

De 'VANSKELIGE' DRENGE I KLASSERUMMET

OM KONSTRUKTION AF KØNSIDENTITETER, MENING OG SOCIALE RELATIONER OG
DENS BETYDNING FOR LÆRINGSADFÆRD SAMT INKLUSIONS- OG
EKSKLUSIONSMØNSTRE I KLASSERUMMET

Frederiksen, Pia

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.socsci.00009](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00009)

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Frederiksen, P. (2015). De 'VANSKELIGE' DRENGE I KLASSERUMMET: OM KONSTRUKTION AF
KØNSIDENTITETER, MENING OG SOCIALE RELATIONER OG DENS BETYDNING FOR
LÆRINGSADFÆRD SAMT INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSMØNSTRE I KLASSERUMMET. Aalborg
Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00009>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



DE 'VANSKELIGE' DRENGE I KLASSERUMMET

OM KONSTRUKTION AF KØNSIDENTITETER, MENING OG SOCIALE RELATIONER
OG DENS BETYDNING FOR LÆRINGSADFÆRD SAMT INKLUSIONS-
OG EKSKLUSIONS-MØNSTRE I KLASSERUMMET

**AF
PIA FREDERIKSEN**

PH.D. AFHANDLING 2015



AALBORG UNIVERSITET

DE 'VANSKELIGE' DRENGE I KLASSERUMMET

**OM KONSTRUKTION AF KØNSIDENTITETER,
MENING OG SOCIALE RELATIONER OG DENS BETYDNING
FOR LÆRINGSADFÆRD SAMT INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONS-
MØNSTRE I KLASSERUMMET**

af

Pia Frederiksen



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Ph.d. indleveret: 18. november 2015

Ph.d. vejleder: Professor Lars Qvortrup
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Professor Palle Rasmussen
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Anette Rasmussen (formand)
Aalborg Universitet

Professor MSO Christian Helms Jørgensen,
Roskilde Universitet

Professor Harriet Bjerrum Nielsen,
Oslo Universitet

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet,
Aalborg Universitet

ISSN: 2246-1256
ISBN: 978-87-7112-216-9

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Pia Frederiksen

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2015

Normalsider: 191 sider (å 2.400 anslag inkl. mellemrum).

INDHOLDSFORTEGNELSE

English Summary	vi
Dansk resume	x
Forord	xv
Kapitel 1 Indledning.....	16
1.1. Problemet med drengene og skolen	16
1.2. Udgangspunktet for undersøgelsen	22
1.3. Hypotesen der ikke tålte mødet med virkeligheden	26
1.4. Forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign	29
1.4.1. Præcisering af forskningsspørgsmålets begreber	30
1.4.2. Kønsidentiteter og mening	30
1.4.3. Læringsadfærd	30
1.4.4. Social inklusion og eksklusion	31
1.4.5. Fra to til tre typer fællesskaber	32
1.4.6. Analysedesign	33
1.5. Afhandlingens opbygning	34
Kapitel 2 Afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt	37
2.1. Indledning	37
2.2. Kritisk realisme	37
2.2.1. Praxis metodologi	50
Kapitel 3 Selvpræsentation og face-teori.....	53
3.1. Indledning	53
3.2. Goffmans teori om selvet og selvpræsentation	53
3.2.1. Goffmans ontologi og epistemologi	60
3.3. Face- og faceworkbegrebet	62
3.4. Facework og Brown og Levinsons politenessmodel	65
3.5. Lim og Bowers udvidelse af face- work begreberne	77

3.6. Impoliteness	79
3.7. Politeness og impoliteness som analyseramme	82
Kapitel 4 Maskulinitetsteori	84
4.1. Indledning	84
4.2. Forståelser af køn	84
4.3. Centrale forståelser i projektets analysetilgang	98
Kapitel 5 Maskulinitet og skolegang	99
5.1. Indledning	99
5.2. Angelsaksisk forskning	99
5.3. Nordisk klasserumsforskning	102
Kapitel 6 Datagrundlag og dataindsamling	112
6.1. Indledning	112
6.2. Fra to cases til én	112
6.3. Udvælgelsen af skolen og caseklassen	113
6.4. Videodata	116
6.5. Interviewdata	119
6.6. Feltnoter	120
6.7. Ethiske overvejelser	121
6.8. Deltagende observation	124
Kapitel 7 Dataorganisering	129
7.1. Indledning	129
7.2. Udvælgelseskriterier	129
7.3. Begivenheder og kommunikative handlinger som analyseenhed	130
7.4. Dobbeltlæsning af videomaterialet	132
7.5. Transkriptionsprincipper	133
Kapitel 8 Caseanalyse: Konstruktion af kønsidentiteter, mening og sociale relationer i 7.A.	136
8.1. Indledning	136
8.2. Oversigt over elever og lærere i 7.A.	137

8.3. Konstruktionen af mening	138
8.3.1. To adskilte kønssystemer	139
8.3.2 At være sig selv	148
8.3.3 At lave sjov – med pigerne	152
8.3.4 Opsummering	157
8.4. Dominansstrukturerne i klassen	160
8.4.1. Hvem bestemmer?	160
8.4.2. Hvem er marginaliserede i det sociale fællesskab?	168
8.4.3. Opsummering	173
8.5. Drengenes selvpræsentation og læringsadfærd	175
8.5.1. 'Bestemme-drengene'	175
8.5.2. De 'dygtige' drenge i Drengegruppen	211
8.5.3. De socialt 'marginaliserede' drenge	224
8.5.4. Opsummering	240
Kapitel 9 Caseanalyse: Lærernes vurderinger af de sociale relationer i klassen.....	244
9.1. Indledning	244
9.2. 'Alpha-hannerne'	245
9.3. De socialt marginaliserede drenge	252
9.4. Opsummering	254
Kapitel 10 Sammenfattende refleksion og konklusion	256
Litteratur	277
Bilag 2.....	287
Bilag 3.....	289
Bilag 4.....	291

English Summary

The dissertation discusses what is known in the public debate and education policy as 'the boy problem' in education. The debate is fueled by numbers that show that boys underperform in relation to girls in the public school and that a large group of boys are considered difficult to educate by the teachers. The debate often generalizes all boys as 'losers' and all girls as 'winners' in the public school, even though statistics on boys' performance demonstrate great variation. In other words, many boys do well, and many girls do poorly. A common hypothesis as to why (some) boys underperform compared to girls is that the school has become feminized. It is assumed, based on an essentialistic understanding of the two genders as different, that boys and girls have different needs in terms of learning and that the school favors girls' needs over boys' needs. Examples are how the teaching is planned and that female teachers find it difficult to tolerate gender-characteristic behavior and therefore tend to classify boys as unruly and non-academic.

The dissertation questions the assumption that a feminized school is the main reason that (some) boys underperform and fail to achieve the same learning outcome as (some) girls. It recommends applying a far more complex and nuanced perspective on the themes 'boys, learning behavior and school performance'. Furthermore, a commonly ignored angle is that *gender identity* and social interactions in *informal* communities in class are important for these boys' social interaction and learning behavior in school.

The dissertation specifically examines how the construction of gender identities, meaning and social relations affect learning behavior and patterns of inclusion/exclusion in the classroom.

The theoretical point of departure is that identities (including gender identities, meaning – i.e. assigning meaning to activities and social practices) and social relations *are continuously constructed and (re)negotiated in face-to-face interactions* in the local context. The dissertation draws on Erving Goffman's situated understanding of the self and his idea of interaction order, in which presentation of self and face-to-face behavior play an important role. Moreover, the dissertation incorporates recent masculinity

theory, which claims that there are several ways of 'doing gender' for boys as well as girls and that these are assigned specific meanings and values when it comes to social activities and practices.

The empirical part of the study consists of a classroom-based case study conducted in a 7th grade. The study and the analyses were planned in a kind of double design. The first part applies *video ethnography*; the students' self-presentation, learning behavior and quality in social relations are uncovered based on detailed video data on face-to-face interactions in the class' social groups. The second part analyzes and discusses the results of the interaction analysis in a gender-theoretic analytical framework. The focus areas include which gender identity resources the students draw on and the (gendered) patterns of inclusion/exclusion produced by the interaction processes. This analysis also includes interview data.

According to the results of the case analysis, the construction of meaning is to a large extent embedded in specific gender practices and discourses about defining girl activities and boy activities. Girls as well as boys are active co-constructors of activities as gendered.

The detailed study of different *boy groups'* presentation of self, masculinity identities and learning behavior shows that there are different ways of 'doing gender', and that these different masculinities as associated with different perceptions of and approaches to the school's learning agenda and therefore have great isolated effects on the boys' learning behavior and performance motives. Likewise, it reflects a local *gender order* according to which some ways of doing gender are more socially recognized than others. The product of this order is gendered social inclusion/exclusion patterns in class.

It turns out that the currently most accepted way of 'doing gender' is very much associated with *physical* competences and practices, and that the socially dominant individuals in the classroom are boys who draw on a relatively strong traditional version of masculinity. For these boys, a masculine identity implies a nonchalant attitude towards school, alternative agendas in learning situations and different levels of oppositional learning behavior. These are the same boys who underperform. In addition to being

associated with their way of doing gender, their learning behavior seems to serve the purpose of covering up their lack of academic competence.

According to the analysis, these boys have a social bond with another group of boys, 'the talented boys', who draw on less physical and socially dominant versions of masculinity, and whose masculinity identity imply a high appreciation of physical competences and a high priority on school, although they do not flaunt this priority. The partnership between the two groups of boys seems be mutually beneficial and they are the social agenda setters in the class. As a group they exert considerable social dominance over the girls, and boys who exhibit other versions of masculine identity to various degrees as excluded from social activities and they have negligible influence on defining the situation in social contexts.

The identified gender order, the social patterns, and the connection between gender identity, and learning behavior found in the analysis are all discussed in the dissertation in the light of other studies on masculinity and schooling. For example if the learning behavior of the underachieving boys is an expression of a collective anti-schooling and anti-achieving attitude found particularly in early anglo saxon research among boys from a working class background. However, the analysis in the dissertation does not support this.

It is also discussed whether the boys at the same time as their traditional masculine self-presentation display a relational orientation. Especially Nordic research has found this to characterise Nordic boys in school nowadays. This is interpreted as a sign of a certain softening of the gender borders. Even though the analysis reveal that the boys actually do display a relationel orientation on some accounts, the analysed patterns indicates, particularly for the dominating working class boys, still existing tensions toward school associated with their masculin identity. As for the gender hierarchies in the school communities, the results suggest the significance of not ignoring the subtle inclusion and exclusion patterns resulting from the students construction of gender.

The conclusion emphasize the need for a more nuanced perspective of the "underachieving" boys than expressed in the hypothesis of the feminized school. It underlines the need for an increased focus on the importance of

the dynamics in the students unformal communities, including the communities in the schools as part of the teachers classroom management competencies. The importance of an increased focus on gender and gender identities as an independant element is also underlined, if we are to understand the learning behavior and perception of school of the students and particularly the underacheiveing boys. If not, there is a risk that in stead of promoting the opportunities of those boys in the school and in the education system, the teachers unintendly could limit the boys in restrictive gender codes that would work against them in the education system. Besides, as the study showed, this has negative social and academic consequences for the socially marginalized groups.

Dansk resume

Afhandlingen omhandler det problem, der i den offentlige debat og i uddannelsespolitisk sammenhæng er kaldt 'drengeproblematikken' i forhold til skolen og uddannelsessystemet. Denne debat læner sig blandt andet op ad tal, der viser, at drenge præsterer dårligere end piger i folkeskolen, og at en stor gruppe drenge af lærerne betragtes som vanskelige at undervise. Ofte generaliseres debatten til at omfatte alle drenge som 'tabere' i folkeskolen og alle pigerne som 'vindere', skønt bl.a. opgørelser over præstationer viser, at der er stor spredning, når det gælder drenge og præstationer; det vil sige, der er også mange drenge, der klarer sig godt, lige som der er mange piger, der ikke klarer sig ret godt. Ofte fremsættes den hypotese, at årsagen til, at drengene 'taber' i skolen, er skolens feminisering. Det antages, at skolen ikke tilgodeser drengenes behov i lige så høj grad som pigerne, fx når det gælder tilrettelæggelsen af undervisningen, og at de kvindelige lærere har svært ved at rumme kønskarakteristisk adfærd og derfor er tilbøjelige til at italesætte drengene som urolige og ikke-boglige.

Afhandlingen viser, at det har været misvisende at fokusere så meget på den 'feminiserede' skole som årsag til 'drengeproblematikken'. Hovedkonklusionen er således, at:

- Både piger og drenge 'gør køn' på forskellige måder, og det har konsekvenser for deres læringsadfærd og præstationer i skolen.
- Drenge er ikke det nye svage 'taberkøn' i skolen. Heller ikke de underpræsterende drenge. De er hverken ofre for deres køn, biologi eller en feminiseret skolekontekst. Tværtimod fremstår deres læringsadfærd som et forståeligt og meningsfuldt 'svar' på de sociale (kønnede) processer, der udspiller sig i skolens uformelle fællesskaber.

Afhandlingen undersøger mere specifikt den betydning konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer har for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klasserummet.

Teoretisk bygges der på den forståelse, at identiteter (og altså også kønsidentiteter), mening og sociale relationer, løbende konstrueres og forhandles i face-to-face interaktioner i den lokale kontekst. Der trækkes her på Erving Goffmans situerede forståelse af selvet og ide om samhandlingsorden, hvor individets selvpræsentation og det gensidige face-work spiller en vigtig rolle. Desuden trækkes der på nyere maskulinitetsteori, der opererer med et multibelt kønsbegreb, dvs. der er flere måder at 'gøre køn på', både for drenge og piger, og at der til disse netop knytter sig bestemte menings- og betydningstilskrivelser, når det gælder sociale aktiviteter og praksisser.

Den empiriske del af undersøgelsen udgøres af et klasserumsbaseret casestudie foretaget i en syvende klasse i en nordjysk folkeskole. Undersøgelsen og analysen har været tilrettelagt i en slags dobbelt-design, hvor første del består af en *interaktionsanalyse*, hvor elevernes selvfremsstilling, læringsadfærd og kvaliteten i de sociale relationer i konkrete samspilssituationer i klassens fællesskaber afdækkes på baggrund af detaljerede videodata. På analysens andet niveau generaliseres resultaterne fra interaktionsanalysen og analyseres ind i en kønsteoretisk analyseramme, hvor der bl.a. er fokus på, hvilke kønsidentitetsressurser eleverne trækker på, og hvilke (kønnede) inklusions og eksklusionsmønstre, interaktionsprocesserne resulterer i. I denne analyse indgår tillige interviewdata.

Resultaterne fra caseanalysen viser, at konstruktionen af mening i høj grad er indlejret i bestemte kønspraksisser og diskurser om, hvad der er pigeaktiviteter og drengeaktiviteter. Både drenge og piger er aktive medkonstruktører af aktiviteter som kønnede.

Den nærmere undersøgelse af forskellige *drengegrupper*s selvfremsstilling, maskulinitetsidentiteter og læringsadfærd afspejler, at der er forskellige måder 'at gøre køn' på, og at der til disse forskellige maskulinitetsidentiteter knytter sig forskellige opfattelser af og tilgange til skolens læringsdagsorden, og som derfor har stor selvstændig betydning for drengenes læringsadfærd og præstationsmotiver. Ligeledes afspejler den en lokal *kønsorden*, hvor nogle måder at gøre køn på er mere socialt anerkendte end andre, og som resulterer i kønnede sociale inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen.

Det viser sig, at den aktuelt mest anerkendte måde at 'gøre køn' i høj grad er forbundet med *kropslige* kompetencer og praksisser, og at de socialt dominerende i klasserummet er de drenge, der er karakteriseret ved at trække på en relativ stærk traditionel version af maskulinitet. For disse drenge indebærer maskulin identitet en skødesløs behandling af skolearbejdet, alternative dagsordener i læringssituationer og forskellig grad af oppositionel læringsadfærd. Det er samtidig disse drenge, der underpræsterer. Ud over at være forbundet med deres måde at gøre køn på, synes deres læringsadfærd også at tjene til at dække over en svag faglighed.

Analysen viser endvidere, at disse drenge har et socialt fællesskab med en anden gruppe af drenge, 'de dygtige drenge', som trækker på mindre fysisk og socialt dominerende udgaver af maskulinitet, og hvis maskulinitetsidentitet indebærer en på samme tid høj værdsættelse af kropslige kompetencer og høj prioritering af skolearbejdet; om end de ikke åbenlyst skilter med denne prioritering. De to grupper af drenge ser ud til i et gensidigt 'samarbejde' at profitere af hinanden og være dagsordensættende i klassens sociale fællesskaber. Det betyder, at de som gruppe udøver markant social dominans over pigerne, ligesom det betyder, at drenge, der udøver andre versioner af maskulin identitet i forskelligt omfang er socialt ekskluderede fra sociale aktiviteter, ligesom de har ringe indflydelse på situationsdefinitionen i sociale sammenhænge.

Den identificerede kønsorden, de sociale mønstre og sammenhængen mellem kønsidentitet og læringsadfærd, der er fundet i afhandlingens analyser, diskuteres i lyset af en række andre undersøgelser af maskulinitet og skolegang. Bl.a. diskuteres det, om de underpræsterende drenges læringsadfærd er udtryk for en kollektiv anti-skole og anti-præstationsholdning hos drenge med arbejderklassebaggrund, som især tidligere angelsaksisk forskning har fundet. Afhandlingens caseanalyse understøtter imidlertid ikke sådanne fund.

Ligeledes diskuteres det, hvorvidt drengene ved siden af deres traditionelle maskuline selvpræsentation udviser en relationel orientering, som især nyere nordisk forskning finder kendetegner nordiske drenge i skolen i dag, og som tolkes som tegn på en vis opblødning af kønsgrænserne. Selv om case-analysen afspejler, at drengene faktisk på en række punkter udvi-

ser relationel orientering, konkluderes det, at de fremanalyserede mønstre peger på, at der, især for de dominerende (arbejderklasse) drenge, (stadig) synes at eksistere en række spændinger i deres forhold til skolen, og som er knyttet til deres maskuline identitet. Ligeledes konkluderes det - når det gælder spørgsmålet om kønshierarkier i skolens fællesskaber - at undersøgelsesresultaterne peger på betydningen af ikke at overse eller underbetone de subtile inklusions- og eksklusionsmønstre, som elevernes kønskonstruktioner kan resultere i.

I afhandlingen konkluderes det afslutningsvis, at resultaterne understreger behovet for et mere nuanceret blik på 'de underpræsterende' drenge, end hypotesen om den feminiserede skole lægger op til. Der peges på, at det er helt centralt fremover at sætte øget fokus på betydningen af og forståelsen for dynamikkerne i elevernes *uformelle* fællesskaber – også ude på skolerne som en del af lærernes klasseledelseskompetencer – lige som man ikke kommer uden om at sætte fokus på køn og kønsidentiteter som en selvstændig betydningsfaktor, når man skal forstå elevernes, og her ikke mindst de underpræsterende drenges, læringsadfærd og opfattelse af skolen. Hvis ikke det sker, er der fare for, at lærerne, frem for at fremme disse drenges muligheder i skolen og uddannelsessystemet, utilsigtet kan komme til at fastholde drengene i restriktive kønskoder, der arbejder til ugunst for dem i et uddannelsesperspektiv, og som – hvad undersøgelsen har vist – desuden kan have negative sociale og læringsmæssige konsekvenser for de socialt marginaliserede grupper.

Forord

Det er et privilegium at få lov til at bruge tre år til at fordybe sig i et vigtigt og spændende emne. Og jeg *har* følt mig privilegeret i processen med tilblivelsen af afhandlingen: over at have tid til at læse, skrive og blive kloge-re, over at have fået adgang til at studere det spændende mikrounivers, som et klasserum er og over at have muligheden for at være i et spændende og inspirerende forskningsmiljø undervejs i processen. Det vil jeg gerne sige tak for.

Først og fremmest en stor tak til de dygtige og ansvarsfulde lærere og skønne unge mennesker, som lod mig komme ind i deres univers og være 'en flue på væggen' igennem den tid, dataindsamlingen tog.

Tak til PhD-rådet som bevillingshaver og stor tak til min hovedvejleder Lars Qvortrup for kompetent, udfordrende og inspirerende individuel vejledning, men også for nogle fine og spændende fællesseancer i LSP (Laboratorium for forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk praksis) forskningsgruppen. Også en tak til mine øvrige gode forskningsgruppekolleger i LSP. Det har været en uvurderlig fordel, at vi var flere PhD studerende, der startede på samme tid. Tak for jeres inspiration og støtte i op- og nedture undervejs i processen.

Der skal også lyde en stor tak til min bivejleder Palle Rasmussen, der har været med på 'sidelinjen' og bidraget med vigtige input til projektet, og som har åbnet døren for mig til CfU (Center for Uddannelsesforskning), 'min' anden inspirerende forskningsgruppe ved Institut for Læring og Filosofi, undervejs i processen.

I mit andet PhD-år var jeg så heldig at få mulighed for et spændende og lærerigt ophold i det internationale forskningsmiljø ved Institute for Qualitative Research, University of Alberta, Edmonton i Canada. Tak til Jude Spiers, som gjorde opholdet muligt for mig, og som i løbet af den periode, jeg var på universitet, satte sit betydelige fingeraftryk på mit projekt.

Endelig skal der lyde en tak til min dejlige familie, som i den grad har støttet op, lagt øre til, og som har måttet leve med mit i perioder fysiske og mentale fravær og ret begrænsede univers.

Aalborg, november 2015

Pia Frederiksen

KAPITEL 1

INDLEDNING

1.1. Problemet med drengene og skolen

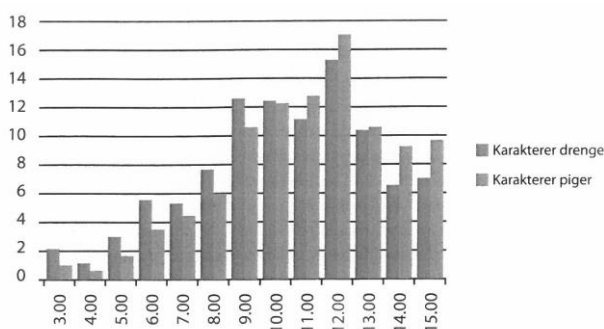
I de seneste ti år har der i den offentlige debat og i uddannelsespolitisk sammenhæng været stadigt større fokus på det, der er blevet kaldt 'drengeproblematikken' i forhold til skolen og uddannelsessystemet. Debatten udspringer af og læner sig bl.a. op ad tal, der viser, at drenge præsterer dårligere end piger i folkeskolen, at et stort antal drenge af lærerne betragtes som vanskelige at undervise, at færre drenge end piger afslutter en ungdomsuddannelse, at drenge er i flertal i restgruppen, dvs. den gruppe, der ikke får uddannelse ud over folkeskolen, og endelig at kvinder nu udgør majoriteten af eleverne på de videregående uddannelser. I debatten tages disse tal ofte som udtryk for, at der er tale om en mere generel krise, når det gælder drengene og uddannelsessystemet. I medierne og den uddannelsespolitiske debat har drengene været udnævnt til 'tabere' i skolen, som har brug for at blive 'reddet' (fx Nils Egelund i DR's udsendelse 2011 *Derfor taber drengene*, KL nov. 2010, *Ungdomsuddannelser taber drengene*, Fibæk Laursen i Politiken aug. 2011 *Sådan kan skolen redde drengene*).

Når det gælder den del af problemet, som handler om, at drenge præsterer ringere i skolen end pigerne, fik krisestemningen for alvor næring i forlængelse af de første større registerbaserede undersøgelser, der blev gennemført nationalt og internationalt af elevers præstationsniveau i udvalgte fag. Således viste Evalueringsinstituttets registeranalyse i 2005 (EVA 2005), at pigerne opnåede et højere samlet karaktergennemsnit end drengene i såvel 1985- som 1997-årgangen ved folkeskolens afgangsprøver. PISA-undersøgelserne, der blev offentliggjort herhjemme i 2004 (Undervisningsministeriet 2004) viste, at piger klarede sig bedre end drenge i læsning, mens drengene til gengæld klarede sig bedst i matematik og naturfag, og dette har også været billedet i de efterfølgende gennemførte PISA-undersøgelser. I den efterfølgende og løbende debat er bl.a. disse resultater ofte tolket som udtryk for, at der er et stadigt voksende problem, når det gælder drengene og skolen. Imidlertid er der, som Jørgensen et al

(2013) gør opmærksom på, ikke tale om nye mønstre i karaktergivning. Helt tilbage i 1957 og 1965 fik piger gennemsnitligt bedre karakterer end drenge ved eksamen i både mellemskolen og realskolen. Går man tættere på tallene, viser både Evalueringsinstitutets undersøgelse og de løbende PISA-undersøgelser i øvrigt - på trods af debattens udpegning af et generelt og særligt drengeproblem - at det ikke er køn, der gør den største forskel, når det handler om præstationer, da de indbyrdes forskelle i drenge- og pigegruppen er langt større end forskellene mellem de to køn (EVA 2005:21).

I 2010 nedsatte regeringen Skolens Rejsehold til at lave et eftersyn af den danske folkeskole. Rejseholdet havde til formål at 'kortlægge styrker og svagheder i den danske folkeskole i lyset af målsætningerne om at styrke fagligheden, samt at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse' (Nordahl 2010:7). I den forbindelse lavede Nordahl m.fl. en undersøgelse af forskellige elevgruppers præstationer og forhold til skolen samt lærernes vurderinger af forskellige elevgrupper. Undersøgelsen var baseret på spørgeskemaer besvaret af lærere og elever i 122 skoler, og her blev der sat fokus på forskellen mellem drenge og piger. Også her viste det sig, at piger generelt præsterede højere end drenge, både når det gjaldt lærervurderinger af præstationsniveau på trin, hvor der ikke gives karakterer, og når det gjaldt karakterniveauet på 8.-10. skoletrin.

Fig.1. Karakterer. Drenge og piger



Som det imidlertid fremgår af frekvensfordelingen af drenge og pigers karakterer i figur 1, viste Nordahls undersøgelse ligesom Evalueringsinsti-

tuttets stor spredning i karaktererne. Der er flere drenge end piger, der præsterer dårligt, og omvendt er der flere piger, der klarer sig godt i skolen. Samtidig findes der også drenge, som klarer sig godt, fordi standardafvigelsen blandt drenge er større end blandt piger (Nordahl 2010), ligesom der findes piger, der ikke klarer sig så godt.

Rejsende diskurs

Retorikken og krisestemningen om de 'stakkels drenge' er ikke kun et dansk fænomen. Også i de øvrige nordiske lande er debatten rejst, og før det i England, USA og Australien. Arnesen et al (2008) taler ligefrem om en rejsende diskurs, ikke blot i sted, men også i tid. Debatten dukker op med jævne mellemrum. Allerede i 80'erne blev debatten rejst i Storbritannien (fx Epstein et al 1998), dengang med afsæt i bekymringer for, hvad omstruktureringen af arbejdsmarkedet med en betydelig reduktion i antallet af industriarbejdspladser betød for hvide arbejderklassedrenge fremtidsmuligheder. Denne problemstilling har også fra tid til anden ledt til bekymring i de nordiske lande. I Finland blev sloganet 'skolen undertrykker drengene' allerede italesat første gang i 1982 i forlængelse af den første nationale statistik over skolepræstationer i folkeskolen, som viste, at piger i gennemsnit havde bedre karakterer end drenge i alle fag (Lahelma 1992).

I Norge og Sverige viste tidlige statistiske opgørelser i 1970'erne lignende resultater, men debatten dengang rettede sig i højere grad mod, at pigernes bedre præstationer ikke ledte til forbedrede muligheder i en videre uddannelses- og samfundsmæssig kontekst (Brock-Utne & Haukaa, 1980).

Senere i 1999 lavede en rapport fra det svenske Skolverket (1999) referencer til den internationale debat om drenge underpræstation og konkluderede, at drenge i Sverige fik lavere karakterer end piger og også præsterede dårligere, når det kom til opførsel ('moraliske dannelseskompetencer') (Anesen m.fl. 2008). I forlængelse heraf vurderede rapporten: *Vi må turde spørge, om drenge nu bliver tabere i skolesystemet* (Skolverket 1999: 145).

Sidstnævnte rapport er et eksempel på, hvordan det, at lande sammenligner sig med hinanden, kan resultere i 'rejsende diskurser'. De internationale registerbaserede undersøgelser og målinger, der er blevet en fast

bestanddel af New Public Management-bølgens fokus på grundlæggende færdigheder, standarder og konkurrence, har i høj grad været med til at forstærke fænomenet (Arnesen m.fl.).

Faren ved standardiserede målinger

Et potentielt problem ved de standardiserede målinger, der lægger op til sammenligning, er, at de nemt kan blive opfattet som skolens outcome. De har tillige den indbyggede svaghed, at der på baggrund af måleresultaterne nemt kan drages hurtige konklusioner ved sammenligning af overordnede kategorier (fx køn), hvilket kan føre til understregning af forskelligheder, kompleksitetsreduktion og unuancerede debatter om identificerede problemstillinger i skolen. Connolly (2006) kalder dette fænomen for den økologiske fejlslutning. I mediedebatten om præstationer i skolen bliver gennemsnitsforskelle, fx at piger har højere score end drenge, således let fortolket sådan, at alle piger er bedre end alle drenge. Der opstår med andre ord et potentielt generaliseringsproblem. Det synes, som om den generelle italesættelse af 'drenge som tabere' i skolesystemerne på tværs af landene langt hen ad vejen bygger på en sådan 'økologisk fejlslutning', der i høj grad overbetoner forskelle mellem kønnene og tilsvarende underbetoner variationer og spredninger, ligesom andre faktorer som fx social baggrund, etnicitet og geografiske forskelle, der kan spille en langt vigtigere rolle end selve kønnet, når præstationsforskelle skal forklares, underbetones.

Baagøe et al (2013) peger endvidere på det problem, at når empiriske og statistiske kategorier som fx køn ikke kvalificeres teoretisk, er der risiko for, at de 'tomme' empiriske kategorier bliver fyldt med hverdagsforståelser. Sådanne hverdagsforståelser er ofte stereotype og ureflekterede, fordi kategorierne fremstår som naturlige og selvfølgelige. Dette kan i øvrigt være et argument for i forskningen at arbejde med mixed methods, hvor kvalitative analyser netop kan være med til teoretisk at kvalificere fx registerbaserede undersøgelsesresultater – og omvendt.

To typer forklaringer

Når det kommer til forklaringer på det ofte generaliserede problem, at drenge præsterer dårligere end piger i skolen, kan man identificere især to

typer forklaringer. Den første type er der tradition for, og den støder man især (stadig) på hos folkeskolens lærere og i skolens egen verden, nemlig det, man under et kan kalde individforklaringer. Når Patrick præsterer dårligt, er vanskelig at undervise og har forstyrrende adfærd, er det, fordi han har koncentrationsproblemer eller mangler disciplin eller motivation. Den voldsomme stigning i diagnoser som adfærdsvanskeligheder og opmærksomhedsforstyrrelser inden for de seneste år vidner om, at individforklaringer og mangeltænkning – dvs. opfattelsen af, at eleven 'mangler' noget for at kunne passe ind i skolens sociale orden – stadig er fremherskende.

Den anden type forklaring, der er vundet frem med stor styrke i de senere år, især i den offentlige debat, er antagelsen om, at drengenes problemer skyldes den feminiserede skole. Antagelsen går på, at skolen ikke tilgodeser drengenes behov i læringssammenhænge i lige så høj grad som pigernes, fx når det gælder *tilrettelæggelsen* af undervisningen, og at den feminiserede skole har vanskeligt ved at rumme drengenes (naturlige) adfærd. Bl.a. Egelund (2011:35) har argumenteret for, at *de normer, regler og den type motivation, som stillesiddende skolearbejde fordrer, passer bedre til piger end til drenge*. Begrundelsen hentes i psykobiologiske forklaringer, der bl.a. går på, at drenge og piger grundet deres forskellige arvmasse har forskellige normer for, hvorledes de skal opføre sig. En anden forsker og foredragsholder, der har haft relativ stor gennemslagskraft i debatten om skolen og køn, er Ann Elisabeth Knudsen (2005), der ligeledes peger på biologiske og neurologiske forklaringer på kønnenes forskellige præstationer og adfærd i skolen. Hendes forklaringer fokuserer på forskelle i drenge og pigers hjernebjælker, hormonfunktioner og hjernemodning.

En tredje aktør, der tidligt prægede debatten herhjemme, bl.a. med bogen 'De stakkels drenge' (1984) - og stadig præger den - er Gideon Zlotnik. Med udgangspunkt i en antagelse om grundlæggende biologiske forskelle hos drenge og piger argumenterer Zlotnik for, at drenge er særligt udsatte i det kvindedominerede moderne samfund, herunder altså i skolen. Han hævder således i en artikel udgivet i forbindelse med Evalueringsinstituttets 2005-rapport, at skolen er blevet kønsneutraliseret til ugunst for drengene, i takt med ... *at skolens pædagogiske og kulturelle præg blev feminiseret sideløbende med feministernes fremmarch og ligestillingskam-*

pen (Zlotnik, 2005). Feminiseringen af skolen ses altså som en direkte udløber af kvindernes ligestillingskamp. Ikke kun Zlotnik laver denne kobling. Forfatteren og foredragsholderen Bertil Nordahl, der som Zlotnik tidligt prægede debatten med sin bog 'Tarzan i Damejunglen' (1995), anvender en endnu stærkere kønskampretorik, når han fx under overskriften *Feminiseret skole vanrøgter drengene* fremhæver den ... kynisme, (hvormed) det efterhånden gennemfeminiserede uddannelsessystem vanrøgter drengene og de unge mænd, fordi skolens hverdag indrettes efter de kvindelige læreres normalitetsbegreb og -grænser og pigernes tilgang til verden (Politiken 29. nov. 2012).

Ligesom hele debatten om drengene som tabere i skolesystemet er en 'rejsende diskurs', synes også forklaringsmodellen, at årsagen er den feminiserede skole, at være det. Således identificerer Lahelma (2005) fire kendetegn ved mediedebatten om drenges underpræstation i Norden. Et første kendetegn er den ovennævnte *generalisering*, at alle piger er succesfulde, og alle drenge er underpræsterende. Et andet, finder hun, er netop en tagen-for-givet-holdning om, at drengenes mangel på succes skyldes *arbejdsmetoder og feminisering af skolen*. Et tredje er, at pigernes succes anses som noget problematisk, og drengenes mangel på succes som noget heroisk. Endelig finder hun, at der ofte ligger en implicit antagelse i debatten om, at skolekarakterer har direkte relationer til præstationer videre i uddannelsessystemet, arbejdsmarkedet og samfundet som helhed, en antagelse, hun peger på i høj grad kan problematiseres og diskuteres (se også Lahelma 1992). Hvad angår dette sidste punkt, problematiserer også forskere herhjemme denne antagelse bl.a. ved at sætte spørgsmålstejn ved, om retorikken om drenge som 'tabere' og 'ofre' giver mening, når de fleste klarer sig godt, og mænd fortsat dominerer toppen af uddannelsessystemet, fx som professorer og rektorer (Jørgensen et al 2013).

Problemerne i debatten

Italesættelsen af drengene som tabere i en feminiseret skole er problematisk på flere måder. Ud over det allerede nævnte *generaliseringsproblem* bygger retorikken om drengene som tabere i en feminiseret skole på en *essentialistisk* forståelse af de to køn som grundlæggende forskellige og

ikke mindst med grundlæggende forskellige behov i læringsammenhæng. En sådan essentialisering af drenge og pigers behov kan føre til, at vigtigere forklaringer af sociokulturel karakter overskygges, og til pædagogiske praksisanvisninger, som man kan antage i værste fald kan forværre problemet. Desuden er det et problem, at retorikkens konkurrenceprægede karakter kan lede til en *dikotomisk* opfattelse af kønnene, hvor pigers succes sker på bekostning af drenges, og dermed i sig selv problematiseres.

1.2. Udgangspunktet for undersøgelsen

Udgangspunktet for dette ph.d.-projekt var (og er stadig) et ønske om at bidrage til en kvalificering af forståelsen af drenge-skole-problematikken; i første omgang en kvalificering, der kunne bidrage med forklaringer, der rakte ud over de dominerende individforklaringer, som jeg selv igen og igen i min egenskab af seminarielærer er stødt på i skolens egen verden, men også gerne med forklaringer, der rækker ud over den essentialiserende, generaliserende og dikotomiserende forklaringsmodel, der ligger bag hypotesen om den 'feminiserede skole'.

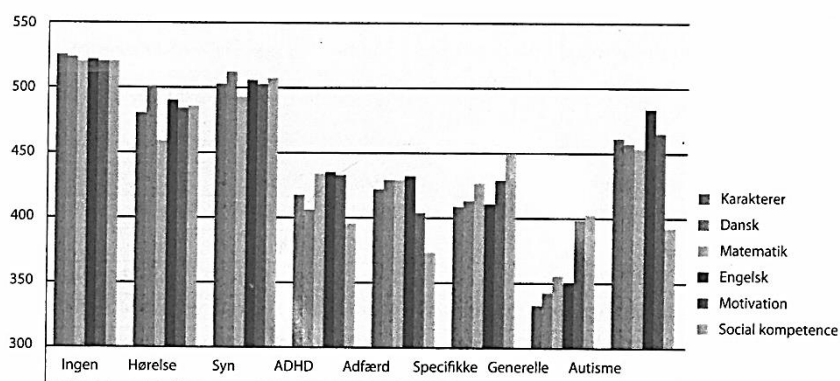
Min oprindelige interesse og undren tog afsæt i tallene fra primært Nordahl-rapporten, der som nævnt bl.a. viste, at drengene er i overtal i gruppen af lavest præsterende elever. Rapporten viste derudover, at op mod en tredjedel af alle drengene af lærerne blev vurderet som 'vanskelige': *'En ud af fire elever i den danske folkeskole defineres af klasselærerne som vanskelige og problematiske. Hvis man ser på drengene, vurderes 30 procent af dem som vanskelige. Det er samtidig denne gruppe, der scorer dårligt på præstationer i forhold til deres læringsforudsætninger* (Nordahl 2010:8).

Går man tættere på disse tal over de 'vanskelige' elever, dækker de over forskellige 'problemkategorier'. Mens 75,1 % af eleverne af lærerne vurderes ikke at have nogen vanskeligheder, vurderes problemerne at fordele sig således: hørehæmmede (0,4 %), synsproblemer (0,4 %), ADHD-diagnose (1,7 %), adfærdsproblemer, men ikke ADHD (6,1 %), specifikke indlæringsvanskeligheder (6,6 %), generelle indlæringsvanskeligheder (4,7), andre vanskeligheder (4,4 %) og autisme (0,7 %). Som rapporten peger på, udgør alene eleverne med ADHD, adfærdsproblemer og specifikke indlæringsvan-

skeligheder 14,4 % af eleverne i undersøgelsen, hvoraf næsten 70 % er drenge, og der er dermed tale om en relativ stor elevgruppe i den danske folkeskole. Som det fremgår af nedenstående tabel, scorer disse grupper (ifølge lærervurderinger) lavt både i forhold til motivation, sociale kompetencer og karakterer i hovedfagene.

For en stor del af disse elevers vedkommende tyder det altså på, at (lærerne vurderer), der er en tydelig sammenhæng mellem adfærdsproblemer og manglende præstationer i fagene.

Fig. 2. Præstationer. Udvalgte grupper af elever



Læringshæmmende adfærd

Ud over de 'adfærdsproblemer', der kan forventes af personer med ADHD-diagnose (opmærksomhedsforstyrrelser, hyperaktivitet og impulsivitet), dækker 'adfærdsproblemer' i kategorien 'Adfærdsproblemer men ikke ADHD' både over elever, der er urolige eller uengagerede, og elever, som er ensomme og ængstelige.

Med reference til Nordahl, kategoriserer Overland (2009) adfærdsproblemer i skolen i følgende udfoldede kategorier:

Fig.3. Problemadfærd i skolen

	Undervisnings- og læringshæmmende adfærd mentalt fravær i timerne eller forstyrrer de andre elever eller læreren (2:1)	
	Social isolation ensomme /triste elever – forringer egen læringsmulighed (50/50)	
	Udagerende adfærd aggressiv adfærd (svarer igen, slås, skændes) (2:1)	
	Norm og regelbrydende adfærd Hærværk, tyveri, fuldskab, pjæk, trusler mod/mobning af andre elever m.v. (2:1, men i alt kun 1-2%)	

Mens undervisnings- og læringshæmmende adfærd øverst vurderes at være den mindst 'problematisk adfærd', vurderes norm- og regelbrydende adfærd at være den mest alvorlige. Selv om der i kategoriseringen skelnes mellem undervisnings- og læringshæmmende adfærd og andre 'adfærdsproblemer', kan man antage, at adfærdsformer i alle kategorierne kan have en potentielt læringshæmmende effekt.

Fra individforklaringer til kontekstuelle forklaringer

Som det også konkluderes i Nordahl-rapporten, kan den relativt høje andel af eleverne, der (ifølge lærernes vurderinger) har problemadfærd, mangel på sociale kompetencer og lave præstationer, i sig selv være en indikator på, at lærernes definition af normalitet er snæver.

Rapporten konkluderer i øvrigt videre, at frem for at fokusere på individuelle mangler hos eleverne skal opmærksomheden snarere rettes mod de *kontekstuelle betingelser i skolen* - undervisningen og læringsmiljøet. Bl.a. peges der på, at faktorer i læringsmiljøet i sig selv kan fremme problemadfærd samt påvirke elevernes sociale kompetencer og præstationer negativt. Sådanne faktorer kan være mangel på værdsættelse af elevens sociale færdigheder, fraværet af positive sociale relationer til lærerne, manglende

klasseledelse m.v. Disse resultater ligger fint i tråd med andre nationale og internationale undersøgelser, der dokumenterer, at forhold som relationen til lærer og klasseledelse har endog meget stor betydning for den enkelte elevs præstationer (fx Nordenbo, 2008; Hattie, 2009).

