man ikke ønsker å anstrenge seg for å passe inn, kan kanskje være inspirerende for andre. Samtidig kan vi tenke oss at dette kan innebære en betydelig risiko for å bli sett på som «rar», og at det derfor vil kreve en viss selvsikkerhet og et mot som nok ikke er alle forunt. Det viser seg da også at Fredrik heller ikke er helt fristilt fra diskursens regler: Flere ganger har jenter som først har vært positive til

3 Å «ikke bry seg om» på norsk betyr å ikke være opptatt av, ikke tenke på

å bli med ham på fest, ombestemt seg når de har fått vite at han ikke er på buss.

Julie, som går i tredje klasse, kan også sies å befinne seg mellom rangstogens ytterpunkter. Hun forteller om hvordan hun og venninnene hennes ikke har ønsket å lage noen «A-buss», men heller ville lage en gruppe med jenter som er «snille og hyggelige». Hun peker på flere problemer med at det er så sterke grupperinger i skolemiljøet, samtidig som hun virker å ha funnet seg til rette i sin plassering under «de kuleste» på rangstigen. Vi kan si at hun har *appropriert en kontrakt* (Hundeide, 2003) hvor hun, hvis følger reglene, kan unngå å bli skjøvet ned til «de rare». Kontrakten ser ut til å innebære at for å beholde sin posisjon, må man faktisk unngå å prøve å klatre oppover på rangstigen, noe jeg nå vil se nærmere på.

De som prøver å være «kule»

Flere av informantene forteller om hvordan åpenlyse forsøk på å menges seg med «de kule» kan slå uheldig ut. Julie beskriver det slik:

«Gjennom alle årene på skolen så har jeg lagt veldig merke til folk som snakker litt ekstra høyt om akkurat *det* sladderet, og ler litt ekstra høyt av vitsene (...) Jeg rødmer nesten på deres vegne, når jeg ser at de holder på sånn og de ikke skjønner at alle andre legger merke til at de prøver så veldig hardt.»

Selv er Julie forsiktig med å snakke til andre hvis hun ikke vet om de er interessert, slik at hun ikke skal bli sett på som en som prøver å være «kul». I likhet med Cathinka, posisjonerer hun seg over noen av de andre elevene ved å snakke i negative ordelag om hvordan de oppfører seg; i dette tilfellet ved å forklare andres oppførsel med at de prøver å være «kule». Samtidig er det viktig for henne å prøve å bli kjent med mange, og hun må dermed beherske en krevende balanse-

gang mellom diskursens idealer om på den ene siden å være en folk vet hvem er, og på en andre siden ikke være en som prøver for hardt.

Morten forteller om hva som kan skje hvis noen blir litt for ivrig etter å være sammen med «de kule», eller «henger etter»:

«Det som faktisk kan skje er at det begynner å gå noen rykter, litt sånn rykter om en person da. 'Han er irriterende, han henger etter.' Slikt. Og selv om personen hadde forandret seg og blitt den kuleste i Norge for den saks skyld, så er det liksom ganske vanskelig å komme ut av det ryktet da.»

Å bli avslørt som en som prøver å være «kul» ser ut til å være det verste som kan skje om man ønsker å holde på eller heve statusen sin. Da er man ikke bare en av «de rare» som spiser lunsj i klasserommet; man stikker seg isteden fram, men på feil måte; ikke som en som «gjør sin greie», derimot en som synliggjør sin egen streben og sårbarhet.

Det kan se ut til at status-diskursen har begrenset handlingsrom å tilby ungdommene. Likevel finnes det noen muligheter for å tenke og handle fritt, noe jeg snart vil vise. Først vil jeg imidlertid se nærmere på et ideal som virker å være sentralt i diskursen, og som ungdommene forsøker å leve opp til på til dels kreative måter.