På trods af analysens kontekstuelle fokus, der lægger op til langt større nuancering i analysen og flere forklaringer på læringsadfærds- og præstationsproblematikker hos forskellige elevgrupper end de mangelorienterede individforklaringer, sker der dog også her generaliserende kategorisering af 'drengene' og 'pigerne', når det fx konkluderes, at 'pigernes motiver passer bedre til skolen end drengenes'. På samme vis giver argumentationen visse steder konnotationer til den overordnede forklaringsmodel af den feminiserede skole, fx når det generelt konkluderes, at det er 'vigtigt at diskutere, hvordan vi opfatter og ser på drenge'.

Mit eget udgangspunkt for ph.d. projektet er – idet jeg følger antagelsen i Nordahl-rapporten – at forklaringen på lave præstationer og 'læringshæmmende adfærd' hos en relativ stor gruppe drenge bør forstås i et *kontekstuel* perspektiv snarere end i et individperspektiv; og at læringsmiljøet som kontekst spiller en vigtig rolle i den sammenhæng. Jeg arbejdede således (og arbejder stadig) ud fra den grundlæggende antagelse, *at de samspils- og kommunikationsmønstre, der findes i læringsmiljøet, har en afgørende betydning for præstationsmotiver og læringsadfærd hos elever, og at megen 'læringshæmmende adfærd' kan forstås som børns aktive og meningsfulde strategier, der udspringer af det sociale samspil i miljøet.*

Dynamikker i de uformelle fællesskaber

Mens bl.a. Nordahl-rapporten imidlertid har fokus på betydningen af dynamikker i det formelle (lærerledede) læringsfællesskab i læringsmiljøet, retter min interesse sig mod forklaringer, der kan hænge sammen med dynamikker i skolens *uformelle* (elevstyrede) fællesskaber i læringsmiljøet (se også figur 6) ud fra den antagelse, at elevernes sociale praksisser og samspilsdynamikker i de uformelle fællesskaber har en selvstændig vigtig betydning for læringsadfærd og præstationsmotiver i det formelle læringsfællesskab – og ud fra den erfaring, at det er et underbelyst område, og at der mangler viden på feltet.

Sådanne sociale praksisser og samspildynamikker kan fx handle om sociale inklusions- og eksklusionsprocesser og -mønstre blandt eleverne i en klasse.

1.3. Hypotesen der ikke tålte mødet med virkeligheden

Tidligt i min forskningsproces formulerede jeg således under projekttitlen 'Dissonant læringsmiljø, elevmotiver og læringsadfærd' en hypoteserække, der kunne danne udgangspunkt for en nærmere empirisk undersøgelse af betydningen af samspillet mellem sådan dynamikker i de uformelle fællesskaber og de formelle fællesskaber i læringsmiljøet, jf. artiklen Børns inklusions- og eksklusionsstrategier (Frederiksen, 2012).

Idéen om det dissonante læringsmiljø var inspireret af bl.a. den amerikanske socialpsykolog Morris Rosenberg og hans begreb dissonant kontekst, som han første gang præsenterede i en artikel i Chicago Journal i 1962 (Rosenberg 1962), og som han anvendte som analytisk reference-ramme i en række senere kvantitative studier af, hvilke konsekvenser det har, når individer eller grupper med særlige karakteristika indlemmes i sammenhænge, hvor andre karakteristika er dominerende. Den anden inspirationskilde var den canadiske sociolog Erving Goffmans begreber selvfremstilling og indtryksstyring, som han præsenterede i sine teoretiske og empiriske arbejder om samhandlingsordenen i sociale kontekster (Goffman, 1963 og 1967).

Med inspiration fra disse kilder foreslog jeg, at læringsmiljøet kunne opfattes som *en dissonant kontekst for nogle elever, idet de oplever, at deres selvfremstilling ikke indgyder omgivelserne tillid til, at de matcher de dominerende sociale karakteristika (eller identitetsnormer) og situerede krav til rolleadfærd* (Frederiksen, 2012:54). Jeg foreslog tillige, at et dissonant læringsmiljø kan være dissonant på mindst tre måder for den enkelte elevs vedkommende, idet der kan være tale om såvel en dissonant værdi-kontekst (i forhold til de situationelt forhandlede adfærds- og karakter-normer) som en dissonant kompetencekontekst og/eller en dissonant statuskontekst. Se figur 4.

Fig. 4. Det dissonante læringsmiljø

Dissonant Værdikontekst	Dissonant kompetencekontekst	Dissonant Statuskontekst
Vedrører uoverensstemmelse i adfærds- og karakternormer	Vedrører uoverensstemmelser mellem - Præstationsværdier i miljøet og præstationsformåen hos individet - Skolefaglige resultater	Vedrører uoverensstemmelser i grundlæggende ydre identitetsgivende træk, herunder etnicitet, religion, nationalitet, social klasse samt fysiske handicap eller abnormiteter

Min hypotese var, at nogle børn ville finde sig i et dissonant miljø på et eller flere af parametrene, og at de dermed ville være i fare for at lide overlast på selvrespekten, medmindre *de er i stand til at mobilisere effektive forsvarsmekanismer, eller medmindre der er kompenserende forhold i miljøet, fx støtte i en referencegruppe, hvor medlemmerne har samme sociale karakteristika, og som 'kollektivt' er i et dissonant miljø. Andre kompenserende forhold kan være lærernes bevidste og aktive forsøg på at styre interaktionsprocesserne i læringsmiljøet* (Frederiksen, 2012:57).

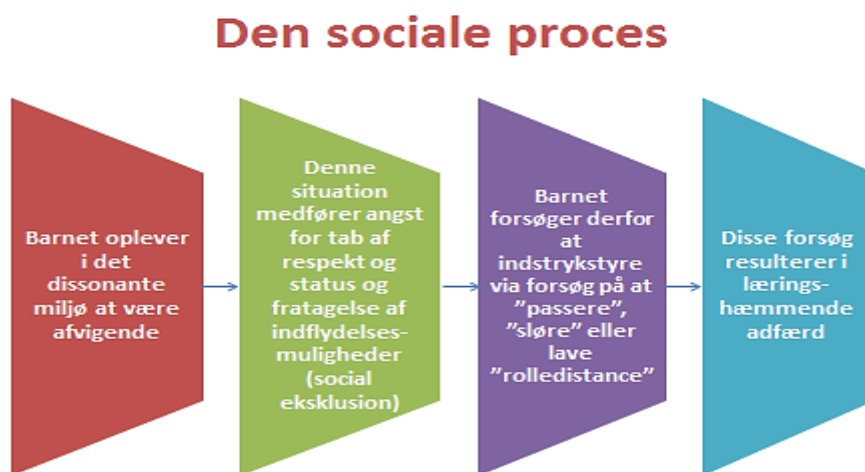
Argumentet var, opsummeret i korte træk, at børn, der befinder sig i et dissonant miljø, vil opleve, at deres selvfremsstilling falder igennem. (For en udfoldelse af dette begreb, se kap 3). Dette truer selvrespekten og skaber angst for social eksklusion, hvilket igen vil resultere i en række forskellige former for 'indtryksstyring', der har til formål trods alt at oppebære eller reparere det billede af en respektabel og værdig person, som eleven søger at opretholde af sig selv og vise omverdenen (for med Goffmans begreb at bevare et *positivt face*).

Disse forskellige former for 'indtryksstyring' kan fx bestå i (mere eller mindre bevidste) forsøg på at kontrollere social information, der kan afsløre diskrediterende egenskaber, eller at lyve om forhold, der kan diskreditere, eller det kan handle om igennem 'symbolske rekvisitter' og adfærd at

iscenesætte sig selv på en måde, der vinder anerkendelse i omgivelserne (fx oppositionel læringsadfærd), så omgivelsernes opmærksomhed flyttes væk fra de diskrediterende egenskaber. I andre situationer kan det handle om at anstrenge sig for at have samme adfærd – eller beherske de samme aktiviteter – som omgivelserne, og endelig kan det handle om at lave rolle-distance i form af 'tilbagetrækning' (fx 'pjække') eller ved at markere skarpe grænser for, hvad man vil finde sig i (fx gennem aggressiv adfærd) eller bruge negative tilpasningsformer i form af ikke-autoriserede midler (fx skabe frygt hos andre gennem aggressiv adfærd) (Frederiksen, 2012:57). Alle disse forskellige former for indtryksstyring kan i sidste ende have en motivations- og læringshæmmende effekt.

Hypotesen var med andre ord, at den sociale proces kunne forløbe således:

Fig.5. Sammenhængen mellem oplevet eksklusion og læringsadfærd



Mødet med virkeligheden

Efter at have gennemført observationer og dataindsamling i to case-klasser (se nedenfor) måtte jeg erfare, at min hypotese om det dissonante læringsmiljø ikke (eller i hvert fald ikke hele vejen rundt) havde forklarings-

kraft i forhold til den virkelighed, jeg stødte på i de to klasser. Særligt min antagelse om, at der var en stærk sammenhæng mellem oplevet social eksklusion (fare) og læringshæmmende adfærd, og om at børn med en resurssvag sociokulturel baggrund eller anderledes etnicitet var i særlig fare for marginalisering, holdt ganske enkelt ikke stik. Tværtimod viste det sig i begge klasser, at netop elever med en svag sociokulturel baggrund var socialt dominerende i klasserne, ligesom etnicitet ikke så ud til at spille en vigtig rolle. De drenge, der syntes at sætte *dagsordenen* i mine caseklasser, var drenge: 1) der alle havde et lavt fagligt præstationsniveau, 2) der kom fra ikke-boglige hjem, 3) der i forskelligt omfang havde læringshæmmende adfærd, 4) der trak på stærke versioner af maskulin identitet. Det billede, der i stedet tegnede sig, var, at elevernes læringsadfærd – både når det gjaldt enkeltelever og elevgrupper – i klasserne i høj grad så ud til at være forbundet med *kønsidentitet* – deres måder at 'gøre køn' på - og deres *meningstilskrivelse* af forskellige aktiviteter og sociale praksisser, ikke mindst skolearbejde, i forlængelse heraf. Samtidig så det ud til, at den kollektive konstruktion og forhandling af 'rigtige' og 'forkerte' måder at gøre køn på i høj grad havde sammenhæng med/påvirkede de sociale inklusions- og eksklusionsmønstre, der var i klasserne.

1.4. Forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign

Erfaringen fra mit møde med virkeligheden betød altså, at jeg måtte revurdere mine første antagelser, og at det i stedet i høj grad syntes relevant i min fortsatte undersøgelse at fokusere interessen netop på sammenhængen mellem konstruktionen af kønsidentitet (er) og læringsadfærd og sociale inklusions- og eksklusionsmønstre. Til at informere analysen blev det til-lige relevant at rette interessen mod den viden, den tidligere forskning i køn og uddannelse her kan bidrage med.

Disse overvejelser resulterede i nedenstående overordnede *forsknings-spørgsmål* og den efterfølgende præcisering af undersøgelsesdesignet:

Hvilken betydning har konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klasserummet?

1.4.1. PRÆCISERING AF FORSKNINGSSPØRGSMÅLETS BEGREBER

Formuleringen af forskningsspørgsmålet bygger på den antagelse, at identiteter (og altså også kønsidentiteter), mening (forstået som betydningstilskrivelse af aktiviteter og sociale praksisser) og sociale relationer *løbende konstrueres og (gen)forhandles i face-to-face interaktioner* i den lokale kontekst. Jeg bygger her på Goffmans (1967) situerede forståelse af selvet og idé om samhandlingsorden (for en uddybning, se kapitel 3).

Formuleringen afspejler endvidere den antagelse, at denne løbende konstruktion og (gen)forhandling af kønsidentiteter, mening og sociale relationer resulterer i mere permanente læringsadfærdsmønstre samt inklusions- og eksklusionsmønstre/-strukturer.

1.4.2. KØNSIDENTITETER OG MENING

Når det gælder begreberne *kønsidentiteter* og *mening*, trækker jeg mere specifikt i min analyse på nyere maskulinitetsteori, der opererer med et multibelt kønsbegreb, dvs. at der er flere måder at 'gøre køn' (både for drenge og piger), samt at der til disse netop knytter sig bestemte menings- og betydningstilskrivelser, når det gælder sociale aktiviteter og praksisser. Endvidere trækker jeg på Connells (fx Connell, 2006) begreb *hegemonisk maskulinitet* (der kort kan forstås som den aktuelt mest anerkendte måde at gøre køn på) samt idéen om eksistensen af en *hierarkisk kønsorden* (for en udfoldelse af disse begreber, se kap. 4).

Antagelsen er, at eleverne i den løbende konstruktion og (gen)forhandling af kønsidentiteter, mening og sociale relationer trækker på identitetsressurser, der knytter sig til mere 'regionale' og 'globale' kønsdiskurser og modeller for kønsidentiteter (for en uddybning, se ligeledes kapitel 4).

1.4.3. LÆRINGSADFÆRD

Med læringsadfærd forstår jeg *måder at forholde sig til skolens læringsdagsorden og lærerinitierede læringsaktiviteter, der kan have betydning for udbyttet af undervisningen*. I forlængelse heraf kan man (logisk) definere læringshæmmende adfærd som måder at forholde sig til skolens læringsdagsorden og lærerinitierede læringsaktiviteter, der har potentielt negativ betydning for udbyttet af undervisningen.

1.4.4. SOCIAL INKLUSION OG EKSKLUSION

Når det gælder begreberne *inklusions-* og *eksklusionsmønstre*, trækker jeg mere specifikt i undersøgelsen på Qvortrups (Qvortrup, 2012) matrix over forskellige inklusionsformer og fællesskabsarenaer. Se nedenstående figur.

Fig. 6. Inklusions -matrix

	Fysisk (passiv) Inklusion	Social (aktiv) Inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion)
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-/barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn/barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Som Qvortrup gør opmærksom på, er det en særskilt pointe, at de forskellige fællesskaber ikke eksisterer 'ved siden af' hinanden, men typisk er flettet sammen med hinanden og ofte udspiller sig i en fælles social arena – fx klasserummet (Qvortrup, 2012:12).

Særlig interessant i min sammenhæng er begreberne *social inklusion* - hvorvidt den enkelte elev deltager i fællesskabet eller er udelukket (ekskluderet) herfra – og *oplevet inklusion* - hvorvidt den enkelte oplever at være inkluderet eller ekskluderet i det sociale fællesskab. Fysisk inklusion handler om, hvorvidt eleven/barnet er optaget i institutionen (eller ekskluderet herfra) og vil kun have perifer relevans i min undersøgelsessammenhæng.

Jeg vil foreslå, at deltagelse i det sociale fællesskab både kan indbefatte det at have adgang (eller ikke adgang) til at deltage i sociale aktiviteter - og det at have indflydelse (eller mangel på indflydelse) på den aktuelle situationsdefinition. På samme måde kan oplevet inklusion rette sig mod begge områder.

Desuden vil det være relevant at operere med et gradueret inklusionsbegreb. Den enkelte elev kan således være og opleve sig inkluderet i/ekskluderet fra forskellige sociale praksisser i *mere* eller *mindre* grad og på forskellige tidspunkter (jf. fx Ane Qvortrup, 2014). Inklusions- og eksklusionsmønstre kan ligeledes være mere eller mindre permanente.

1.4.5. FRA TO TIL TRE TYPER FÆLLESSKABER

I den konkrete interaktionsanalyse af samspillet i fællesskaberne i min case-klasse (se nedenfor) operationaliserer jeg dog de formelle eller uformelle fællesskaber i tre undertyper, nemlig *Formelle lærerstyrede læringssituationer*, *Halvformelle både lærer- og elevstyrede læringssituationer* og *Uformelle elevstyrede samværssituationer*. De halvformelle både lærer- og elevstyrede læringssituationer er således typisk samspilssituationer, hvor læreren har defineret en opgave, der skal løses, men hvor eleverne (i forskellig grad) selv organiserer sig i forbindelse med opgaveløsningen og (mere eller mindre) er uden læreropsyn. Når jeg har indført denne tredje underkategori, er det, fordi en relativ stor del af læringsaktiviteterne foregår i sådanne 'set up', og fordi vigtige samspildynamikker ofte tydeligt træder frem her.

1.4.6. ANALYSEDESIGN

Undersøgelsen er tilrettelagt som et casestudie. Casen er en syvende klasse i en aalborgensisk skole. For udvælgelseskriterier m.v., se kapitel 6. Oprindeligt arbejdede jeg med og gennemførte dataindsamling i to cases (to klasser), men afgrænsede undervejs undersøgelsen til kun at omfatte én case (for begrundelse, se kapitel 6).

Jeg har valgt at lave min undersøgelse og analyse i en slags dobbelt-design. Første del består af en *interaktionsanalyse*, hvor jeg på baggrund af detaljerede videodata af konkrete face-to-face interaktioner i klassens fællesskaber (dvs. såvel formelle lærerstyrede læringssituationer, halvformelle både lærer- og elevstyrede læringssituationer og uformelle elevstyrede samværssituationer) søger at afdække elevernes selvfremsstilling, læringsadfærd og kvaliteten af de sociale relationer i forskellige samspilssituationer. Jeg trækker her på Goffmans (1959, 1971a) begreber *selvfremstilling*, *face* og *face-arbejde* og andre forfatteres videreudbygninger heraf (se endvidere kapitel 4).

På andet analyseniveau (se kapitel 8) generaliseres resultaterne fra interaktionsanalysen og diskuteres i en kønsteoretisk analyseramme, hvor der bl.a. er fokus på, hvilke kønsidentitetsressurser eleverne trækker på, og hvilke (kønnede) inklusions- og eksklusionsmønstre interaktionsprocesserne resulterer i. I denne analyse indgår tillige interviewdata.

For en nærmere redegørelse for datagrundlaget, dataindsamlingen og det konkrete samarbejde med praksis, se kapitel 6. For en redegørelse af dataorganisering og analysestrategier, se kapitel 7.

Skematisk kan analysedesignet gengives som i fig. 7 (se endvidere fig. 10).

Fig. 7. Analysedesignet

2. Undersøgelses-/analyseniveau:

Resultaterne af interaktionsanalysen generaliseres og undersøges i et kønsteoretisk perspektiv med vægt på identificering af kønsidentitetsressurser samt kønnede inklusions- og eksklusionsmønstre.

1. Undersøgelses-/analyseniveau (interaktionsanalyse):

Interaktionsanalyse af
selvfremstilling, læringsadfærd
og face-arbejde i klassens fællesskaber

1.5. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er opbygget i fem hoveddele.

Del I er indledning, præsentation af problemfelt samt formulering af forskningsspørgsmål og afgrænsning, ligesom afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag præsenteres.

Del II er en præsentation af afhandlingens teoretiske grundlag.

Del III er en præsentation af undersøgelsens datagrundlag.

Del IV er afhandlingens analyse,

Del V er sammenfattende refleksion og konklusion.

I del I tages udgangspunkt i den problemstilling, at en stor gruppe drenge i den danske folkeskole, vurderet på en række parametre, tilsyneladende klarer sig dårligt, når det gælder fagligt præstationsniveau og fastholdelse i skolesystemet, ligesom de af lærerne vurderes som 'vanskelige' at undervise. Problemstillingen har på en række punkter overnational karakter, og der perspektiveres til international forskning i emnet, ligesom forskellige tilgange og forståelser af problematikken diskuteres og problema-

tiseres. Diskussionen munder ud i en argumentation for behovet for at undersøge den selvstændige, men hidtil underbelyste betydning, som konstruktionen af (køns)identiteter, mening og sociale relationer i skolens mikromiljø har for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre.

Projektets videnskabsteoretiske afsæt er kritisk realisme med dens ontologiske realisme og epistemologiske relativisme, hvor domænetænkningen spiller en central rolle for fortolkningen af fænomener.

I del II præsenteres projektets teoretiske grundlag. Afsættet for analysen af konstruktionsarbejdet i skolens mikromiljø er Goffmans samhandlings-teori og her især hans teori om selvet som et interaktionelt forhandlet fænomen såvel som hans selvpræsentations- og facework-teori. Desuden inddrages forskellige teoretikeres videreudbygninger af Erving Goffmans faceteori. På baggrund af disse teoretiske arbejder præsenteres en analyseramme, der kan indfange og afdække konkrete kommunikationsmønstre og -strategier i mikromiljøet.

I anden del af teorirammen præsenteres og diskuteres nogle centrale kønsforståelser, her især maskulinitetsbegreber, der kan bidrage til at lægge et yderligere lag på forståelsen af konstruktionsarbejdet i klassen ved at sætte interaktionsmønstrene ind i et kønsteoretisk perspektiv. Kønsteori-erne perspektiverer, hvordan konstruktionen af mening, identiteter og sociale relationer, ud over at være lokalt kontekstuel forbundet, også er indlejret i mere 'regionale' og 'globale' kønsdiskurser. Projektet er her informeret af R.W. Connells forståelse af køn i et relativistisk perspektiv, idéen om multiple maskuliniteter samt begrebet hegemonisk maskulinitet. I forlængelse af præsentationen af Connells maskulinitetssociologi refereres en række angelsaksiske og nordiske undersøgelser af maskulinitet og skolegang, der i forskelligt omfang trækker på begreber og indsigter herfra.

Del III indeholder en præsentation af og overvejelser om dataindsamlingen, datagrundlaget og samarbejdet med praksis i forbindelse med dataindsamlingen. Det empiriske materiale, som ligger til grund for afhandlingens analyser, er indsamlet i en syvende klasse i en nordjysk folkeskole. I klassen har der været fokus på den samlede børnegruppe, dog med særligt fokus på samspillet mellem drengene. Ligeledes har der været fokus på de lærere, der har været tilknyttet klassen.

Den primære empiriske kilde er videodata. Hertil kommer interviews med samtlige elever og tre lærere fra klassens lærerteam. Såvel videodata som interviewdata er indsamlet over en fireugers periode med deltagende observation i klassen. Hertil kommer empiri (lydoptagelse af dialog og efterfølgende interview) tilvejebragt i forbindelse med overværelse af et teammøde, hvor opfattelser af eleverne og problemstillinger vedrørende klassen blev drøftet.

Del IV er afhandlingens analysedel. I analysen retter interessen sig på baggrund af afhandlingens forskningsspørgsmål mod at afdække, hvordan konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer konkret ser ud i forskningsprojektets hovedcase, den udvalgte syvende klasse, og hvordan denne konstruktion påvirker læringsadfærd hos de enkelte elever og inklusions-/eksklusionsmønstre i klassen. Som et første lag i denne analyse afdækkes de konkrete kommunikationsstrategier og -mønstre, der kommer til udtryk i den daglige interaktion i klassen. Der laves en analytisk opdeling af interaktion i henholdsvis *formelle lærerstyrede læringssituationer*, *halvformelle lærer- og elevstyrede læringssituationer* og *uformelle elevstyrede samværssituationer*. Denne analysedel er afrapporteret i data-rapporten (bilag 1). Som et næste lag i analysen generaliseres hovedresultaterne fra interaktionsanalysen, ligesom resultaterne analyseres og diskuteres i et kønsperspektiv med særligt fokus på maskulinitetsidentiteter og deres betydning for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen.

Del V indeholder afhandlingens sammenfattende refleksion og konklusion. Undersøgelsens resultater opsummeres og diskuteres i lyset af andre undersøgelser af maskulinitet og skolegang. Det diskuteres afslutningsvis, hvilke implikationer analyseresultaterne bør have for forståelsen af og arbejdet med 'drengeproblematikken' i folkeskolen.

KAPITEL 2

AFHANDLINGENS VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT

2.1. Indledning

I dette kapitel vil jeg kort redegøre for projektets videnskabsteoretiske afsæt. Enhver videnskabelig analyse bygger implicit eller eksplicit på en række grundlæggende antagelser, der er afgørende for de valg af metoder og analysestrategier, der foretages undervejs i undersøgelsesprocessen, og måske oven i købet også for valget af analyseobjekt. Sådanne helt grundlæggende antagelser handler blandt andet om, hvilket synspunkt der anlægges på fænomener som 'virkelighed' og 'viden', i videnskabsteoretiske termer betegnet ontologi og epistemologi.

I min undersøgelse læner jeg mig på disse punkter op ad *kritisk realisme*. Jeg vil i det følgende præcisere, hvordan ontologiske og epistemologiske grundspørgsmål fortolkes i en kritisk realistisk forståelsesramme, herunder sammenligne med fortolkningen af samme grundspørgsmål inden for andre videnskabsteoretiske retninger, nemlig positivisme og postmodernisme. Endelig vil jeg klarlægge, hvordan disse grundforståelser afspejler sig i mit analysedesign og valg af analysestrategier i undersøgelsen. (For en nærmere redegørelse for de anvendte metoder og konkrete analysestrategier, se dog kapitel 6 og 7).

2.2. Kritisk realisme

I 1975 udgav den engelske videnskabsfilosof Roy Bhaskar bogen *A Realist Theory of Science*. Heri udviklede han positionen *transcendental realisme*. Herefter fulgte *The Possibility of Naturalism* i 1979, hvor han udviklede positionen *kritisk naturalisme*, der særligt har samfundsvidenskaberne som genstandsfelt. Samlet udgjorde disse to værker grundstenen til hans videnskabsteoretiske projekt, der omfatter videnskaberne som helhed, og som med tiden blev til 'transcendental realisme' og 'kritisk naturalisme', i dag ofte trukket sammen til blot 'kritisk realisme'. Bhaskar udviklede sin viden-

skabsteoretiske position med afsæt i den positivismekritik, der opstod i midten af 70'erne i kølvandet på de krise- og opbrudstendenser, der viste sig i den vestlige verden på det tidspunkt. Op gennem 80'erne byggede Bhaskar selv videre på sin nye videnskabsteoretiske position, men også andre hovednavne som Andrew Sayers (Sayers, 1992), Margaret Archer (Archer, 1995), Tony Lawson (Lawson, 1997) og Andrew Collier (Collier, 1994) har spillet en vigtig rolle for videreudviklingen af positionen, der i dag fremstår som en sammenhængende retning, som dog stadig er i bevægelse og har forskellige betydninger afhængigt af konteksten.

Som nævnt udviklede Bhaskar sin position i modsætning til positivismen, og her især til den gren af positivismen, Bhaskar betegner som *empirisk realisme* (Bhaskar, 1997). Empirisk realisme bygger på den grundantagelse, at virkeligheden udelukkende består af det, som mennesket kan iagttage med sine sanser; hvad der ikke kan iagttages, findes ikke. Forskningens opgave defineres i forlængelse heraf som registrering af enkeltstående begivenheder og deres sammentræf med henblik på at udlede mønstre og lovmæssigheder af typen 'når begivenhed A, så følger begivenhed B'.

For at empirismens videnskabsforståelse kan give mening, må de enkeltstående begivenheders sammentræf være regelmæssige, for ellers ville det jo være umuligt at formulere lovmæssigheder af den nævnte slags. Den empiriske videnskabsforståelse giver med andre ord kun mening, hvis virkeligheden er karakteriseret ved en stor forekomst af empiriske regelmæssigheder – og dermed bliver det klart, at empirismen hviler på en implicit ontologisk antagelse om, hvordan verden er skruet sammen (Bhaskar, 1989:49). Bhaskar tilbageviser denne ontologi, og det er helt afgørende for hans kritik af empirismen og positivismen (og dermed indirekte for udviklingen af den kritisk realistiske position).

Bhaskar afviser positivismens logik med henvisning til det paradoks, der ligger i det 'videnskabelige eksperiment', som empirister traditionelt opfatter som helt fundamentalt for naturvidenskab. Dette eksperiment, hævder han, bliver uforståeligt, hvis man accepterer empirismens grundantagelse, nemlig at virkeligheden er karakteriseret ved en stor forekomst af regelmæssigheder. Hvis dette sidste var tilfældet, ville det jo ikke være nødvendigt at foretage isolerede eksperimenter; man kunne blot gå ud i verden og

iagttage disse lovmæssigheder. Som det vil fremgå nedenfor, mener de kritisk realistisk orienterede teoretikere hverken, at verden består af lovmæssigheder, eller at den udelukkende består af det, der kan iagttages. Her skal det i første omgang dog blot konstateres, at positivismens ontologi er misvisende, og dermed kan dens videnskabsforståelse heller ikke oprettholdes.

Empirismen betragtes af Bhaskar som en stor og vigtig bestanddel af positivismen. Retningen forbindes dog ikke kun med empirisme. Positivisme forbindes mere generelt med en række sammenhængende tænkemåder og metoder, der er i ganske fin overensstemmelse med fremstillingen af retningen inden for fx Neumans (2003:70-75) lærebog om positivisme. Her nævnes bl.a. en række positivistiske principper eller forståelser, som er fremherskende i samfundsvidenskaberne (Buch-Hansen et al., 2008:16):

- Den sociale virkeligheds mønstre er stabile – de mønstre, der eksisterer i dag, vil også eksistere fremover.
- Formålet med samfundsvidenskab er at opdage og dokumentere sådanne mønstre, for dermed at kunne opstille universelle love. Positivistisk forklaring bygger altså på deduktiv logik, hvor observation af specifikke begivenheder forklares med henvisning til generelle love.
- Alle videnskaber deler en fælles logik og fælles principper – derfor skal samfunds- og naturvidenskaberne i sidste ende anvende samme metoder.
- Et vigtigt formål med samfundsvidenskab er at forudsige begivenheder.
- Empiriske kendsgerninger eksisterer uafhængigt af vores individuelle idéer og forestillinger – de kan observeres ved hjælp af sanserne eller specielle instrumenter, der udvider dem.
- Videnskaben er objektiv – den bygger ikke på værdier, meninger og overbevisninger, men på rationel tænkning og systematiske observationer.

Bhaskar er, i øvrigt ligesom de fleste tilhængere og modstandere, af den opfattelse, at positivismen er stærkt beslægtet med empirismen, og hans positivismekritik retter sig grundlæggende mod det empiriske indhold i

positivismen og de kausalitetsforståelser, der udspringer heraf. Han er således kritisk overfor den deduktive logik og vægten på forudsigelser, men også over for 'enhedsforståelsen' af videnskab (at der gælder en fælles logik og principper inden for såvel samfunds- som naturvidenskaberne), såvel som over for håndhævelsen af, at videnskab kan og skal være objektiv.

Udviklingen af den kritisk realistiske position er dog ikke alene sket i opposition til den positivistiske tradition. I de senere år er det andre og mere toneangivende retninger som postmodernisme, konstruktivisme og lignende perspektiver, kritiske realister spiller bold opad og afgrænser sig i forhold til, hvilket jeg vil vende tilbage til. Først skal der dog præsenteres nogle af de grundlæggende ontologiske og epistemologiske antagelser og overvejelser, som den kritisk realistiske tradition har udviklet i kølvandet af positivismekritikken.

Det transitive og det intransitive

I kritisk realisme markeres der et afgørende skel mellem to dimensioner af videnskab, nemlig *den transitive dimension* og den intransitive dimension. Den transitive dimension omfatter vores viden om verden (epistemologi), og den består af de teorier, paradigmer, modeller, begreber, beskrivelser, data, analyseteknikker osv., der er til stede på et givent tidspunkt. Det er 'videnskabens råmaterialer'. I denne betegnelse ligger implicit den grundlæggende opfattelse, at allerede frembragt viden er et uundværligt middel til at producere ny viden.

Videnskab må forstås som en vedvarende social aktivitet; og viden som et socialt produkt, som individer må genskabe og om-danne, og som individer må trække på og bruge i deres egne kritiske udforskninger (Bhaskar, 1997:248).

I en sådan optik betragtes videnskab som et historisk produkt, den praktiseres i sociale sammenhænge, og den er indlejret i komplekse relationer til andre menneskelige aktiviteter og sammenhænge.

Den intransitive dimension handler om det, som er videnskabens genstandsfelt, nemlig de 'objekter', som videnskaben skal producere viden om.

Den kritiske realisme opfatter disse objekter som eksisterende uafhængigt af den menneskelige opfattelse af og viden om dem, og det er her, begrebet *realisme* kommer ind i billedet. Generelt gælder det altså, at objekterne i den transitive og intransitive dimension ikke er identiske, og at de heller ikke altid er bundet uløseligt sammen. Det er dog værd at bemærke, at den ontologiske grundantagelse om objekternes af mennesker uafhængige eksistens har forskellig betydning på de forskellige videnskabsområder natur- og samfundsvidenskab.

Transitiv viden og intransitive objekter, anskuelser og væren, tanker og ting, beskrivelser og deres referenter, kan hver især forandre sig uden en tilsvarende forandring [...] i termen på den anden side af skellet mellem den transitive dimension (Bhaskar, 1986:52).

Kritiske realister betragter den intransitive dimension som den mest grundlæggende. Det betyder, at der tages markant afstand fra retninger, der reducerer ontologi til epistemologi; den grundlæggende antagelse, at spørgsmål om væren eller virkelighed er et spørgsmål om vores viden eller diskurser om væren. Sådanne antagelser betegner Bhaskar som den *epistemologiske fejlslutning*. Omvendt tages der også skarpt afstand fra forestillingen om, at viden følger direkte af væren, og at vi er i stand til med nøjagtighed at aflæse virkeligheden, hvorved den transitive dimension i realiteten ophæves. Bhaskar kalder denne forestilling for den *ontologiske fejlslutning* (Bhaskar, 1989:157-158). Man kan sige, at kritisk realisme befinder sig et sted mellem disse to yderpunkter.

Det virkelige, det faktiske og det empiriske

Helt centralt i den kritisk realistiske ontologi står forestillingen/antagelsen om, at virkeligheden består af tre domæner, *det empiriske, det faktiske og det virkelige*. Det empiriske domæne består af vores erfaringer og observationer. Det faktiske domæne består af begivenheder og fænomener. Disse to domæner svarer dermed til empiristernes 'flade' forestilling om virkelighed, nemlig at verden består dels af manifesterede, observerbare – men ikke altid observerede begivenheder og fænomener – dels af erfaringer og observationer. Kritiske realister mener, at der ud over disse to domæner eksis-

sterer et tredje, nemlig det 'virkelige'. Her er tale om et dybt, men ikke observerbart domæne, der omfatter strukturer, mekanismer, kausale potentialer og tilbøjeligheder. Domæner kan ikke reduceres til hinanden, for

Strukturer og mekanismer er virkelige, og de er forskellige fra det begivenhedsmønster, som de genererer; ligesom disse begivenheder er virkelige og forskellige fra de oplevelser, igennem hvilke de bliver erkendt (Bhaskar, 1997:56).

Fig. 8. De tre domæner

Domæne	Indhold
Det empiriske	Erfaringer og observationer
Det faktiske	Begivenheder og fænomener
Det virkelige	Strukturer, mekanismer, kausale potentialer og tilbøjeligheder

Buch-Hansen et al (2008)

Ligeledes gælder det, at et givet domæne kan fremstå fordrejet og misvisende på et andet område; det vil sige, at begivenheder og fænomener kan have fremtrædelsesformer, der dækker over, hvordan mekanismer og strukturer i 'virkeligheden' hænger sammen. Denne forestilling er tydeligvis inspireret af den marxistiske tradition. Marx mente således, at

Al videnskab ville være overflødig, hvis tingenes fremtrædelsesform og deres væsen faldt umiddelbart sammen. (Marx, 1972: 1052)

Når jeg i min undersøgelse fx anvender videodata som 'indgang' til belysningen af mit forskningsspørgsmål, befinder jeg mig på det empiriske og faktiske domæne. Jeg tager via mine videodata afsæt i manifeste observationer af begivenheder (sociale interaktioner), mens min analyse på henholdsvis analyseniveau 1 og analyseniveau 2 (jf. undersøgelsens analysedesign fig. 7 kap. 1) er udtryk for bestræbelse på at afdække strukturer og

mekanismer i det virkelige domæne. Se også figur 10. (Se endvidere kapitel 7 for en redegørelse for den konkrete dataorganisering).

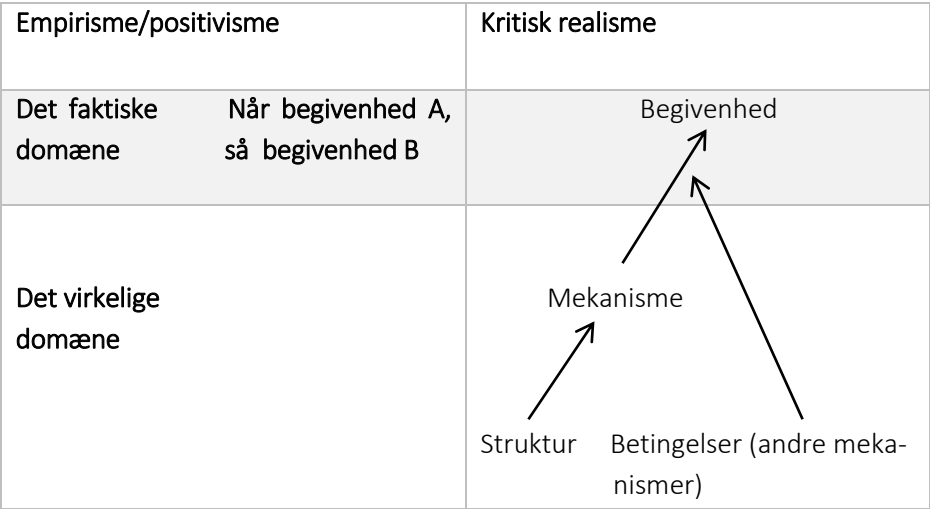
Åbne systemer og kausalitet

Virkeligheden består af objekter, som i udgangspunktet fungerer komplekst med en kombination af forskellige strukturer. Disse strukturer forsyner objekterne med *kausale potentialer* og *tilbøjeligheder*, begreber, der dækker over henholdsvis kapaciteten til at virke på bestemte måder og modtageligheden over for bestemte påvirkninger. Et objekt er således bestemt ved sine kausale potentialer og tilbøjeligheder. Objektet vand (O) har kun egenskaberne og evnerne E, og dermed kun og netop er O i kraft af dets kausale potentialer (Sayer, 1992: 104-109). Vand har således kausale potentialer til at slukke ild, men også til at slukke fx dyrs tørst, ild har tilbøjelighed til at blive slukket af vand, heste har potentiale til at vrinske og løbe, mennesker har potentiale til at kommunikere intentionelt osv. Der er med andre ord tale om en differentieret virkelighed, som består af objekter med meget forskellige kausale potentialer. Den måde, strukturerede objekter virker på, kaldes for *mekanismer*. Selv om objekter består af kausale potentialer via deres strukturer, er det ikke ensbetydende med, at disse potentialer altid udløses. En hest vrinsker fx ikke altid. Om og hvornår de kausale potentialer aktiveres hos objekt A, afhænger af andre objekters mekanismer og deres indflydelse på objekt A. Det betyder, at relationen mellem kausale potentialer eller mekanismer og deres konsekvenser er *kontingent*, dvs. en mulighed, men aldrig bestemt på forhånd (Buch-Hansen, 2008:26).

Den kausalitetsforståelse, som begreberne kausale potentialer, tilbøjeligheder og mekanismer således tegner, er meget anderledes end positivisternes horisontale og lukkede kausalitetsforståelse. Mens positivisterne således opererer med empiriske regelmæssigheder, som de kalder for lukkede systemer, opererer kritiske realister i modsætning hertil med et vertikalt og multikausalt verdensbillede, hvor verden består af *åbne systemer*, hvor empiriske regelmæssigheder ikke forekommer i særligt stort omfang. Kausale lovmæssigheder kan kun forstås som *tendenser*, der virker på det

’virkelige’ domæne, uafhængigt af om de bliver aktiveret eller erfaret (Bhaskar, 1997:50).

Fig. 9. Kausalitetsforståelser



Eksemplerne ovenfor på strukturer og mekanismer er taget fra det naturvidenskabelige område (naturen). Der findes imidlertid også mange strukturer og mekanismer på det sociale og samfundsmæssige område, og man kan på en række punkter godt drage paralleller. Kritiske realister er dog meget opmærksomme på, at der kun er tale om delvise analogier. Se senere.

Det gælder videre for strukturer og mekanismer, at de er ordnet på bestemte måder, nemlig i en hierarkisk niveaudeling, hvor de højere og mest komplekse niveauer (såsom liv og ånd) forudsætter lavere og mindre komplekse niveauer (såsom materielle omstændigheder). Det diskuteres stadig livligt inden for den kritisk realistiske tradition, hvor mange niveauer virkeligheden består af, ligesom det også diskuteres, hvordan de forskellige niveauer er indbyrdes placeret (Moll, 2004). Hvis man tager de fire niveauer – det sociale, det biologiske, det kemiske og det fysiske, gælder det imidlertid, at sidstnævnte er det mest grundlæggende niveau og derfor nederst i hierarkiet. Fænomener, der udspringer fra højere niveauers me-

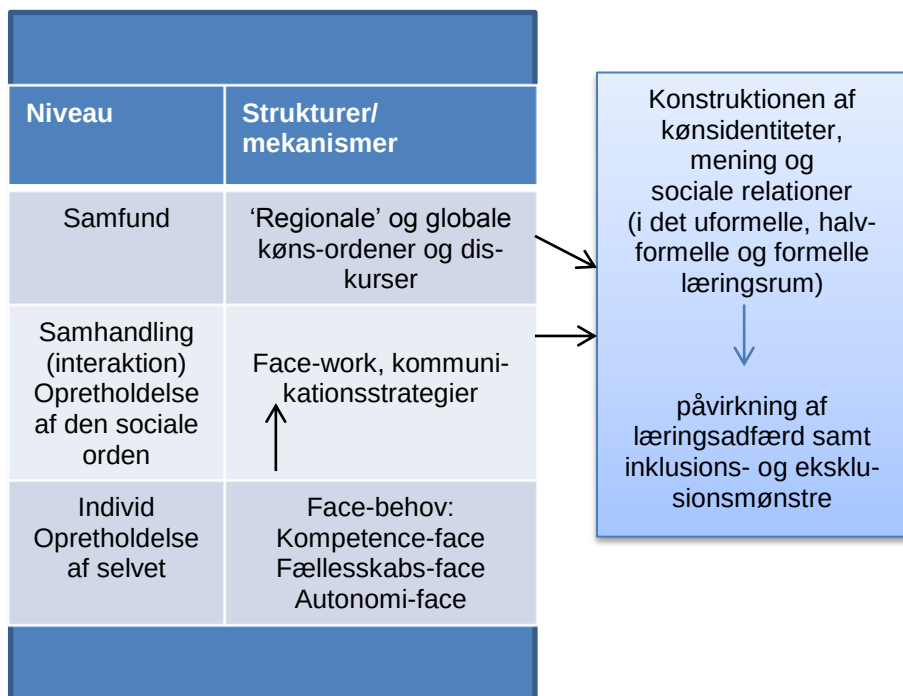
kanismer, påvirkes af flere mekanismer end fænomener, der udspringer fra lavere niveauers mekanismer:

Det er umuligt at forestille sig sociale eller kulturelle mekanismer eksistere i fraværet af biologiske mekanismer, eller biologiske mekanismer eksistere i fraværet af fysisk-kemiske mekanismer, men helt igennem muligt at forestille sig de omvendte sammenhænge (Creaven, 2000:29).

Selv om der opereres med en niveaudeling af virkeligheden, er der absolut ikke tale om, at kritisk realisme er reduktionistisk, forstået på den måde at fx sociale fænomener i sidste instans forklares med henvisning til fysiske love. Selv om det gælder, at de underliggende niveauers strukturer og mekanismer er forudsætninger for de højere liggende niveauer, gælder det derimod ikke, at de udtømmer dem. Det er nemlig således, at A genererer mekanismer på det højere niveau B, som besidder kausale potentialer, som ingen af de underliggende mekanismer gør. Hermed bliver det umuligt at bortforklare B med A, selv om B kun kan eksistere i kraft af A (Buch-Hansen, 2008:30). Selv om fx mennesker har nogle grundlæggende behov som fx at spise og drikke, er det ikke ensbetydende med, at al menneskelig aktivitet kan forklares med henvisning til menneskers overlevelseskamp.

Når jeg således i mit analysedesign (se fig. 7 kap. 1) tager afsæt i teoretiske forklaringer på flere niveauer: 1) på et individniveau *facebehov*, som på et vist abstraktionsniveau handler om nogle grundlæggende psykiologiske betingede kausale potentialer hos mennesket, og 2) på et samspils- og interaktionsniveau *facework* og kommunikationsstrategier, der handler om strategier, der dybest set tjener til at opretholde den sociale orden i interaktion mellem mennesker og endelig 3) på et samfundsniveau, kønsordener og kønsdiskurser, der vedrører nogle sociale og kulturelle strukturer i samfundet, læner jeg mig op ad en kritisk realistisk kausalitetsforståelse. Disse fænomener befinder sig på forskellige niveauer af virkeligheden, samtidig med at de påvirker hinanden. Se figur 10 næste side.

Fig. 10. Analyseniveauer i min undersøgelse



Strukturer i den sociale verden

Da samfund og kultur ikke kan reduceres til natur, ses der også forskelle mellem natur- og samfundsvidenskaberne, selv om de ikke er uafhængige af hinanden. I samfundsvidenskaben er kun relationerne relativt varige. I forlængelse heraf kan *sociale strukturer* defineres som systemer af relationer mellem sociale positioner og produkterne af sådanne relationer. Sociale strukturer kan udgøre den sociale verdens ækvivalent til naturens strukturer. Natur- og samfundsvidenskaberne opererer imidlertid efter samme overordnede princip, idet de bevæger sig fra manifesterede fænomener til de underliggende strukturer og mekanismer, som de er forårsaget af. Samtidig anerkendes det, at sociale fænomener er noget særligt, hvorfor de udsagn, som fremkommer i forklaringer af sociale fænomener, ikke ligner naturvidenskabelige forklaringer.

Viden

Den kritiske realismes ontologiske forståelse, og her især opgøret med den 'flade ontologi', har nogle epistemologiske konsekvenser, dvs. konsekvenser for den måde, videnskab forstås inden for positionen.

Den kritisk realistiske epistemologi

Den kritisk realistiske epistemologi tager udgangspunkt i det ræsonnement, at når det er relevant at studere fænomener og begivenheder i lukkede systemer, må det være, fordi man her kan studere noget, man ellers ikke umiddelbart kan iagttage ved fænomenerne. Dette noget er altså de bagvedliggende strukturer og mekanismer, som kun kan erfares indirekte via deres evne til at forårsage begivenheder. Til gengæld er det netop disse strukturer og mekanismer, som genererer fænomener, der er videnskaberens primære studieobjekter.

Det forhold, at det virkelige domæne er et åbent system, og at strukturer og mekanismer kun kan erfares indirekte, betyder for det første, at det bliver *umuligt at forudsige* fremtiden præcist, da 'begivenheder ikke er forudbestemte, før de sker, men derimod afhænger af kontingente forhold' (Sayer, 2000:15). For det andet betyder det, at videnskaben, i det omfang den praktiseres uden for lukkede systemer, må begrænse sig til at *forklare* (sandsynliggøre) eksisterende begivenheder og fænomener. I princippet kan man godt inden for naturvidenskaben etablere et lukket system, hvor man bliver i stand til at identificere kausale lovmæssigheder, eller rettere specifikke mekanismers *tendentielle* virkemåde i et lukket system. Det kan være vanskeligere inden for samfundsvidenskaberne. Her er det sjældent muligt at foretage eksperimenter på samme kontrollerede måde som i naturvidenskaben.

Videnskabernes essens består altså i bevægelsen fra viden om manifesterede fænomener til viden om de strukturer og mekanismer, der skaber disse fænomener. Ifølge Bhaskar foregår processen således:

[...] et trefaset udviklingsskema i hvilket videnskaben, i en fortsat dialektik, identificerer et fænomen (eller en række af fænomener), konstruerer forklaringer på det og empirisk tester disse forklaringer, hvilket fører til identifikation af de mekanismer, der er

på spil, som nu bliver fænomenet, der skal forklares osv. Når der efterhånden i denne vedvarende proces bliver gjort rede for virkeligheden på dybere niveauer, må videnskaben konstruere og teste sine forklaringer med de kognitive og fysiske redskaber, som den har til rådighed, og som i denne proces selv bliver progressivt omdannet, forandret og forfinet (Bhaskar, 1998:12).

Viden er ikke statisk, forstået på den måde, at der sker en akkumulering af viden, som ikke forandrer sig. Derimod kan den netop forandre sig i takt med, at videnskaberne indhøster ny viden om mekanismer på stadigt dybere niveauer. Den nye viden kan nemlig bruges til justere og kritisere allerede eksisterende viden om mindre grundlæggende mekanismer. På den måde er viden historisk betinget, og teorier kan betragtes som *fejlbarlige* forsøg på at forklare de virkelige strukturer. Hermed tegner der sig konturerne af en relativistisk epistemologi, der fuldt anerkender, at viden er socialt frembragt – og dermed et forgængeligt produkt.

Opsummerende kan det altså konstateres: 1. at kritiske realister er ontologiske realister og epistemologiske relativister, som tror på rationel dømmekraft, hvor det gælder, at *hverken sandhedsværdier eller kriterier for rationalitet eksisterer uden for historisk tid* (Bhaskar 1989:23). Det indebærer, at *når som helst vi taler om ting eller begivenheder osv. i videnskaben, må vi altid tale om dem ved hjælp af bestemte beskrivelser, som altid i større eller mindre udstrækning er teoretisk bestemte, som ikke er neutrale refleksioner af en givet verden* (Bhaskar, 1997:249). Den epistemologiske relativisme betyder ikke, at kritiske realister ender i en radikal skepsis eller total relativisme, hvor alle udsagn i princippet er lige gyldige. Der findes nemlig en objektiv målestok, som udsagn kan vurderes i forhold til, og det er den intransitive virkelighed, som udsagnene henviser til.

Buch-Hansen et al (2008:35) sammenfatter på fin og overskuelig vis de grundlæggende begreber og forståelser i kritisk realisme i nedenstående skema:

Fig. 11. Kritisk realisme – grundlæggende begreber og forståelser

Vores viden på et givet tidspunkt kaldes ...	Denne viden Er ...	Hvilket vil sige, at ...
Den transitive dimension	Et socialt Produkt	Vidensproduktion er en menneskelig aktivitet, der foregår i sociale sammenhænge. Ny viden bygger videre på og omdanner eksisterende viden. Kritiske realister er epistemologiske relativister, men tror samtidig på rationel dømmekraft.
	Fejlbarlig	Viden er aldrig sikker eller definitiv. Da viden ikke er en direkte refleksion af det, den omhandler, er der altid mulighed for, at bestående viden erstattes af – eller udbygges med – ny viden.
Den virkelighed, der er på et givet tidspunkt, eksisterer uafhængigt af viden om den og kaldes ...	Denne virkelighed er	Hvilket vil sige, at ...
Den intransitive dimension	Dyb	Ud over (faktiske) begivenheder og (empiriske) observationer indeholder den et dybere (virkeligt) domæne, der ikke umiddelbart lader sig erfare. Videnskabernes vigtigste rolle er at afdække strukturer og mekanismer m.m. på dette domæne.
	Niveaudelt	Virkelighedens strukturer og mekanismer er opdelt hierarkisk i en række niveauer. Højere niveauer (såsom det sociale niveau) forudsætter lavere niveauer (såsom det fysiske), men lader sig ikke reducere til dem.
	Åben	Fordi begivenheder er resultatet af kon-

		tingente kombinationer af mange underliggende strukturer og mekanismer, forekommer der stort set ikke empiriske regelmæssigheder spontant. Derfor må videnskaben opgive at forudsige – og i stedet nøjes med at forklare – begivenheder.
	Differentieret	Virkeligheden indeholder objekter med vidt forskellige kausale potentialer og tilbøjeligheder.

2.2.1. PRAKSIS METODOLOGI

Som det er fremgået ovenfor, kan videnskab i en kritisk realistisk forståelsesramme betegnes som en bevægelse fra det empiriske eller faktiske niveau til det virkelige niveau. Manifeste, observerbare fænomener søges forklaret ud fra dybereliggende uobserverbare mekanismer, strukturer og relationer.

To begreber er centrale, når det gælder det metodologiske spørgsmål om, *hvordan* man foretager denne bevægelse, nemlig begreberne *abduktion* og i forlængelse heraf *abstraktion*. Abduktionsbegrebet blev oprindeligt udviklet af Pierce (1839-1914) og betegner en alternativ slutningsbevægelse i den videnskabelige proces i forhold til de traditionelle former induktion og deduktion. Disse to sidstnævnte slutningsformer handler kort fortalt om, hvordan man gennem systematisk ræsonnement kan nå frem til velunderbyggede konklusioner ud fra givne præmisser. Mens *deduktion* betegner en bevægelse fra et generelt udsagn til et partikulært (den videnskabelige proces er fx styret af generelle eller universelle modeller eller teorikonstruktioner), betegner *induktion* en tilsvarende omvendt bevægelse fra en række partikulære udsagn til et generelt udsagn (fx i den fænomenologiske metodologi).

En *abduktiv* slutningsbevægelse er også en systematisk måde at ræsonnere, men den adskiller sig afgørende fra deduktion og induktion, ved at relationen mellem præmisser og konklusion bliver vendt på hovedet, og ved at den formelle logik træder i baggrunden. I en abduktiv tilgang hand-

ler det med andre ord ikke om, hvordan man når frem til konklusionen, men om hvordan man finder den partikulære præmis, når konklusionen er givet (Buch-Hansen et al., 2008). 'Konklusionen' kan fx være iagttagede handlinger eller begivenheder (fx læringsadfærd i en skoleklasse), og i søgningen efter 'præmissen' vil man gå i dybden og undersøge, hvilke mulighedsbetingelser og dybere årsagssammenhænge der sandsynligvis (efter alt at dømme) må eksistere, for at dette fænomen/denne handling kan finde sted.

I den abduktive slutningsform spiller *abstraktion* en vigtig rolle. Abstraktion kan bedst betegnes som en slags 'trancendentale' tankeeksperimenter eller refleksioner over, hvordan verden efter alt at dømme må se ud, for at bestemte handlinger/fænomener er forståelige. Den abduktive slutningsform involverer således både kreativitet og forestillingsevne og baserer sig til tider på analogier eller metaforer. Det er dog vigtigt at understrege, at god videnskabelig praksis omfatter både abstrakte og konkrete elementer (empiriske undersøgelser af praksis), der spiller sammen og refererer til de samme fænomener. I en god videnskabelig praksis vil de teoretiske refleksioner (teorien) som regel tillige informere den empiriske analyse, mens der også omvendt i undersøgelsesprocessen må være åbenhed overfor, at nærmere empiriske undersøgelser kan give anledning til justering af de teoretiske udkast.

Som tidligere beskrevet (se kap. 1) har jeg netop i min egen forskningsproces måttet revidere og justere mine første teoretiske 'udkast' efter nærmere empiriske undersøgelser af mit genstandsfelt.

Et andet centralt metodologisk princip i kritisk realisme er forestillingen om *begrebsklarhed* og, kunne man tilføje, begrebsnuancering som en vigtig del heraf. Mens målinger og kvantitative metoder giver god mening inden for naturvidenskaberne, har sådanne metoder flere begrænsninger, når det gælder samfundsvidenskaberne. Det skyldes, at de undersøgte objekter her er baseret på netop begreber og mening. Begrebsklarhed og begrebsnuancering bør derfor være lige så vigtige kriterier i samfundsvidenskaberne, som præcise målinger er i naturvidenskab (Collier, 1994:251-2).

Selv om Bhaskar har udviklet modeller for videnskabelig praksis af mere formel karakter, er han dog af den opfattelse, at der ikke kan udstikkes

universelle metodiske retningslinjer, idet den konkrete metode til videns-tilegnelse vil afhænge af de objekter, der er genstand for undersøgelse, og den viden, det er muligt at opnå om dem. Metode er med andre ord kontekstafhængig.

KAPITEL 3

SELVPRÆSENTATION OG FACE- TEORI

3.1. Indledning

I dette kapitel præsenteres første del af den teoriramme og de centrale begreber, der informerer min analyse. Kapitlet omhandler *samhandlings-teori*, hvor der tages afsæt i Goffmans teori om selvet som et interaktionelt forhandlet fænomen, herunder hans selvpræsentations- og Facework-teori. Facework-teorien udvides med Brown og Levinsons Politeness-teori og Lim og Bowers Facework-teori, der begge forsøger at indfange konkrete kommunikationsstrategier, individer gør brug af i samhandling. På baggrund af disse teoretiske arbejder præsenteres en analyseramme, der er udviklet med henblik på at blive i stand til at indfange og afdække konkrete kommunikationsmønstre og -strategier i min case.

3.2. Goffmans teori om selvet og selvpræsentation

Igennem hele sit omfattende forfatterskab var Erving Goffman (1922-1982) optaget af at indkredse, hvordan og under hvilke betingelser mennesker interagerer og samarbejder om forhandling af mening. Som Jacobsen og Kristiansen lader det komme til udtryk i titlen på deres afhandling om Goffman (2006), søgte Goffman at udvikle en 'sociologi om det elementære livs sociale former'. Som et centralt element heri var han optaget af at udvikle en sociologisk forståelse af det menneskelige selv, dets dannelse og opretholdelse (Jacobsen et al., 2006). Det er kendetegnende for Goffman, at han ikke præsenterer sin forståelse af selvet i én sammenhængende teori ud fra samme perspektiv (Miller, 1986:177). I stedet arbejder han med forskellige definitioner og perspektiver på selvet i forskellige sammenhænge, og det kræver et analytisk blik på tværs af hans arbejder at identificere hans sociologi om selvet.

Tidligt i Goffmans forfatterskab præsenteres selvet overvejende som et selv, der er i stand til at frigøre sig fra sociale begrænsninger og strategisk

manipulere den sociale situation således, at det fremtræder i det mest gunstige lys i forhold til omverdenen. Denne forestilling om individets evne til bevidst at vælge og iscenesætte sin egen *selvpræsentation* kommer især til udtryk i *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959). Selvet kan her indkredses til at være effekten af individets optræden, ganske vist inden for nogle samhandlingsmæssige rammer, men med vægt på individet som en aktiv, intentionel og hensigtsstyret agent. Til brug for sin selvpræsentation tager individet visse rekvisitter i brug. Senere i forfatterskabet bliver det tydeligt, at Goffman ikke desto mindre mener, at individet er underlagt nogle stramme sociale begrænsninger i sit forsøg på selvpræsentation. I *The Insanity of Place* (1971) skriver han fx:

Selvet er det kodeks, der skaber mening i stort set alle individets aktiviteter, og som udgør grundlaget for deres organisering. Dette selv er, hvad man kan aflæse om individet ved at søge at forstå den placering, det indtager i sociale aktiviteters organisering, og som udtrykkes gennem dets ekspressive adfærd. Den person, som ikke gennem handlinger og signaler formår at indkode en brugbar definition af sig selv, som nært forbundne andre kan tilstå ham gennem den anerkendelse, de viser hans person, blokerer, truer og spænder ben for sig selv i stort set alle de bevægelser, vedkommende foretager sig (Goffman, 1971:366).

Det bliver her tydeligt, at det sociale individ ikke kan komme af sted med en hvilken som helst selvpræsentation. Det er helt afgørende, at selvpræsentationen vækker tillid hos andre og er i overensstemmelse med den opfattelse, andre personer i den sociale kontekst har af ham eller hende.

Goffman opererer altså med en slags dobbeltdefinition af selvet, hvilket han selv udtrykker således i *On Face Work* (1955):

[...] selvet som et billede sammenstykket af de ekspressive implikationer af det totale flow af uhæderligt, diplomatisk eller udiplomatisk håndtering af situationens muligheder for at foretage bedømmelser.

Det sociale selv fungerer således ifølge Goffman imellem autonomi og afhængighed. Hermed placerer han selvet mellem forestillingen om en socialt determineret homo sociologicus (Dahrendorf, 1973) og den symbolske interaktionismes levende, hensigtsstyrede og symbolskabende menneske (Jacobsen et al., 2006).

Eftersom selvet ifølge Goffman findes i og er et 'resultat' af samspillet med de omgivelser, det fremstår eller optræder i, afviser han samtidig, at der skulle findes et 'autentisk' eller mere 'ægte' selv eller identitet bag den sociale maske:

Når et individ trækker sig tilbage fra et situeret selv, trækker han sig ikke tilbage i en selvskabt psykologisk verden, men handler inden for en anden socialt konstrueret identitet (Goffman 1972:107).

Det betyder dog ikke, at der er komplet sammenfald mellem personen og det udprojicerede eller konstruerede selv, som han gør opmærksom på i *The Presentation of Self in Everyday Life* (Goffman, 1959:256). Som Ann Branaman (1997) har formuleret det, er selvet hos Goffman 'masken, som individet bærer i sociale situationer, men det er samtidig mennesket bag masken, som afgør, hvilken maske der skal bæres'. Goffman afviser heller ikke, at mennesket rummer egenskaber og følelser, som er *psykobiologiske* af natur, eller at individet skulle have en indre kompleksitet. Man kan derfor ikke reducere selvet til et spørgsmål om kommunikation; det har en psykobiologisk forankring (Jacobsen et al., 2006). Goffman beskæftiger sig imidlertid ikke meget med denne side af selvet; hans interesse er rettet mod det udprojicerede selv. Man kan dog hævde, at menneskets behov for at projicere og beskytte en positiv social identitet, som spiller så vigtig en rolle i Goffmans forståelse af selvet, i sig selv har en psykobiologisk forankring.

Territorier eller/og rekvisitter

For at kunne præsentere og opretholde et selv har vi som mennesker brug for rekvisitter og territorier. I Goffmans terminologi bliver de blot under ét

betegnet som territorier. Territorier har imidlertid en dobbeltfunktion, hvilket netop begreberne rekvisitter og territorier afspejler. På den ene side er der tale om, at territorier beskytter individets behov for autonomi for at eksistere som et 'selv', på den anden side fungerer rekvisitter som 'tekniske' udtryksmidler, der tages i anvendelse i den udadvendte selvpræsentation. Som det skal fremgå senere, er det afgørende for succesfuld mellemmenneskelig samhandling, at territorier gensidigt registreres og respekteres. Goffman deler territorier ind i tre typer (Goffman, 1971:29-40):

- Faste territorier (*fixed territories*), fx fast ejendom
- Situationelle territorier (*situational territories*), bundet til bestemt lokalitet
- Egocentriske territorier (*egocentric territories*), som bæres rundt af personen.

Med vanlig sans for detaljerede kategoriseringer inddeler Goffman de egocentriske territorier i yderligere følgende undertyper:

- 1) Det personlige rum (*personal space*), som omgiver personen
- 2) Båsen (*the stall*), som er det velafgrænsede rum, personen kan lægge midlertidigt beslag på (fx en stol)
- 3) Brugsrummet (*use space*) omkring eller foran personen
- 4) Rækkefølgen (*the turn*), der må følges og respekteres
- 5) Hylsteret (*the sheat*), dvs. huden og tøjet, som en person bærer
- 6) Besiddelsesterritoriet (*possessional territory*), alle genstande, som identificeres med selvet, og som bæres på kroppen
- 7) Informationsreservat (*information preserve*), er de informationer om sig selv, som en person forventes at have kontrol over (fx mails, lommernes indhold mv.)
- 8) Samtalereservat (*conversational preserve*), der dækker over individets ret til selv at bestemme, hvem der kan trække hende med i en samtale og hvornår.

Alle 'territorieområder' kan i princippet bruges som 'rekvisitter' i selvpræsentationen, men især punkt 5 og 6 (the sheat og possessional territories) er vigtige personlige rekvisitter.

Med sin påpegning af territoriers betydning for individets lancering og opretholdelse præsenterer Goffman (om end indirekte) en ontologi, der inddrager nogle grundlæggende universelle behov hos mennesket. Han henter tydeligvis sin inspiration fra etologien, som man kan betegne som en slags biologisk sociologi om dyrs adfærd. Inspirationen herfra gælder i øvrigt både territoriebegrebet og analysemetoden. Som han skriver i *Relations in Public* (1971:xvii):

[etologer har udviklet en arbejdsmetode, der]..gør det muligt for dem at studere dyreadfærd med en meget høj detaljeringsgrad og kontrol med potentielle distraktioner. Som konsekvens heraf har de udviklet evnen til i strømmen af tilsyneladende vilkårlig dyreaktivitet at skære ind til dets artikulation og til at isolere de naturlige mønstre.

Man kan diskutere, hvorvidt Goffmans typer af territorier er udtryk for 'naturlige mønstre' på tværs af alle kulturelle sammenhænge. Således kan man antage, at fx betydningen af faste territorier (fast ejendom) såvel som en række af de egocentriske territorier typisk vil være knyttet til en vestlig økonomisk og kulturel kontekst. I det hele taget må man formode, at territoriernes betydning, og dermed betydningen af, at de bliver krænket, vil være stærkt kulturelt varierende. Det ændrer dog ikke på det faktum, at behovet for 'territorier', og for at de i en eller anden udstrækning respekteres af andre, er et universelt træk ved selvdannelsen og ved social samhandling.

Der er mange måder, hvorpå individets territorier potentielt kan krænkes. Goffman opregner *krænkelsens modaliteter* (modalities of violation) således (Goffman, 1971: 50):

- 1) For lille fysisk afstand
- 2) Kroppen, der berører og derigennem krænker andres overflade eller ejendele
- 3) Det gennemtrængende eller ublufærdige blik
- 4) Lyde frembragt af andre, som invaderer og giver frembringeren for megen lydplads
- 5) Ubertøjet tale, verbale henvendelser fra personen, som ikke har beføjelse eller står for tur til at henvende sig
- 6) Kroppens efterladenskaber
 - Urin, sæd, afføring, snot, sved, opkast
 - Kropslugte, ræben, dårlig ånde
 - Kroppens varme, der kan findes på stolen, i overtøjet på toilet-sædet
 - Tegn på kroppens efterladenskaber.

Krænkelser kan altså ske enten ved, at individet får berøvet eller ødelagt rekvisitter eller andet identitetsudstyr eller på anden vis får overskredet sine territorier. Krænkelser kan være af både symbolsk og konkret art. I princippet er der ikke forskel herpå, idet begge dele er udtryk for territoriale krænkelser (Jacobsen et al., 2006).

Et vigtigt aspekt af individets brug af rekvisitter og territorier er altså, at de fungerer som en slags udtryksmidler, hvormed individet forsøger at lancere og opretholde et selvbillede af en respektabel og værdig person overfor omverdenen og sig selv. Grundlæggende handler det i det sociale møde om at opretholde en form for social kreditværdighed. Som Michael Schwalbe gør opmærksom på, afhænger denne udprojicering eller *selvpræsentation* dog ofte af forhold, som ligger uden for individets bevidsthed og kontrol (Schwalbe, 1993:336):

Goffmans utallige analyser viser, at i udførelsen af selvpræsentationer må mennesker ofte benytte sig af signaludstyr, som de ikke selv har valgt; at dette signaludstyrs mening ikke er bestemt af personen, som bruger det; at de regler eller koder, som gør det muligt for mennesker at anvende signaludstyret, ikke er skabt af

dem selv; at nogle mennesker kun har begrænset adgang til visse former for signaludstyr; at et signals mening også er bestemt af den kontekst, hvori det anvendes; og at selvpræsentations mening til syvende og sidst skabes i samarbejde med et publikum.

Ud over at betone kontekstens betydning for individets muligheder for at bruge bestemt signaludstyr gør Goffman opmærksom på, at nogle mennesker kun har begrænset adgang til visse former for signaludstyr. Hermed afspejles til en vis grad en ontologisk forståelse, hvor sociale strukturer opfattes som 'objektive' rammer/begrænsninger for det handlende individ. Ligesom Goffman ikke er optaget af de psykosociale aspekter af individet, er han dog heller ikke eksplicit optaget af, hvordan samfundsmæssige strukturer determinerer individets handlemuligheder. Jacobsen et al. (2006: 193) karakteriserer imidlertid Goffmans forståelse af selvet som nærmest post-modernistisk, idet de stærkt betoner, at Goffmans selv kun findes i og er konstitueret af de sociale sammenhænge og situationer. De sammenligner Goffmans forståelse af selvet med den, der findes hos Foucault, og som Dag Hede (1997) har kaldt 'det tomme menneske', fordi det ikke giver mening at afdække menneskets oprindelige identitet eller essens. Man når ifølge Jacobsen et al. hos Goffmans menneske aldrig ind til sagens kerne, men kun til masken bag masken, og i den forstand minder Goffmans undersøgelser af selvet, som hos Foucault, om *skrællede løg*. De går så langt som til at hævde, at Goffmans udprojicerede og samhandlingsmæssigt bekræftede selv faktisk foregreb postmodernisternes idé om selvets opløsning og decentrering.

Selv om Goffman med sit udprojicerede selv ikke opfatter selvet som en fast, unik størrelse, men som noget, der skabes i samhandlen mellem mennesker, forekommer det dog at være en 'overfortolkning' at kalde Goffman postmodernist – i hvert fald hvis der er tale om postmodernisme i mere radikal forstand. Selv om Goffman ikke eksplicit beskæftiger sig med den psykobiologiske side af selvet, underkender han som nævnt ikke, at der eksisterer en sådan. Med sin påpegning af territoriers betydning for individets lancering og opretholdelse præsenterer Goffman således en ontologi, der indbefatter nogle grundlæggende 'reelle' universelle behov hos men-

nesket. Faktisk er det, som vi skal se senere, den gensidige forpligtelse, sociale kompetence og ikke mindst vilje til at registrere og tilpasse sig i forhold til disse behov, i form af såkaldt face-work, der er på spil i det sociale møde.

I og med selvet er defineret i samhandling med andre, opstår der en potentiel gensidig sårbarhed i sampil mellem mennesker. Vi kan som beskrevet krænke hinandens territorier og selvopfattelse og dermed true hinandens sociale identitet. Som Goffman udtrykte i sin formandstale til American Sociological Association, som han holdt umiddelbart før sin død i 1983 (1983:4):

Vi kan per definition kun deltage i sociale situationer, såfremt vi medbringer vores krop og dens udrustning, og dette udstyr er sårbart i forhold til de instrumenter, som andre har med deres kropsudstyr. Vi er sårbare over for fysiske angreb, seksuel chikane, kidnapping, røveri eller blokering af vore bevægelser [...] På samme måde er vi i andre menneskers umiddelbare fysiske tilstedeværelse sårbare over for deres ord og gestikulation, som kan gennemtrænge vores mentale territorium og bryde forstyrrende ind i den ekspressive orden, vi forventer opretholdt i vores tilstedeværelse.

Denne gensidige sårbarhed, som der vel at mærke også er en gensidig bevidsthed om i samspillet, gør det nødvendigt at beskytte selvet i samspillet. Til brug herfor har mennesker udviklet særlige måder at samhandle på. En stor del af Goffmans arbejde har til formål netop at identificere denne samhandlingsorden, herunder de særlige ritualer, vi gør brug af i interaktion med andre. Et centralt begreb i den sammenhæng er face-work (Goffmann, 1955), som består af en række undgåelsesritualer og fremstillingsritualer (for en uddybelse, se nedenfor).

3.2.1. GOFFMANS ONTOLOGI OG EPISTEMOLOGI

Jeg har tidligere argumenteret for, at Goffmans samhandlingsteori afspejler en vis ontologisk 'realisme'. Man ser det både i hans forståelse af selvet og i hans samhandlingsteori, hvor han indirekte opererer med flere lag af

objekter, der har 'kausale potentialer og tilbøjeligheder' (dvs. kapaciteten til at virke på bestemte måder og modtageligheden overfor bestemte påvirkninger, jf. kapitel 2). Goffmans sociale systemer (interaktionssystemer) besidder deres egne 'mekanismer', dvs. måder at fungere på (fx ritualer til opretholdelsen af den sociale samhandlingsorden), og de påvirkes samtidig af 'mekanismer' fra et underliggende biologisk niveau (menneskets behov for territorier og en positiv social identitet).

Ud over disse to lag opererer han indirekte med et tredje lag, nemlig makrosamfundets strukturer, som han dog kun indirekte gør opmærksom på, og som han i udviklingen af sin samhandlingsteori i øvrigt ikke er særligt optaget af. Man kan sige, at der for Goffman er tale om en *løs kobling* mellem samhandlingsordenen og større sociale strukturer. Den sociale samhandling i Goffmans univers udfolder sig næsten uden forhistorie og efter-spil (Jacobsen et al., 2006), og det har den uheldige konsekvens, at han kommer til at overse, hvordan historisk producerede og reproducerede relationsmønstre påvirker og gør individer disponerede for at handle på bestemte måder i samhandlingssituationer.

Det er i øvrigt en kritik, man generelt kan rette mod den interaktionistiske og etnometodologiske tradition, som Goffmans forståelse på centrale punkter er i familie med. I min undersøgelsessammenhæng betyder det konkret, at hvis jeg i min analyse af samhandling i skolens mikromiljø udelukkende lod analysen påvirke af Goffmans teori om samhandling (og vide-reudviklinger heraf), ville jeg komme til at overse nogle af de historisk, strukturelt og kulturelt forankrede fortolkningsressurser, som aktørerne trækker på.

Goffman formulerer sig ikke eksplicit om sit epistemologiske afsæt. Som Jacobsen et al. med Frans Wacksler gør opmærksom på (2006), kan man dog indirekte udlede væsentlige indsigter om hans epistemologi af hans forståelse og definition af selvet. I og med selvet er situationelt defineret og dannes og præsenteres i kommunikative samhandlinger, vil det være muligt at opnå væsentlige indsigter om individers identitet ved at observere og deltage i sådanne samhandlinger. *'Det vi kan lære og få at vide om andre menneskers indre, er filtreret gennem en social samhandling, som på denne måde på en og samme tid både er kilden til denne viden og dens*

begrænsning' (Jacobsen, 2006: 2001). Goffman er epistemologisk relativist i den forstand, at han formentlig ville hævde, at viden aldrig kan være en objektiv afspejling af den sociale virkelighed. Sociologisk viden er viden set fra et bestemt perspektiv, og den sociologiske analyse er derfor altid begrænset eller præget af sociologens udgangspunkt. Omvendt findes der en intransitiv virkelighed, som udsagn kan vurderes i forhold til.

Vurderet på baggrund af hans ontologiske og epistemologiske afsæt er det nemt at få øje på ligheder mellem Goffman og den kritisk realistiske tradition, selv om den ikke var udviklet som videnskabeligt paradigme på Goffmans tid. Også hans metodiske fremgangsmåder giver associationer til den abduktive approach, kritiske realister typisk betjener sig af, hvor kreativ hypotesedannelse spiller en vigtig rolle i forskningsprocessen. Goffman er kendt for sin kreative, metaforiske analysetilgang, hvor han henter sine billeder og begreber for social interaktion fra såvel dramaturgi som spilleteri, ligesom han i høj grad anvender ritualmetaforen som heuristisk redskab til at afdække daglig interaktion og samhandling mellem mennesker.

Kritiske røster (Jacobsen et al. 2006; Manning 1976) har peget på, at et problem ved Goffmans begrebsanvendelse er, at det ofte er vanskeligt at afgøre, hvilken 'status' begreberne har. Er der tale om foreløbige, primitive og løse antagelser eller om mere systematisk udviklede størrelser (Jacobsen et al., 2006:224). Overgangen fra løse hypoteser til begrundede idealtyper sløres med andre ord. Man kan hævde, at Goffman dermed ikke lever op til det centrale metodologiske princip inden for kritisk realisme, der handler om begrebsklarhed.

3.3. Face- og faceworkbegrebet

To centrale begreber for at forstå, hvordan vi som mennesker interagerer og ikke mindst opretholder social orden i samhandling, er *face* og i tilknytning *face-work*. Face er udtryk for en persons positive sociale identitet – eller et andet udtryk for det sociale selv, som vi præsenterer gennem den sociale samhandling, og som altså kun kan lanceres og opretholdes gennem andres samarbejde, jf. ovenfor. Med Holtgraves (1992) kan man også sige, at face er en social konstruktion til at beskrive det offentlige billede af individet, og det er et resultat af de kommunikative strategier, der bru-

ges til at skabe, opretholde eller udfordre et sådant billede. Face er således ikke til stede i individet, men i flowet af begivenheder i et møde, og det er dermed situeret.

Goffman var ikke den første, der tog facebegrebet i anvendelse. Det blev brugt i Kina så tidligt som i året 400 f.Kr. til at betegne menneskers optagethed af deres personlige omdømme, når det angik social prestige og grundlæggende moralsk karakter (Spiers, 1997). Face er et emotionelt anliggende; vi er følelsesmæssigt afhængige af eller reagerer følelsesmæssigt på den måde, vores 'ansigt' eller selv behandles i det sociale møde. Det betyder ifølge Goffman, at vi er opmærksomme på den særlige forpligtelse, denne sårbarhed hos os selv og andre medfører. Som det fremgik, har respekt for face i høj grad også at gøre med respekt for territorier og autonomi.

I samhandling er en væsentlig del af adfærd og handlinger orienteret mod gensidigt at beskytte hinandens face, netop fordi det er potentielt sårbart og afhængigt af den andens samarbejde. Det er følelsesmæssigt belastende og truer den sociale situation, hvis vi selv eller andre kommer til at udvise et upassende face (*wrong face*), mister fatningen (*out of face*) eller taber ansigt (*become shamed faced*). Lige så slemt er det, hvis andre krænker vores face, fx ved at krænke vores territorier eller rekvisitter, jf. ovenfor.

Ligesom Goffman er begrebsmæssigt uklar i sin anvendelse af 'territoriebegrebet', der, som vi så, både omfatter rekvisitter og territorier, som ikke desto mindre har forskellig 'funktion', er han tilsvarende uklar i sin anvendelse af face-begrebet. Ud over at pege på, at det er selvet – eller den sociale identitet – der skal beskyttes, skelner han igen ikke mellem beskyttelse af territorier og den præsenterede identitet. Der er mange teoretikere, der har elaboreret på Goffmans facebegreb, og nogle har forsøgt at præcisere og nuancere det. Eksempler herpå er Brown og Levinson (1987) og Lim og Bowers (1991), hvis videreudbygninger jeg vil præsentere og diskutere i det følgende.

Inden jeg vender mig mod dem, skal Goffmans forståelse af face-work kort berøres. Begrebet face-work dækker kort sagt det arbejde (eller de

kommunikationsstrategier – dramatiske og strategiske), der tages i anvendelse i sociale situationer for at opretholde sit eget og andres face.

Goffman opererer med forskellige typer *undgåelsesstrategier*, der ganske enkelt handler om at undgå at true eget og andres ansigt. Hvis krænkelser er sket, kan deltagerne tvinges ind i et reparationsarbejde (*remedial interchanges*) for at genoprette balancen. Interaktanter har også mulighed for at 'forebygge' konflikter eller brud på den sociale situation gennem støttende udvekslinger (*supportive interchanges*) (Goffman, 1971). Det handler typisk om at udvise høflighed og respekt gennem forskellige ritualer og dermed undgå forskellige spændinger ved hjælp af diskretion. Et simpelt eksempel herpå kan være udtrykket 'undskyld, jeg forstyrrer'. Det kan også handle om at rose den anden. Goffman kalder også sådanne ritualer for *fremstillingsritualer*.

Det er centralt for Goffman, at sådanne ritualer skal betragtes som en slags ceremonielle eller moralske forpligtelser – og dermed som en slags adfærds-koder, der kan sikre individet som repræsentant for samfundet den nødvendige respekt. Som Jacobsen et al (2006) gør opmærksom på, fremhæver ritualmetaforen et tillidsaspekt ved den sociale samhandling, som underbetones eller sættes uden for perspektiv i det dramaturgiske (hvor vægten er på selvpræsentation) og i det spilteoretiske (vægten ligger på det strategiske og manipulerende individ):

Moralsk adfærd og skuespil smelter sammen i den optrædende, der for overhovedet at kunne handle adækvat må interessere sig for moralske forskrifter om taktfuldhed.

Facework-begrebet åbner for at forklare meget af strukturen og det indirekte i verbal kommunikation. Tale er i helt overvejende grad struktureret om bekymring for face. Hvis ikke der var bekymring for face, ville der ikke være noget behov for at beskytte den andens selvrespekt eller autonomi, når fx man laver en forespørgsel, uddeler kritik eller tildeler ansvar. Der ville ikke være nogen angst, når man forsøgte at forklare, hvorfor noget gik galt, eller behov for at forsvare sig selv. Der ville ikke være noget behov for at rose andre, være venlig eller opbløde effekten af information. Der ville

ikke være noget forsøg på at gætte, hvad andre tænker eller ikke tænker på, eller for at undgå konflikt. Uden face-work ville tale formentlig være ekstremt direkte, specifik, hurtig og upersonlig. Men sådan er kommunikation mellem mennesker ikke. Den er ofte langsom og indirekte og involverer hensynsfuld introduktion til og forhandling af et emne. Kommunikation er mere end bare transformation af informationer. Der er tale om en social handling, der er baseret på interpersonelle overvejelser (Holtgraves, 1992).

Goffmans face- og face-work-begreber er taget op og anvendt i et utal af sammenhænge inden for vidt forskellige discipliner, og de er af især sociolinguister blevet brugt i mange forsøg på at bygge modeller og lave typologiseringer af face-work. Nogle teoretikere har været optagede af at beskrive og forklare det kommunikative arbejde, der er impliceret i forbindelse med forespørgsler (Brown & Levinson, 1987; Craigh, 1986; Tracy & Spisak, 1986, Baxter, 1984), nogle har været optagede af, hvordan uoverensstemmelser håndteres (Goldsmith, 1992), og andre igen har været optagede af afsenderformer (fx Braun, 1988). Mange af modellerne har været brugt til at forstå tværkulturel kommunikation (Spiers, 1997). Lim og Bowers, som jeg vil komme tilbage til, har været mere optagede af at nuancere og udvikle selve face-begrebet.

3.4. Facework og Brown og Levinsons politenessmodel

I 1987 udgav Brown og Levinson deres klassiske bog eller essay, som de selv foretrækker at kalde det, *Politeness. Some universals in language use*. Forfatterne udfolder her en detaljeret typologisering af korrigerende (verbale) handlinger, politeness-strategier, som mennesker gør brug af i social interaktion for at mindske trusler mod face. Politeness er altså en specifik betegnelse for face-work, og den bruges primært for at lette social interaktion ved at give en rituel (sproglig) form, der kan dæmpe styrken (eller face-truslen) ved mange interaktioner som fx forespørgsler, kommandoer eller udspørgning. Politeness giver et redskab til at dække forlegenhed, vrede eller frygt i situationer, hvor det ikke ville være til en persons fordel at vise disse følelser, enten af hensyn til sig selv eller på grund af reaktionen fra andre. Det er en måde at invitere til fortrolighed eller øge niveauet af formalitet og social distance mellem folk ved respektfuldt og høfligt at

modstå en anden persons forsøg på at blive mere personlig og venlig (Spicers, 1994).

Brown og Levinson er med Goffman af den opfattelse, at facebehov og facearbejde er et grundvilkår i al menneskelig interaktion, og de mener tillige (som titlen på deres essay angiver), at det er muligt at udlede nogle universelle regler for anvendelse af politeness-strategier, selv om de understreger, at typen af konkrete kommunikationsstrategier og den enkeltes vurdering af en face-krænkelse vil være kulturelt bestemt.

Brown og Levinson har en sproglingvistisk baggrund, og ligesom andre lingvister og konversationsanalytikere har de et særligt fokus på og interesse i at afdække, hvordan mening forhandles, og hvordan sproget 'teknisk' fungerer i denne meningsdannelse. Som de selv peger på, mener de imidlertid, at afdækningen af principper og mønstre for sprogbrug i høj grad kan bruges til at afdække noget om konstruktionen af sociale relationer generelt og specifikt i konkrete sammenhænge (Brown et al., 1987:55):

patterns of message construction, or 'ways of putting things', or simply language usage, are part of the very stuff that social relationships are made of (or, as some would prefer, crucial parts of the expressions of social relations).

I samme åndedrag peger de i øvrigt på, at studier af kvalitet i sociale relationer, foretaget af antropologer og andre sociologer, ofte er baseret på implicitte antagelser om universelle principper for face til face interaktion. Hvis analyser af sociale relationer skal være mere end antagelser, er det nødvendigt at operationalisere og eksplicitere kriterier for måling af kvaliteten i sociale relationer. De mener, at de med deres 'politenessmodel' tilvejebringer nogle operationaliserbare begreber, der kan afdække, hvordan sociale relationer konstrueres og forhandles i konkrete kontekster (Brown et al., 1987:55).