Å ikke bry seg

I intervjuene ble jeg tidvis slått av hvordan ungdommene på ulike måter virket å distansere seg følelsesmessig fra det de fortalte om. I mange av beskrivelsene hører jeg en slags matter-of-fact-holdning, for eksempel når de snakker om det å finne sin plass i skolemiljøet:

«Folk vil jo få oppmerksomhet da, og få et positivt rykte på seg. Og bli sett. Og at folk skal vite hvem du er, også.» (Julie)

Slik vi har sett at kategoriene «kul» og «rar» er blitt innarbeidet som nærmest naturgitt i diskursen, framstår også diskursens normer som noe ingen kan, eller for den saks skyld vil, gjøre noe med. Også det at noen blir ekskludert, framstilles som noe selvfølgelig:

«Det er alltid noen som ikke kommer inn på en fest liksom. Det er bare sånn det er rett og slett.»
(Morten)

Det blir tidvis noe nådeløst over den måten ungdommene beskriver sin virkelighet på, der få reagerer på at noen holdes utenfor. De rare blir noen som bare er *sånn*, og muligheten for at de kan ha havnet i en slik posisjon fordi andre har ekskludert dem, tilsløres. På denne måten kan virkelighetsoppfatninger som tas for gitt, bidra til å befeste maktulikheter (Jørgensen & Philips, 1999), fordi ingen stiller spørsmål ved det som utspiller seg. Det blir, som Cathinka sier det, «the way of life».

Ved å framstille tingenes tilstand på denne måten, sikrer ungdommene seg mot å bli sett på som en som tar seg nær av de gjeldende reglene. Det blir en måte å «ikke bry seg» på; noe som trer fram som et viktig ideal i diskursen, og som vi kjenner igjen både fra hvordan «de kule» «gjør sin greie», og fra viktigheten av å ikke vise at man prøver å være «kul».

Idet diskursens spilleregler framstilles som absolute, er det imidlertid som om ungdommene i neste øyeblikk får behov for å gjøre narr av dem. I skolens kantine er det for eksempel en uskreven regel om at de ulike årskullene sitter ved ulike bord. Flere har hørt om elever som har satt seg feil, og blitt «blikket» av tredjeklassinger eller hengt ut på elevenes facebook-

gruppe. Morten sier han har respekt for denne ordningen, og at det er fornuftig med et hierarki. Men når jeg ber ham gå nærmere inn på dette, sier han:

«Så er det den bord-regelen da. Eller, regel-regel... som noen er litt redd for å bryte, veldig redd for å sette seg feil og slikt da.»

Det er som om han med ett bagatelliserer regelens betydning og distanserer seg fra dem som er opptatt av den. På samme måte snakker Cathinka om reglene i kantina med en letthet som står i kontrast til hvordan hun selv strever med statushierarkiet:

«Det er jo ikke bra, men det er lættis. Og i hvert fall når du blir eldre, når du er den eldste, så er det du som har mest makt liksom. Da er det jo kjempegøy, når jeg går i tredje, hvis 06 [førsteklassingene] går og setter seg på de runde bordene, så kan jeg bare se på dem liksom, og så flytter de seg. Det er jo kjempegøy for meg liksom.»

Å framstille diskursens regler som naturgitte kan altså i første omgang ha en distanserende og beskyttende effekt, men rommer også en risiko for å ta disse reglene for alvorlig, og dermed likevel ikke oppfylle diskursens ideal om å ikke bry seg. Ungdommene ser ut til å løse dette dilemmaet ved å innta en ironisk distanse til det hele; som om de leker en lek, mens det under denne leken hele tiden ligger et stort alvor.

Motstridende kontrakter

I intervjuene kunne jeg merke hvordan ungdommene vekslet mellom å snakke innenfor skolemiljøets status-diskurs, og å stille seg utenfor denne og bruke andre konsepter og forståelser. Det ville føre for langt i denne sammenheng å kartlegge andre diskurser som ungdommene kjenner og behersker, men det er sannsynlig at de er innforstått med måter voksne kan

snakke om vennskap og inkludering på, og kanskje også diskurser om ungdom og psykisk helse, der for eksempel det å ta vare på hverandre er viktig.

Morten har fortalt om hvordan noen prøver å «henge seg på» de som er «kulere» enn dem selv. Når jeg spør ham hvordan han reagerer hvis noen «henger seg på» ham, sier han:

«Hvis det er noen som, la oss si, irriterer meg da, så har jeg selvsagt ikke noe lyst til å gå hele veien til butikken og så tilbake [med den personen]. Men jeg er ikke en av de som sier bare, jeg gidder ikke henge med deg og sånn. Jeg gidder ikke å være slem liksom.»