Som nævnt er modellen en videreudbygning og fortolkning af Goffmans face-begreb. Forfatterne antager således, at alle kompetente voksne medlemmer i et samfund har (og ved, at de andre har) et (Brown et al., 1987:61):

A. 'Face': et offentligt selvbillede, som hvert medlem ønsker at opretholde/gøre krav på for sig selv, og som består af to relaterede aspekter:

1. 'negative face', som handler om det grundlæggende krav på territorier, personlige domæner, ret til ikke at blive forstyrret, dvs. frihed fra handling og frihed fra andres påtrængenhed.
2. 'positive face', som er det positive sammenhængende selvbillede eller 'personlighed', der kræves opretholdt af interaktanterne (dette selvbillede ønskes godkendt og anerkendt).

B. Bestemte rationelle kapaciteter, især sammenhængende måder at ræsonnere fra mål til midler, som vil føre til disse mål.

Brown og Levinson videreudvikler altså Goffmans face-begreb ved at lave en distinktion mellem hhv. negative og positive face. Mens Goffman blot taler om face som den sociale (situerede) identitet, der skal beskyttes, fanger Brown og Levinsons distinktion, at der er tale om to forskellige 'behov', nemlig om beskyttelse af henholdsvis territorier og det præsenterede selv. En indvending imod Brown og Levinson er dog, at de i deres definition af face som *'et offentligt selvbillede, som hvert medlem ønsker at opretholde/gøre krav på for sig selv'* og positive face som *'et sammenhængende selvbillede eller personlighed'* tegner billedet af et betydeligt mere fast og uforanderligt selv, end Goffman gør med sit udprægede situerede selv.

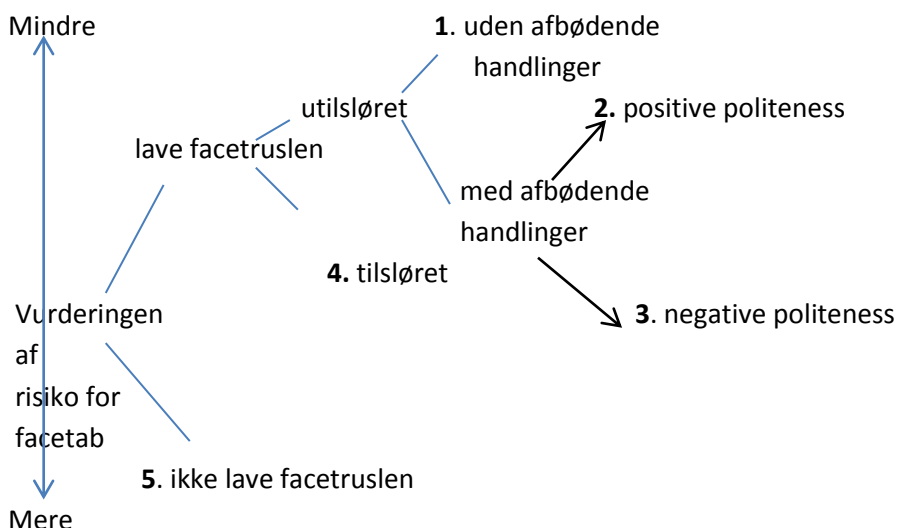
Det bemærkes tillige, at de i langt højere grad end Goffman opererer med et rationelt styret individ. De bestemte 'rationelle kapaciteter' hos individet handler om, at individet bruger en specifik måde at ræsonnere på, nemlig det, Aristoteles kaldte en praktisk tankegang/ræsonnement, som garanterer logisk slutning mellem hensigter og mål og midler, som vil tilfredsstille disse mål (Brown et al., 1987). Der er tale om et intuitivt begreb for rationalitet, men de rationelle 'kapaciteter' er så udviklede, at individet ifølge Brown og Levinson vil være i stand til præcist at udvælge den (hierarkisk ordnede) strategi, der tilfredsstiller hans/hendes strategiske mål. Det kan således også sættes på matematisk formel, hvorledes sociologiske 'variable' som P (den relative magt interaktanterne imellem),

D (den sociale distance, der er imellem interaktanterne) og R (karakteren af den faktiske face-trussel) påvirker, hvilken strategi et individ vil vælge i en given situation. For en udfoldelse og kritik heraf, se nedenfor.

I Brown og Levinsons modelarbejde har de defineret nogle modeltyper: S står for taleren (speaker) og H for adressaten. De opsummerer videre deres argument som følger (Brown et al., 1987: 59):

1. Alle individer har *positive face* og *negative face*, og alle individer er rationelle agenter, dvs. vælger midler, som vil tilfredsstille deres mål.
2. I det tilfælde, face består af en række ønsker, der kun kan tilfredsstilles ved andres handlinger, vil både S og H generelt have interesse i at opretholde hinandens face. S vil ønske at opretholde H's face, medmindre han/hun kan få H til at opretholde S' uden godtgørelse, fx ved tvang, kneb mv.
3. Nogle handlinger truer i sig selv face. Der er tale om det, Brown og Levinson kalder facetruende handlinger (FTA).
4. Medmindre S' ønsker om at lave en facetrussel med maksimum effekt ('bold-on-record, dvs. utilsløret eller direkte) er større end S' ønsker om at opretholde H's (eller S') face til en vis grad, vil S ønske at minimere face-truslen ved FTA.
5. Med reference til nedenstående sæt af strategier gælder det, at jo mere en handling truer S' eller H's face, i jo højere grad vil S være tilbøjelig til at vælge en højere-nummereret strategi:

Fig. 12. Omstændigheder, der bestemmer valget af strategi (a)



6. Da 1-5 er gensidigt erkendt af alle individer (modelpersoner), vil et individ ikke vælge en strategi, der er mindre risikobetonet end nødvendigt, da dette kan blive tolket som en indikation på, at facetruslen er mere truende, end den faktisk er.

I denne opsummering af Brown og Levinsons argument dukker der igen en uoverensstemmelse med Goffman op om forståelsen af individet. Begrundelsen for at lave facework tager udgangspunkt i nogle individuelle ønsker og behov (jf. punkt 2), der eventuelt kolliderer med andre personers face-behov. Medmindre man er i stand til at få disse ønsker igennem uden 'godtgørelse' fx ved tvang, er man 'nødt' til at lave facearbejde. Individet fremstilles hermed som et udpræget strategisk, manipulerende selv, hvis ønsker om at lave face-arbejde udelukkende refererer til egoistiske ønsker og behov. Dette står i kontrast til Goffmans situerede og sociale selv, der er 'forpligtet' til face-arbejde ud fra et moralsk og normativt perspektiv, jf. ritualmetaforen.

Det bemærkes tillige, (jf. punkt 3), at face-arbejde udelukkende i Brown og Levinsons terminologi er bundet op på eller reserveres situationer, hvor

der er lavet eller potentielt er lavet *face-truende handlinger* (FTA). Deres altoverskyggende interesse retter sig i øvrigt mod face-arbejde, der er knyttet til krænkelser af negative face, altså krænkelser af territorier, personlige domæner, ret til ikke at blive forstyrret, frihed fra handling og frihed fra andres påtrængenhed. Forståelsen af face-arbejde bliver således ikke i særlig vid udstrækning koblet sammen med positive face, og hvor det sker, er det kun i situationer, hvor positive face krænkes.

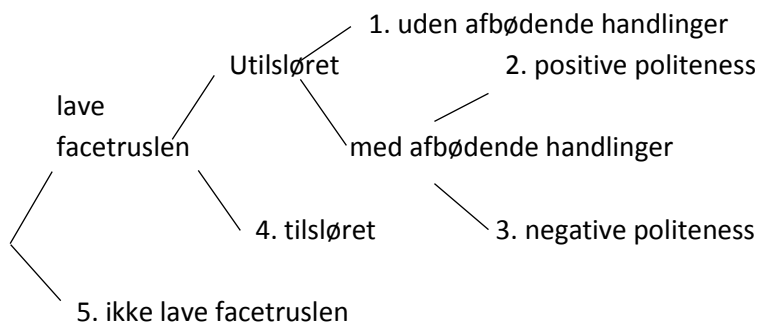
Det at koble face-arbejde-begrebet snævert sammen med face-truende handlinger er i overensstemmelse med Goffmans brug af begrebet. Som jeg vil argumentere for senere, forekommer det, at en udvidelse af face-begrebet, så det også indbefatter kommunikativ interaktion, der ikke alene er bundet til facetruende handlinger, kunne være frugtbar.

Forskellige slags face-trusler og strategier for gennemførelse af face-truende handlinger

Brown og Levinson opregner forskellige slags face-trusler (FTA), som de kategoriserer, efter om de truer henholdsvis *negative face* (behovet for territorier og autonomi) og *positive face* (behovet for at blive respekteret/ønsket). Det gælder for begge typer face-trusler, at de i udgangspunktet ofte vil være uintenderede, men erkendt af afsenderen.

I samhandling, hvor der eksisterer en gensidig sårbarhed, vil enhver rationel aktør ifølge Brown og Levinson forsøge at undgå de face-truende handlinger eller anvende bestemte strategier for at minimere face-truslen. Han/hun vil således lave en rationel kalkule, hvor tre ønsker tages med i overvejelserne: a) ønsket om at kommunikere indholdet af den face-truende handling, b) ønsket om at være effektiv eller hurtig og c) ønsket om at opretholde H's face til en vis grad. Medmindre b) er større end c), vil S ønske at minimere truslen ved sin face-truende handling (se fig. 13 næste side).

Fig. 13. Omstændigheder, der bestemmer valget af strategi (b)



Allerede her bør det bemærkes, at Brown og Levinsons præmis om, at enhver rationel aktør som udgangspunkt vil undgå at lave face-truende handlinger, kan diskuteres. Man kan forestille sig mange eksempler fra dagligdags interaktion på, at et individ (fx som led i en forhandling af sociale positioner eller af andre grunde) – bevidst eller ubevidst – truer en andens positive eller negative face, uden at truslen søges dæmpet med afbødende handlinger. I den situation vil a) ønsket om at udføre en face-truende handling være større end c) ønsket om at minimere truslen ved sin face-truende handling (se beskrivelsen af Culpepers impoliteness nedenfor).

Hvordan face-truende handlinger og face-arbejde praktiseres, må antages i høj grad at afhænge af den kontekst, interaktion og samspillet udspiller sig i. Der vil således være afgørende forskel på, om der er tale om samspil i forbindelse med det tilfældige møde i det offentlige rum, eller der er tale om kontekster, hvor aktørerne over tid er gensidigt afhængige af hinanden og kontinuerligt forhandler om situationsdefinitionen og magtpositioner (fx i en skoleklasse).

Dette aspekt har hverken Goffman eller Brown og Levinson med. Sidstnævnte redegør dog for, hvordan sociale 'variable' som den relative magt og den sociale distance mellem interaktanter spiller ind på kommunikationsstrategier og face-arbejde (se senere). Der er dog her alene tale om en opmærksomhed på relationelle forhold mellem individuelle agenter, uden at disse er sat i en kontekstuel ramme.

Men tilbage til modellen. Når en person vælger at lave en face-truende handling, kan den foretages utilsløret eller tilsløret. Handlingen er således *utilsløret (on record)*, hvis det er tydeligt for deltagerne, hvilken kommunikativ intention der ledte personen til handlingen (dvs. der er kun én utvetydig intention, der kan henføres til). Hvis fx en person siger 'jeg lover dig at komme i morgen', og deltagerne er enige om, at ved at sige det forpligter personen sig utvetydigt til en fremtidig handling, vil personen i Brown og Levinsons terminologi være direkte (*go on record*) ved at love det.

Hvis en person derimod vælger at lave en face-truende handling *tilsløret (off record)*, er der tale om en situation eller anvendelse af en strategi, hvortil der kan henføres mere end én utvetydig intention. Brown og Levinson nævner som eksempel herpå, at en person siger til en anden: 'Pokkers også, jeg har ingen penge, jeg glemte at gå i banken i dag'. Udtalelsen kan tolkes sådan, at personen har som intention at få den anden til at give sig nogle kontanter, men ingen af parterne kan holdes op på det. 'Off record' eller indirekte strategier indbefatter brug af metaforer og ironi, retoriske spørgsmål, underdrivelse, tautologier og i det hele taget alle slags udsagn (herunder forespørgsler), der kommunikerer så *indirekte* eller *sløret*, at meningen til en vis grad kan forhandles. Som det fremgår af figuren ovenfor (fig. 13), er der ikke 'afbødende' handlinger forbundet med 'tilslørede' strategier. Utilslørede strategier kan derimod gennemføres både med og uden afbødende handlinger.

I situationer, hvor en utilsløret face-truende handling gennemføres uden forsøg på afbødning (*baldly, without redressive action*), udføres handlingen på den mest direkte, klare, utvetydige og mest mulige kortfattede måde. Brown og Levinson bruger igen et eksempel fra 'forespørgselskommunikation', nemlig en direkte ordre, som fx 'Gør X'. Normalt vil en face-truende handling kun blive udført uden afbødende handlinger i situationer, hvor a) S og H er enige om, at relevansen af face-behov kan omgås, fx i forbindelse med nødstilfælde, hvor der skal handles hurtigt og effektivt, eller b) hvor faren for H's face er meget lille, som ved tjenester, forespørgsler eller forslag, som tydeligvis er i H's interesse (som fx 'sid ned' eller 'kom ind', og c), hvor S er markant overlegen i forhold til H eller kan hverve tilhørerstøtte til at ødelægge H's face uden at miste sit eget.

Med dette sidste eksempel nærmer forfatterne sig faktisk forestillede situationer, hvor en aktør af den ene eller anden grund kunne have en interesse i at lave face-trusler uden afbødende handlinger, dvs. en interesse i direkte at skade den andens face, jf. mine bemærkninger ovenfor. Deres eksempel på en situation, hvor S er markant overlegen i forhold til H eller kan hverve sig tilhørerstøtte til at ødelægge H's face uden at miste sit eget, kunne således være i en kontekst, hvor der kontinuerligt forhandles om positioner og situationsdefinitioner.

En (potentielt) face-truende handling kan imidlertid også gennemføres med afbødende handling (redressive action). Hermed mener Brown og Levinson en handling, som 'gives face' til den anden; det vil sige, at handlingen er et udtryk for forsøg på at modvirke den potentielle facetrussel ved at gennemføre handlingen på en sådan måde, at det bliver tydeligt, at man ikke har til hensigt at lave en facetrussel, og/eller at man generelt anerkender H's face-behov og er interesseret i, at de skal opfyldes. En sådan afbødende (redressive) handling kan antage to former, afhængigt af om det er positiv eller negative face, der er på spil.

Positive politeness er rettet mod H's positive face, det vil sige det positive selv-billede, som H gør krav på. Positive politeness er *tilgangsbaseret* facework, jf. Goffmans skelnen mellem tilgangsbaseret og *undgåelsesbaseret* facework ovenfor. Brown og Levinson kalder det forsøg på at 'smøre' H's face ved at signalere positive følelser overfor H, fx ved at behandle ham/hende som medlem af en in-gruppe, en ven eller en person, der respekteres og vurderes positivt. Brodden tages af den face-truende handling ved at behandle H som et medlem af en in-gruppe med særlige rettigheder og forpligtelser, ved at signalere lighed mellem S og H, eller ved at signalere, at S kan lide H, så den face-truende handling ikke betyder negativ vurdering i almindelighed af H's face.

Udtryk for positive politeness har deres genoprettende styrke via deres karakter af *personlige* sprogudtryk. De bruges som en slags metaforiske udtryk til at signalere fælles grund, delte ønsker mv., og de er af samme grund, som forfatterne selv fremhæver, 'teknikker', som ikke kun er brugbare til genoprettelse i forbindelse med face-truende handlinger, men kan bruges som social generator, hvor S ved at bruge dem indikerer, at

han/hun ønsker at komme tættere på H. Hermed er Brown og Levinson selv inde på situationer, hvor 'face-strategier' også bruges til forhandling af relationer, uden at der er tale om, at der er face-truende handlinger i spil; og de leverer hermed selv et argument for, at face-arbejde-begrebet bør udvides.

Negative politeness er hovedsageligt rettet mod at tilfredsstille (eller rettere afbøde krænkelsen af) H's negative face, dvs. det grundlæggende ønske om at gøre krav på territorium og selvbestemmelse. Med negative politeness signalerer S, at han/hun anerkender H's negative face og som udgangspunkt ikke har intentioner om eller kun minimalt ønsker at gribe ind i H's negative face-ønsker. Negative politeness har således karakter af selvudslættelse, formalitet og tilbageholdenhed. De kommer til udtryk som undskyldninger for forstyrrelse eller overskridelse, som sproglig eller ikke sproglig respekt under hensyntagen til den forestillede betydning/styrke, handlingen har, med upersonlige mekanismer (såsom passiver), som distancerer S og H fra handlingen og med andre former for opblødende handlinger, der giver H en 'udvej', en face-reddende mulighed for at undslippe, og som fx får hende til at føle, at hendes svar ikke er tvunget.

Som det fremgår af punkt 5 i deres model (fig. 13), hævder Brown og Levinson altså, at jo mere en handling truer S' eller H's face, jo højere nummereret strategi vil S vælge. Brown og Levinson kalder også strategier på dette niveau for 'superstrategier'. Hvis der er tale om, at facetruslen vurderes at være meget lav, vil S være tilbøjelig til at vælge at lave facetruslen utilsløret, uden afbødende handlinger (superstrategi 1). Omvendt - hvis face-truslen vurderes at være meget høj, vil S helt vælge ikke at lave face-truslen (strategi 5). Strategi 2 (positive politeness), 3 (negative politeness) og 4 (at lave handlingen 'tilsløret') vil være de superstrategier, der vælges i situationer, hvor facetruslen vurderes at være af moderat karakter.

Hertil kan det igen bemærkes, at i det omfang, en person direkte ønsker at skade den andens face, vil personen formentlig vælge strategi 1 (at lave facetruslen utilsløret), også selv om risikoen for face-tab vurderes at være høj. Brown og Levinson operationaliserer deres model i en række konkrete kommunikationsstrategier, som Spiers (1997) opsummerer således:

Fig. 14. Brown og Levinsons Politeness-strategier (1997)

<u>Politeness-strategi</u> Mål: at reparere facetruende handlinger
<u>Den mest utilslørede 'politeness'</u> <i>Facetruende handlinger udført på den mest direkte, klare, utvetydige og præcise måde. Den mindst polite strategi.</i> • Facetruende handlinger er mindst truende ('kom ind, sid ned'). Lille face er på spil, men det er ikke intentionen at skade face. • Face-bekymringer er suspenderet i nødsituationer. • Taleren er meget mere magtfuld (fx forælderen til et barn – hold op med at skrige')
<u>Positive politeness</u> <i>Strategier som retter op på lytterens face-ønsker.</i> • Erklære enighed ved at vise interesse i den anden, vise billigelse. • Erklære gruppelemsskab ved at bruge in-gruppe-markører. • Erklære fælles synsvinkel, mening, holdninger, viden, empati ved at søge enighed, undgå enighed, joke. • Fremføre formodning om samarbejde ved at indikere viden om den andens ønsker og intention om at tage dem i betragtning, erklære omtanke ved hjælp af tjenester, løfter, at være optimistisk, inkluderede, give grunde, gensidighed. • Opfylde den andens ønsker via gaver, goder, sympati, forståelse, samarbejde.
<u>Negative politeness</u> <i>Strategier som er rettet mod lytterens negative face eller følelse af autonomi og uafhængighed.</i> • Tøve med at krænke eller undskylde for at gøre det. • Anerkende tvivl. • Minimere anmodningens omfang eller alvor. • Vise respekt. • Spørge, snakke uden om, være indirekte. • Være upersonlig for at undgå at krænke.
<u>Sløret/indirekte 'politeness'</u> <i>Vise uklare intentioner, så taleren ikke kan blive taget til indtægt for en bestemt intention.</i> • Antyde, være uklar, veg, overgeneralisere, ufuldstændig, ironisk.
<u>Tilbageholde facetruende handlinger</u> <i>De face-truende handlinger er særdeles truende, så den yderste politeness-strategi er ikke at udføre dem.</i>

Graden af face-trussel

Hvorledes en face-trussel opfattes af interaktanterne, afhænger ifølge Brown og Levinson af en række sociologiske 'variable'. Ved påpegningen heraf kontekstualiseres face-trusler og face-arbejde. De identificerer tre 'variable', der påvirker graden eller vægten af en trussel: Den absolutte størrelse af krænkelse, som handlingen medfører; positionen, som taleren har i forhold til lytteren; og den sociale distance, der er mellem taleren og lytteren. Disse variable er ikke faktiske positioner, men deltagernes *opfattelser* af face-truslen, magtrelationen og den sociale distance mellem interaktanterne.

Den *absolutte* grad af *krænkelse* vil være afhængig af 'modtagerens' opfattelse af, i hvor høj grad handlingen truer hans/hendes negative henholdsvis positive face.

Hvad angår magtrelationen, gælder det, at i takt med at *talerens magt* over lytteren øges, svinder politeness. Dette sidste er der fundet stærk forskningsstøtte til, vel at mærke hvor magtfaktoren refererer til den specifikke legitimitet, som taleren har i forbindelse med en bestemt handling (Spiers, 1997).

Som Spiers påpeger, har Brown og Levinson tendens til at se bort fra den magt, der er iboende roller eller rolle-sæt, såsom leder/ansat, lærer/elev eller forældre/barn, hvor der er en iboende asymmetrisk magt. De argumenterer for, at hvis man accepterer sådanne rolle-sæt, skal man også medregne rolle-sæt som gangster/offre i rækken for at forklare, hvordan relative magtværdier påvirker graden af face-trussel. De hævder også, at begrebet social rolle må blive udvandet, fordi den enkelte har forskellige roller (rolle-sæt), eftersom magten, der knytter sig til hver rolle, ikke umiddelbart kan overføres til andre roller. Fx vil en læge måske have en positionel magt i forhold til en blikkenslager i en medicinsk konsultation, men når lægens afløb er stoppet, tilfalder 'magten' måske i højere grad blikkenslageren.

Et tredje magtsyn, man kunne anlægge, der handler om stabil social værdisættelse (enten af individet eller rollen), forkastes også som bare ét element i vurderingen af magten. Kontekstuelle eller personlige midlertidige træk kan således ændre sådanne stabile sociale vurderinger. Disse over-

vejelser af magtforhold resulterer i, at Brown og Levinson foreslår, at magt kun vurderes for taleren og lytteren i bestemte kontekster i forbindelse med en bestemt face-truende handling (Brown og Levinson, 1987).

Den sidste 'variabel', den sociale distance mellem taler og lytter, handler om, hvor socialt tæt (eller ikke tæt) S og H er på hinanden, hvor 'signifikante' (Frederiksen, 2012) de to parter er for hinanden. Tæthed afspejles i den gensidige udveksling af positive face og udtrykkes gennem sproglig signalering af fælles grund, delte ønsker osv. Hertil kunne tilføjes, at social tæthed også i høj grad kommer til udtryk gennem non-verbale signaler som berøring – et aspekt, som Brown og Levinson med deres sproglige fokusering ikke medregner.

3.5. Lim og Bowers udvidelse af face- work begreberne

Lim og Bowers, som jeg refererede til ovenfor, er nogle af de forskere, der har kritiseret og på baggrund af empiriske analyser foreslået justeringer og videreudviklinger af Brown og Levinsons politeness-model. De peger således på, at et basalt problem ved modellen er, at den fokuserer på tale-handlinger, som hovedsageligt truer den andens negative face (såsom forespørgsler eller ordrer) (Lim og Bowers, 1988). Det har den konsekvens ifølge forfatterne, at modellen har tendens til at underspecificere positive face-ønskers karakter og sammenblande forskellige typer positive face-ønsker, der grundlæggende har forskellig karakter.

De foreslår derfor, at de positive faceønsker i modellen deles op i to forskellige dimensioner: a) ønsket om at blive *inkluderet*, som støttes af forståelse, positive følelser og solidaritet, og trues af stærke negative følelser og åbent ikke-samarbejde, og b) ønsket om, at ens *evner respekteres*, hvilket støttes af positive evalueringer og anerkendelse og trues af kritik. Ønsket om inklusion er relateret til behovet for at høre til (Maslow), mens behovet for andres anerkendelse af ens evner og status er relateret til 'behovet for kontrol', følelsen af kompetence, inklusive intelligens, udseende og den generelle evne til at klare sig i verden.

Man kan indvende her, at deres reference til Maslows behovspyramide afspejler en ontologisk forståelse af individet/selvet – ikke som hos Brown og Levinson som et rationelt nytte-maksimerende individ – men som et

individualiseret selv/individ, der er styret af hierarkiserede 'biologiske' behov. Dermed tegner der sig også hos dem en selv-forståelse, der underbetoner det situerede og sociale aspekt af selvdannelsen, som Goffman understreger i sin teori om selvet. Det gælder imidlertid, at uanset om der refereres til 'biologiske' behov i ren form eller til opretholdelsen af social fællesskaber og social orden som hos Goffman, kan der – ikke mindst i en konkret analysesammenhæng som min, hvor fokus bl.a. er inklusion/eksklusion, være en pointe i at skelne mellem positive face-behov, der henholdsvis omfatter behovet for 'at høre til', og behovet for 'anerkendelse' af det præsenterede selv.

Lim og Bowers opsummerer således, at mennesker har tre former for face-ønsker: a) ønsket om at blive inkluderet eller *fællesskabsface*; b) ønsket om at deres evner skal respekteres eller *kompetenceface* og c) ønsket om ikke at blive påtvunget noget eller *autonomiface*. Med henvisning til Goffman og Brown og Levinson peger de på, at socialt kompetente personer vil bestræbe sig på at afbøde trusler mod den andens face-ønsker, hvortil de bruger face-arbejde. Forskellige typer face-ønsker adresseres ved hjælp af forskellige typer face-work.

Fællesskabsface er specifikt adresseret af 'solidaritet'. Solidaritet er udtryk for, at man til en vis grad accepterer den anden som et medlem af en in-gruppe, og dette signaleres gennem brugen af in-gruppe identitetsmærker, udtryk for empatisk forståelse, demonstration af personlig viden (om den anden) og vægt på ligheder og samarbejde (og er således identisk med Brown og Levinsons positive face).

Kompetenceface adresseres med 'billigelse' (approbation). Billigelse er udtryk for, at man værdsætter og respekterer den andens generelle evner og bestemte besiddelser eller optrædener som en afspejling af disse evner. Billigelse/approbation er karakteriseret ved bestræbelser på at minimere skam og maksimere værdsættelse af den anden ved at italesætte komplimenter eller/og nedtone manglende evner eller ikke-succesfuld optræden.

Autonomiface tilgodeses ved 'takt'. Takt signalerer, at man i en eller anden udstrækning respekterer den andens frihed til handling eller autonomi, hvilket er i overensstemmelse med Brown og Levinsons brug af begrebet, som karakteriseres ved bestræbelser på at minimere tabet og mak-

simere opnåelsen af frihed til handling ved at give muligheder eller ved at være indirekte og prøvende.

3.6. Impoliteness

En anden forfatter, der har kritiseret Brown og Levinsons politeness-model, er Johathan Culpeper (fx 1996, 2003, 2005, 2011). Han nævner bl.a. et af de kritikpunkter, jeg nævnte ovenfor, nemlig at modellen er bygget op om ikke-intenderede face-truende handlinger, der som udgangspunkt søges afbødet. Dermed, hævder han, er modellen ikke i stand til at indfange intenderede face-truende handlinger i samspil på adækvat vis. Culpeper udvikler derfor et alternativt, ækvivalent begrebsapparat, der kan indfange sådanne situationer, nemlig impoliteness-modellen.

Med reference til Goffman relaterer Culpeper mere præcist impoliteness 'til situationer, hvor den krænkende person kan vise sig at have handlet ondskabsfuldt med den hensigt at forårsage en åben krænkelse'. Impoliteness er således ikke en tilfældig trussel, den er intenderet, der er ikke tale om godmodigt drilleri, og med direkte reference til Brown og Levinsons politeness-model: impoliteness er ikke superstrategi 1 'bald-on-record' politeness, der bruges i nødsituationer, når facetruslen er lille, eller når taleren har mere magt, jf. ovenfor. Derimod er impoliteness til stede, når (Culpeper, 2005:38)

[...] (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behavior as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2).

Med sin dobbelte definition af impolitenessbegrebet indfanger Culpeper (bedre end Brown og Levinson) den interaktionelle karakter af face-handlinger. Der er ikke tale om, at impoliteness (eller politeness) udelukkende er bundet til kommunikative handlingers grammatiske form og indhold; meningen er i høj grad konstrueret *i interaktionen* mellem taler og lytter (Culpeper, 2005). Culpeper gør desuden opmærksom på, at face-krænkende udsagn (impoliteness) har to lag, nemlig dels den krænkende

information, der udtrykkes gennem udsagnet, dels information om, at denne information er udtrykt intentionelt.

Som det fremgår af figuren nedenfor, udfolder og kategoriserer Culpeper i første omgang sin impolitenessmodel (Culpeper, 1996) i relation til Brown og Levinsons superstrategier. Dog hævdede han, at disse superstrategier sjældent optræder alene, men oftere sammenblandet.

Fig. 15. Brown og Levinsons politeness-strategier (1987) og Culpepers (1996) impoliteness-strategier.

Politeness-strategi	Impoliteness-strategi
Mål: at reparere facetruende handlinger	Mål: at skade face
<u>Den mest utilslørede politeness</u> <i>Face-truende handlinger udført på den mest direkte, klare, utvetydige og præcise måde. Den mindst polite strategi.</i> • Facetruende handlinger er mindst truende ('kom ind, sid ned') – lille face er på spil, men det er ikke intentionen at skade face. • Face-bekymringer suspenderes i nødsituationer • Taleren er meget mere magtfuld (fx forælderen til et barn: 'hold op med at skrige').	<u>Den mest utilslørede impoliteness</u> <i>Face-truende handlinger udført på den mest direkte, klare, utvetydige og præcise måde.</i> • Konteksten betyder, at face ikke er relevant eller minimeret. Dvs. at der er opmærksomhed på, at handlingen truer face, men der gøres ikke noget for at mindske truslen. Angrebet sker ved at være direkte, klar, fx 'du lugter'.
<u>Positive politeness</u> <i>Strategier, som retter op på lytterens positive face-ønsker:</i> • Erklære enighed ved at vise interesse i den anden, vise billigelse, sympati • Erklære gruppe-medlemskab	<u>Positive impoliteness</u> <i>Strategier, der er designet til at skade lytterens positive face-ønsker:</i> • Angribe andres følelser eller ønsker • Ignorere, afvise andre: undlade at anerkende den andens

ved at bruge in-gruppe-markører • Erklære fælles synsvinkel, mening, holdninger, viden, empati ved at søge enighed, undgå uenighed, joke. • Fremføre formodning om samarbejde ved at indikere viden om den andens ønsker og intention om at tage dem i betragtning, erklære omtanke igennem tjenester, løfter, at være optimistisk, inkluderende, give grunde, gensidighed. • Opfylde den andens ønsker via gaver, via goder, sympati, forståelse, samarbejde.	tilstedeværelse • Ekskludere fra aktiviteter • Holde adskilt fra andre, nægte deltagelse eller fællesskab med andre, undgå at sidde sammen • Være uinteresseret, udeltagende, usympatisk. • Bruge upassende identitetsmarkører: titel eller efternavn i tætte venskaber eller øgenavne i distancerede relationer. • Søge uoverensstemmelse ved at vælge et følsomt emne. • Få andre til at føle sig dårligt tilpas – ikke undgå stilhed, joke eller smalltalke. • Bruge tabuord, bande, fornærmende sprog. • Kalde andre nedsættende navne.
<u>Negative politeness</u> <i>Strategier, som er rettet mod lytterens negative face eller følelse af autonomi og uafhængighed</i> • Tøve med at krænke eller undskylde for at gøre det. • Anerkende tvivl. • Minimere anmodningers omfang eller alvor. • Vise agtelse. • Spørge, snakke udenom, være indirekte. • Være upersonlig for at undgå at krænke.	<u>Negative impoliteness</u> <i>Strategier designet til at skade lytterens negative face-ønsker</i> • Skræmme: indgyde tro på, at skadelig handling vil blive udført. • Nedladdenhed, hånlig adfærd eller latterliggørelse – understrege sin relative magt, vise foragt. • Nedvurdere den anden ved at bruge diminutiver. • Invadere den andens rum faktisk eller metaforisk – positionere sig selv for tæt på eller spørge efter information, der er for intim i forhold til relationen.

	• Direkte forbinde den anden med negative forhold - personificere, bruge pronominerne 'jeg' og 'du'. • Officielt udstille den andens gæld (sætning).
<u>Uofficiel politeness</u> <i>Vise uklare intentioner, så taleren ikke kan blive taget til indtægt for en bestemt intention.</i> • Antyde, være uklar, vag, overgeneralisere.	<u>Sarkasme eller falsk politeness</u> <i>Brug af politeness-strategier, der er åbenlyst uoprigtige eller overfladiske. Krænke indirekte ved at lade lytteren indirekte udlede den krænkende pointe i en bemærkning.</i> • Ironi
<u>Tilbageholde face-truende handlinger</u> <i>De face-truende handlinger er særdeles truende, så den yderste politeness-strategi er ikke at udføre den.</i>	<u>Tilbageholde politeness</u> <i>Fravær af politeness-arbejde, hvor det normalt ville være forventet</i> <i>Fx at lade være med at takke nogen for en gave – dette vil blive opfattet som bevidst impoliteness.</i>

Spiers (1997)

3.7. Politeness og impoliteness som analyseramme

På trods af Brown og Levinsons tendens til at 'dreje' forståelsen af selvet i en retning, hvor individet nærmest fremstår som et rationelt *homo economicus* (på en ganske anden måde end Goffmans situerede selv); på trods af deres sproglige fokusering, der betyder, at multimodale træk ved kommunikationen ikke indbefattes i deres model; og på trods af deres optagethed af især negative face, leverer forfatterne med deres politeness-model langt hen ad vejen et bud på nogle adækvate begreber, der har potentiale til at identificere, *hvordan individer bruger bestemte kommunikationsstrategier i konstruktionen af mening, identiteter og sociale relationer i konkrete kontekster*. Suppleret med Lim og Bowers udbygninger af især positive face og med Culpepers impolitenessbegreber vil jeg derfor bruge dem som en *analyseramme* i min undersøgelsessammenhæng.

Politeness-begreberne er med deres operationalisering især velegnede til at analysere sproglig kommunikation, hvor der er *uintenderede face-truende* handlinger på spil. De kan bl.a. bruges til at afdække positive kvaliteter i sociale relationer aktørerne imellem, dvs. til at identificere samarbejde hos konkrete aktører i forhold til at støtte andres 'selvpræsentation' eller (negative og positive) face. Ligeledes leverer Brown og Levinson med deres sociologiske 'variable' et analytisk redskab, der kan indfange og potentielt forklare, *hvordan konkrete face-trusler bruges og opfattes* af aktører under hensyn til social distance, magtrelationer og den absolutte størrelse af face-truslen.

Lim og Bowers specificering af positive face i henholdsvis kompetence-face og fællesskabsface kvalificerer yderligere politenessmodellen og bidrager med relevante, anvendelige operationaliseringer.

En indbygget svaghed ved Brown og Levinsons model er imidlertid, når det gælder min analysesammenhæng, at den netop kun er optaget af og opfanger handlinger, der er *uintenderet face-truende*. Derfor vil det være relevant også at inddrage Culpepers impoliteness-begreber. Disse begreber vil kunne bruges til at afdække negative kvaliteter i sociale relationer aktørerne imellem og identificere aktive forsøg på at udfordre andre individers 'selvpræsentation' og (negative og positive) face.

Tilbage står dog, at hverken politeness- eller impoliteness-begreberne umiddelbart på adækvat vis kan afdække positiv relations-dannelse, hvor der *ikke* er face-truende handlinger til stede; det vil sige 'strategier' eller handlinger, der har til formål at signalere ønske om social tæthed og tilhørsforhold. Som Brown og Levinson selv peger på, er der imidlertid langt hen ad vejen et sammenfald mellem positive 'politeness-strategier', der bruges til genoprettelse i forbindelse med face-truende handlinger, og de strategier eller kommunikationsmønstre, der bruges i situationer, hvor en person ønsker at komme tættere på en anden. I praksis vil det derfor også være muligt, at indfange sådanne situationer ved hjælp af de operationaliserede politeness-begreber

KAPITEL 4

MASKULINITETSTEORI

4.1. Indledning

I denne anden del af min teoriramme vil jeg præsentere og diskutere nogle centrale kønsforståelser og her især maskulinitetsbegreber, der kan bidrage til at lægge et yderligere lag på forståelsen af konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer – ved at sætte identificerede interaktionsmønstre ind i et kønsteoretisk perspektiv. Som tidligere beskrevet er tanken således, at kønsteori kan være med til at anskueliggøre, hvordan konstruktionen af mening, identiteter og sociale relationer – ud over at være lokalt kontekstuel forbundet – også er indlejret i mere 'regionale' og 'globale' kønsdiskurser (Connell et al., 2005). Sagt med andre ord er min antagelse, at eleverne i min skoleklasse i deres konstruktionsarbejde vil trække på 'ressurser' (praksisser og forståelser), der har en almen samfundsmæssig, kulturel og strukturel forankring. Denne antagelse, kunne man hævde, udgør en central begrundelse for, at det kan hævdes at være validt at udfolde mere generelle analytiske forklaringer/teoretiseringer ud fra en enkelt case.

4.2. Forståelser af køn

Sagt med goffmanske termer præsenteres, konstrueres og forhandles det menneskelige individs 'selv' som allerede vist i høj grad i sociale sammenhænge igennem bl.a. brugen af bestemte rekvisitter og signaludstyr. En 'logisk' slutning i forlængelse heraf vil være, at også det 'kønnede' selv eller kønsidentiteten konstrueres på denne måde. Med en sådan slutning kan man hævde, at Goffman med sit syn på selvdannelsen ligger fint i tråd med den kønsforståelse, der er dominerende i en stor del af nyere postmoderne kønsforskning både i Danmark og internationalt. Megen af denne forskning afviser således *både* essentialistiske forståelser af køn – hvor kønsforskelle naturaliseres og forstås ud fra biologiske forskelle på de to køn – og forståelser, der tager afsæt i 'kønsrolleteori', som har tilbøjelig-

hed til at homogenisere køn og ofte ser bort fra magt- og privilegieaspekter.

I modsætning til sådanne forståelser har kønsforskningen i de seneste 20-30 år igennem et utal af empiriske undersøgelser godtgjort, at kønsidentiteter er vævet ind i aktive projekter af kønskonstruktioner, og at der er mange forskellige typer kønsidentiteter – eller, som mere radikale postmodernister udtrykker det, måder at 'gøre køn' på (fx Søndergård, 2007; Knudsen, 2010). Det giver således i høj grad mening at tale om *multiple* maskuliniteter og feminiteter (fx Connell et al, 2006; Frosh et al, 2002; Mac an Ghail, 1994, 2013). Megen forskning har tillige vist, at sådanne maskuliniteter og feminiteter differentieres af fx social klasse og race (fx Frosh et al., 2002; Mac an Ghail, 2013; Cobett, 2013; Holm, 2008; Öhrn & Holm, 2014; Nielsen, 2014; Overå, 2013).

Et gennemgående træk i megen nyere kønsforskning, herunder maskulinitetsforskning, er tillige, at der tages afsæt i et *relationelt* syn på maskuliniteter og feminiteter; det vil sige den forståelse, at fx maskulinitet bliver konstrueret i relation til feminitet (er) og i relation til andre måder at 'gøre maskulinitet'.

En af pionererne i denne måde at forstå køn var den australske sociolog og kønsforsker R.W. Connell (f. 1944), Connell (1982, 1987, 2005). Han gennemførte tilbage i 1982 et feltstudie af social ulighed på australske gymnasier (Connell, 1982), der gav empirisk dokumentation for, at der eksisterede multiple hierarkier af køn, og at sådanne hierarkier var vævet ind i aktive projekter af kønskonstruktion. Bl.a. denne undersøgelse blev startskuddet på udviklingen 'Towards a New Sociology of Masculinity' (Carrigan, Connell og Lee, 1985), hvor han med sin øvrige forskningsgruppe foreslog en model af multiple maskuliniteter og magtrelationer (Connell & Messerschmidt, 2005).

Et centralt begreb i hans model og ansatser til en ny kønssociologi var 'hegemonisk maskulinitet'. Som Connell selv angiver (Connell & Messerschmidt, 2005), repræsenterede begrebet en syntese af idéer og dokumentation fra tilsyneladende meget forskellige kilder. En af de vigtigste kilder var feministiske teorier om patriarkalisme og den relaterede debat om mænds rolle i transformationen af patriarkatet (Goode, 1982). En anden

vigtig kilde var farvede kvinders kritik (fx Davis, 1983) af den racistiske bias, der opstod, når magt kun blev begrebsliggjort i termer af kønsforskelle. Bl.a. denne kritik var med til at sætte spørgsmålstejn ved enhver tilbøjelighed til at universalisere kategorien mænd. Idéen om et hierarki af maskuliniteter var også direkte inspireret af homoseksuelle mænds erfaringer med vold og fordomme fra heteroseksuelle mænds side og homofobi i det hele taget samt bøssers ambivalente forhold til konventionel maskulinitet (fx Plummer, 1981).

Sidst, men ikke mindst, som Connell udtrykte det (2005:2), var en vigtig kilde resultaterne af den stigende mængde feltstudier, der dukkede op i den sociale forskning på det tidspunkt, og som dokumenterede lokale kønshierarkier og lokale kulturer af maskulinitet i skoler (fx Willis, 1977), på mandsdominerede arbejdspladser (fx Cockburn, 1983) og i landsbysamfund (fx Herdt, 1981). Som Connell understreger, tilføjede sådanne studier den etnografiske realisme, som kønsrollelitteraturen manglede.

Selve begrebet 'hegemonisk maskulinitet' var inspireret af den gramsci-anske forståelse af begrebet hegemoni, der var et aktuelt strukturalistisk bidrag i 70'erne og 80'erne til forsøget på at forstå stabiliseringen af klasse-relationer. Hegemonisk maskulinitet blev forstået som et mønster af praksisser udøvet af socialt dominante maskuliniteter (det vil sige ikke blot et sæt af rolleforventninger eller en identitet), som tillader mænds dominans over kvinder at fortsætte (Connell, 2005)). Det centrale i hegemonibegrebet er, at sådanne praksisser ikke er gennemført med vold, men derimod understøttet af kulturelt samtykke, diskursiv centralitet, institutionalisering og marginaliseringen eller delegitimeringen af alternativer. Der er ikke tale om, at 'hegemoniske' maskulinitetspraksisser nødvendigvis altid gennem-syrer eller er de almindeligste i drenge og mænds hverdagsliv, men snarere om, at hegemoni fungerer igennem produktionen af idealer for maskulinitet (fx den professionelle sportsstjerne, den hårdtslående agent m.v.)

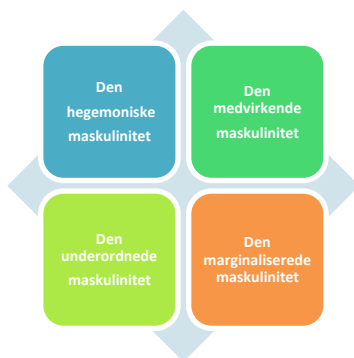
'Hegemonisk maskulinitet' viser med andre ord den *aktuelt* mest honorerede måde at være mand på. Den kræver, at alle andre mænd positionerer sig i forhold hertil, og den legitimerer ideologisk kvinders globale underordning i forhold til mænd. En af de mest effektive måder, hegemonisk maskulinitet virker på, er netop igennem essentialisering af kønsforskelle:

Mænd og kvinder er fra 'naturens side' forskellige, og mænds dominans af kvinder er en 'naturlig' konsekvens heraf.

Det billede, Connell i 80'erne tegnede af hegemonisk maskulinitet, stammede da også fra det patriarkalske ideal om mænds rolle som beskyttere og forsørgere. Der var tale om maskulinitetsidealer om bl.a. fysisk styrke, trang til konkurrence og dominans (herunder dominans af kvinder), idealer om at være beslutningstager, have autoritet, være kompetent, succesfuld, autonom, have kontrol over sine følelser, søge anerkendelse fra andre gennem risikobetonet adfærd, stolthed m.v. (Connell, 1987).

I sin maskulinitetsmodel opererede Connell med en kønsorden eller et kønshierarki med underordnede maskuliniteter, dels i form af *medvirkende* maskuliniteter, dvs. kønspraksisser, hvor mænd, uden at adoptere en stærk version af maskulin dominans, alligevel opnåede goderne fra patriarkatet, og dels i form af *underordnede* og *marginaliserede* maskuliniteter. Underordnede maskuliniteter omfattede bl.a. homoseksuelle, mens marginaliserede maskuliniteter typisk kunne omfatte ikke-hvide versioner af maskulinitet.

Fig. 16. Connells maskulinitetsmodel



Det var en helt central antagelse bag maskulinitetsmodellen, at kønsrelationer skulle opfattes som *historisk dynamiske* (Connell, 2005), og at kønshierarkier derfor var genstand for forandring.

Connells maskulinitetsmodel og begrebet hegemonisk maskulinitet er igennem årene blevet brugt og refereret til i et utal af analyser, hvor kønsdimensionen har stået centralt. I næsten samme takt er modellen blevet anfægtet og kritiseret fra vidt forskellige vinkler, se nedenfor. Kritikken medførte, at Connell og Messerschmidt i 2005 (Connell & Messerschmidt, 2005) reformulerede begrebet i artiklen *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*.

Efterfølgende opgjorde Messerschmidt i et review (Messerschmidt, 2012), at i perioden mellem 2006 og 2010 blev begrebet hegemonisk maskulinitet nævnt i videnskabelige tidsskrifter 540 gange og hen over årene i stadigt større omfang. Således blev begrebet nævnt 22 gange i 2006, 59 gange i 2007, 124 gange i 2008, 162 gange i 2009 og 173 gange i 2010. Desuden opregnede han, at begrebet i perioden blev nævnt på 27 sprog. Der er altså tale om et begreb, der har spillet og stadig spiller en betydelig rolle i den internationale kønsforskning inden for en lang række forskellige discipliner, herunder forskning i drenges position i uddannelsessystemet, mænds udsathed i forhold til sundhed m.m.

Kritik af begreberne hegemonisk maskulinitet og multiple maskuliniteter

Som sagt har begrebet hegemonisk maskulinitet også været udsat for stærk kritik. Connell et al. tilbageviser dele af denne kritik i forbindelse med deres reformulering af begrebet med henvisning til, at den omfattende brug af begrebet i mange forskellige sammenhænge har ledt til 'mutationer'; det er blevet omfortolket og ikke mindst hevet ud af sin historiske samfundskontekst og har dermed skabt begrebsmæssig forvirring.

Således tilbagevises bl.a. kritikken af, at begreberne 'hegemonisk maskulinitet' og 'multiple maskuliniteter' tenderer til at producere en statisk typologi (Collinson et al., 1994; Hearn, 1996, 2004), der i sidste ende essentialiserer kønsforskelle, fordi den opererer med en falsk enhed i en flydende og modsætningsfyldt virkelighed (Petersen, 1998; Collier, 1998; MacInnes, 1998). Connell vedgår, at begreberne bl.a. i populærpsykologi og i journalistisk fortolkning er blevet anvendt til at typologisere og brugt til at identificere sociale 'karaktertyper' og psykologiske karaktertræk. Fx ses

det ofte, at populærpsykologien i aktuelle debatter om 'maskulinitetskrise' anvender nye 'karaktertyper' (alpha-hannen, den sensitive new-age fyr, den behårede mand, 'new lad'). I den sammenhæng kan man opleve, at 'hegemonisk maskulinitet' bliver anvendt som et videnskabeligt klingende synonym for en type rigid, sexistisk machomand.

Derimod tilbageviser Connell, at begreberne i samfundsvidenskabelig og humanistisk forskning skulle understøtte en essentialisering, homogenisering eller psykologisering af maskuliniteter. Tværtimod, hævder han, har begreberne blomstret igennem de seneste 20 år, fordi etnografer m.fl. netop ved hjælp af dem har været i stand til at afdække en stor mangfoldighed af sociale konstruktioner af køn (Connell & Messerschmidt, 2005:836). Han slår i forlængelse heraf fast, at

Masculinity is not a fixed entity embedded in the body or personality traits of individuals. Masculinities are configurations of practice that are accomplished in social action and, therefore, can differ according to the gender relations in a particular social setting.

Han afviser endvidere med henvisning til konkrete etnografiske undersøgelser (fx Gutman, 1996; Warren, 1997), at opdagelsen af multiple maskuliniteter nødvendigvis fører til en statisk typologi. Disse undersøgelser viser, hvordan forskellige kategorier ikke er monadiske identiteter, men altid relationelle og konstant krydsskåret af andre opdelinger og projekter. Fx fandt Warrens i sine observationer af maskuliniteter i engelske skoler forskellige konstruktioner af maskulinitet, der genererede effekt i klasserummet, selv om mange drenge ikke passede præcist ind i hovedkategorierne; tværtimod demonstrerede drengene komplekse relationer af forbindelser og afvisning af kategorier.

Connell påpeger i øvrigt, at selv om hegemonisk maskulinitet er baseret på praksisser, som tillader mænds *kollektive* dominans over kvinder at fortsætte, er dette ikke ensbetydende med, at mænd kun engagerer sig i 'giftige' praksisser, som nogle har kritiseret begrebet hegemonisk maskulinitet for at indebære (Collier, 1998). Hegemoni kan have mange former, og ofte

involverer hegemonisk maskulinitet positive handlinger som at bringe løn hjem, opretholde et seksuelt forhold eller være far. Hvis den udelukkende var baseret på vold, aggression og selvoptagethed, ville der næppe være tale om hegemoni, som netop indbefatter accept af bestemte idéer og deltagelse af 'underordnede' grupper (Connell & Messerschmidt, 2005).

Endelig afviser Connell, at begrebet hegemonisk maskulinitet oprindeligt indebar, at den samfundsmæssige kønsorden skulle være statisk og dermed levne meget lidt håb om en ændring af kønsrelationer i en mere ligestillet retning. Netop fordi der er tale om et historisk dynamisk begreb, kan man forestille sig, at såvel strukturelle og institutionelle ændringer (det kunne fx være ændringer i kønsarbejdsdelingen på arbejdsmarkedet og i hjemmet) som symbolske kulturelle ændringer (bl.a. som en konsekvens af forskellige gruppers kamp for ligestilling; kvinders, etniske minoriteters, homoseksuelles) ville resultere i ændrede kønsrelationer. Ældre maskulinitetsformer kunne erstattes af nye former, det var måske muligt, at en mere human, mindre undertrykkende betydning af det at være en mand kunne blive hegemonisk som del af en proces, der helt førte til afskaffelse af kønshierarkier.

Som Connell selv udtrykker det (Connell & Messerschmidt, 2005), var der altså et vist element af optimisme i en ellers relativt dystert teori. Hertil kan man tilføje, at den historiske udvikling vel netop har betydet en række ændringer i kønsarbejdsdelingen på arbejdsmarkedet, i hjemmet og i den politiske og mediemæssige sfære, der på en række centrale punkter har ændret den samfundsmæssige kønsorden – også siden 80'erne. Fx fylder kvinder og homoseksuelle mere i det politiske liv og medie billede, og når det gælder adgang til uddannelse, er der som sagt sket en ændring i køns-mønstrene, i så høj grad at det altså har givet anledning til at 'råbe vagt i gevær' på drengenes vegne. Som det vil fremgå senere peger nordisk klasserumsforskning da også mere specifikt på, at samfundsmæssige ændringer har medført nye og mere varierede mønstre, når det gælder interaktionsmønstre mellem kønnene i klasserummet (se kapitel 5.3).

Kritikken fra psykologisk diskursteori

En af de kritiske røster af begrebet hegemonisk maskulinitet kommer fra psykologisk diskursteori. Bl.a. kritiseres begrebet herfra for at bygge på en mangelfuld forståelse af selvet eller subjektet (Wetherell & Edley, 1999). Teoretikerne problematiserer, at teorien ikke forklarer, *hvordan* mænd tilpasser sig et ideal og former sig selv som medvirkende eller afvisende typer. De foreslår selv – fra et diskursivt perspektiv – at hegemoniske normer kan forstås som det 'at definere en subjektposition i diskurs' (Wetherell & Edley, 1999:337). I et sådant perspektiv forstås hegemoniske normer som noget, drenge eller mænd kan vælge i bestemte situationer, mens de i andre interaktionelle situationer kan vælge andre positioner. Drenge og mænd kan med andre ord adoptere hegemonisk maskulinitet, når det er ønskeligt, mens de kan distancere sig herfra i andre situationer, hvis det fx vurderes strategisk hensigtsmæssigt. Et empirisk eksempel på, at mænd således (strategisk) kan veksle mellem forskellige kønsdiskurser, er bl.a. et studie af et program om seksualforbrydere (Lea & Auburns, 2002), der viser, hvordan den fortællende forbryder bevæger sig imellem konfliktende ideologier om seksuel interaktion på en måde, der reducerer hans ansvar for en begået voldtægt.

Connell medgiver kritiske diskursanalytikere, at af sådanne analyser kan man lære, ikke blot hvordan maskuliniteter er konstrueret i diskurs, men også hvordan de bruges i diskurs. Det understreger, at der klart er en symbolsk dimension i begrebet hegemonisk maskulinitet, og at begrebet er knyttet til formuleringen af kulturelle idéer. Omvendt afviser han på overbevisende måde, at begrebet alene kan reduceres til en social norm. Hvad et sådant rent psykologisk-diskursivt perspektiv nemlig ikke kan indfange, er, hvordan kønsrelationer også konstitueres igennem ikke-diskursive (ikke-kommunikative) praksisser, såsom lønforhold, arbejdsdeling i hjemmet, vold, seksualitet, såvel som gennem ikke reflekterede rutinehandlinger – eller, kunne man tilføje, igennem meningstilskrivelse af sociale aktiviteter og praksisser og kønnede sociale inklusions-eksklusionsmønstre i forlængelse heraf, som jeg har fokus på i min undersøgelse.

Connell (Connell & Messerschmidt, 2005) henviser i øvrigt selv – som illustration heraf – til et studie af kvinders skifte til transeksuelle mænd

(Rubin, 2003), hvor det afdækkes, hvordan mulighederne herfor er massivt begrænsede af kroppen, af institutionelle historier, af økonomiske kræfter og personlige og familiære relationer. Den høje selvmodsrade blandt mennesker, der skifter køn, er i sig selv en indikator på, at der kan være store omkostninger ved at gøre bestemte 'diskursive' valg.

Connell understreger med sit eksempel, at kønspraksisser og diskurser i høj grad har en *strukturel* og *institutionel* dimension, som psykologisk diskursanalyse altså ikke indfanger. Eksemplet anskueliggør imidlertid også, at den definition af selvet, der er implicit i kønsteorien, også har en *socialpsykologisk* og *biologisk* dimension. Biologisk er kroppen i sig selv en determinerende faktor, og hvad angår den socialpsykologiske dimension, henviser Connell selv til, at psykoanalytisk teori udgør en vigtig resurse for forståelsen af kompleksiteten i kønspraksisser. Især udpeges tilgange som bl.a. Sartres eksistentielle psykoanalyse som brugbare til at forstå maskuliniteter som projekter og til at forstå, at en maskulin identitet altid vil være et midlertidigt resultat i et livsforløb, ligesom tidlige relationer kan spille en vigtig rolle i udviklingen af fx 'maskulin protest'. Oprindeligt blev begrebet hegemonisk maskulinitet formuleret med en stærk opmærksomhed på psykoanalytiske argumenter om den lagdelte og modsætningsfyldte karakter af personlighed.

Selvom det psykoanalytiske aspekt i mange anvendelser af Connells kønssociologi er trængt i baggrunden, kan det opsamlende konkluderes, at Connell (i højere grad end andre mere radikale postmoderne retninger som fx psykologisk diskursanalyse) opererer med et *flerdimensionelt* syn på selvet og dermed også på det kønnede selv. Samtidig med at køns'identiteter' konstrueres og forhandles i lokale praksisser – og dermed er situationelt definerede – er de indlejrede i samfundskulturelle og -strukturelle konstruktioner af køn, ligesom de påvirkes af det enkelte individs livshistorie samt psykologiske habitus.

Man kan således også hævde, at Connell med sin kønssociologi tegner konturerne af den *kompleksitet*, hvori kønsidentiteter konstrueres og forhandles på en mere nuanceret måde, end Goffman gør i sin teori om selvet. (Igen bør det noteres, at Goffman dog ikke afviser psykologiske, biologiske eller for den sags skyld samfundsstrukturelle dimensioner i selvdan-

nelsen, men at han overvejende er optaget af den situationelt definerede dimension, jf. kapitel 3).

Begrebsmæssig uklarhed

En vægtig kritik af begrebet hegemonisk maskulinitet har været, at det har ledt til inkonsistent anvendelse (Martin, 1998). Nogle gange bruges begrebet om en bestemt type maskulinitet, andre gange refererer det til den type, der er dominerende på et bestemt tidspunkt et bestemt sted. Jeg har allerede peget på, at Connell i sin reformulering af begrebet (Connell & Messerschmidt, 2005) med understregningen af maskulinitet som et historisk dynamisk begreb afviser, at begrebet skulle være en statisk betegnelse for en bestemt type maskulinitet. Samfundsmæssige udgaver af hegemonisk maskulinitet vil variere over tid (det kan man fx blive overbevist om ved at analysere forskellige udgaver af helteroller i spillefilm fra forskellige tidsperioder). Hertil kommer, at i alle lokale sammenhænge konstrueres der *specifikke* versioner af hegemonisk maskulinitet, der sandsynligvis vil adskille sig fra billedet i andre lokale sammenhænge. Det er dog vigtigt at holde fast i, at konstruktionen af lokale maskuliniteter formes og påvirkes af artikuleringen af kønssystemer på det samfundsmæssige niveau. Connell foreslår således, at empirisk eksisterende hegemonisk maskulinitet kan analyseres på tre niveauer (Connell & Messerschmidt, 2005:22):

1. Lokalt: konstrueret i face-to-face-interaktion i familier, institutioner, organisationer m.v. (som typisk undersøges i etnografisk forskning og livshistorie-forskning)
2. Regionalt: konstrueret på kulturens eller nationalstatens niveau (som typisk er genstandsfeltet i diskursiv, politisk og demografisk forskning)
3. Globalt: konstrueret i transnationale arenaer, såsom verdenspolitik, transnational forretning og medieaktivitet (studeret i nyere forskning om maskulinitet og globalisering).

Connell foreslår, at maskulinitet på (især) det regionale niveau, symbolsk repræsenteret af fx skuespillere, professionelle atleter, politikere (her kun-

ne man tilføje repræsentanter for ungdomskulturer, fx heltefigurer i video-spil, musikidoler og stand up komikere) har indflydelse på konstruktionen af lokale maskulinitetspraksisser. Det eksakte indhold af disse praksisser varierer over tid og på tværs af samfund. Alligevel former regional hegemonisk maskulinitet en samfundsmæssig grad af 'maskulinitetsrealitet' (Connell & Messerschmidt, 2005:22):

... og opererer [...] i det kulturelle domæne som forhåndenværende materiale til at blive aktualiseret, ændret eller udfordret gennem praksisser i en række af forskellige lokale situationer. En regional hegemonisk maskulinitet bliver således en kulturel ramme, som kan blive materialiseret i daglige praksisser og interaktioner.

Man kunne hævde, at betoningen af den symbolske dimension i konstruktionen af kønsidentiteter, som citatet afspejler, viser, at Connell et al. i deres reformulering af hegemonibegrebet her er inspireret af den diskursanalytiske tradition, jf. ovenfor. Påpejningen af, hvordan konstruktionen af kønsidentitet tager afsæt i et lokalt *interaktionelt* defineret konstruktionsarbejde, er dog et ganske andet afsæt end fx psykologisk diskursanalyses mere subjektorienterede position.

Hvis man så i øvrigt tilføjer, at det i Connells perspektiv er vigtigt at forstå, at den lokale konstruktion sker under indflydelse af sociale og kulturelle strukturer, bl.a. klasseposition og etnisk tilhørsforhold, markerer det, at der er ganske stor forskel på denne måde at anskue kønskonstruktion og måden, som fx psykologisk diskursanalyse forstår den.

Både Wetherell og Edley (1999), Gilbert og Gilbert (1998) samt Connell er dog enige om, at begrebet hegemonisk maskulinitet fanger *maskulinitetsidealet* for mange drenge og mænd, at hegemonisk maskulinitet er vigtig i mange mænds fantasiliv, og at mænd ofte positionerer sig i forhold hertil, selv om de kritiserer eller undergraver idealet (Wetherell, 1999).

Entydig fokusering på mænd

På trods af, at begreberne hegemonisk maskulinitet og multiple maskuliniteter grundlæggende defineres relationelt, er det blevet kritiseret (Brod, 1994), at der er en tendens til både i maskulinitetsforskningen og i populærlitteraturen at dikotomisere mænds og kvinders erfaringer. Ofte gennemføres feltstudier af mænd og maskuliniteter ved udelukkende at fokusere på mænd og relationer mellem disse, som om kvinder ikke spiller nogen væsentlig rolle i konstruktionen heraf. Connell er enig med Brod i denne kritik og understreger, at der bør antages en konsistent relationel tilgang til analyser af maskuliniteter, hvor både mænds og kvinders erfaringer og bidrag indgår i analyserne. Det er veldokumenteret (fx gennem livshistorieforskning), at kvinder er centrale i mange af de processer, der konstruerer maskuliniteter; som mødre, som skolekammerater, som kærester og koner, som arbejdere i kønsarbejdsdelingen osv. (Connell & Messerschmidt, 2005). En oprindeligt central idé i begrebet hegemonisk maskulinitet var, at denne blev understøttet af en 'understreget feminitet', der fokuserede på 'følighed' i forhold til patriarkatet. Man kan stadig sagtens finde mange eksempler herpå i nutidig massekultur. Nutidige kønshierarkier er dog også tydeligvis påvirket af nye konfigurationer af kvinders identitet og praksis.

Betydningen af kropslige sociale praksisser

Kroppens betydning i konstruktionen af maskulinitet er generelt et centralt tema i kønsforskningen, og betydningen af maskulin kropslighed for identitet og adfærd er da også påvist i mange sammenhænge (fx Canaan, 1991; Nayak & Kehily, 1996; Frosh et al. 2002). Især i den vestlige kultur er kropslige kompetencer en meget vigtig indikator på (hegemonisk) maskulinitet. Prestigen, der er knyttet til sportslige præstationer, er et gennemgående eksempel herpå. Men også andre praksisser, såsom det at have heteroseksuelle partnere og seksuel læring forestillet som udforskning og erobring, er forbundet til hegemonisk maskulinitet. Hertil kommer villighed til at foretage risikobetonede handlinger for at etablere maskulint omdømme fx i en kammeratskabsgruppe (Connell & Messerschmidt, 2005). Netop risikobetonet adfærd er i øvrigt ofte tematiseret som et problem i forhold til

mænd og sundhed, hvor det ikke at 'lytte til kroppens signaler' og anden risikobetonet adfærd i forhold til sundhed knyttes sammen med konstruktionen af kønsidentitet (Frosh et al. 2002).

Ud over at være kropsligt kompetent er det at være fysisk 'stor' i sig selv et maskulinitetsideal. Som Nayak og Kehily (1996) gør opmærksom på, kan det at være stor antage symbolsk karakter, fx ved at man fylder meget lydmæssigt eller kropsligt ved høj stemmeføring og andre lyd- og bevægelsesmønstre, der får individet til at fylde mere og tiltrække sig opmærksomhed.

Canaan (1991:122) fandt i sin undersøgelse af unge arbejderklassedrenge og -mænd, at deres kroppe var hovedresursen til deres magt og selvopfattelse. Dette hang umiddelbart sammen med, hævdede Caanan, at deres mandeidentiteter i høj grad blev bekræftet igennem manuelt arbejde. De unge 16-17 årige, der indgik i hans undersøgelse, identificerede og vurderede sig selv i forhold til deres styrke. Styrke - eller fravær af svaghed - blev associeret med evnen til at slå og seksualiseret, idet de stærkeste drenge var konstrueret som de heteroseksuelt mest attraktive.

Whitson (1990:23) fandt i øvrigt i sin undersøgelse, at understregning af kropslig styrke bliver endnu mere vigtig i konstruktionen af maskulinitet for unge arbejderklassedrenge og -mænd, der på andre områder oplever at have svært ved at leve op til (regionale og globale) hegemoniske maskulinitetsidealer:

For whom other sources of recognised masculine authority (based on earning, power, adult sexual relations or fatherhood) are some ways off, the development of body appearance and body language that are suggestive of force and skill is experienced as an urgent task.

Majors (1990) peger på, at også for sorte unge mænd er kroppen det 'kompensatoriske' svar på racisme. Igennem kropsligt ekspressive og iøjnefaldende måder, ved hjælp af en 'cool position', forsvarer de sig selv som sorte mænd. De kanaliserer ofte deres frustration, vrede og afmagt over i kreative konstruktioner af unikke, ekspressive og bevidste 'stiludtryk', op-

træden, tale, gestik, påklædning, hårstil, gangart og håndtryk (Majors, 1990:111). Sport i særdeleshed er en adgang til at demonstrere denne 'cool' stil, og Majors fremhæver professionelle basketball-spillere som et eksempel herpå. Han peger i øvrigt også på den i en uddannelseskontekst nok så interessante pointe, at vægten på sport og 'cool position' i sig selv er en hindrende faktor for sorte drenges præstationer og avancement i skolesystemet. Majors viser også, at konstruktionen af sig selv som ekspressiv, 'cool' mand sker i opposition til versioner af kvindelighed, og at den reproducerer uligheder mellem mænd og kvinder såvel som mandehierarkier. Hvad angår det sidste, fandt Conolly (1998) i forlængelse af Majors fund, at i fodboldkampe domineret af sorte (African Caribbean) drenge ekskluderede disse (sammen med de hvide drenge) systematisk asiatiske drenge med det argument, at de var svage ligesom piger: *they cant't run fast* eller *'they're small'* (Conolly, 1998: 129).

I en undersøgelse af 10-årige drenges liv fandt Jon Swain (2000) på tilsvarende vis, at 'pigerne var aktivt ekskluderet fra fodbold, og at også bestemte drenge kun lige akkurat fik lov til at kigge på i kampene. De samme drenge blev ofte offentligt hånet og latterliggjort på grund af deres mangel på talent og taperhed' (Swain, 2000: 105).

Også i undersøgelser af dominante grupper af mænd (fx Donaldson et al, 2004) er det påvist, at de institutioner, som deres privilegier bygger på, i høj grad er baseret på kropslige praksisser. Denne forskning peger bl.a. på, hvordan dominante mænds typiske sportsgrene, fritid og spisevaner udstiller deres rigdom og etablerer distance til og dominans over andre mænds kroppe.

Ud fra et teoretisk perspektiv påpeger Connell (i tråd med ovennævnte forskning), at det er centralt ikke blot at betragte kroppe som 'objekter' i en social konstruktionsproces, som der er en tendens til i mere radikal (diskursiv) postmoderne teori (jf. fx Dorte Marie Søndergårds *Tegnet på kroppen*).

For at forstå kropslighed og hegemoni må vi forstå, at kroppe både er objekter for sociale praksisser og agenter i social praksis (Connell, 2002). Der er rækker af social praksis, der forbinder

kropslige processer og sociale strukturer, mange af disse rækker hænger sammen med de historiske processer, hvor samfundet er kropsliggjort.

Han fremhæver i øvrigt kønsmønstrene i sundhed, sygdom og medicinsk behandling som (et andet) eksempel herpå.

4.3. Centrale forståelser i projektets analysetilgang

Opsamlende kan det konstateres, at Connell med sin flerdimensionelle kønssociologi, der afspejler den kompleksitet, hvori kønsidentiteter konstrueres og forhandles, er i tråd med en kritisk realistisk domænetænkning (se kapitel 2) og dermed med det afsæt, jeg har i undersøgelsen (se kapitel 2 fig. 10). Køn har både en psykobiologisk, en face-to-face forhandlings- og samhandlingsdimension og ikke mindst en samfundskulturel og -strukturel dimension.

Særligt i forhold til denne sidste dimension kan Connell og nyere maskulinitetsforskning berige min analyse med begreber og forståelser, der kan forklare, hvordan den lokale konstruktion af kønsidentiteter, mening og sociale relationer er indlejret i mere 'regionale' og 'globale' kønsdiskurser og kønsordener.

I mit analysearbejde vil jeg således i særlig grad adoptere og trække på den *multible og relationelle forståelse* af køn; det vil sige, at der findes flere måder at 'gøre' køn på, og at fx maskulinitet bliver konstrueret i relation til feminitet(er) og i relation til andre måder at 'gøre maskulinitet'.

Inden jeg imidlertid vender mig mod min egen analyse, vil jeg i det følgende sætte fokus på en række empiriske undersøgelser, der undersøger maskulinitet og skolegang, og som - mere eller mindre - er funderet i et lignende teoretisk afsæt, eller i det mindste trækker på begreber og indsigter fra Connells maskulinitetssociologi.

KAPITEL 5

MASKULINITET OG SKOLEGANG

5.1. Indledning

I dette kapitel skal der sættes fokus på empirisk forskning, der mere specifikt undersøger maskulinitet og skolegang. Det drejer sig dels om nogle udvalgte angelsaksiske undersøgelser af lidt ældre dato, der kan karakteriseres som 'klassiske' i den forstand, at der i litteraturen ofte refereres til dem, og dels om en række nyere undersøgelser, der knytter sig til nordisk klasserumsforskning.

5.2. Angelsaksisk forskning

Det fænomen, der fremtræder, når det gælder sport, nemlig at konstruktionen af maskulinitet sker i en modstilling til konstruktionen af feminitet, findes også i en lang række empirisk funderede undersøgelser, der sætter fokus på køn og præstationer. I en interviewbaseret undersøgelse fra 1998 af drenge fra grundskoler i Australien fandt Gilbert et al. fx, at drengene konstruerede pigerne som boglige og kloge, mens de konstruerede sig selv som aktive og sporty. Det at være boglig og klog blev imidlertid ikke forbundet med noget positivt; derimod blev det tolket som udtryk for, at pigerne var passive og ikke havde noget at bruge tiden på ud over at lave skolearbejde. Gilbert et al. demonstrerede, hvordan (den dominerende gruppe af) drengene gennem konstruktionen af pigerne udviklede en ikke-akademisk position. Maskulinitetspræsentation betød en demonstration af mangel på anstrengelse og gerne forstyrrende adfærd for at vise, at man var 'som de andre'. Gilbert et al. fandt, at denne maskulinitetspræsentation for nogle drenge i øvrigt medvirkede til at sløre lav skolepræstation og dermed virkede face-reddende (Gilbert et al., 1998:140). Disse drenge 'forsvarede' desuden sig selv ved at nedvurdere og udstøde de drenge, der var konstrueret som akademiske; de betragtede dem som inaktive og anti-sociale ligesom pigerne, fordi de lavede skolearbejde i stedet for at deltage i sport sammen med de andre drenge.

Gilbert et al.'s forståelse af disse drenge's strategier modsvarer Buchanans (1999) påpegning af, at for nogle drenge giver 'maskuline' strategier for at opretholde popularitet en undskyldning for ikke at prøve at gøre mere ved skolearbejdet, og dermed undgår de at se et potentielt nederlag i øjnene.

Også Mac an Ghail fandt i en undersøgelse af secondary grade skoleelever i England (1994), at drenge, som arbejdede hårdt, fordi de ønskede en karriere, blev betragtet som feminine både af andre drenge og af lærere.

Gilbert et al. afdækkede i øvrigt det interessante fænomen i deres undersøgelse, at nogle af drengene *selv* oplevede, at det havde omkostninger at positionere sig som en af de 'aktive drenge'. De kunne fx ikke udtrykke, at de kunne lide bestemte fag i skolen, fx litteratur, og de forsøgte at undgå stigmatisering ved at give udtryk for, at når de lavede skolearbejde, var det for at 'få det overstået', underforstået ikke fordi det var sjovt, men for at de kunne komme til at lave det, der var interessant. For at blive reddet fra stigmatisering var det dog vigtigt, at man var dygtig til sport. Drengene var altså langt hen ad vejen bevidste om og aktivt involverede i et kompliceret konstruktionsarbejde.

I en ligeledes interviewbaseret undersøgelse af maskulinitetsdannelsen i de tidlige teenageår hos 11-14 årige drenge i 12 (både statslige og private) London-skoler fandt Frosh et al., at når det gjaldt sammenhængen mellem popularitet og maskulinitet, måtte 'drenge opretholde en forskel fra piger, og dermed undgå alt, hvad der betragtes som piget' (Frosh et al., 2002). Populær maskulinitet involverede 'hårdhed', sportslig overlegenhed, selv-sikkerhed, skødesløs behandling af skolearbejde, at være den bedste, at dominere og kontrollere. Desuden fandt de, at en vigtig del af det at være 'cool' og populær var at vise modstand mod eller udfordre voksenautoritet i klasserummet. Høj status og popularitet blev således koblet til en oppositionel kultur, og det forventedes generelt af populære drenge, at de gav næsvis svar. Nogle drenge blev tydeligt konstrueret som mere maskuline end andre, og Frosh et al. fandt, at denne proces afspejlede både klassebevidsthed og racebevidsthed.

Som forfatterne selv gør opmærksom på, var der en påfaldende overensstemmelse mellem de træk, de londonske drenge selv fremhævede

som vigtige for at være populær, og de træk, der er identificeret af Connell og andre maskulinitetsforskere som træk ved hegemonisk maskulinitet. De foreslår således, at drengene brugte disse karaktertræk ikke blot til at forklare popularitet, men også til at måle, om de selv og andre drenge var 'ordentligt' maskuline. Frosh et al. demonstrerer dog også i deres undersøgelse, at samtidig med at drengene trak på idealer fra hegemonisk maskulinitet, når de skulle beskrive popularitet (fx hårdhed, attraktion, sportslig overlegenhed og at være den bedste), repræsenterede nogle drenge narrativer, hvor også andre egenskaber blev anset som vigtige, og som 'behørigt' inkluderede deres hverdags kulturelle praksisser (Frosh et al., 2002).

Som Gilbert et al. fandt også Frosh et al., at det for mange af drengene langt fra var enkelt at forene uddannelsesmæssige krav med de krav, som anerkendte maskulinitetsnarrativer stillede. Nogle af drengene udtrykte angst for den forestående eksamen, for de var klar over, at gode kvalifikationer var en forudsætning for at klare sig godt på arbejdsmarkedet, og andre henviste til forældres forventninger til dem som noget, der lagde et pres på dem for at præstere i skolen. I deres undersøgelse identificerer forfatterne forskellige typer strategier, som drengene bruger for at klare dilemmaet med at opretholde credibility som 'maskuline' og samtidig leve op til forældrenes krav og deres egne ambitioner (eller lette deres frygt); nogle forsøgte sig med en midterposition, nogle klarede popularitetskravene ved ikke at lave skolearbejde, nogle klarede både at være populære og være gode til skolearbejde, og nogle arbejdede med deres skolearbejde på en måde, der gjorde dem upopulære hos andre drenge. Forfatterne fandt, at det mest almindelige var *at forhandle en middelvej for sig selv*, hvor drengene lavede skolearbejde, men ikke så tydeligt, at det kom til at fremstå for de andre drenge, som om de prioriterede skolen højt (Frosh et al., 2002).

Her var altså tale om overensstemmelse med de strategier, drengene i Gilbert et al.s undersøgelse (jf. ovenfor) brugte for at undgå at blive stigmatiseret. Drengene, der *bevarede popularitet uden at arbejde*, daskede typisk rundt i klassen. Disse drenge konstruerede selv deres popularitet på forskellig vis. Nogle mente, de var populære, fordi de var sjove (fik folk til at le), andre mente, det skyldtes, at de var seje og bl.a. turde tage konfron-

tationer med lærerne. Det at 'have et godt grin' har andre i øvrigt også fundet er forbundet med accept af at være maskulin (fx Back, 1995; Hewitt, 1986; Kehily & Nayak, 1996; Mac an Ghail, 1994). Fælles for drengene var, at de tydeligt demonstrerede modvilje mod hårdt skolearbejde og desuden ofte pjækkede fra timerne, hvilket forfatterne foreslår, kan være en strategi designet til at opretholde hegemonisk performance. Desuden fik de prestige ved at dominere de andre drenge. Frosh et al. kommenterer, at nogle af disse drenge måske lavede noget skolearbejde hjemme (hvad nogle af dem antydede), og at de ad den vej blev i stand til at klare sig akademisk.

Sådanne strategier ligner dem, Mac an Ghail (1994) fandt hos nogle af 'sine' drenge, der ønskede at give det indtryk, at de helt ubesværet fik gode resultater i skolen. Drenge, der var i stand til *både at opnå popularitet og klare sig godt i skolearbejde*, var typisk i stand til at demonstrere, at de var 'hårde' og/eller gode til sport, samtidig med at de klarede sig godt i skolen. Ofte skjulte de, hvor vigtigt skolearbejdet var for dem. Det var generelt lettere for drengene fra privatskolerne at opnå popularitet, samtidig med at de arbejdede hårdt i skolen, end det var for drenge fra statsskolerne. Akademisk succes i de private skoler legitimeres i nogle tilfælde med konkurrence som medium.

5.3. Nordisk klasserumsforskning

Også i nordisk sammenhæng er der en lang tradition for klasserumsforskning med fokus på køn (2).

Mens interessen i tidligere klasserumsforskning her ofte rettede sig mod, hvordan lærerne mødte elever af forskelligt køn, har forskningen siden 1990'erne generelt haft en stærkere orientering mod betydningen af relationer inden for kammeratskabsgruppen; og en væsentlig del af den nyere forskning her har i kølvandet på den omfattende mediedebat først og fremmest helliget sig, hvordan drenge forholder sig til skolepræstationer (Öhrn & Holm, 2014).

Og også i den nordiske forskning peger resultater altså på, at drenges maskulinitetskonstruktioner som modstilling til feminiteter spiller en vis rolle for deres måde at forholde sig til skolens præstationskrav i klasserummet.

I modsætning til centrale dele af den især tidligere, men også nyere angelsaksiske forskning, (fx Willis, 1977; Frosh et al., 2002; Gilbert et al., 1998; Cobett, 2013), der demonstrer, hvordan den dominerende gruppe af drenge gennem konstruktionen af pigerne udvikler en ikke-akademisk position, finder nordiske forskere imidlertid *ikke* i deres undersøgelser af drenge i nordisk skolesammenhæng, på samme måde, at der eksisterer en tydelig kollektiv antipræstations- eller antiakademisk kultur, hvor fx populær maskulinitet er forbundet med at være i opposition til voksenautoriteter og skolens orden (fx Holm, 2008; Öhrn & Holm, 2014; Nielsen, 2014; Overå, 2013).

I forlængelse af sin feltbaserede undersøgelse af, hvordan drenge på to grundskoler i Oslo investerer med mening i skolesituationen, stiller fx Stian Overå (2013) spørgsmålstegn ved, hvor rammende en egentlig antiskolekulturforklaring er på *norske* drenge forhold til skolen. Han finder i sin undersøgelse, at for størstedelen af drengene eksisterer der ikke en klar konflikt mellem at investere i skolen og lykkes socialt. Drengene blev ikke upopulære af at være fagligt ambitiøse, synlige og dygtige. Overås undersøgelse indgår som en del af et større anlagt forskningsprojekt 'Nye kønn, andre krav', der blev gennemført i perioden 2008-2012 ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitet i Oslo. Harriet Bjerrum Nielsen (3) konkluderer i overensstemmelse hermed på baggrund af projektets samlede resultater, at der er meget lidt, der tyder på, norske drenge generelt er på kollisionskurs med skolen (Nielsen, 2014).

I det svenske projekt 'Skolprestationer och kön. Om undervisning, ungdomsgrupper och lokala villkår', der blev gennemført i perioden 2011-2013 af forskere ved Göteborgs Universitet og Högskolan i Borås, konkluderer forfatterne (4) ligeledes, at de ikke finder en kollektiv modstand mod skolen hos svenske drenge, som den findes hos fx Willis (1977), Gilbert et al. (1998) og Frosh et al. (2002), og at den modstand der er, er udtryk for varierende strategier, der i sidste ende leder til en tilpasning, som accepteres af skolen. (Asp-Onsjö, 2014; se også Johansson, 2009).

Generelt finder de således heller ikke nogen modsætning mellem præstationer og popularitet, og drenge behøver ikke at adoptere en hård 'macho' attitude for at opnå popularitet. Således finder Asp-Onsjö (2014) i sin

undersøgelse af, hvordan svenske drenge håndterer krav fra skole og kammeratskabsgrupper, at det var de *samme* drenge, der dominerede såvel præstationsmæssigt som socialt, og de var ikke 'macho-fyre'. Det, der kendetegnede disse drenge, var derimod, at de var gode til at håndtere såvel den sociale og kundskabsmæssige arena på en for dem fordelagtig måde. De kunne spille med i klasserummet og fremstå som ambitiøse og interesserede over for deres lærere, samtidig med at de formåede at gå uden for rammerne og vise en uafhængighed, når det krævedes.

Det betyder imidlertid ikke, at der ikke findes forskellige spændinger mellem skole og maskulinitet i Sverige og Norge. Fx finder Overå (2013) i sin undersøgelse mange eksempler på, at drengenes loyalitet mod normerne i drengefællesskaber, hvor gå-på-mod og synlighed er centrale værdier, kan overskygge skolens dagsorden, og at der i den sammenhæng er mange eksempler på adfærd, der kan tolkes som provokerende. Især blandt drenge med *arbejderklassebaggrund* er dette mønster tydeligt, og han foreslår på den baggrund, at provokativ adfærd bedst kan forstås som forhandlinger, der opstår i mødet mellem en middelklasseforankret pædagogik og en arbejderklasseforankret maskulinitetsnorm (Overå, 2013). Baggrundskulissen er, at barnet med arbejderklassebaggrund ofte har sværere ved at mestre (de stadig øgede krav) i skolen til fx selvstændighed, planlægning og egenansvar for læring end barnet med middelklassebaggrund; en tokning, der i øvrigt er i overensstemmelse med anden både nordisk og international forskning, der har vist, at børn fra den uddannede middelklasse generelt har nemmere ved at tilpasse sig skolens krav end børn med arbejderklassebaggrund (Walkerdine et al., 2001; Nielsen, 2011; Bakken & Danielsen, 2011).

Overås resultater kan således på visse punkter også relateres til fx Frosh et al. (2002), der peger på, at det specielt er arbejderklassedrenge, som oplever et brud mellem den kultur, de bringer med sig ind i skolen og den kultur, de møder i skolen, selv om Overå ikke finder, at billedet på dette brud er helt så tydeligt i den norske skole som i de angelsaksiske undersøgelser. Han finder desuden, at også piger med arbejderklassebaggrund oplever brud og udøver modstand mod skolen, men det sker på andre måder, på en lavere 'frekvens' og under skolens 'radar'; et resultat, der er i

overensstemmelse med de fund, fx Selma Lyng (2009) finder i sin undersøgelse fra en norsk overbygningsskole.

En væsentlig side af oppositionel adfærd hos drenge med arbejderklassebaggrund kan således forstås som udtryk for en strategi til at beskytte sig selv mod at fremstå som mislykket. Denne forståelse er dermed i overensstemmelse med det, fx Gilbert et al. (1998), Frosh et al. (2002) samt Phoenix, (2004) fandt i deres undersøgelser, nemlig at konflikt med skolen kan handle om at sløre lav skolepræstation.