Her inntar Morten en posisjon der han kan velge å inkludere, noe som synes å stå i motsetning til det han tidligere har sagt om at det alltid vil være noen som ikke blir invitert, og at det bare «er sånn»; altså at man ikke kan, eller trenger å anstrenge seg for, å inkludere alle. Holdningen han nå uttrykker, kan kanskje tilsvare posisjoner han inntar i andre diskurser enn skolemiljøets status-diskurs, og som kan tenkes å bli aktivert i intervjuet med undertegnede som voksenperson. Slike motsetninger finner vi mange steder i intervjuene, noe som ikke virker å affisere ungdommene. I våre dagligliv kan vi da også leve med å skifte mellom ulike diskurser der posisjonene vi inntar kan stå i motsetning til hverandre, men enkelte ganger kan disse komme i konflikt dersom de stiller motstridende krav i den samme situasjonen (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette ser vi for eksempel hos Isak, når han forteller om hvordan hans bakgrunn fra ungdomsorganisasjoner har gitt ham andre perspektiver enn mange av vennene på skolen:

«Før jeg starta opp på videregående så hadde jeg ikke lyst til å være med på russebuss for eksempel. Men nå er jeg jo med på dét og, for lik-

som, vennene mine er jo med på det da. Men jeg var jo egentlig, holdt jeg på å si, forkjemper for å ikke gjøre det. Plutselig går jeg mot meg selv og er med på det da, men ja...» (ler litt)

Det synes som om Isak kjenner på en konflikt mellom ulike kontrakter han har til ulike personer og sammenhenger i livet sitt. Han har vært opptatt av å inkludere alle og ha mange forskjellige venner, men dette er verdier som nå kommer under press. Vi kan si at han og flere av de andre informantene prøver å oppfylle flere motstridende kontrakter samtidig, noe som både tvinger dem til å reflektere og inspirerer dem til å opponere mot de etablerte spillereglene; slik for eksempel Isak kan si tydelig ifra dersom noen omtaler hans venner som «rare». Dette synes imidlertid å være krevende for dem, og det er ikke til å unngå at forpliktelsene i den ene eller andre retningen av og til må brytes. Fredrik virker som han kjenner på dette nå som han har steget i status og har gått mer inn i den rådende diskursen, som han samtidig er kritisk til:

«Jeg ser på meg selv som smart og erfaren og tror at jeg er mye bedre, men jeg er jo egentlig ikke det. For når det kommer til stykket så glemmer jeg også å invitere han, og jeg tenker at jeg kan ikke ha med han, fordi jeg har så mange nå, kan ikke ha med de to ekstra. Men igjen, å være på den andre siden av det er ikke noe hyggelig.»

For noen av ungdommene kan motsetningene bli så påtrengende at de opplever at de må ta et valg om hva og hvem de skal forplikte seg til. Sara, som går på andre trinn, forteller at hun tidligere gikk på fester og planla å bli med på buss. Hun følte imidlertid at hun hadde på en fasade og ikke kunne være seg selv, i tillegg til at hun brukte mye penger og måtte nedprioritere skolearbeidet. Inspirert av venner på andre skoler, sa hun til slutt nei til å bli med på buss. Hun

føler seg nå sikker på at det var riktig, selv om valget har fått noen følger:

«Jeg vet at guttene tenker at jeg ikke er kul, de snakker bare med jentene som er på buss. Hvis de spør noen om å låne viskelær så spør de ikke meg, selv om viskelæret ligger der liksom, da spør de en som er på buss. Guttene snakker ikke til meg.»

Sara har valgt å være tro mot en kontrakt med seg selv, med venner på andre skoler og kanskje med foreldrene, ved å prioritere bort buss. Hun har imidlertid brutt kontrakten med skolemiljøet, noe hun får merke. Likevel har hun klart å holde på relasjonen til en del av jentene fra buss-gjengen, og blir noen ganger med på fest. Kanskje må hun passe på å ikke ta helt avstand fra deres valg hvis hun skal unngå å rykke helt ned på rangstigen. Fredrik sier det slik:

«Du kan jo så klart si at jeg kjører mitt eget race, jeg er ikke der og der, men igjen vil du selv vite, og alle vil se, at da er du bare nederst, hvis du ikke gidder å, hvis du da skal blokkere deg helt ut fra det som skjer rundt deg.»