Overå finder i øvrigt, at provokativ adfærd ser ud til at *varierte fra fag til fag og fra lærer til lærer*, hvilket bekræfter, at den ikke er udtryk for en generel afstandtagen til skolen, men måske i højere grad bundet til, hvilke fag, der for den enkelte elev giver mening, og hvorvidt det opleves, at præstationskravene i faget kan honoreres. En interessant pointe er i øvrigt, at *relationen til læreren* synes at spille en vigtig rolle for læringsadfærden og præstationsmotivation i bestemte fag. Generelt finder Overå, at relationen til lærerne er vigtig, når det gælder graden af tilpasning og holdning til skolen. Dette træk gælder uafhængigt af køn og klasse, men det synes at være specielt betydningsfuld for den elevgruppe, der oplever det største brud mellem skole og hjem, drenge fra familier, hvor forældrene har lidt uddannelse. Overås resultater viser i øvrigt, i overensstemmelse med tidligere fund, at drengene - såvel som pigerne - i hovedsagen er positive, loyale og imødekomende over for lærere, såfremt de oplever ham eller hende som kompetent, venlig, konsekvent og retfærdig, se også Gordon et al. (2000), og Nielsen (2011).

Også Asp-Onsjö (2014) finder i sit studie, at afstandtagen fra skolen hos drenge fra arbejderklassefamilier i mange tilfælde handler om at beskytte sig selv mod at mislykkes. Som også Phoenix (2004) pegede på: Hvis ikke man som elev har forsøgt at præstere, kan man heller ikke regne med at lykkes, og at mislykkes bliver derfor ikke så følsomt. Hun peger på, at når mange elever på en skole undgår at forsøge at præstere, så får denne tilgang til skolen legitimitet og en generel opgivenesshed kan sprede sig (Asp-Onsjö, 2014:120). Hun kobler denne situation til især elever med anden etnisk baggrund, hvor andre muligheder, tilfældigt og ikke-kvalificeret arbejde, nære relationer til slægtninge og venner ses som et mere realistisk

alternativ end fortsat uddannelse (se også Jonsson, 2007). Den formelle uddannelse bliver mindre betydningsfuld samtidig med, at det sociale netværks betydning øges (se også Schwartz & Öhrn, 2012).

Idealet om anstrengelsesfri præstation

En anden form for spænding mellem skole og maskulinitet kommer til udtryk i det Holm & Öhrn (2014) med flere kalder *begavelsesdiskursen* eller idealet om anstrengelsesfri præstation.

Selv om skolepræstationer og popularitet altså ikke ser ud til at stå i modsætning til hinanden i nordiske skoler, er det ikke ligegyldigt, hvordan man kommer frem til sine gode præstationer. Fælles for drenge på tværs af klasse findes idealet om anstrengelsesfri præstation. Gode resultater, der opnås uden synlig anstrengelse, vurderes højere end det, der opnås gennem hårdt arbejde. Holm og Öhrn (2014) demonstrerer i deres analyse af unges diskurser om skolepræstationer og karakterer, hvordan virkelig kundskab, især af drenge, knyttes sammen med en medfødt formåen, at være et 'naturtalent' eller at være 'smart'. Virkelig kundskab forbindes ofte med at lære sig skolens kundskaber hurtigt uden slid. Desuden fremstiller en del drenge skolens kundskaber som noget, der kun har lille værdi i forhold til det omgivende samfund, hvilket kan være med til at positionere drengene som begavede på trods af, at de har lavere karakterer end klassens piger, lige som det kan berettige, at de ikke slider med skolearbejdet.

Også Overå (2013) genfinder i sin undersøgelse af drenge i grundskolen idealet om anstrengelsesfri præstation, og han finder idealet langt mere udbredt blandt drenge end blandt piger, ligesom Nielsen & Rudberg genfinder den i et tregenerationsstudie af pigers og drenges skoleerfaringer (Rudberg, 2014).

Idealet om anstrengelsesfri præstation matcher således de resultater Mac an Ghail (1994) i tidligere undersøgelser fandt, nemlig at nogle drenge ønskede at give det indtryk, at de helt ubesværet fik gode resultater i skolen (jf. også Gilbert et al., 1998). En anden, der tidligt identificerede fænomenet, og betegnede det som 'The myth of effortless achievement', er den engelske skoleforsker Debbie Epstein (1998). Epstein tolker idealet om uanstrengt mestring som udtryk for, at drengene klassificerer pligttopfyl-

denhed og høj arbejdsmoral i skolen som noget feminint og konkurrence og høj akademisk kapacitet som noget maskulint. Ud fra denne tolkning står drenge over for nogle bestemte udfordringer, når det gælder om at indtage klasserummet. En dreng, som omfavner elevrollen for explicit og iøjenfaldende, kan opleve et tab af maskulin status og popularitet.

Overå (2013) finder i sin undersøgelse i overensstemmelse hermed, at positionerne som skoledygtig, pligtopfyldende og hårdtarbejdende er en såbar position at indtage og blive tildelt som dreng, som i værste fald kan resultere i udelukkelse, bagtalelse og mobning. Han peger på, at det sandsynligvis er en generel tendens, der gælder for drenge i dagens skole-Norge, idet den bekræftes gennem flere studier (fx Lyng, 2009; Nielsen, 2011; Aasebø, 2008; Godø, 2013).

Relationen mellem skolepræstation og status i kammeratskabsgruppen er således en stadig forhandling også for drenge i de nordiske skoler, og Holm og Öhrn (2014:121) understreger, at drengenes interne positionering også her er afgørende for, hvem der får fuld adgang til skolen som kundskabsarena uden at synke i social rang. De finder således, at flere drenge hellere ofrer deres karakterer end fremstå som umandige.

At begavelsesdiskursen vurderes til at have vid udbredelse, fremgår af en rapport fra det svenske (Skolverket, 2012), der ligefrem angiver denne som en mulig forklaring på faldende resultater blandt landets højest præsterende elever. Man peger således her på, at hvis begavelse blev anset som noget, der var muligt at udvikle og som noget, der kan påvirkes gennem undervisning, så ville det sandsynligvis fremme elevernes læring. Begavelsesdiskursen kobles dog ikke til køn i den sammenhæng (Holm & Öhrn, 2014).

Holm og Öhrn peger endvidere i deres undersøgelse på – helt i overensstemmelse med Epsteins analyse - at det faktum, at gode resultater, som opnås uden synlig anstrengelse, vurderes højere end dem, som opnås gennem hårdt arbejde, får konsekvenser også for pigernes præstationer. Disse relateres nemlig til slid, ikke til begavelse og det resulterer dermed i en nedvurdering af pigernes bedre karakterer.

Ud over idealet om den anstrengelsesfri præstation finder Holm og Öhrn tillige i deres undersøgelse en holdning hos teenagedrengene om, at

skolen må have sin begrænsede plads og ikke dominere hverdagen. Heller ikke denne holdning tolkes imidlertid som udtryk for en kollektiv afstandstagen til skolen. Den ses snarere som udtryk for, at drengene tillægger de positive komplementære ting til skolen i form af et mangefacetteret socialt liv stor betydning. Forfatterne finder, at drengene præsenterer et ideal om at være et rigt menneske med en rig tilværelse, som rummer både skole/arbejde, fritid og venner (Holm & Öhrn, 2014:96). De ser dette som udtryk for, at drengene i vor tid i langt højere grad end tidligere betoner sociale relationer og kommunikativ formåen, hvilket er i overensstemmelse med flere andre samtidige nordiske studier (Godø, 2013; Holm, 2008; Nielsen, 2014). Og hermed tematiseres et andet centralt tema i den nyere nordiske forskning, når det gælder drenge og maskulinitet, nemlig spørgsmålet om vi generelt står over for en 'ny dreng', en ændret 'installering af køn' i drenge eller endda en ændret hegemonisk maskulinitet.

Ændret hegemonisk maskulinitet?

Det nye består i flere ting. For det første ser det ud til, som det er fremgået, at den dominerende gruppe af drenge i dagens nordiske skole i vid udstrækning er i stand til at håndtere såvel den sociale som den kundskabsmæssige arena på en for dem hensigtsmæssig måde, så de ikke kommer i opposition til skolen. De kan spille med i klassen samtidig med, at de kan håndtere spillereglerne på kammeratskabsarenaen (Asp-Ansjö, 2014). De formår med andre ord at være socialt smidige, de er selvrefleksive og de har relativt stærke relationelle kompetencer (Overå, 2013). Generelt ser det ud til, at de nordiske drenge har et mindre problematisk forhold til det følelsesmæssige felt end tidligere (Overå, 2013; Jonsson, 2007; Holm, 2009). Fx finder Overå i sin undersøgelse, at drengene kan vise stor grad af omsorg over for hinanden, og deres samspil er generelt ikke præget af en rå, hård og macho-præget maskulinitet.

Nielsen (2014) foreslår på baggrund af delprojekterne i forskningsprojektet 'Nye kønn-andre krav', at udviklingen generelt går imod *mindre skarpe kønsgrænser* samtidig med, at kønsforskelle altså alligevel kan komme til udtryk og få betydning i forskellige situationer, ligesom der stadig på punkter er en spænding mellem maskulinitet og skole.

Projektets delundersøgelser (fx Rudbjerg, 2014; Kleppe, 2014; Nielsen 2010; Godø, 2013) peger således samlet på, at drenge holder fast i at blive mere relationsorienterede og selvreflekterende, hvilket kan ses af den måde, de omgås hinanden, deres forhold til følelser og den betydning, de tillægger læreren. Resultaterne peger også på, at ikke bare drenge, men også piger viser nye adfærdsformer i skolen. Mange piger formår således i dag i den norske skole at kombinere relationel orientering med en aktiv, selvhævdende stil. Derfor kan man også finde klasser, hvor det er pigerne, der dominerer. Det er dog værd at bemærke, at de fleste undersøgelser stadig peger på, at det er drengene, der dominerer i klasserummet. (Fx Aukrust, 2003; Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Haug, 2006; Klette, 2003; Reisby & Knudsen, 2005; Lahelma & Öhrn, 2011; Holm & Öhrn, 2014).

Nielsen (2014) konkluderer, at der er større variation i kønsmønstrene i dag og tolker det samlede billede som en indikation på, at den kulturelle kobling mellem køn og omsorg er ved at blive løst noget op.

Såvel i den svenske som den norske forskning peges der på, at årsagen til de nye kønsmønstre må ses i krydsfeltet mellem *ændrede skolekrav*, som igen afspejler ændrede kompetencekrav i samfundet og ændringer i, hvad køn betyder for barnets opvækst i dag. Mens det måske var fysisk styrke og sejhed, der var kvaliteter, der blev værdsat i arbejderklassen i industrisamfundet, er det snarere forhandlingsvilje og smidighed, der præmieres i de middeklassenormer, der dominerer dagens arbejdsliv, lige som der stilles krav om langt mere teoretiske og abstrakte kundskaber (Asp-Ansjö, 2014). De forandrede krav på arbejdsmarkedet kræver med andre ord nye maskulinitetsmarkører. Samtidig hermed er der sket ændringer i familielivet, hvor unge fædre har fået langt større andel i ansvaret for børnene og er langt mere deltagende i familien. Nielsen (2014) peger i den forbindelse på, at det er rimeligt at antage, at nordiske ligestillingsprocesser og specielt børne- og familiepolitikken, herunder øremærket barselsorlov til mænd i Norge og Sverige - (også) spiller en vigtig rolle, når vi skal forstå ændringerne i kønsmønstre hos drenge.

Asp-Ansjö (2014) foreslår, at ændringerne i de samfundsmæssige rammer har medført, at vi muligvis står over for konturerne af en ny hegemonisk maskulinitet.

Efter fremstillingen af min egen caseanalyse i kapitel 8 og 9 vil jeg vende tilbage til resultaterne fra især den nyere nordiske kønsforskning og diskutere mine egne analyseresultater bl.a. i lyset heraf, se kapitel 10. Af særlig interesse i den sammenhæng vil ikke mindst være spørgsmålet, om mine undersøgelsesresultater understøtter den antagelse, at vi muligvis står over for konturerne af en ny 'hegemonisk maskulinitet'.

Noter til kapitel 5

(1) Især i Norge og Sverige har der været tradition for kritisk klasserumsforskning, der på centrale punkter ligger i tråd med Connells maskulinitetssociologiske tænkning. Dette gælder i mindre grad i Danmark. Dels har forskning med fokus på køn og skole haft en betydelig mindre volumen i Danmark i de seneste 20 år, end den har i fx Norge og Sverige, dels har den (dominerende) teoretiske tilgang været af mere radikal postmodernistisk karakter, jf. fx omtalen af Dorthe Marie Søndergaards forskning tidligere i kapitlet. Jeg vil derfor i det følgende især referere til norske og svenske undersøgelsesresultater.

(2) Harriet Bjerrum Nielsen er professor ved Senter for tværfaglig kjønnsforskning, og har, sammen med Helene Aarhseth, været projektledere på projekt 'Nye kjønn, andre krav' (Nielsen, 2014).

(3) I projektet har indgået fire forskere: Elisabeth Öhrn (projektleder), Lisa Asp-Onsjö og Jan Gustafsson fra Göteborgs universitet samt Ann-Sofia Holm fra Högskolan i Borås og Göteborgs universitet.

KAPITEL 6

DATAGRUNDLAG OG DATAINDSAMLING

6.1. Indledning

Dette kapitel omhandler hvilke data, der indgår i undersøgelsen, og hvorledes dataindsamlingen og det konkrete samarbejde med praksis har været tilrettelagt og gennemført. Kapitlet indeholder således en redegørelse for og refleksioner over datatyper og dataudvælgelseskriterier og en beskrivelse af, hvordan feltarbejdet konkret har været organiseret og gennemført. Som en del af redegørelsen vil jeg gøre nogle generelle refleksioner over forskerposition og -rolle i en undersøgelse, der - som min - er baseret på deltagende observation og brug af video, ligesom jeg vil komme ind på en række etiske overvejelser, jeg har haft i forbindelse med gennemførelsen af undersøgelsen.

6.2. Fra to cases til én

Jeg havde i forbindelse med tilrettelæggelsen af projektet planlagt (og formuleret i min oprindelige projektbeskrivelse), at undersøgelsen skulle tilrettelægges som et *case-studie*. Yin (2009:18) definerer et case-studie om en empirisk undersøgelse, der a) undersøger et nutidigt fænomen i dybden og i dets 'real-life' sammenhæng, især når b) grænserne mellem fænomenet og konteksten ikke er klart afgrænsede. I et case-studie vil formålet være at lave en generaliserende analyse (teoretisk/ *analytisk generalisering*) i modsætning til kvantitative studier, hvor formålet er at lave statistisk generalisering.

Jeg havde planlagt at arbejde med og lave klasserumsobservationer i to hvad Yin kalder *repræsentative* eller *typiske* cases, nemlig i henholdsvis en tredje klasse og en syvende klasse på to forskellige skoler. Repræsentative cases har til formål at 'fastholde omstændighederne og betingelserne for en hverdags- situation eller en almindeligt tilstedeværende situation' (Yin, 2009:20), og læren, der kan uddrages fra casen, formodes at tilvejebringe

'information om erfaringer fra gennemsnitspersonen eller institutionen'. Når det gælder skoleklasser, vil det i praksis ikke være muligt at udvælge fuldstændigt repræsentative eller gennemsnitlige klasser og generalisere herud fra. Selv når der er tale om klasser med nogenlunde ens elevsammensætning, vil det ikke være muligt at lave entydige generaliseringer. Som bl.a. Nielsen (2011) peger på, kan det dog give god mening at diskutere om identificerede mønstre under bestemte betingelser med sandsynlighed vil optræde i andre situationer under lignende betingelser.

Begrundelsen for, at jeg fra starten ønskede at inddrage både en tredje og en syvende klasse i min undersøgelse, var en antagelse om, at børnenes aldersforskel på de to klasstrin kunne være en vigtig faktor i forhold til undersøgelsens spørgsmål og interesse.

Det viste sig imidlertid inde i forløbet - efter at dataindsamlingen var gennemført - at være overordentligt tidskrævende at bearbejde det omfattende datamateriale, der kom ud af dataindsamlingen. Jeg valgte derfor undervejs i processen at koncentrere mig om én case, nemlig syvende klassen. Jeg har således kun arbejdet deltageret med data fra denne case, og det er analysen heraf, der afrapporteres i afhandlingen (se kapitel 8 og 9). Redegørelserne i det følgende omhandler af samme grund også kun syvende klasse- casen.

Begrænsningen af analysen til syvende klasse- casen har den konsekvens, at det ikke bliver muligt systematisk at fange, om der vil være betydelige *aldersbegrundede* forskelle i den måde, børn konstruerer mening, identitet og sociale relationer, og herunder hvilken betydning denne konstruktion har for læringsadfærd og sociale inklusions/eksklusionsmønstre.

6.3. Udvalget af skolen og caseklassen

Den udvalgte caseklasse er en syvende klasse på en aalborgensisk byskole. Skolen dækker alle klasstrin i grundskolen, har tre parallelklasser, en centerklasse og en skole-fritidsordning. Der er således tale om en relativ stor skole.

Skolen blev valgt, fordi den ligger i en bydel, der består af både parcelhuskvarterer og kvarterer med almennyttigt byggeri og har elever fra forskellige (beskæftigelsesmæssigt og uddannelsesmæssigt) sociale lag, lige

som den har en relativ stor andel af elever med anden etnisk baggrund. I en samtale, jeg havde med en af skolens ledere i forbindelse med udvælgelsen af caseskolen, bekræftede han, at skolen har en sådan elevsammensætning. Interviewdata fra elevinterviewene, jeg gennemførte i forbindelse med caseundersøgelsen, bekræfter ligeledes en social diversitet i caseklassens elevsammensætning, når det gælder forældrenes beskæftigelses- og uddannelsesniveau.

I det konkrete valg af klasse var det desuden et kriterium for mig, at klassen skulle have en nogenlunde ligelig sammensætning af drenge og piger, ligesom der gerne skulle være repræsenteret elever med forskellig etnisk baggrund. (Det viste sig dog senere, at der i realiteten kun var tre elever, der havde (helt) anden etnisk baggrund end dansk, to piger og én dreng, se nedenfor.)

Den kønsmæssige, etniske og sociale diversitet i elevsammensætningen var som udgangspunkt et vigtigt kriterium for mit casevalg i lyset af projektets problemstilling. I første omgang i forhold til projektets oprindelige problemstilling vedrørende det dissonante læringsmiljø, hvor antagelsen var, at netop etnicitet, social baggrund og køn ville være vigtige parametre, når man skulle forstå læringsadfærd og eksklusionsprocesser. Forskydningen af projektets fokus til betydningen af konstruktionen af kønsidentitet, mening og sociale relationer og dens betydning for læringsadfærd og sociale inklusions- og eksklusionsmønstre har ikke gjort den etniske, kønsmæssige og sociale diversitet i elevsammensætningen til et mindre vigtigt kriterium. Det har således været en central antagelse (se kapitel 4), at konstruktion af kønsidentitet, mening og sociale relationer – samtidig med, at de lokalt forhandles – også sker i skæringspunktet mellem biologisk køn, etnicitet og social baggrund.

I forhold til skoler af samme type udmærker min case-skole sig ved at være almindeligt kendt som udviklingsorienteret og åben over for forsknings- og udviklingsarbejde med deltagelse af eksterne personer. Jeg havde derfor en forventning om, at skolen (ledelsen) måske ville være interesseret i at deltage i mit projekt, hvilket viste sig at holde stik.

Skolen er ligeledes kendt for at have et stort fokus på elever med dansk som andet sprog. Herudover er det en LP skole (1), ligesom man har arbej-

det systematisk med ICDP (1) i en længere periode (kilde: skolens hjemmeside). Min overvejelse var, at disse forhold betød, at skolen og skolens lærere som udgangspunkt ville være 'opdaterede' i forhold til nyere viden om relationers og læringsmiljøets betydning for læringsadfærd og faglige resultater.

Selv om alle de nævnte forhold udmærker skolen og bør indgå i vurderingen af analyseresultaterne, er det dog ikke min opfattelse, at skolen dermed på afgørende vis udskiller sig fra andre gode og udviklingsorienterede skoler. Også et stort antal andre danske skoler har fx arbejdet med LP og ICDP i de senere år.

Selve case-klassen 7.A. blev udvalgt af skolens ledelse, efter at jeg havde kontaktet dem med henblik på at invitere dem til at deltage i undersøgelsen. Når jeg valgte at gå igennem skoleledelsen var det for at sikre, at der på forhånd var accept af lærernes og elevernes eventuelle deltagelse i projektet fra ledelsens side. Skoleledelsen udvalgte klassen på baggrund af mine ønsker til elevsammensætning og ud fra en formodning om, at de tilknyttede lærere ville være positivt indstillede over for at deltage i projektet. Jeg havde udarbejdet en samtykke-skrivelse (se bilag 2), der redegjorde for undersøgelsens formål og gennemførelse, som såvel ledelsen som de involverede lærere og efterfølgende forældrene til eleverne i klassen fik.

Efter et møde med alle klassens teamlærere, hvor jeg yderligere redegjorde for formålet med og vilkårene omkring en eventuel deltagelse i projektet, indvilligede lærerne, og der blev aftalt en tidsplan for dataindsamlingen, herunder en detaljeret plan for, hvornår der skulle laves videooptagelser.

Elevsammensætningen

7.A. består af otte piger og ti drenge. For en oversigt over eleverne, se side 137. Som nævnt viste det sig, at det kun var tre af eleverne, der har helt anden etnisk baggrund end dansk, mens to af eleverne har delvist anden etnisk baggrund end dansk, dvs. den ene af forældrene har dansk etnisk baggrund. Det er således også kun tre af eleverne, der ikke har danske navne (se listen side 137): Cathrine (udtalt på engelsk), Isac og Yasmin. (Der er her tale om anonymiserede navne.) Når det gælder drengene, er der

altså reelt kun én, der har helt anden etnisk baggrund end dansk. Set i lyset af, at etnicitet antages at kunne spille en vigtig rolle i forhold til projektets problemstilling, er klassens sammensætning på etnisk baggrund således ikke optimal, og det har svækket analysens udsagnskraft i forhold til at belyse betydningen af etnicitet. Se også side 257.

Både lærere og elever udtrykker over for mig, at det er en god klasse, og at de generelt er glade for at gå i den/arbejde med den. Tidligere var klassen præget af mange konflikter, stresssygemeldte lærere og mange vikarskift og ikke mindst elever, der skiftede skole. Der har således været relativ stor udskiftning af elever i løbet af skoleårene.

Ifølge eleverne er det ikke mindst på grund af lærernes store arbejde med klassen, der er kommet styr på det, og klassen har ændret sig. I løbet af skoleåret (7. klasse) er der dog to elever, der er rejst fra klassen, mens der til gengæld ikke er kommet nye til. De senest to tilkomne kom i 6. klasse (henholdsvis en pige og en dreng).

6.4. Videodata

Min hoveddatakilde er videodata. Mit analysedesign involverer også andre datakilder, nemlig interview og feltnoter (se nedenfor), men videoanalysen udgør en grundlæggende del af designet, jf. kapitel 1.

Video som observationsmetode er blevet relativt udbredt inden for human- og samfundsvidenskaberne de senere år. Det er sket i takt med at de tekniske muligheder for at gennemføre kvalitativt gode videobaserede studier er øget og formentlig også i takt med, at megen postmoderne forskning har bevæget sig i retning af at forstå centrale samfundsmæssige fænomener (som fx identitetsdannelse som i mit tilfælde) som interaktionelt forhandlede og definerede (eller socialt konstruerede).

Nogle af de første, der udviklede videoobservation som metode var repræsentanter for den etnometodologiske tradition (Goodwin, 2000; Luff, Hindmarsh & Heath, 2000). Her opfattes hverdagsliv og -handlinger som selve arnestedet for konstruktionen af samfundet og dets institutioner eller andre meningsfulde elementer, og videooptagelser anses i den sammenhæng som en meget værdifuld dataindsamlingsmetode til afdækning af sådanne (multimodale) handlinger.

I konversationsanalysen (se også kapitel 7), hvor interessen mere specifikt retter sig mod lingvistiske aspekter af kommunikationen, er videooptagelser blevet stadig mere udbredte som afløsning for audiobaserede datakilder (lydoptagelser).

Andre eksempler på analysetilgange, der anvender video, kombinerer etnomethodologiens fokus på situerede multimodale handlinger med fx betydningen af kulturelle resurser i betydningsdannelsen hos interaktanterne, lige som jeg i øvrigt selv gør. Et eksempel herpå er 'Neksusanalyse', der er en forskningsmæssig tilgang, hvis formål er at *...forstå samfundsmæssige og kulturelle sammenhænges betydning for handling ... der udspiller sig her og nu* (Raudaskoski, 2010:83). Videooptagelser som dataindsamlingsmetode er dog ikke forbeholdt bestemte teoretiske eller metodologiske traditioner/tilgange.

En af styrkerne ved videooptagelser som dataindsamlingsmetode (fx hvor undersøgelsesinteressen retter sig mod kommunikative handlinger i interaktion) kan være, at det er muligt netop at indfange *multimodale* aspekter af kommunikationen. Mens fx audiobaserede datakilder alene kan indfange den verbale side af kommunikation, kan video fange nonverbale handlinger som ansigtsudtryk gestik og andre handlinger, der har kommunikationsmæssig betydning.

En anden styrke ved videooptagelser som datakilde er, at det er muligt at undersøge fortidige hændelser som 'tidligere nutidige' (Raffel, 1979). I caseanalysen har observationen som sagt til formål at undersøge fænomenerne, mens de udspiller sig her og nu i det naturlige miljø. Når fænomenerne optages, er det muligt at fastholde fortidige 'her-og- nu hændelser' og bringe dem ind i nutiden, hvor hændelserne kan genses (evt. gentagne gange). Det giver ligeledes andre mulighed for at få indblik i hændelserne uden at have været til stede, og dermed også mulighed for at vurdere forskerens fortolkning af de iagttagede fænomener; og i forlængelse heraf mulighed for evt. alternative fortolkninger. Denne egenskab ved videooptagelser som observationsmetode kan således styrke undersøgelsens *transparens*, der er et vigtigt kvalitetskriterium, når det gælder kvalitativ forskning.

Reliabilitet

Selv om det er muligt at fastholde hændelser og afspille fortidige 'her- og nu-hændelser' som nutidige, betyder det ikke, at videooptagelser kan betragtes som objektive. Valget af de fænomener, der fokuseres på/optages vil være farvet af såvel formålet med undersøgelsen som det teoretiske og metodologiske afsæt for undersøgelsen (jf. kapitel 2).

En særlig udfordring, når det gælder videooptagelser, handler om den påvirkning selve videofilmningen kan have på de observerede aktører. Det vil altid gælde i kvalitative observationsstudier, at det er vigtigt at være reflektiv i forhold til, hvordan man som forsker påvirker sit eget studieobjekt (spørgsmålet om reliabilitet eller undersøgelsens pålidelighed). I forbindelse med videooptagelser, bør man desuden være særlig opmærksom på den risiko, der er for at selve videomediet påvirker de observerede. Således beskriver fx Mondana (2006), hvordan forskerens og de udforskes observationer er gensidige. Tilstedeværelsen af et videokamera påkalder sig potentielt opmærksomhed og kan opfattes som et 'tredje' øje, (en Big Brother) der holder øje med og kontrollerer adfærd. Det gør, at tilstedeværelsen af kameraer i sig selv kan påvirke interaktanternes 'naturlige' adfærd. Sådan påvirkning bør selvsagt medtænkes og løbende medreflekteres i den konkrete undersøgelsessammenhæng og blandt andet give anledning til konkret at overveje, fx hvor mange kameraer, der skal anvendes, om de skal være stationære eller håndholdte, om de skal køre kontinuerligt m.v. og ikke mindst, hvordan adfærden ser ud til at påvirkes af kameraernes tilstedeværelse. I afsnit 6.5. beskriver jeg nærmere, hvilke refleksioner min deltagende observation og videooptagelser gav anledning til i min case-klasse.

Der findes ikke nogen faste standarder eller metodikker, når det gælder transkription af videooptagelser, som der fx gør i konversationsanalyse. Ikke desto mindre har det stor betydning for undersøgelsens validitet, at der bruges en systematisk og transparent metodik, når det gælder organisering og transkription af videodataene. Ofte sker transkriptionen med inspiration fra principperne i konversationsanalysen, og jeg har da også selv ladet mig inspirere herfra. For en uddybning af min dataorganisering og transkriptionsprincipper, se kapitel 7.

6.5. Interviewdata

Ud over videodata udgør *interviewdata* en vigtig informationskilde i min undersøgelse. Der er således gennemført interview med samtlige elever i klassen, med undtagelse af en enkelt, ligesom tre af klassens teamlærere er interviewet. Den elev, der ikke blev interviewet (Kristoffer), kom ikke i skole to gange i træk, hvor interviewet var aftalt. Jeg tolkede dette som udtryk for, at han ikke ønskede at blive interviewet. Som det fremgår senere, har jeg af samme grund valgt ikke at lave et portræt af hans selvpræsentation og læringsadfærd i analysen (jf kapitel 8.5.). En anden af eleverne (Tim) gennemførte interviewet, men gav udtryk for forbehold overfor projektet, hvorfor jeg har valgt heller ikke at lave et særskilt portræt af hans selvpræsentation og læringsadfærd i analysen.

Elevinterviewene blev gennemført som semistrukturerede enkeltinterview, (Brinkmann & Kvale, 2009) hvor der, på trods af den forholdsvis strukturerede interviewguide (se bilag 3), blev lagt vægt på at stille spørgsmål af åben karakter, så respondenter selv kunne vælge dimensioner i besvarelsen. Der blev ligeledes lagt vægt på at etablere en tillidsfuld stemning omkring interviewet (se endvidere mine etiske overvejelser nedenfor). Min erfaring var, at det var en stor fordel i interviewsituationen, at eleverne kendte mig fra min rolle som deltagende observatør i klassen (se nedenfor). Min deltagelse i klassens 'dagligliv' gav mig i øvrigt mulighed for at referere til gensidigt kendte/delte oplevelser og erfaringer i interviewsituationen.

Interview af lærerne blev gennemført som et semi- struktureret fokusgruppe-interview (Brinkmann & Kvale, 2009:170), (se bilag 4). Interviewet blev gennemført i forlængelse af et teammøde, som jeg overværede (se nedenfor). På grund af lock-out af lærerne i perioden umiddelbart efter min dataindsamling og senere sommerferie, var det først muligt for mig at gennemføre interviewet langt senere end planlagt. Der går således fire måneder efter min observationsperiode, og klassen er starten i 8. klasse på interviewtidspunktet. Det får betydning for interviewets indhold og karakter. 8. klasserne er på dette tidspunkt delt op i hold på tværs af årgangen, og 7. A. som stamklasse eksisterer ikke længere. Jeg oplever i forbindelse med interviewet, at lærerne i høj grad har fokus på de nye sociale

konstellationer, der er en konsekvens af holddelingen, og at billedet af de sociale relationer i det 'gamle' 7.A. allerede på visse punkter er fortonet noget. Tidsforskydningen i dataindsamlingen er dermed en svaghed i analysen, idet den svækker lærerinterviewets udsagnskraft i forhold til at undersøge, hvilke fortolkningsressurser, lærerne trækker på, og hvilke opfattelser, de har af eleverne på undersøgelsestidspunktet.

For alle interviewene gælder det, at de er blevet transkriberet i fuld længde. Af tidsbesparende årsager og ud fra en vurdering af interviewenes rolle og anvendelse i den samlede analyse, er transkriberingen ikke foretaget med konventionelle, konversationsanalytiske detaljerede transcriptions-teknikker, med eksempelvis tydelig tilkendegivelse af fx prosodi.

Hvor videodataene er i stand til at afdække den faktiske kommunikation og adfærd i interaktionen og gøre den tilgængelig for fortolkning, er interviewdataenes styrke, at de giver adgang til respondenternes *oplevelsesverden*. I min analysesammenhæng udgør de dermed et vigtigt supplerende bidrag i forståelsen af, hvordan konstruktionen af mening, identitet og sociale relationer foregår. De har fx givet direkte adgang til væsentlige aspekter af de *fortolkningsressurser*, eleverne (og lærerne) trækker på i dette konstruktionsarbejde, herunder kønsforståelser (kønsdiskurser). Herudover har de kunnet bidrage væsentligt til at afdække, hvorledes lærerne opfatter eleverne og hvorledes eleverne opfatter lærerne, hinanden og de indbyrdes sociale relationer. Endelig har interviewdataene bidraget med væsentlige informationer om elevernes *sociale baggrund*.

6.6. Feltnoter

Udover video- og interviewdata indgår også i begrænset omfang feltnoter som datagrundlag for analysen. Mine feltnoter har dog primært fungeret som 'proces' eller 'refleksionsnoter', og indgår derfor kun sporadisk direkte som dokumentationsmateriale i analysen. Man kan sige, at egentlige feltnoter i klassisk antropologisk/etnografisk forstand i min undersøgelse er erstattet af videooptagelserne. Jeg lavede i forbindelse med mine feltstudier to forskellige typer af refleksions- eller procesnoter. Den første type vedrører løbende notering af refleksionsspørgsmål til eget brug i processen af typen 'Hvorfor ...?' . Den anden type (konkret nedfældet i en an-

den notesbog) vedrører notater om min egen rolle og interaktion med lærerne og eleverne i dataindsamlingsprocessen med henblik på at bevidstgøre mig selv om den påvirkning, jeg selv havde på forskningsprocessen.

6.7. Ethiske overvejelser

Når man laver kvalitativ forskning som i mit tilfælde, er der nogle særlige fordringer om etiske overvejelser. Det skyldes ikke mindst, at man, som jeg gør, i undersøgelsen går tæt på menneskers personlige liv og erfaringer og placerer private ytringer i en offentlig arena (Birch et al., 2002). Mine respondenter deler således nogle ret private aspekter af deres liv med mig, når jeg fx går tæt på inklusions- og eksklusionsprocesser i (for dem) vigtige sociale sammenhænge.

Et grundlæggende forhold i forskningsprocessen, som i høj grad forstærker den etiske fordring til forskeren, er:

at relationen mellem forsker og udforsket også er en magtrelation, der i de fleste tilfælde er asymmetrisk, idet forskeren har den videnskabelige kompetence og ofte den symbolske magt til at definere bestemte versioner af virkeligheden som sande. (Brinkman, 2010:436).

Man kan tilføje, at når der er tale om forskning i børns forhold og/eller med deltagelse af børn, som i mit tilfælde, bliver vigtigheden af at være opmærksom på den asymmetriske relation endnu større.

Selv om der findes visse eksempler på formelle spilleregler i forhold til forskningen i Danmark, jf. Fx Forsknings- og Innovationsstyrelsens hjemmeside for 'vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne (2002) (2) er det ikke muligt eller hensigtsmæssigt ifølge Brinkman (2010) at opstille meget firkantede, mekaniske etiske spilleregler, som man (tror man) kan lade sig styre af i forskningsprocessen. Det handler i høj grad om, at være åben over for etiske spørgsmål og dilemmaer (3) som uundgåeligt opstår undervejs i processen. Dette stiller krav til forskerens dømmekraft.

Brinkman opstiller ikke desto mindre selv fire *tommelfingerregler*, der kan være gode at have i baghovedet i forskningsprocessen. Disse tommel-

fingerregler (der i øvrigt svarer til dele af Forsknings- og Innovationsstyrelsens vejledende retningslinjer), vil jeg kort nævne i det følgende; og i forlængelse af hver enkelt give eksempler på, hvordan de har styret min forskningsproces/hvilke overvejelser jeg har gjort mig i min egen proces.

Den første tommelfingerregel handler om *informeret samtykke*, det vil sige at sørge for at få deltagernes accept af at deltage i forskningen og at sikre sig, at deltagerne forstår betydningen af, at man gennemfører fx observation, feltarbejde og interview; ligesom det skal sikres, at de forstår, hvad der sker med resultaterne. Som det fremgår nedenfor i afsnit 6.7, indhentede jeg samtykkeerklæringer fra børn og forældre i min syvende klasse, og jeg informerede skriftligt og mundtligt i flere omgange om undersøgelsen og dens formål.

Anden tommelfingerregel handler om *fortrolighed*, det vil sige kravet om at gøre sig nogle overvejelser om, hvilke typer informationer, der er tilgængelige for hvilke personer, og hvilke konsekvenser informationer kan have for de medvirkende.

Der vil næppe i min undersøgelse være problemer med den *eksterne anonymitet*: udenforstående vil ikke kunne genkende skolen og den enkelte person, formentlig heller ikke forældre. Når det gælder den *interne anonymitet* har der til gengæld været udfordringer. Det er generelt vanskeligt i en undersøgelse som min, der er baseret på en caseklasse, hvor alle kender hinanden, at sikre fuldstændig intern anonymitet. Selv om jeg har givet alle elever og lærere fiktive navne kan det ikke udelukkes, at eleverne og lærerne vil kunne genkende sig selv og i nogle tilfælde hinanden.

Jeg har i forbindelse med analysen overvejet andre anonymiseringsstrategier end blot at udskifte navnene. Andre kendte strategier ville være at gruppere eleverne, så de ikke ville være så nemme at identificere eller bytte om på navne internt (Nielsen, 2011). Jeg har imidlertid vurderet, at sådanne strategier ikke ville være brugbare i mit tilfælde, idet projektets problemstilling fordrer, at jeg er i stand til at identificere og dokumentere mønstre, der knytter sig til den enkelte elev.

Det har dog været vigtigt for mig, at den enkelte elev, der deltager i min undersøgelse ikke føler sig hængt ud (lige som det betones af fx Nielsen (2011)). Derfor har jeg i analyseprocessen været meget opmærksom på, at

informationer om enkeltelever ikke kan bruges negativt 'imod' eleven af fx lærere; konkret har jeg direkte udeladt nogle informationer, selv om de forskningsmæssigt kunne have været interessante at medtage, ligesom jeg har anonymiseret lærerne, hvor deres informationer potentielt har kunnet bruges imod dem af fx deres ledelse.

Tilbage står dog, at der i min analyse indgår ret personfølsomme informationer og fortolkninger, især i forbindelse med identificeringen af inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen. Jeg har her reflekteret over, hvordan enkeltpersoner, der i analysen identificeres og karakteriseres fx som eksklusionstruet ville opleve det, hvis de genkendte sig selv eller oplevede, at andre ville kunne genkende dem. Min vurdering har været, at selv om sådanne personer kan genkende sig selv, er der ikke tale om for dem – eller for klassekammeraterne eller lærerne – helt nye informationer eller karakteristikker af deres position i klassen på undersøgelsestidspunktet.

Tredje tommelfingerregel er at være opmærksom *på konsekvenserne* af forskningsprocessen og forskningens resultater. Ud over de konsekvenser, der netop er nævt ovenfor, kan det fx handle om at være opmærksomhed på den forførelse, der kan ligge i interviewsituationen. Opmærksomhed og empati fra forskerens side kan resultere i en åbenhed, som forskningsdel-tageren måske reelt ikke har nogen interesse i at vise, ligesom den kan resultere i en åbenhed og sårbarhed, som man måske som forsker ikke har mulighed for at følge op på og håndtere ordentligt.

Den anden del handler om konsekvenser på et makroniveau. Kan man stå inde for de sandsynlige makroetiske konsekvenser af de resultater, man formidler? Hvordan vil et projekts resultater kunne anvendes af lovgivere, ledere eller andre interessenter? Her har mine konkrete overvejelser gået på, at resultaterne af min undersøgelse ikke har kontroversiel karakter eller umiddelbart vil kunne bruges negativt i forhold til mine respondenter eller nogen i øvrigt.

Den fjerde og sidste tommelfingerregel handler om at være bevidst om sin egen *forskerrolle*. I forskningen er man sit eget redskab så at sige. Ud over håndværksmæssige forskningsteknikker bruger man sin erfaring og sensitivitet til at gøre iagttagelser, stille spørgsmål og lytte efter svar. Det

kræver stor refleksivitet i forhold til, hvordan egne værdier, holdninger og eventuelle fordomme potentielt kan påvirke fortolkninger.

Som udgangspunkt har jeg reflekteret over, hvordan min tidligere erfaring og rolle som 'professionel' (seminarielærer) i feltet kunne spille ind på mine holdninger, herunder om den fx kunne resultere i en overidentifikation med lærerne og dermed eventuelt 'blinde' vinkler i analysen. Min overvejelse her har været, at risikoen måske ville have været større, hvis jeg havde haft en baggrund som lærer i folkeskolen, hvilket jeg ikke har. Det er således ikke min opfattelse, at jeg ikke på dette punkt har kunnet bevare en 'distanceret' forskerposition.

Brugen af refleksionsdagbog undervejs i processen har hjulpet mig til at være bevidst om egne sympatier- og antipatier og dermed været et redskab til at minimere uvedkommende værdivurderinger og fordomme, såvel som overidentifikation med mine respondenter. Se endvidere mine refleksioner nedenfor.

6.8. Deltagende observation

Dataindsamlingen blev gennemført som *fokuseret etnografi*, hvor jeg som *deltagende observatør* var til stede i fire sammenhængende uger og deltog i så mange af klassens aktiviteter, som det var muligt. Jeg var således til stede i alle fællestimerne, som klassen havde, lige som jeg var sammen med eleverne i frikvartererne, ofte i klasselokalet, hvor de opholdt sig og lyttede til musik, men også uden for, hvor de spillede fodbold og på biblioteket, hvor nogle af dem spillede spil på computeren.