Diskusjon og avsluttende betraktninger

I denne studien ønsket jeg å belyse både hvordan ungdommene jeg intervjuet *opplever* eventuelle statushierarkier i det sosiale skolemiljøet, og hvordan de *forholder seg* til disse. I de seks intervjuene mener jeg å se en mer eller mindre felles opplevelse av et skolemiljø der språk, mening, normer og handlingsmuligheter relatert til et statushierarki er framtrødende, noe som stemmer godt med Flacks (2016) funn av at norske skoleungdommer er opptatt av status. Flere av ungdommene beskriver bekymringer relatert til status, og virker å være på vakt overfor en risiko for å rykke ned på rangstigen og bli ekskludert. Deres distansering fra «de rare» kan være en måte å mildne deres

egen sosiale eksklusjonsangst på, slik Søndergaard (2012) beskriver, og munner tidvis ut i relasjonell aggressivitet som blant annet ryktespredning, uthenging eller nettopp det å ekskludere andre. Måtene de forholder seg til statushierarkiet på ser imidlertid ut til å være mer mangfoldige enn som så, der de enten finner sin plass, kreativt forhandler seg fram til nye posisjoner, underordner seg eller nekter å følge reglene.

Idealet om å «ikke bry seg» ser ut til å være dominerende i status-diskursen, og et vesentlig aspekt ved hvordan ungdommene forholder seg til statushierarkiet. Skolemiljøets normer og regler framstilles ofte som absolutte, men når man går for nært inn på dette, glir Alvoret unna, og ungdommene inntar en ironisk distanse der de «ikke bryr seg». Denne nokså avanserte måten å skjule egen sårbarhet på kan tenkes å være en faktor som gjør relasjonell aggresjon som blant annet ekskludering vanskelig for lærere å få innblikk i (Hungnes & Bachmann, 2020). Ikke bare gjør tildekkingen det vanskelig for elevene selv å stille spørsmål ved de gjeldende forholdene; også for skolepersonellet blir det vanskelig å få et realistisk bilde av gruppedynamikken blant elevene når ingen våger å problematisere det som skjer. Vi kan tenke oss at destruktive mekanismer får fortsette å utspille seg, skjult for de voksne. Hvis skolen dermed ikke adresserer dette som et problem, kan man tenke seg at dette kan komme til å bekrefte ungdommenes oppfatning av normene som noe selvfølgelig og naturgitt, og noe som ikke er nødvendig å ta på alvor.

Selv om status-diskursens regler og idealer kan virke fastlåste, ser vi imidlertid at den innebærer frihet nok til at ungdommene foretar aktive valg. I intervjuene synes det som om en bevissthet om valgfriheten de tross alt har, tidvis får dem til å erkjenne at de med sin posisjonering og ekskludering er med på å opprettholde status quo. At de kan tre ut av status-diskursen og snakke om skolemiljøet ut fra andre diskurser og

andre posisjoner, kan gi en åpning for å komme bak «tildekkingsmekanismen» og gå i dialog om endring av spillereglene. Diskursens normer tilsier imidlertid at fora som elevrådet eller klassens time ikke nødvendigvis er trygge nok til å gå inn i en slik refleksjon, som kanskje lettere kan skje i tryggere situasjoner som samtaler på tomannshånd eller i mindre grupper med rådgivere, miljøarbeidere, skolehelsetjeneste og lærere.

Hvorvidt de konkrete mekanismene som er beskrevet her kan generaliseres til andre skolemiljøer vil, med referanse til Kvale (i Andenæs, 2000), komme an på trekk ved miljøet man vurderer å generalisere til. Søndergaard (2012) framhever viktigheten av å forstå prosessene og meningen bak mobbeatferd i lokale, empiriske kontekster. Kompleksiteten som kommer fram i det aktuelle skolemiljøet i denne studien, må sies å underbygge dette poenget; altså at den enkelte skole bør gå inn for å forstå dynamikken i sitt skolemiljø. Da russebussene og festene virker å være innvevd i status-diskursen ved skolemiljøet som her er beskrevet, vil det imidlertid være interessant å undersøke om man ved andre skoler der dette er framtrepende sosiale arenaer, kan ha lignende diskurser om status.