I forbindelse med min tidligere gennemførelse af observationer i tredje-klasse casen, (se side 112) havde jeg gjort nogle vigtige erfaringer vedrørende min rolle som observatør. Min forhåndsambition her var, at jeg ville deltage i undervisningsaktiviteterne som en slags 'hjælpelærer', for at indgå så naturligt som muligt og komme så tæt på mit 'fænomen' som muligt, jf. begrebet om 'zone of identification' (Whalen & Zimmerman, 1998). Jeg erfarede dog hurtigt, at en sådan rolle på en række punkter var uheldig. For det første var det vanskeligt både at deltage i aktiviteterne og samtidig bevare en observerende rolle. For det andet oplevede jeg, at eleverne begyndte at betragte mig som en lærer, hvilket var uhensigtsmæssigt i for-

hold til min rolle som forsker, idet det kunne være begrænsende i forhold til at få adgang til informationer samt påvirke elevernes adfærd u hensigtsmæssigt. Jeg valgte derfor efterfølgende (og altså også i syvende klasse casen) at være deltagende på den måde, at jeg var i interaktion med eleverne og lærerne, hvor det var 'naturligt', enten fordi de henvendte sig til mig, eller fordi situationen 'krævede' at jeg kommenterede eller reagerede i forhold til de aktiviteter, der foregik. Ellers holdt jeg mig i baggrunden, optrådte venligt og uden at gøre megen væsen af mig. En sådan måde at deltage er på centrale punkter i overensstemmelse med andre kendte retningslinjer for etnografisk feltobservation (fx Emerson et al., 1995; Nielsen, 2011). Her fremhæves det, at et vigtigt hovedprincip er at glide ind i baggrunden uden at skabe for meget postyr og at finde sig en fungerende social identitet i feltet som en ufarlig og også 'social acceptabel inkompetent' person (Hammersley & Atkinson, 1983/2004, her citeret fra Nielsen, 2011, side 11).

Når der ses bort fra mine erfaringer med anvendelse af håndholdt kamera og med min tilstedeværelse i visse uformelle, elevstyrede samværssituationer, som jeg vil komme ind på i det følgende, er min generelle erfaring fra observationsperioden i 7.A. da også, at eleverne opfattede mig som 'ufarlig' og som en person, der i øvrigt ikke spillede den store rolle i deres skoledagligdag.

I løbet af mit daglige ophold lavede jeg *videoptagelser*, der som nævnt er min hoveddatakilde. Videoptagelserne startede først inde i den anden uge, jeg var til stede, idet jeg brugte den første uge på at lære eleverne at kende og på, at de skulle blive fortrolige med min tilstedeværelse. Lærerne var på forhånd informeret om, hvornår der blev videoptaget.

Min oprindelige plan var, at jeg ville have givet eleverne 'stemme' ved at udlevere et kamera til hver af dem, så de selv kunne filme aktiviteter og hændelser, de fandt vigtige, og lade dette materiale indgå som en særlig datakilde (inspireret af principperne fra autoetnografianalysen (Baarts, 2010)). Men mine erfaringer med den strategi var dårlige fra mit ophold i den første klasse (tredie klassen). Eleverne her 'magtede' ikke opgaven. Selv om jeg forsøgte at være tydelig i min instruks, endte det med, at andre (og sjovere) 'dagsordener' tog over, og de løb rundt på gangene og filmede

elever fra de andre klasser med den konsekvens, at der indløb klager fra lærerne i andre klasser, og 'mine' elever endte med at få en ordentlig op-sang fra deres klasselærere. Således belært turde jeg ikke binde an med elevoptagelser i syvende klassen.

Jeg havde indhentet tilladelse til at filme samtlige elever i klassen og hos forældrene, og de var derfor i udgangspunktet positivt indstillede over for at blive optaget. Jeg havde opstillet to stationære kameraer, en i hver ende af klassen. Desuden havde jeg et håndholdt kamera, som jeg gik rundt og filmede med i klassen. Det håndholdte kamera gav mig i visse situationer mulighed for at komme tættere på og fange flere detaljer i samspillet. Jeg erfarede dog undervejs i forløbet, at eleverne var mindst påvirkede af videofilmningen, når det alene var de stationære kameraer, der stod i en vis afstand, der filmede. I flere situationer, hvor jeg med håndholdt kamera kom for tæt på eleverne, erfarede jeg, at de skiftede emne eller holdt op med at snakke. En enkelt gang mod slutningen af mit ophold, fulgte jeg med kameraet i hånden efter nogle af pigerne ned til skoleboden, hvor de ville købe frokost. Pigerne oplevede i den situation, at jeg kom for tæt på dem, eller at det ikke var relevant, at jeg filmede dem der; i hvert fald klagede de efterfølgende til deres klasselærer over, at de følte sig intimideret, og jeg valgte straks, efter at være blevet konfronteret hermed, på klassen at undskylde over for pigerne og gentage, hvad der var formålet med min tilstedeværelse. De modtog 'undskyldningen', og jeg besluttede, at jeg i den resterende tid i klassen alene ville lave optagelser med de stationære kameraer og i øvrigt lave feltnoter. I forhold til min analyse betyder det, at optagelser med håndholdt kamera kun indgår i mindre omfang, og der, hvor de indgår, fremgår det tydeligt af sammenhængen (af episodeuddrag og -beskrivelser), hvordan jeg påvirker situationen med min tilstedeværelse med kameraet.

Som det vil fremgå af analysen i kapitel 8, kommenterede nogle af eleverne undervejs på min og kameraernes tilstedeværelse i klassen. Mit hovedindtryk er dog, at lige som eleverne vænnede sig til at jeg var der, vænnede de sig også til de stationære videokameraer. Især i de *formelle lærer-styrede læringsituationer* og *halvformelle elevstyrede læringsituationer*

og generelt når der var mange til stede havde jeg indtrykket af, at kameraerne og jeg fyldte meget lidt i elevernes bevidsthed.

En erfaring med nogle 'uautoriserede' optagelser gav dog anledning til nogle refleksioner over, hvordan min tilstedeværelse potentielt kunne påvirke spillet mellem eleverne i *uformelle elevstyrede læringsituationer*, især hvor der ikke er mange personer til stede. Jeg oplevede således, at i flere sådanne situationer, hvor jeg ikke var til stede, eksperimenterede eleverne med de stationære kameraer. Det viste sig, at der her er tale om nogle spændende og informative optagelser, hvor eleverne opfører sig bemærkelsesværdigt anderledes, dvs. mere grænse- og normoverskridende end jeg oplevede, når jeg selv var til stede.

En nærliggende omvendt slutning kan være, at min tilstedeværelse i uformelle elevstyrede samværssituationer potentielt har relativ stor indflydelse på elevernes adfærd og interaktion. Til gengæld lader det ikke til at kameraernes tilstedeværelse har samme effekt. Paradoksalt nok, kan man mene, idet eleverne er velvidende om, at jeg ser optagelserne efterfølgende. En mulig fortolkning er, at jeg af eleverne trods alt betragtes som relativt ufarlig i min rolle forsker – hvor min tilstedeværelse som uvedkommen 'voksen' i elevernes samværssituationer opleves mere problematisk.

Disse erfaringer tyder tillige på, at 'Big Brother effekten' (jf ovenfor) i forhold til kameraernes tilstedeværelse, generelt ikke spiller den store rolle for eleverne i min sammenhæng.

Noter til kapitel 6

(1) LP modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse), der er udviklet af Thomas Nordahl, er en pædagogisk analysemodel, der anvendes med det formål at opnå en forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i bl.a. skolen. LP modellen har igennem de seneste 10 år vundet stor udbredelse i dansk skolesammenhæng.

ICDP (International Child Development Programme), der er udviklet af Karsten Hundeide og Henning Rye er et pædagogisk interventionsprogram, der har til formål at styrke de professionelle (bl.a. læreres) relationskompetencer og dermed relationerne mellem bl.a. lærere og elever. ICDP- programmet har vundet nogen udbredelse i dansk skolesammenhæng.

(2) Forsknings- og innovationsstyrelsens hjemmeside opererer med nogle kortfattede 'vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne (2002), som anvendes ved bedømmelse af indkomne ansøgninger. Retningslinjerne udgøres af følgende fem punkter:

- 1) Forskeren skal overveje, om forskningsprojektet lever op til god videnskabelig standard.
- 2) Forskeren skal tage hensyn til de personer og grupper, som berøres af forskningsarbejdet (både de, som er genstand for forskningen og andre, som kan blive påvirket).
- 3) Forskeren har ansvar for at behandle personidentificerende oplysninger fortroligt
- 4) Forskeren skal indhente samtykke fra dem, der inddrages i forskningen.
- 5) Resultater skal gøres tilgængelig for offentligheden i overensstemmelse med almindelige videnskabelige principper.

(2) Ifølge Brinkman opstår etiske dilemmaer, når to eller flere værdier eller interesser ikke kan opfyldes på samme tid.

KAPITEL 7

DATAORGANISERING

7.1. Indledning

I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan jeg har sorteret og organiseret mine videodata, som jo, sammen med interviewdataene, udgør en central datakilde i min analyse. Jeg vil således i kapitlet redegøre for 1) udvælgelseskriterierne, der har ligget til grund for gennemførelsen af de samlede videooptagelser og for udvalget af optagelser/episoder til nærmere analyse 2) organiseringen af videomaterialet i 'begivenheder' og 3) hvordan videoanalyserne er baseret på en dobbeltlæsning.

7.2. Udvalgelseskriterier

Videodatamaterialet udgøres af i alt ca 20 timers videooptagelser i caseklassen og er optaget igennem mit fire uger lange ophold i klassen. Optagelserne er fra såvel formelle (9 timer), halvformelle (6 timer) og uformelle lærings- og samværssituationer (5 timer). Videooptagelserne er lavet og udvalgt ud fra et ønske om at få optagelser fra undervisningssituationer med alle lærerne; det vil dog sige, at der kun var tre ud af de fire teamlærere, der ønskede at blive filmet. Desuden har det været et kriterium at få dækket alle elevernes deltagelsesmønstre i såvel formelle, halvformelle som uformelle lærings- og samværssituationer på en optimal måde. Der har dog været et særligt fokus på at få dækket drengenes deltagelsesmønstre. Jeg har været til stede i forbindelse med alle optagelserne, dog ikke i forbindelse med optagelserne af ca. halvdelen af de uformelle lærings- og samværssituationer (samt i nogle få andre situationer, hvor jeg har været ude af klassen for at foretage interview).

Efter gennemsyn og registrering af hele materialet har jeg udvalgt og transkriberet i alt 17 episoder af varierende længde efter følgende udvælgelseskriterier:

- *Formelle læringsituationer*: otte episoder, hvor kriteriet (igen) har været at få undervisningssituationer med alle lærerne, lige som

det har været et kriterium at få dækket alle elevernes deltagelsesmønstre.

- *Halvformelle læringssituationer*: seks episoder, hvor kriteriet har været at få læringssituationer med fra forskellige fagsammenhænge og med deltagelse af forskellige lærere, lige som det har været et kriterium at få dækket alle elevernes deltagelsesmønstre.
- *Uformelle samværssituationer*: tre episoder, hvor kriteriet har været, at jeg *ikke* var til stede, og at få dækket så mange af elevernes deltagelsesmønstre som muligt. Min manglende tilstedeværelse har dog gjort, at jeg ikke har haft indflydelse på, hvem der optræder på optagelsen af disse uformelle samværssituationer. I praksis har disse optagelser i særlig grad kunnet give informationer om visse af drengenes deltagelsesmønstre.

Datarapporten består af ca 110 sider episodetranskription (se bilag 1). Ud over selve episodetranskriptionen indeholder datarapporten en 'tekstnær' analyse af de enkelte kommunikative handlinger (første analyseniveau).

I caseanalysen indgår udvalgte 'klip' fra episodetranskriptionen/den 'tekstnære' analyse som baggrund for de generaliserede elevportrætter af enkeltelever og for analysen af de sociale mønstre i klassen (andet analyseniveau).

Elevportrætterne, der tegnes i case-analysen er valideret i forhold til det samlede videomateriale.

7.3. Begivenheder og kommunikative handlinger som analyseenhed

Når det handler om at beskrive og analysere kommunikation, er det centralt at operere med enheder eller kommunikative aktiviteter, der har nogle iagttagelige grænser (Saville-Troike, 1998). Etnometodologien og konversationsanalytikeren Hymes (1972) foreslår tre enheder af kommunikative aktiviteter, nemlig situation, begivenhed (event) og handling.

Den *kommunikative situation* er konteksten, som kommunikationen opstår i. Det kan fx være én klasse i en skole som i mit tilfælde. Situationen kan ændre sig på samme lokalitet, hvis der er forskellige aktiviteter på for-

skellige tidspunkter (som det eksempelvis vil være tilfældet i en skoleklasse). En enkelt situation indeholder en konsistent generel konfiguration af aktiviteter, den samme overordnede økologi, hvormed kommunikation finder sted, skønt der er stor forskel på de forskellige typer interaktion, som opstår der.

Mine overordnede analyseenheder *Formelle lærerstyrede læringssituationer, halvformelle, elevstyrede læringssituationer og uformelle elevstyrede samværssituationer* svarer således til Hymes' analyseenhed *kommunikativ situation*.

En *kommunikativ begivenhed* er en basisenhed til beskrivelsesformål. En enkelt begivenhed er defineret af et sæt komponenter, der er ens hele vejen igennem, det begynder med de samme generelle formål med kommunikationen, det samme generelle emne, og involverer de samme deltagerne, ligesom der generelt anvendes den samme sprogvariation, idet der er den samme tone eller 'nøgle' og de samme regler for interaktion i samme miljø. En begivenhed slutter, når der er en udskiftning af hovedparten af deltagerne, deres rolle-forhold eller opmærksomhedsfokus. Hvis der ikke er en ændring i deltagersammensætning eller miljø, er grænsen mellem begivenheder ofte markeret med en periode af stilhed og måske ændring i kropssposition.

Mine analyseenheder 'episoder' svarer således til Hymes' kommunikative 'begivenhed'. Eksempler på specifikke 'begivenheder' i en 'kommunikativ situation' i en skoleklasse kan fx være: at ankomme til klassen, navneopkald, gennemgang af lektier, motivationsfremmende aktiviteter (fx baggrundsdiskussion af emnet, der skal arbejdes med), præsentation af ny information, opgaveløsning (evt. i grupper) etc.

At undersøge, hvad der konstituerer en kommunikativ begivenhed, og hvad der karakteriserer begivenheder, er klassiske temaer i fx kommunikationsetnografi (Saville-Trioke, 1998). I mit tilfælde drejer det sig ikke så meget om et ønske om at beskrive og forklare, hvad der konstituerer den enkelte begivenhed, som ønsket om at forstå, hvordan interaktionsmønstre udspiller sig i forskellige 'typer' af begivenheder.

En *kommunikativ handling* er generelt identisk med en enkelt interaktionel funktion, såsom et referentielt udsagn, et spørgsmål eller en kom-

mando og kan enten være verbal eller ikke verbal. Fx kan en forespørgsel ikke blot antage forskellige verbale former, den kan også udtrykkes med løftede øjenbryn, et spørgende blik og så videre (Saville-Troike, 1984).

Den enkelte kommunikative handling er en central analyseenhed i min analyse. Det er den enkelte kommunikative handling, der er udgangspunktet for analysen af elevernes selvpræsentation, (læringsadfærd) og anvendelse af facestrategier i konkrete interaktioner med lærere og kammerater.

7.4. Dobbeltlæsning af videomaterialet

Som det fremgår af ovenstående laver jeg altså en form for dobbeltlæsning af mine videodata, idet jeg både læser mine data bogstaveligt i form af detaljerede transkriptioner og reflektivt i form af efterfølgende fortolkninger. I en bogstavelig (litteraly) 'læsning' af data er man interesseret i deres faktiske form, indhold, struktur, stil, layout osv. (Mason, 2011). Jeg er bl.a. interesseret i at undersøge de kommunikationsstrategier, der kommer til udtryk i den sociale interaktion mellem aktørerne i min case, og det indbefatter en relativ præcis identificering af ord og sprogbrug såvel som væsentlige træk ved den ikke-sproglige interaktion, der direkte kan aflæses i interaktionen.

I anden omgang laver jeg en fortolkende læsning af mine data dels som 'tekstnær' analyse i datarapporten, dels som 'generaliseret' analyse i caseanalysen. I en fortolkende tilgang søger man at konstruere eller dokumentere en version af, hvad man mener, dataene er udtryk for eller repræsenterer, eller hvad man kan udlede af dem (Mason, 2011). Det kan fx handle om identificering af underliggende normer eller regler, som aktørerne handler i forhold til, eller diskurser, som de er påvirkede af i deres handlinger, eller om identificering af kausale mekanismer i social interaktion. I min fortolkende læsning i datarapporten (dvs. på mit første analyseniveau) er jeg særligt interesseret i at udlede noget om karakteren af elevernes selvpræsentation, læringsadfærd og kvaliteten i de sociale relationer i konkrete interaktioner – analyseret ved hjælp af face-begreberne politeness- og impoliteness.

Denne analyse danner så igen baggrund for i caseanalysen at tegne generaliserede elevportrætter af enkeltelever og for samlet at kunne sige

noget om de kønnede sociale mønstre i klassen (andet analyseniveau).

Man kan også sige, at jeg forsøger at læse bag mine data (på det empiriske domæne) og identificere nogle sociale mekanismer og strukturer (på det virkelige domæne, jf. kapitel 2), der ikke umiddelbart fremtræder på overfladen.

7.5. Transkriptionsprincipper

I min databearbejdning anvender jeg nogle strategier fra konversationsanalysen (CA). Det mest udbredte transskriptionssystem inden for CA er udviklet af Gail Jefferson (Hepburn et al., 2013).

Jeffersons transskriptionskonventioner er organiseret i følgende fem kategorier (Hepburn et al., 2013:58-70):

- (i) Transskriptionslayout
- (ii) Temporale og sekventielle relationer, der handler om, hvordan forskellige dele af talen er relateret til hinanden tidsmæssigt
- (iii) Aspekter af taleformidling, inklusive ændringer i pitch, lydniveau, tempo, grader af betoning og stemmekvalitet
- (iv) Metakommentering og usikker hørelse
- (v) Måder at repræsentere forskellige andre aktiviteter i interaktion, som ikke nødvendigvis involverer tale.

Jeg vil i det følgende kort redegøre for de principper, jeg gør brug af inden for de enkelte kategorier.

Transskriptionens layout

Der er tre nøgletræk i CA standard layout, som jeg alle bruger i min transkription: 1) talere er identificeret ved hvert punkt, hvor der sker tale-skift, 2) tale er repræsenteret, som den er produceret, og ikke som den kunne være intenderet, eller som den 'skulle' have været produceret og 3) der bruges en fast margen for at stille overlappende tale og/eller synlig adfærd (se uddrag 1 næste side).

Eksempel fra mit datamateriale: Episode 1 – Om at hjælpe læreren med at få overblik

Temporal og sekventiel forbindelse

Simultan tale hos to eller flere interaktanter eller simultan tale og handling vises ved at opstille de overlappende sætninger under hinanden og markere dem med firkantede parenteser. Overlap-begyndelse er markeret med en firkantet parentes til venstre ([); overlap slut indikeres af en firkantet parentes til højre (]), som i uddrag 1.

Sædvanligvis bruges der enkeltparenteser omkring udsagn, når der er tale om en usikker fortolkning af, hvad der siges i et udsagn, hvilket jeg også vil bruge i mine transskriptioner, jf. eksempel 1.

I konversationsanalysen har der været anvendt forskellige metoder til at registrere non-verbale handlinger (Hepburn, 2013):

- indsatte kommentarer formuleret af den, der transskriberer
- specialiserede (og ofte lokalt udviklede) notationssystemer
- visuelle repræsentationer, som fx tegninger eller videostillbilleder

Bruges indsatte kommentarer, sættes disse som regel ind i dobbeltparenteser. I mine transskriptioner har jeg anvendt metoden med indsatte kommentarer i dobbeltparenteser. Brugen af databearbejdningsprogrammet TRANSANA har ligeledes gjort det muligt for mig at anvende anonymiserede stillbilleder.

Kontekstualisering

I datarapporten (se bilag 1) er fremstillingen af den enkelte episode kontekstualiseret så det fremgår, hvilken **dato**, optagelsen er lavet, **tidspunktet** på dagen (lektion) samt (i parentes) hvor langt et **tidsinterval** (minutter og sekunder), episoden dækker over. Desuden er typen af aktivitet (fx fag) indledningsvis nævnt lige som det, hvor det er relevant, kort er gengivet hvem, der er til stede i situationen. (Se også forordet i datarapporten.)

Når det gælder de indsatte klip i caseanalysen (se kapitel 8), er dato, tidspunkt samt tidsinterval udeladt af fremstillingsmæssige hensyn.

KAPITEL 8

CASEANALYSE:

KONSTRUKTION AF KØNSIDENTITETER, MENING OG SOCIALE RELATIONER I 7.A.

8.1. Indledning

I dette analyseafsnit skal lyskasteren nu rettes mod en undersøgelse af, hvordan konstruktion af kønsidentiteter, mening og sociale relationer konkret ser ud i de sociale interaktionsprocesser i min udvalgte case, og hvordan den påvirker læringsadfærd hos de enkelte elever samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen.

Som beskrevet i indledningskapitlet og kapitel 7 har *første lag* i denne analyse bestået af en interaktionsanalyse af elevernes selvfremsættelse, læringsadfærd og face-arbejde i konkrete interaktionssituationer i klassens fællesskaber. Analysen af dette face-arbejde er afrapporteret i datarapporten (bilag 1), hvor jeg indgående og detaljeret har redegjort for en række udvalgte interaktionsprocesser i henholdsvis *formelle lærerstyrede lærings-situationer*, *halvformelle*, *elevstyrede lærings-situationer* og *uformelle elevs-tyrede* samværssituationer i min udvalgte syvende klasse. Analysen af face-arbejdet er sket med udgangspunkt i politeness- og impolitenessbegreberne (jf. kapitel 3.7).

Som *det andet lag* i analysen vil jeg i dette analyseafsnit generalisere resultaterne fra interaktionsanalysen og analysere dem ind i et kønsper-spektiv med særligt fokus på, hvilke kønsidentitetsressourcer eleverne trækker på, og hvilken betydning det har for deres læringsadfærd, samt hvilke (kønnede) inklusions- og eksklusionsmønstre interaktionsprocesserne resulterer i. I analysen vil jeg løbende bygge på videoeksemplere fra interaktionsanalysen, ligesom interviewdata i visse dele af analysen vil udgøre et vigtigt datasupplement.

Konkret har jeg valgt at strukturere analyseafsnittet således: Efter en kort introduktion af min case-klasse følger tre delafsnit. Hvert delafsnit er bygget op ud fra og søger at belyse en række operationaliseringsspørgsmål. I første delafsnit har jeg specifikt fokus på *konstruktionen af mening*, dvs. den mening, eleverne tillægger sociale aktiviteter og -processer, og hvordan den selvstændigt resulterer i kønnede inklusions- og eksklusionsmønstre. Jeg trækker her på såvel interview- som videodata.

I andet delafsnit søger jeg mere detaljeret at indkredse de kønnede *dominansstrukturer i klassen*. Jeg trækker her i høj grad på elevernes egne oplevelser, som de kommer til udtryk i interviewdataene, ligesom jeg supplerer med videodata. På baggrund af analysen af dominansstrukturerne i klassen identificerer jeg tre forskellige drengegrupper i klassen, 'bestemmedrengene', 'de dygtige drenge' og 'de marginaliserede drenge'.

I tredje analysedel har jeg særligt fokus på disse drengegrupper, og hvordan de konstruerer forskellige maskulinitetsidentiteter igennem deres selvfremsstilling og forhandling af sociale relationer i klassens fællesskaber, ligesom jeg undersøger, hvilken betydning det har for deres læringsadfærd. Videodata udgør hoveddatakilden i denne del.

8.2. Oversigt over elever og lærere i 7.A.

Drenge	Initialer	Piger	Initialer
Magnus	(MAG)	Cathrine	(CAT)
Mads	(MAD)	Frida	(FRI)
Daniel	(DAN)	Anna	(ANN)
Frederik	(FRE)	Johanne	(JOH)
Mathias	(MAT)	Katja	(KAT)
Isac	(ISA)	Nille	(NIL)
Tim	(TIM)	Emilie	(EMI)
Peter	(PET)	Yasmin	(YAS)
Kristoffer	(KRI)	Liv*	
Erik	(ERI)		

*der er tale om en elev, der har forladt klassen, men som optræder i case-analysen.

Der er fire* teamlærere tilknyttet klassen:

Alexander (ALE):	klasselærer samt dansk- og historielærer
Leo (LEO):	matematik- og fysiklærer
Lene (LEN):	tysklærer
Bente (BEN):	engelsklærer

*Det er dog kun de tre af lærerne, der optræder i caseanalysen, da den fjerde (engelsklæreren) ikke ønskede at blive filmet.

Bordopstilling

Da jeg ankom til klassen, var lokalet indrettet, så eleverne sad henholdsvis fire og tre sammen ved fem borde. Der sad piger og drenge ved alle borde-

bord 1	Magnus-Cathrine-Emilie-Frederik
bord 2	Frida-Peter-Mathias-Katja
bord 3	Tim-Kristoffer-Daniel-Anna
bord 4	Erik-Johanne-Mads og
bord 5	Nille-Yasmin-Isac

Senere under mit ophold flyttede de rundt, så de kom til at sidde ved to-mandsborde, hovedsageligt drenge og piger sammen.

Bord 1	Peter – Yasmin
Bord 2	Anna- Magnus
Bord 3	Erik-Catherine
Bord 4	Mathias-Daniel
Bord 5	Isac- Katja
Bord 6	Frida-Mads
Bord 7	Frederik-Johanne
Bord 8	Tim-Nille
Bord 9	Kristoffer-Emil

8.3. Konstruktionen af mening

Det første, der som sagt skal sættes fokus på i dette analyseafsnit, er centrale aspekter af klassens meningskonstruktion. Som angivet forstår jeg

'konstruktion af mening' som betydningstilskrivelse af aktiviteter og sociale praksisser. I afsnittet undersøges det mere præcist: 1) *Hvad bruger drenge og piger i klassen faktisk tid på i frikvarterer, fritid og i læringsrummet?* 2) *Hvordan omtales forskellige aktiviteter, adfærd og interesser?* 3) *Hvilke normer for adfærd giver eleverne eksplicit udtryk for?*

8.3.1. TO ADSKILTE KØNSSYSTEMER

Det første, der springer i øjnene, når man ser på, hvad eleverne interesserer sig for og er optagede af i 7.A, er, at der er en påfaldende skarp social opdeling mellem drengene og pigerne, både når det gælder frikvarterer og fritid, og når det gælder det halvformelle læringsrum, hvor eleverne selv danner grupper og langt hen ad vejen påvirker de aktiviteter, der foregår. Som Anna udtrykker det: ... *opdelingen mellem drengene og pigerne i klassen er meget voldsom. Det eneste, pigerne og drengene har sammen, er nok, når vi bliver sat sammen i grupper.*

Det generelle billede er, at de fleste drenge opholder sig uden for klasserummet i *frikvartererne*, mens alle pigerne som regel opholder sig inden for i klasserummet. Drengene er delt op i to-tre grupper. Den største gruppe, Drengegruppen, som de selv kalder sig, bestående af Frederik, Mathias, Daniel, Magnus og Mads, er stort set sammen i frikvarteret hele tiden. De spiller næsten altid fodbold, medmindre vejret er dårligt. Hvis det er det, går de som regel på biblioteket og spiller på computer. Isac er ikke med i Drengegruppen, men han spiller ofte fodbold sammen med dem i frikvarteret. Desuden går han som regel sammen med nogle fra de to parallelklasser. En anden gruppe er, som Mathias udtrykker det: ... *dem, som der sådan ikke laver ballade og larmer*, bestående af Peter, Tim og Kristoffer. Magnus definerer gruppen på en lidt anden måde: ... *de går sådan lidt sammen ... det er jo, fordi de ikke er gode til fodbold*. Peter og Kristoffer opholder sig ofte i klassen sammen med pigerne uden dog at deltage i deres aktiviteter eller være i kontakt med hinanden.

Erik udgør en kategori for sig. Han karakteriserer sig selv som en 'flyver': *Jeg kan godt gå med ud og spille fodbold, men jeg kan også godt være inde i klassen sammen med pigerne eller dem eller gå med et andet sted hen ...*

jeg er på en måde neutral sådan lidt. Han karakteriserer i øvrigt også Tim som 'lidt neutral'.

Pigerne sidder som regel samlet eller fordelt ved to borde og snakker, laver mobiltelefonaktiviteter og lytter til musik på smart-boardet. En særlig fælles interesse, de har, hvor dog især Emilie, Yasmin og Cathrine er aktivt udøvende, er at danse til musikvideoer. Katja, Nille og Frida sidder ofte og kigger på. Cathrine sidder en stor del af tiden (hævdet) selvvalgt alene og tegner, lytter til musik med høretelefoner på og finder ting på sin mobiltelefon. Johanne er en del af tiden ude at spille fodbold med drengene som den eneste af pigerne.

I det halvformelle læringsrum, hvor eleverne selv kan vælge samarbejdspartnere, søger Drengegruppen som regel sammen, enten ved bordene inde i klasselokalet eller i fællesrummet uden for klassen. Hvis det er inde i klassen, kan der godt være andre ved bordene, også piger. Kristoffer og Tim arbejder altid sammen, mens det almindelige billede er, at Peter arbejder alene, hvor Erik nogle gange arbejder sammen med Johanne. Isac arbejder ofte alene. Hvad angår pigerne, placerer de sig ofte to og to sammen i følgende dyader, når der skal arbejdes: Emilie-katja, Cathrine-Anna, Nille-Yasmin-Frida, Johanne-Erik.

Fritidsaktiviteter

Hos drengene følger mønstret fra skolen, når det gælder interesser og aktiviteter i fritiden. Drengegruppen er meget ofte sammen, hvor de spiller fodbold, spiller spil og nogle gange tager ind til byen og spiser. De skyper dagligt sammen. De tre af drengene, Mathias, Mads og Magnus, går til fodbold sammen, og en gang om ugen mødes de hjemme hos Mathias og hygger sig, spiller spil og spiser sammen. Frederik og Daniel går til kampsport, henholdsvis boksning og karate. Alle drengene bruger flere timer dagligt på computerspil, hvor de hovedsageligt spiller online spil som World of Warcraft. Daniel bruger op til 3-4 timer dagligt på MineCraft, der er et 'kreativt' overlevelsesspil. Han deler også sin spilinteresse med én fra parallelklassen. Mads udtrykker, at han savner klubben, som de kun kunne gå i indtil 6. klasse.

Tim er ikke så meget sammen med nogen fra klassen i fritiden. Nogle gange er han dog sammen med Kristoffer, Magnus eller Mads. Hvis det er de to sidstnævnte, kan de godt spille fodbold. Det er relativt nyt, at Tim er begyndt at spille fodbold. Ellers kommer han flere gange om ugen i en frikirke, hvor der også er en ungdomsafdeling.

Peter er ikke ... *sådan megameget sammen med Kristoffer og Tim i fritiden, men jeg skriver da med dem*. Faktisk er han ikke så ofte sammen med nogen i fritiden. Om sommeren kan han godt lide at spille fodbold, nogle gange sammen med lillesøsteren. Som han siger... *altså, jeg gider ikke spille fodbold herude, men derhjemme ved mig selv kan jeg godt lide det*. Ellers bruger han megen tid på at trylle, en interesse, han har taget op igen fra tidligere. Og så kan han godt lide at spille computer og lave 3D-effekter på tekster. Desuden ser han film sammen med sin lillesøster. Isac er meget sammen med nogle fra parallelklassen og sin fætter i fritiden. De tager ... *ud og kigger på tøj og sådan sammen*. Isac er i øvrigt meget sammen med sin familie ... *om lørdagen kommer hele familien og hygger*.

Endelig er der Erik, der ikke er sammen med nogen fra klassen i fritiden. Han spiller nogle gange fodbold med nogle hjemme fra sit boligområde. Desuden spiller han på computer og Playstation, ligesom han ser fjernsyn og nogle gange styrketræner. Interessemæssigt adskiller han sig tilsyneladende ikke væsentligt fra Drengegruppen. Han giver udtryk for, at han savner at være mere sammen med nogle fra klassen ... *der er da nogle gange, hvor det er, man også har lektier for ... så sidder man derhjemme, når man er færdig, åh hvad skal jeg nu, nu har jeg ikke noget ... hvis nu i klassen, det var, man fandt ud af fx efter skole, at man skulle gå sammen og spille lidt fodbold eller sådan, at vi kunne finde ud af lidt mere end bare at gå hver til sit*. Ligesom Mads savner Erik at kunne komme i fritidsklubben.

Når det gælder pigerne, er de mere gruppeopdelte i fritiden, end de er i frikvartererne i skolen. De er ofte sammen to og to. Emilie og Katja er mest sammen. De dyrker fitness, går i svømmehallen og shopper sammen. Desuden bruger især Katja en stor del af sin fritid på lektier, og Emilie går til privatundervisning i engelsk. Yasmin er også en del sammen med Emilie og Katja, men hun er også sammen med Nille og nogle gange Johanne og Fri-

da. Hun har desuden mange pligter hjemme. Frida spiller fodbold i fritiden (sammen med Johanne og Liv, der for nylig er gået ud af klassen). Derudover er hun sammen med Nille to-tre gange om ugen, ligesom hun er barnepige et par gange om ugen. Nogle gange er Frida også sammen med Yasmin, Nille og Johanne. Så sidder de fx og ser fjernsyn sammen, og de kan finde på at gå tur med Johannes hund.

Johanne for sin del mener, hun mest er sammen med Nille, og udtrykker, at hun ellers ikke har brug for at være sammen med nogen fra klassen. Hun har en bedste-veninde uden for klassen, og de er ofte sammen. De tegner, elsker dyr og gider i øvrigt ikke ... *alle de der pigeting*. Deres tøjstil er ens, de gider ikke pigetøj ... *som sådan* ... og de har mange ting til fælles ... *sådan i personligheden*. Nille er mest sammen med Yasmin, Frida og Johanne. Hun har tidligere gået til fodbold, men gør det ikke længere. Hun nævner, at hun nogle gange er med inde i byen.

Cathrine er meget alene i fritiden. Hun bruger megen tid på at tegne og spille. Hun har nogle få gange været sammen med Emilie og Katja og Anna, og hun har været hjemme hos Frida nogle gange. Hun har i øvrigt mange pligter hjemme. Endelig er der Anna, der dyrker hestesport og bruger en stor del af sin fritid herpå. Hun har dog nogle gange været med de andre piger på ture i byen, og hun har 'leget' med Cathrine nogle gange.

Ifølge Emilie har hun og Katja forsøgt at få pigerne til at lave noget mere sammen i fritiden ... *Vi prøver ligesom at få alle med op ... men de interesserer sig for andre ting, de må ikke de samme ting*. Hun ser det desuden som et problem, at de, der har en fast hobby (heste, sang og musik, fodbold), ikke kan deltage i byture eller ture i svømmehallen. Nille synes til gengæld, at der nogle gange er et for stort pres på, hvad man skal lave efter skole ... *det er sådan, når de skal bestemme, hvad man skal lave efter skole, og de blander sig i noget, det må man da selv bestemme ... hvis Emilie blander sig, og vi også skal noget*.

Pigerne er for dårlige til fodbold

Der har ikke altid været så skarp en opdeling imellem, hvad drengene og pigerne laver i frikvartererne, og flere af eleverne giver udtryk for, at de gerne ville have noget mere sammen.

... så vil jeg rigtig gerne være sammen med alle sammen, hele klassen udenfor og spille fodbold. Vi havde sådan en overgang, hvor hele klassen faktisk gik ud og spillede fodbold, og det var simpelthen så fedt. Vi havde det der, nu laver vi hold og nu så ... selvfølgelig var der lidt problemer engang imellem ... men ... vi var udenfor, og vi rørte os, vi var aktive, og vi kom ind og var superklar. Man snakkede med en masse ... og ej, hvor var du god, og det var ikke så godt. (Emilie)

Også Anna ville ønske, klassen spillede fodbold sammen ligesom tidligere ... *det var, fordi i 6. klasse spillede vi hele tiden fodbold sammen udenfor med klassen. Det var hyggeligt, og alle kom ind og var glade.* På spørgsmålet om, hvorfor de ikke spiller fodbold sammen mere, svarer Emilie, at det skyldes, at der nu kun må spilles på en bane på skolen, og den skal deles med 8. og 9. klasse, og ... *vi vil jo ikke være sammen med alle drengene fra 8. klasse, 7. klasse og 9. klasse, og vi må ikke rigtig være nogen steder, os piger. Vi kan sidde og kigge på, de spiller fodbold eller ...*

Emilie ser altså fodbold som det sted, hvor drenge og piger kunne mødes, men hun vil ikke bare 'kigge på', at drengene spiller. Hun mener, det er skolens dispositioner, der er skyld i, at pigerne udelukkes fra at spille fodbold. Så i stedet for at have sport sammen dyrker pigerne fitness og er optagede af deres udseende, hvilket Emilie selv tager afstand fra ... *lige nu handler det om at være tynd og tabe sig, og så bliver det fit. Det er ikke sådan noget sjovt noget.*

Tim mener, der er en anden grund til, at pigerne ikke længere er med til fodbold:

... eh ... det var sådan lidt, fordi der ... der var sådan nogle problemer med det. Det var sådan noget med, at drengene syntes, det var træls, når pigerne gik midt i frikvarteret og sådan ... og de var ikke sådan rigtig med, så de stod sådan midt på banen. Nu er det kun en pige inde fra C-klassen og så Johanne, der nogle gange er med.

Tim antyder, at pigerne ikke var rigtig med, ikke blev spillet til, og at de (måske derfor) gik fra kampen i frikvarteret. Måske er det de samme 'pro-

blemer', Emilie hentyder til i citatet ovenfor. Også Frida ville ønske, at drengene og pigerne var lidt mere sammen ... *Det kunne være godt, hvis drengene nogle gange var inde, så kunne man sidde og snakke. Men drengene synes ikke, det ville være hyggeligt at sidde og snakke i en halv time.*

Frida, der i øvrigt selv spiller fodbold i fritiden, forestiller sig, at samværet skulle være på pigernes 'præmisser', men erkender, at drengene nok ikke vil have lyst til at sidde og snakke, som pigerne i høj grad gør. Isac vil gerne lave noget sammen med pigerne på tværs: *Man kunne måske lave en dag, hvor klassen skulle ud sammen eller noget.*

De vil kun høre sådan noget lort

Frederik mener, det er pigerne, der ikke vil drengene ... *Jeg har selv prøvet tidligere at gå hen og snakke med nogle af pigerne og sådan noget, og hvor de har været negative. Hm ... farvel igen ... Ja, altså, vi har aldrig kunnet li' dem, og de har aldrig kunnet li' os ... og de vil kun høre ... sådan noget lort.*

Frederik føler sig afvist af pigerne, og han udtrykker i samme ombæring en stærkt negativ holdning til det, pigerne ofte beskæftiger sig med, nemlig at kigge på og lytte til musikvideoer. Han peger i øvrigt på, at Daniel er den eneste af drengene, der sådan kan snakke lidt med pigerne ... *Daniel er nogle gange inde og snakke med pigerne. Det synes de bare er godt.* Frederik konstruerer med sin udtalelse tydeligvis pigernes aktiviteter som (pige)kønnede praksisser, som han tager afstand fra. At han ikke er alene om at betragte pigernes aktiviteter som stærkt (pige)kønnede praksisser, er nedenstående episodeklip, hvor Mathias indlader sig på 'pigeaktiviteter', et eksempel på. Eksemplet viser imidlertid også, at der fortløbende foregår en forhandling, om hvorvidt drenge, i dette tilfælde Mathias, kan indlade sig på sådanne aktiviteter, og at pigerne er aktive 'medforhandlere'.

Klip 1 episode 17

Det er virkelig akavet	
<i>Det er i spisefrikvarteret. Jeg er ikke til stede. Pigerne har spist og lægger op til at ville danse. Drengene er ude bortset</i>	

<i>fra Emilie, der er til stede. Mathias lukker døren op og kommer ind. Han har ikke været der tidligere på dagen. Han går atter hen til døren og åbner igen. Han kigger ud, fortryder og lukker døren igen. Han finder en af klassens fodbolde og dribler med den. Erik begynder at dribble med en anden fodbold, og de spiller lidt sammen, inden Mathias vender sig mod Emilie og efterligner hende med nogle meget feminine dansebevægelser med hænderne oppe.</i> EMI: Vil du danse, Mathias? ((hun smiler til ham)) <i>Hun går hen til whiteboardet og skruer op for lyden. Mathias svarer ikke i første omgang. Han går i stedet hen til Erik, der har stillet sig bag kameraet og til Emilies fortrydelse vil filme pigerne, mens de danser.</i> MAT: Jeg prøvede lige Sing-Stars i går, hold kæft, jeg er god til det <i>Emilie kigger storsmilende på Cathrine. De to har stillet sig op, klar til at danse. Katja sidder i baggrunden og filmer med sin mobiltelefon. Hun siger ingenting.</i> EMI: Hvad? MAT: Jeg prøvede lige Sing-Stars. Det er med Playstation. Hold kæft, jeg er god til det. <i>Emilie og Cathrine griner højt, mens de gør klar til dansen.</i>	Mathias er tilsyneladende i vildrede, om hvorvidt han skal blive i klasselokalet og 'nøjes' med Erik og pigerne eller finde nogle af de andre drenge. Han har i første omgang intention om at spille fodbold, og Erik byder sig til. Mathias vender sig dog hurtigt mod pigerne og kobler sig prøvende (med en vis ironisk distance) på deres dagsorden. Emilie inviterer ham med. Tilsyneladende virker det som en opfordring på ham. Han indvier nu pigerne i, at han faktisk synger Sing-Stars; igen med en humoristisk distance-rende attitude. Denne gang tager Emilie afstand til hans 'pigede' adfærd ved at kalde den akavet. Det får ham til at 'opgive' og vende sig mod fodbolden igen. Pigerne inviterer ham atter med, og han danser med, indtil han bliver opmærksom på, at han bliver filmet (andre ser det).
---	---

EMI: Ej, min bror, han elsker også at synge Sing-Stars. Det er virkelig akavet. <i>Mathias giver sig til at spille fodbold igen, og pigerne begynder at danse. Lidt efter stiller han sig om bag ved Emilie, og han danser på samme måde som dem. Emilie opdager ham, og hun griner højt.</i> EMI: Mathias! <i>Mathias siger et eller andet, der ikke kan høres.</i> EMI: Nej, det var da så sjovt. MAT: Okay. <i>Han danser videre bag ved dem i elegant stil, og Emilie griner om til ham. Han kigger over på kameraet, mens han tager sin vandflaske. Yasmin har stillet sig bag kameraet. Hun griner også. Mathias ser pludselig forlegen ud, så går han væk.</i> YAS: Kom nu, dans nu. <i>Han danser videre et øjeblik, men med langt voldsommere bevægelser, stopper så og giver sig til at spille fodbold med hårde bevægelser.</i>	
---	--

Klippet viser, at Mathias er prøvende og tydeligvis i forhandling med pigerne, om hvorvidt det er OK for ham at danse og synge. Han tager for så vidt initiativ til at 'overskride' en grænse ved at turde fortælle og vise, at han godt kan deltage i pigenkønnede aktiviteter, men han sættes på plads af Emilie, der markerer, at hans sangaktiviteter er mærkelige eller akavede.