Ved skoler der dette er tilfelle, vil man kanskje ikke kunne forvente at elevene selv skal kunne ta for mye ansvar for et trygt skolemiljø, da det å vise at man «bryr seg» vil kunne innebære brudd på diskursens normer. Man kan da tenke seg at det vil være viktig at skolen hjelper elevene ved å ta noen valg for dem, når det for eksempel kommer til hvem de sitter med i klasserommet, organisering av sitteplasser i kantinen og det å måtte samhandle med andre som de normalt ikke snakker med. Dersom det finnes enkeltelever som er i stand til å utfordre de rådende normene, slik vi har sett eksempler på i denne studien, kan man kanskje tenke seg at hjelp til å synliggjøre slik uly-

dighet overfor gjeldende normer kan gi inspirasjon til andre elever og stimulere til økt bevissthet om egne valgmuligheter. Med tanke på hva som her er kommet fram når det gjelder det å kunne stemples som «rar» og rykke ned på rangstigen dersom man gjør noe feil, bør man da i tilfelle være seg bevisst den risiko en slik synlighet vil kunne innebære for de elevene som stikker seg fram.

Når det gjelder fenomenet russebuss, vil dette ofte sees som noe som ligger utenfor skolens ansvarsområde (rådgiver ved Dalen VGS, personlig kommunikasjon høst 2020). Det har imidlertid de senere årene vært økt fokus på voksnes involvering i elevenes tradisjoner knyttet til russefeiring (se bl.a. Viken fylkeskommune, 2022), og kanskje kan det være et potensiale for at skole, foresatte og andre instanser kan øke sin påvirkning på disse tradisjonene; noe som da muligvis også kunne spille inn på skolemiljøet. Med tanke på hvilken rolle russefeiringen ser ut til å spille for elevenes sosiale liv på skolen, må denne studien kunne tas til inntekt for at et slikt arbeid er av stor viktighet.

Denne studien støtter opp om tidligere forskning på skoleungdommers bekymring for status og frykt for å bli ekskludert, og hvordan dette kan lede til relasjonell aggresjon (Flack, 2016; Hungnes & Bachmann, 2020; Søndergaard, 2012). En tatt-for-gitt-holdning til statushierarkiet, sammen med et ideal om ikke å bry seg, kan tjene som et eksempel på mekanismer som kan gjøre det vanskelig å avdekke destruktiv gruppedynamikk for de voksne som ikke er innviet i ungdommenes diskursive praksis og tenkemåter. For å lykkes i sitt arbeid med å skape trygge og gode skolemiljøer, blir det da viktig for den enkelte skole å gå aktivt inn for å forstå den unike dynamikk blant deres elever. Ungdommenes evne til å innta ulike diskursive posisjoner og reflektere over sine valg, gir håp om at mer åpen dialog og endring er mulig.

Litteratur

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/fswdxc>.
- Brevik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1MahGfNe33or7v3hddN4kCmilKUFiGoZzQ4gq6YN34YlulDVC.pdf>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development* 66(3), 710–722. <https://doi.org/bsgjnx>.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 43–63. <https://doi.org/fxdfdt>.
- Flack, T. (2016). Relational Aggressive Behaviour: the Contributions of Status Stress and Status Goals. *Emotional and Behavioural Difficulties* 22(2), 127-141. <https://doi.org/f5f3>.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen.
- Hungnes, T., & Bachmann, K. E. (2020). Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing - Erfaringer med bruk av Spekter-undersøkelsen i videregående skole. *Tidsskriftet forebygging* (7). <https://doi.org/f5f6>.
- Jørgensen, M. W., & Philips, M. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage.
- Meld. St. 6 (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (u.å.). *Forske på egen arbeidsplass*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11.
- Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2016). The Relation Between Students Perception of Instructional Quality and Bully Victimization. I: T. Nilsen & J. E. Gustafsson (Red.), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. Relationships Across Countries, Cohorts and Time* (Vol. 2, s. 115–131). IEA: Springer.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57–67. <https://doi.org/bhb539>.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 60-104). Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and Social Exclusion Anxiety in Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372. <https://doi.org/f5f9>
- Viken fylkeskommune (2022). *Storstilt mobilisering for en bedre russefeiring*. <https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/aktuelt-skole-og-opplaring/storstilt-mobilisering-for-en-bedre-russefeiring.136714.aspx>