Pigerne er altså aktive deltagere i konstruktionen af deres egne aktiviteter som stærkt pige-kønnede praksisser.

Fodbold - ikke kun en drengeinteresse

Som det er fremgået, konstrueres drengenes primære aktivitet, fodbold, ikke på tilsvarende vis som en stærkt kønnet praksis, selv om pigerne, undertagen Johanne, i realiteten er udelukket fra at deltage i fodboldspillet i frikvartererne. Mange af pigerne spiller fodbold i fritiden, og andre udtrykker ønske om at spille fodbold sammen med drengene. Fodbold har således en helt anderledes status hos pigerne, end pigernes primære aktivitet har hos drengene. Som følgende episodeklip viser, kommer dette også til udtryk i læringsrummet. Klippet demonstrerer i øvrigt, at fodbold generelt har så høj prioritet, at den ligefrem kan være en legitim årsag til at komme for sent i skole.

Klip 2 episode 1

Der var fodbold <i>Det er tidligt på dagen inden første time, der er en tysktid. Lene, tysklæreren, er kommet til stede, men der mangler mange elever.</i> ISA: Der er mange, der kommer i (bogen) i dag. YAS: Der var fodbold i går, det så jeg. NIL: Ja, det så jeg også. LEN: Hvem spillede? ISA: <u>Det</u> gjorde [Madrid og Barce] [((han går hen til Lene og stiller sig ud foran hende))] LEN: Hvem vandt? YAS: Hvem vandt? <i>Nille løfter smilende begge hænder og</i>	Yasmin giver en forklaring - fodbold - på, at der er så mange, der er fraværende, og Lene følger op ved at vise interesse for det, der optager eleverne. Lene udviser dermed <i>høj approbation</i> over for eleverne. Hun bekræfter og støtter den sociale relation ved at bekræfte elevernes <i>kompetence-face</i>. Isac tager over, svarer på Lenes spørgsmål og stiller sig hen foran hende, men han går også
---	--

<i>kigger over på Yasmin.</i> NIL: Yeah, det gjorde Madrid ((meget stille)) ISA: Det gjorde (Madrid) [[[Isac vender sig om mod pigerne og stikker hænderne i lommen]]] [To-et. Madrid vandt to-et. Så skal Barce spille i dag om ...] ((fortsættelsen kan ikke høres))	i dialog med pigerne. Man kan sige, at Isac her i mild grad krænker pigernes territorium eller viser <i>lav taktfølelse/negative impoliteness</i> ved at gå ind og overtage deres dialog med Lene. Nille er meget tilbageholdende i stemmeføring og i kontakten til Lene.
---	---

Nille gør opmærksom på, at årsagen til, at der er så mange fraværende, er en fodboldkamp i fjernsynet aftenen i forvejen. Hun har tilsyneladende set kampen. Hun ved også, hvem der har vundet, og viser begejstring for resultatet. Lene, læreren, viser interesse for kampen snarere end at udtrykke mishag over fraværet på grund af den. Selv om det er Nille, der gør opmærksom på fodboldkampen, er det imidlertid Isac, der overtager dialogen med Lene om kampen ved kropsligt og stemmemæssigt at 'overdøve' Nille.

Når piger og drenge er sammen i klasselokalet fx i overgangssituationer, eller når der ikke er lærere til stede, spilles der meget ofte fodbold. Der er fast to fodbolde i lokalet, og de holdes i spil, så snart lejligheden er der. Det fylder på alle måder, lydmæssigt og fysisk, meget i det fælles rum. Som en af dem, der ikke spiller fodbold i skolen, mener Peter, at det er noget, der er mindre godt ved klassen: ... *at der tit larmer meget. Man spiller fodbold inde i klassen.*

8.3.2 AT VÆRE SIG SELV

Der er en stærk fælles norm hos eleverne om, at man skal 'være sig selv'. Det er tydeligvis en norm, de har diskuteret og forhandlet med deres klasselærere, Alexander, bl.a. i forbindelse med konfliktløsning. Hvad der mere præcist ligger i begrebet, er dog uklart. Frederik definerer det som: ... *at folk, de er, som de er, at nogen er, som de normalt er, som når de er hjemme.* Emilie udtrykker det således: ... *man skal gå meget ind for at være sig*

selv. Man skal ikke være for stille i vores klasse, fordi så bliver man heller ikke set som noget. Man skal virkelig have en facade og kunne give igen og klare vores humor, og det er bestemt ikke nemt. Ifølge Emilie, betyder den dominerende norm 'at være sig selv' med andre ord paradoksalt nok, at man skal være på en bestemt måde, nemlig ikke stille, og at det indebærer, at man virkelig skal have et face; altså ikke vise 'sit selv'. I parentes kan man her tilføje, at et meget karakteristisk træk ved klassen, både i det formelle og det uformelle læringsrum, er, at det er pigerne, der generelt er stille.

Det er heller ikke helt nemt for Frida at definere, hvad der ligger i det 'at være sig selv', også hendes formulering peger på nogle paradokser:

... altså, jeg tror, man skal være, jeg ved ikke helt, hvordan man skal forklare det, men jeg tror, det er noget med, man skal være meget sig selv, der er ikke rigtigt sådan nogen, der er anderledes, eller hvad man kan sige, men der er meget sådan ens i klassen, hvis man opfører sig anderledes ... så tror jeg, folk sådan føler, det er sådan en, der ikke rigtigt hører med.

Samtidig med at man skal 'være sig selv', må man altså ifølge Frida ikke opføre sig anderledes, for så hører man ikke rigtigt med i klassen. Hun peger på, at man ikke må have for anderledes tøjstil eller være for anderledes, for så kommenterer drengene på det. På spørgsmålet, om det kun er drengene, der kommenterer på det, svarer Frida, at *pigerne måske bare tænker det.*

Der er også en del, der tyder på, at det at 'være sig selv' ikke altid indbefatter at have lov til at udtrykke sin egen mening. Som Emilie siger: *... hører vi om noget ... eller er vi lidt uenige ... har vi en tendens til at dømmе.*

Flere andre peger på, at der faktisk er et problem i klassen med at være åben over for andre andres meninger eller at være rummelig, i forhold til at 'nogen siger noget dumt'. Fx Yasmin: *... især den der med at være åben over for svar i stedet for at sige uhh.* Og Daniel: *... hvis nogen dummer sig, kan der blive ... klassen dømmе nogle for hurtigt nogle gange.* Det er måske i virkeligheden derfor, det har været tematiseret så stærkt i klassen og gjort til en slags fælles norm, at man skal være sig selv.

At man hurtigt kan blive sat på plads, hvis man siger sin mening, også uden for det formelle læringsrum, er nedenstående episodeklip et eksempel på. Katja udtrykker her kritik af en af drengenes (Isacs) adfærd, og hun sættes på plads af en af de andre drenge (Frederik).

Klip 3 episode 9

Ikke mere tyndskid <i>Klassen sidder alene i en matematiktime. De har vikar, som er gået ind i en klasse, han også skal passe. Isac har været ude af klassen. Han kommer tilbage og siger højt lige inden for døren (Frederik, Mathias og Magnus kigger over på ham):</i> ISA: Så går de ind og skider til de der piger. FRE: Hvad for nogle? ISA: Dem i 7.C. FRE: Hvad mener du? ((Magnus og Mads kigger ned igen)) ISA: Det ser ud til, at Lærke og Amalie og dem der, de står bare og griner og tager billeder. ERI: Lugter det af lort derinde? ISA: Prøv at gå ind og åbne døren. FRE: Fedt, man. EMI: ((højt)) De har været på toilettet, hedder det. ISA: Der lugter faktisk af pølser derinde. KAT: ((vender sig om mod Isac)) [Ja, og du har været på pige-toilettet ...] ((hvorefter hun ruller med	Isacs sprog er ukorrekt. Han introducerer et latrinært tema og hylder, at nogle af drengene fra parallelklassen tør tage den risiko at trænge ind på (krænke) pigernes domæne. Erik forsøger at hægte sig på, og det lykkes. Mads og Magnus deltager ikke. Frederik anerkender kort/ støtter Isacs <i>solidaritets-face</i> ved at sige: 'fedt, man.' Emilie korrigerer Isacs sprog og får lov til det.
---	---

øjnene og hurtigt stiller sig med ryggen imod Isac igen)) ISA: ((griner)) Ja ... FRE: ((højt – og hurtigt)) Katja, ikke mere tyndskid, så må du gå hjem og så lave det. FRE: [((med forvrænget pigestemme))] [Jeg har ondt i min mave, jeg har ondt i min mave ...] KAT: [((ser forlegen ud, henvendt til Cathrine))] [Man skal aldrig høre efter sådan noget ...] CAT: Nej. <i>Emilie har lagt hovedet tilbage og griner højt.</i> KAT: [((kigger på Emilie))] [Og du griner bare].	Katja blander sig med en negativ kommentar (hun udøver <i>positive impoliteness</i> i mild grad ved at være misbilligende over for, at Isac har været på pigetoilettet/krænket pigernes territorium). Hun svækker sin konfrontation/udsagn ved ikke at se på ham ret længe. Frederik bruger lejligheden til at sætte Katja 'på plads' ved at bruge et stærkt udtryk for <i>negative impoliteness</i> (han udtrykker, at det er lort, der kommer ud af hendes mund, samtidig med at der associeres til Katja i en intim toiletsituation, samt at hun ikke er ønsket – hun opfordres til at gå hjem). Mathias støtter truslen mod Katjas <i>autonomi- og solidaritets-face</i>, hvorimod Emilie ikke støtter Katjas forsøg på face-reparation. Ud fra Katjas reaktion (ansigtsudtryk) kan man antage, at face-truslen over for hende tolkes og opleves som alvorlig.
---	---

Det, der måske af drengene opfattes som humoristisk, opfattes tydeligvis ikke som sjovt af Katja. Som vi skal se senere, er det meget ofte pigerne, der sættes på plads af drengene, og det er paradoksalt nok ifølge dem selv en af grundene til, at de er 'stille', bl.a. i timerne.

At det generelt kniber med at være rummelige i forhold til hinanden i klassen, kommer også til udtryk i dette citat fra Mads, der mener, at de i klassen: ... *skændes om små ting. Man er påståelig og holder fast i sit. Det*

kan både være pigerne og drengene. Så bliver der sådan lidt, så kan de næsten ikke snakke sammen, og så kan man næsten ikke lave opgaverne. Han mener altså, at konflikterne mellem drengene og pigerne er en hæmsko for læring.

8.3.3 AT LAVE SJOV – MED PIGERNE

Ud over at 'være sig selv' er det ligeledes en vigtig norm at 'have humor'. Og man skal, som Emilie siger ovenfor, 'kunne give igen og klare vores humor'. Drengenes udveksling og face-angreb på Katja i episodeklip 3 kan antages at være et eksempel på denne humor. I hvert fald vælger Emilie i denne situation at grine ad drengenes face-angreb på Katja, selv om hun er Katjas bedste veninde.

Det er da også tydeligt, at 'humor' generelt spiller en vigtig rolle i især Drengegruppens samvær i fx halvformelle læringssituationer, hvilket følgende klip er yderligere et eksempel på.

Klip 4 episode 13

Hvad er morsomt? <i>Det er efter afsluttet instruktion i en tysktime. Eleverne er gået ud i fællesrummet for at løse opgaver. Med kameraet i hånden går jeg om bag en række skabe, hvor Magnus, Mads, Frederik og Daniel har sat sig sammen. Magnus, Mads og Frederik har deres hæfter foran sig, Daniel har ingenting.</i> <i>Frederik underholder, han siger en høj brummelyd, og Magnus fniser højt. Mads får øje på mig, og Daniel rejser sig og kigger rundt om skabshjørnet på mig. Han sætter sig igen og griner stort, det samme gør Mads. Magnus dukker nakken og sætter hånden op til munden, grinen.</i> <i>Frederik snakker videre med løftet hånd. Han har ikke opdaget mig og ka-</i>	Magnus, Mads, Frederik og Daniel har placeret sig sammen (Mathias er ikke i skole). Frederik er i centrum med en alternativ dagsorden. Han fortæller anekdoter og laver sjov. Daniel, Mads og Magnus nyder tilsyneladende, at Frederik skaber 'gang i gaden'. De fniser og griner ad hans optræden og udtrykker dermed høj grad af <i>positive politeness/solidaritet</i>.
--	---

<i>meraet endnu.</i> FRE: [((fortæller videre))] [Seriøst, vi kiggede på hinanden ...] <i>Mads peger op på mig, og Frederik vender sig om mod mig. Magnus har lagt hovedet ned på armen på bordet og griner højt, Mads slår i bordet, og han og Daniel er ved at flække af grin. Også Frederik slår begge hænder ned i bordet og vender sig grinende imod mig. Også jeg griner højt.</i> FRE: Ejj ... ha ... ((Han tager sit hæfte op i hånden)) DAN: Kom, fortæl videre! <i>Frederik forsøger at fortælle videre, idet han kigger på Mads, men Mads kigger ned og skjuler ansigtet med den ene hånd. Frederik stopper op og laver en lignende bevægelse med hovedet og armen. Magnus ligger stadig med hovedet ned i armene på bordet.</i> <i>De griner lidt mere og er afventende. Frederik forsøger atter at fortsætte, men griner og stopper igen.</i> DAN: Bølger? <i>Frederik løfter hånden og siger: 'Bom'. Daniel tager sig til hovedet. Mads kaster viskelæderet op i luften og griber det igen.</i> <i>Daniel siger 'okay', og Mads kigger op igen, får øje på Lene, der nærmer sig bordet, og kommer atter med et højt grin.</i>	Drengene er tydeligvis påvirkede af, at jeg dukker op med kameraet. Frederik imiterer Mads, hvilket kan tolkes som udtryk for <i>høj approbation</i>. Daniel opfordrer Frederik til at fortsætte. Han sætter tilsyneladende pris på Frederiks bidrag, og han har status til at påvirke samspillet, selv om han ikke siger så meget selv.
---	--

<i>Frederik slår igen hårdt i bordet, idet han lægger sig hen over det. De griner alle.</i> LEN: Hvad er det, der er så morsomt? ((hun kigger på mig)) MIG: Ja. Jeg ved det heller ikke. Jeg har ikke helt forstået det. ((jeg griner)) LEN: Hvad er det, der er så morsomt? MAG: Uh, hu, hu, hu ... ((han griner atter højt)) MAD [[[idet han peger over på Frederik]]] Prøv at spørge ham. LEN: Hvar? MAD: Det er Frederik ... LEN: Frederik, hvad er det, der er sjovt? <i>Daniel og Magnus ser nu alvorlige ud.</i> LEN: Nå, jeg kommer lige og giver jer lektier.	Daniel og Magnus accepterer Lenes dagsorden.
---	---

Drenggruppen har det uden tvivl sjovt sammen, og det er Frederik, der fører an, når der skal sættes 'gang i gaden'. Som følgende citat viser, er han i øvrigt godt klar over, at det kan være uheldigt i forhold til at få lavet noget, når det hele 'går op i røg': ... *hvis man er ... er pige og dreng i grupperne ... hvis man er pige-dreng, så, da samarbejder (man) jo godt så ... og snakker sammen og går igennem tingene sådan lige så fint, så hvis det nu er samme hold, så ... en dreng, som er min bedste ven, så går det hele op i røg, så får vi ikke lavet noget.* Han mener altså selv, at drengenes trang til humor/at have det sjovt kan være læringshæmmende.

Den humor, (nogle af) drengene praktiserer og anerkender, og som man altså skal kunne klare ifølge Emilie, er ofte koblet sammen med provokerende og grænseoverskridende adfærd, fx i forhold til nogle af pigerne,

som klip 3 giver et eksempel på. Flere af drengene giver udtryk for, at de godt er klar over, at det nogle gange er uheldigt, fordi det opleves negativt af pigerne, som fx Magnus, der fortæller, at drengene nogle gange ... *laver sjov med pigerne uden at vide, om de synes det samme*. Men den praktiseres også i forhold til nogle af lærerne, som det fremgår af nedenstående eksempel.

Klip 5 episode 12

Kunsten at koncentrere sig bedre, når der er støj <i>Det er i en matematiktime (jf. klip 3). Kurt er vikar og netop kommet tilbage i klassen fra parallelklassen, som han også skal passe. Han kommer over til bordet, hvor Mads, Erik og Johanne sidder, og hvor også Frederik, Mathis og Magnus har sat sig.</i> KUR: Herovre, er der nogen af jer, der har behov for hjælp? FRE: Jo, nej. KUR: ((med skrap stemme)) Frederik, er det herovre, du skal sidde? FRE: (((kigger direkte på ham))) Ja, det er. <i>Mads kigger nu meget opmærksomt over på Frederik.</i> KUR: Er det din gruppe? FRE: Ja. MAD: (((kigger hurtigt op på Kurt))) [Jeg har lavet syv opgaver?] KUR: ((med mildere stemme)) Men du sad da derovre før.	I episoden, hvor der udspiller sig en duel mellem Kurt og Frederik, er det Frederik, der med sin dobbelte bemærkning på Kurts spørgsmål starter 'duellen'. Ved at svare dobbelt udtrykker Frederik respektløshed/ <i>negative impoliteness</i> over for Kurt. Kurt tager til genmæle og udtrykker <i>negative impoliteness</i> over for Frederik, dels igennem sin skarpe (kommanderende/truende) stemmeføring, og dels ved at sætte spørgsmålstegn ved Frederiks 'ret' til at sidde, hvor han sidder. Han demonstrerer dermed åbenlyst den asymmetriske magtrelation mellem de to. Frederik udfordrer atter Kurt
---	---

FRE: [Ja, det gjorde jeg, men nu sidder jeg her.] [((Frederik kigger fortsat direkte på Kurt.))] <i>Mathias og Erik kigger ned i deres papirer. Mads kigger opmærksomt på Kurt.</i> KUR: Er det en god idé? <i>Mads kigger over på Frederik.</i> FRE: Ja. <i>Mads kigger frem og tilbage flere gange mellem de to. Mathias siger nu et eller andet (kan ikke høres), der får Frederik til at smile.</i> KUR: Hvorfor er det en god idé? FRE: Fordi jeg koncentrerer mig meget bedre, når der er støj. (han smiler) <i>Mads, Mathias og Johanne griner højt og kigger over på ham. Mathias lægger hovedet over til hans øre og hvisker højt: ha, sta, sta, sta.</i> KUR: Jeg tror, vi skal prøve det, men du ved også godt, at hvis du ikke eller de andre ikke kan koncentrere sig så godt, hvor er din plads så henne? FRE: [Dom, dom, dom, dom ...] [((han drejer hovedet langsomt og kigger over på sin plads))]	ved demonstrativt at stirre ham direkte i øjnene og sige 'ja, det er', selv om de begge ved, at det ikke er Frederiks plads. Det er interessant, at Mads her forsøger at lave facereparerende arbejde i forhold til Frederik i form af en afledning. Han forsøger at flytte Kurts opmærksomhed fra Frederik med en bemærkning, der skulle sætte fokus på hans eget arbejde. Forsøget virker kejtet, og Kurt ignorerer ham da tilsyneladende også. Kurt er dog tydeligvis mildere i tonen i sin næste bemærkning til Frederik Men duellen fortsætter, og Mads holder opmærksomt øje med begge duellanters reaktioner. Mathias forsøger nu også at hjælpe Frederik ud af kniben ved at sige et eller andet sjovt, der får Frederik til at smile. Frederik vælger så at lave en humoristisk løsning på problemet. Han lader de udfordrende (aggressive) gensvar afløse af en forsonende humor. Både Mads, Johanne og Mathias støtter ham ved at grine højt, og Kurt vælger at trække sig. Han kommer dog lige med en sidste 'trussel', som Frederik accepterer. Dermed er den oprindelige facetrussel mod ham, som Frederik lavede, repareret.
--	--

KUR: Derovre!	
<i>Mads og Mathias smiler.</i>	
KUR Men prøv det.	
FRE: Jah.	

Humor kobles i eksemplet sammen med oppositionel, dvs. provokerende og grænseoverskridende adfærd i forhold til en lærer.

At det ikke er en hvilken som helst humor, der er gangbar, hvis man vil være populær og med i Drengegruppen, kommer til udtryk i dette citat, hvor Frederik angiver humor som en af begrundelserne for, at Erik *ikke* er sammen med gruppen: ... *ja, han har ikke den samme humor ... og så er han lærernes dengse.*

Humor italesættes i øvrigt ofte i forhold til lærerne. Et meget vigtigt karaktertræk ved 'den gode' lærer er således, at han/hun har humor ifølge eleverne i 7.A. Omvendt er der ingen tvivl om, at især én af klassens lærere bidrager til normen om, at humor generelt er en vigtig personlig kvalitet og en vigtig ingrediens i undervisningen. Når Yasmin således peger på humor som noget af det, hun synes er godt ved klassen: ...*[det er godt, at] vi kan have et godt grin engang imellem*, bærer hendes formulering præg af, at humor er italesat som en vigtig norm af en af lærerne, der hyppigt bruger denne vending.

8.3.4 OPSUMMERING

Opsummerende kan det konstateres, at konstruktionen af mening – her forstået som meningstilskrivelse af sociale aktiviteter og praksisser - i 7. A i høj grad er indlejret i bestemte kønspraksisser og diskurser om, hvad der er pigeaktiviteter og drengaktiviteter. I skolens rum er interesserne og aktiviteterne endnu mere 'kønnede' og opdelt end i fritiden. Både drenge og piger er aktive medkonstruktører af aktiviteter som kønnede.

Pigernes fællesaktiviteter konstrueres tydeligvis negativt af nogle af de dominerende drenge. Det er derimod åbenlyst, at fodbold spiller en helt central rolle i klassens kollektive bevidsthed som en meningsfuld og højt værdsat aktivitet. Både piger og drenge vil gerne spille fodbold, og selv de

drenge, der enten ikke eller kun nu og da praktiserer fodbold i skolen, praktiserer det hjemme og i andre sammenhænge. Fodbold fylder og dominerer tillige det kollektive fælles rum. Det er imidlertid lige så åbenlyst, at det at spille fodbold i skolen er forbeholdt drenge, og her kun de drenge, der er dygtige til spillet. Da fodboldspil fylder så stor en del af spillernes tid, betyder det, at spillet i sig selv er kraftigt medvirkende til social strukturering og hierarkisering af klassen. Denne strukturering og hierarkisering breder sig imidlertid også til andre sociale aktiviteter og præger dermed de grundlæggende sociale mønstre i klassen.

Øverst i hierarkiet er de drenge, der er dygtige til fodbold. De udgør en stærk social enhed i klassen, og som det skal vises senere, er det også dem, der bestemmer og sætter dagsordenen i klassens uformelle miljø. De drenge, der ikke er dygtige til fodbold, er mere eller mindre socialt marginaliserede. Fodbold er dog, som jeg også vil komme ind på senere, ikke den eneste faktor, der har betydning for de sociale mønstre blandt drengene. Med reference til bl.a. Connell (2006) ser vi altså, at anerkendelse og social status i klassen i høj grad er knyttet til kropslige praksisser og kropslige kompetencer; det ser således ud til, at drengene i klassen i deres praksisser og diskursive forståelser i høj grad trækker på 'regionale' og 'globale' hegemoniske maskulinitetsidealer, hvor kropslige kompetencer generelt tillægges stor betydning.

En anden dominerende aktivitet, som især Drengegruppen praktiserer, men pigerne slet ikke, er online computerspil. Som mange andre drenge på deres alder interesserer de sig i særlig grad for strategiske krigsspil som World of Warcraft. Taget mængden af tid i betragtning, som drengene bruger på sådanne spil, må man formode, at spillene er en central kulturel 'identitetsresurse' for drengene. Det rejser spørgsmålet om, hvad det er for symbolske maskuliniteter og feminiteter, drengene møder igennem disse spil.

I de seneste år er der rejst den kritik, at det netop er meget stereotype og ensidige kønsbilleder, der præsenteres i de populære online-spil. Som Anita Sarkeesian i en artikel i Politiken (Politiken, den 16. september 2014) for nylig formulerede det, så ... *fyger skuddene i en lind strøm, mens de handlende hovedkarakterer lader sig omgive af letpåkledte damer med*

hvepsetaljer og store bryster ... og kvinder er passive objekter for mænds begær. De symbolske kønsidealer, der præsenteres i disse spil, er med andre ord stereotyper, hvor kvinder lever op til bestemte kropslige idealer, hvor kvinder er underordnet mænd, og hvor rigtige mænd dominerer og har styr på kvinderne, er handlekraftige, fysisk stærke og kompetente og tør tage risici; kort sagt besidder stærke kropslige kompetencer. Man kan altså formode, at det er sådanne stereotyper, der i et eller andet omfang præger og former drengenes maskulinitets- og feminitetsidealer.

Ser man isoleret på pigernes aktiviteter, viser det sig, at også mønstrene her har en socialt strukturerende og hierarkiserende effekt i pigegruppen. Et popularitetsparameter er således, at man har tid, lyst til og mulighed for at deltage i løst strukturerede samværsformer, hvor man snakker sammen og bruger byens tilbud. Det er således tankevækkende, at det at være dedikeret til en hobby og bruge megen tid herpå direkte associeres med popularitets- og statustab hos nogle af de dominerende piger. Det samme gælder, hvis man ikke må deltage i sådanne fællesture for sine forældre eller på anden vis er hæmmet af hjemlige forpligtelser.

En andet interessant pointe er, at nogle af de toneangivende piger selv fremhæver, at de bruger megen tid på lektier eller skolen i form af ekstraundervisning i fritiden.

Når det gælder den fremherskende anerkendelse af humor, og her især humor koblet sammen med provokerende og grænseoverskridende adfærd i forhold til pigerne, at det tydeligt, at den potentielt kan resultere i læringshæmmende adfærd hos pigerne, hvilket kan komme til udtryk i, at de bliver tilbageholdende og 'stille' i læringsrummet; og paradoksalt nok betyder den centrale norm i klassen om 'at være sig selv', der involverer, at man ikke skal være tilbageholdende, men bl.a. kunne give igen på udfordrende og grænseoverskridende adfærd (man skal kunne tåle mosten), at de 'stille' piger konstrueres som 'forkerte'. Drengene er dem, der 'tør være sig selv'. Man kan næsten sige, at der her er tale om en dobbeltundertrykkende effekt i forhold til pigerne.

Drengenes trang til humor og at have det sjovt kan dog også resultere i læringshæmmende adfærd for drengene selv, når det hele 'går op i røg' i halvformelle læringssituationer.

8.4. Dominansstrukturerne i klassen

I dette afsnit vil jeg mere detaljeret søge at indkredse, hvordan eleverne selv oplever dominansstrukturerne i klassen, dvs. 1) *Hvem, mener de, bestemmer i klassen?* 2) *Hvem, mener de, er ekskluderet fra og marginaliseret i det sociale fællesskab* og 3) *Hvordan begrundes de dominansforholdene i klassen?*

8.4.1. HVEM BESTEMMER?

Der er, som det er fremgået, ikke tvivl om, at fodboldspillet som 'kønnet praksis' er en kraftigt medvirkende faktor til social strukturering og hierarkisering af 7.A. Drengegruppen, der er dygtige til fodbold, udgør som nævnt en stærk social enhed, og det er i høj grad dem, der sætter dagsordenen i klassens uformelle miljø. Der er da heller ikke tvivl om, at også eleverne selv langt hen ad vejen er af den opfattelse, at det er fodbolddrengene, der 'bestemmer' i klassen.

Katja peger på, at det især er i forhold til pigerne, fodbolddrengene bestemmer ... *jeg tænker, det er dem (drengene), der bestemmer mere over pigerne. Altså, det er nok dem, der har den største ret i forhold til os piger. Selv om de altid larmer.* På spørgsmålet om, hvorfor det er sådan, svarer hun:

... jeg tror, det er, fordi pigerne ikke vil gøre modstand. De gider ikke have problemer med, hvem der kan råbe højest. Det er dem, der er størst og stærkest ... det er irriterende, er det, at de tror, de er meget mere, end de egentlig er ... drenge, de ... åhh ... de kan råbe højt, og så store og stærke og højere end os. Så føler man sig så lille.

Katja påpeger, at det ikke er alle drenge, hun taler om, men fodbolddrengene, de store bestemme-drenge, som hun kalder dem. Konkret nævner hun Mathias, Frederik og Isac. Hun angiver drengenes fysiske størrelse og det, at de råber og fylder meget, som en direkte årsag til, at de får lov til at bestemme. Hun føler sig tilsyneladende 'truet' af deres fysiske dominans, samtidig med at hun udtrykker irritation over, at de føler sig

'mere' end pigerne. Ud over deres fysiske dominans nævner Katja yderligere en årsag til, at de bestemmer, nemlig at de står sammen, især over for pigerne:

... drengene står sammen om en person, og så kan man godt være uenig med en, og så komme op at skændes ... altså, jeg er ikke bange for, at det skal ske mod mig, fordi jeg ved jo godt, jeg skal sige fra ... men man vil altid tænke over, kommer jeg nu til at være det næste offer ... ja, nu har vi lige fået smidt Liv væk. Så kan man godt tænke på, hvem vil de tage næste gang. Hvem begynder de at gøre det mod næste gang, hvem vil de kommentere på, men det er ikke noget, man behøver at være bange for, men man går da og tænker på det.

Katja mener altså, at det specielt er pigerne, drengene går imod, og at de står sammen mod pigerne, hvis der er uenighed. Hun refererer til Liv, en klassekammerat, der flyttede skole umiddelbart før mit ophold i klassen (se endvidere s. 169). Hun forsøger at berolige sig selv ved at sige, at det behøver man ikke være bange for. Det er dog tydeligt, at det er noget, hun arbejder med. Der er flere eksempler på, at Emilie og hun taler om, hvordan man skal håndtere drengene, når de 'kommenterer på én'.

Klip 6 episode 13

At kunne sige fra <i>Efter afsluttet instruktion i en tysktime (jf. klip 4) er eleverne gået ud i fællesrummet for at løse opgaver. Emilie og Katja har sat sig sammen bag en halvmur.</i> EMI: (((hun løfter pegefingern og ser alvorlig ud): Du skal ikke finde dig i det. KAT: Det gør jeg heller ikke. EMI: Jo, det gør du nemlig, du skal sige fra, ellers bliver det endnu værre.	Emilie har en på én gang beskyttende, omsorgsfuld og belærende attitude over for Katja. Hun forsøger at give hende nogle hensigtsmæssige strategier til at håndtere drengenes overskridelse af hendes grænser/<i>personlige territorium</i>. Emilie udøver <i>positive politeness/solidaritet</i> over for hende
--	---

Pigesammenhold er vigtigt

På trods af, at Katja forsøger at berolige sig selv og får støtte af Emilie til at håndtere drengene, er det tydeligt, at Katja oplever faren for at være den, drengene vil være 'efter' næste gang, som en reel trussel. Klip 3 i foregående afsnit viser da også, at drengene ikke er tøvende med at 'irettesætte' hende. Hun synes at have den force – i modsætning til Liv, der gik ud af klassen – at hun har et nært venskab med Emilie, der har ret høj status, også blandt drengene. Som Emilie selv siger:

... Liv havde problemer med drengene. Hun har været rigtig meget under kniven. De skulle altid kommentere på, hvad hun sagde, og det var lige meget, hvad hun tog på, så var hun ikke god nok til noget ... og med os piger var hun ikke så meget sammen ... hun gik til svømning tre gange om ugen og fodbold ... og hvis man ikke kan snakke med os piger ...

Emilie er af altså af den opfattelse, at hvis man ikke har støtte fra de øvrige piger, er man et let 'offer' for drengenes opførsel. Hun peger i øvrigt igen her på, at mange fritidsaktiviteter, der ikke deles med de øvrige piger i klassen, er en hæmsko for at få tætte relationer til - og dermed beskyttelse af - de andre piger. Hun mener i øvrigt, at det næste offer godt kunne blive Anna, fordi hun er 'lidt hård i munden'.

Som Katja peger også de andre piger på, at det er Frederik, Isac og Mathias, der bestemmer mest i klassen. Frida mener: ... *at dem, der bestemmer, er dem, der råber højest*, og det er netop de tre drenge. Når de bliver bedt om mere præcist at udpege, hvem der bestemmer mest, mener Nille, det er Matias (og Daniel), men kan ikke helt begrunde hvorfor. Anna mener, det er Frederik, og at han i høj grad gør det via sin fysiske overlegenhed og villighed til at bruge den over for pigerne. Hun nævner igen Liv som eksempel:

Da Liv, hun var der, gik han (Frederik) hele tiden og slog hende sådan. Der var et tidspunkt, hvor han havde skubbet hende op i en krog. Så gik jeg hen og skubbede ham væk og sagde, at han skulle ikke slå os piger, og så fik jeg et kæmpe blåt mærke.

Flere af pigerne peger dog på Isac som den, der bestemmer mest, eller i hvert fald tror, han bestemmer mest. Således siger Emilie: ... *vi har nogle drenge, jeg ved ikke, om det ligesom er Isac, der fører den, som der i hvert fald tror, at han gør det ... det er nok Isac, der har lederrollen. Det er sådan lidt on and off, hvem han lige vælger at have med. Han går rundt med de andre klasser, så det er ligesom dem og fodbold drenge.*

Johanne mener derimod ikke, at Isac længere bestemmer helt så meget, som han tidligere har gjort:

... jeg har sådan en fornemmelse af, at Isac, han vil gerne ... vil være den, der bestemmer, men han er ikke den, der bestemmer, så på den måde er det lidt irriterende ... jeg tror mest, det var, fordi folk var bange for ham i starten, han var lidt mere voldsom i starten, jeg var også lidt bange for ham, fordi jeg ved ikke, hvor lang tid efter det var, han var kommet ind i klassen, der sagde jeg noget til ham, og bare ved jeg sagde noget, så skulle han over, han slog mig faktisk ... bare det gør jo, man bliver pissebange for folk, der går hen og slår én, bare fordi man siger sin mening, og det er også der, vores klasse har ændret sig utroligt meget.

Johanne fortæller, at deres tidligere klasselærer har arbejdet meget med klassen og fik rettet op på nogle ting: ... *der var sådan et kæmpe rod i klassen, og det var, som om det fik han ligesom rettet op på, og der var også nogle ... vores klasselærer i starten ... hun gik ned med stress, så hun kom ikke mere, og så kørte vi bare på vikar hele tiden.* Johanne peger på, at klassen har været en stor udfordring for tidligere lærere, bl.a. fordi nogle af drengene, herunder Isac, altså gjorde brug af vold mod klassekammeraterne; noget, der er blevet meget bedre, fordi den tidligere klasselærer arbejdede meget med klassens sociale liv.

Når det gælder drengene, peger også Erik på, at Isac tror, han bestemmer mest – og slutter, at han rent faktisk også gør det.

... Alexander bestemmer i timerne ... så tror Isac meget, han bestemmer, at ... han bare kan gå rundt og råbe og skrig, når Alexander er gået uden for døren, hvor vi andre sidder: Shh, og så lige så snart man selv gør noget, er det, ligesom om han er imod

en og siger: Shh, du skal være stille ... jeg tror, det er ham, der bestemmer mest.

Ligesom Johanne udtrykker Erik en irritation over Isacs opførsel. Erik mener dog også, at Frederik 'spiller med musklerne', og at hans truende adfærd især går ud på pigerne ... *det er sådan, de fleste piger inde i klassen, de er ret tavse, men det er nok også, fordi nogle gange, så virker Frederik ret truende. Det kan man godt mærke.* På spørgsmålet, om hvorvidt han direkte tror, det er på grund af Frederik, at pigerne er tavse, svarer han:

... jeg tror bare, der er nogle piger, sådan en som Anna ... hun kan bare ... for det meste sidder hun og snakker lige så lavt, men lige så snart, der er nogen, hun er uenig med, så kommer de bare ... uuuh ... (og) hvis du havde været her for nogen tid siden, så var de (Frederik og Anna, red.) oppe at skændes over en telefon, så lige pludselig, så klaskede han hende lige en.

Peter er helt sikker på, at det er drengene, der bestemmer i klassen, men har lidt svært ved helt at udpege, hvem der bestemmer mest ... *det er drengene ... men jeg er ikke sikker på hvem. Frederik og Isac, de to, eller måske også Mathias, jeg ved det virkelig ikke.*

Magnus til gengæld ved ikke lige, hvem der bestemmer. Det er ikke noget, han har tænkt over, og han er for så vidt også ligeglad, som han siger: *... jeg ved det ikke, jeg er sådan set ligeglad, om det er den ene eller den anden, der siger noget.*

At ville bestemme over pigerne

Mathias, der jo både af pigerne og drengene peges på som en af dem, der bestemmer, giver interessant nok Katja ret, når hun siger, at drengene vil bestemme over pigerne. Og han peger på, at det er Drengegruppen, der vil bestemme: *... det er mest vores gruppe mod pigerne, fordi vi vil, jeg ved ikke, om man kan sige, vi vil gerne bestemme ... vi bestemmer ... sammen med Leo.* På spørgsmålet om, hvorfor de gerne vil bestemme, svarer Mathias: *... det er ikke sådan noget, vi tænker over.* Mathias ved altså ikke selv, helt hvorfor det forholder sig sådan, at det er vigtigt for at bestemme over pigerne, men han oplever tydeligvis, at der er en alliance mellem

drengene (Drengegruppen) og Leo, klassens matematik- og fysiklærer. Det er dem, der sammen bestemmer.

Det bemærkes, at Isac ikke af Mathias inkluderes blandt dem, der bestemmer, idet han ikke er med i Drengegruppen. Når Mathias mere præcist bedes pege på, hvem der bestemmer i Drengegruppen, svarer han: ... *jeg vil sige, det er Frederik. Han bestemmer rimeligt meget ... han spiller rimeligt meget med musklerne ... sådan fx hvis vi laver en eller anden joke, så kommer han over til en, sådan, han har aldrig lange ærmer på, så kommer han over og siger sådan ... han er stærk.* Mathias peger altså på, at det er, fordi Frederik 'spiller med musklerne', at han bestemmer, og at styrkeforholdet måske ville være et andet, hvis han ikke var så stærk: ... *jeg tror, hvis han var som os andre, så tror jeg ikke, det ville være så slemt. Mig og Daniel, jeg ved ikke, om vi bestemmer sådan helt vildt, men vi kan godt lide at være sammen ...* Han mener tilsyneladende ikke selv, han bestemmer så meget.

Følgende klip er et godt eksempel på, hvordan en episode, som Mathias nævner - hvor Frederik spiller med musklerne - kan udspille sig. Frederik udfordrer Mathias og viser sin fysiske overlegenhed. Vi ser dog også, at Mathias genudfordrer Frederik, og at han 'får lov' til at sætte Frederik på plads, da denne udtaler sig negativt om en af pigernes (Katjas) udseende. Noget tyder på, at de er i en konstant forhandling af deres relation, og hvem der skal bestemme (se mere herom senere).

Klip 7 episode 10

Om at udfordre – verbalt og fysisk	
<i>Klassen har dansk. Eleverne er sat i gang med opgavearbejde. Der er ingen lærer til stede.</i> <i>Mathias er kommet hen til (Emilies bord) og har sat sig ned på hug ved siden af Emilie. (Det kan ikke ses på optagelsen, hvad han laver).</i> <i>Frederik går om til ham, Mathias rejser sig hurtigt og flytter sig baglæns om på</i>	Frederik udfordrer Mathias (da Mathias sætter sig på hans

den modsatte side af bordet. Frederik signalerer med hånden, kom her.

FRE: [Kom lige her.]
[((Han bevæger sig hen mod Mathias med armene let løftet for an sig))]

MAT: Nej, du har aids ...



Emilie og Cathrine kigger på og griner. Pludselig 'angriber' Frederik Mathias. Han tager fat om hans skuldre. En pige hviner. Mathias griner, går baglæns, holder så hænderne op foran sig i en stopbevægelse og holder op med at smile. Frederik stopper. De tager hinanden i begge hænder og kigger over mod Fridas bord. Cathrine og Katja kigger også over mod Fridas bord, hvor Daniel også sidder.

FRE: Hallo, hvad siger I?
DAN: [Nu har du aids.]
[((henvendt til Mathias))]

Mathias tager sig hurtigt til næsen/øjnene, han kigger væk fra Frederik. Frederik kigger derimod på Mathias, han har den ene arm i siden, den anden løftet.

plads ved siden af Emilie?)
Hans signal med hånden og kommentaren 'kom lige her' har en (pseudo-)truende karakter.

Mathias (gen)udfordrer Frederik ved at bemærke, at han har aids.

Emilie og Cathrine er positivt indstillet over for drengenes 'hanekamp'.

Frederik markerer sin fysiske overlegenhed. Frederik respekterer Mathias' stopbevægelse.

<i>Mathias vender sig væk, om mod piger- nes bord. Frederik 'opgiver', siger et eller andet med 'tyk' og puffer til Katjas over- arm. Katja og Emilie kigger ned i deres papirer.</i> MAT: Det gør det da ved dig også. FRE: Ja, nemlig. MAT: Det gør det da ved alle menne- sker undtagen ved Daniel, den der tynde skid ... ((han går over mod Daniel)) FRE: Jah.	Daniel puster til ilden ved at gentage Mathias tidligere ud- fordring af Frederik med aids- påstanden. Og Mathias følger op på den ved at tage sig til næsen/øjnene. Frederik spiller med 'musklerne' igen, men Mathias ønsker ikke at videre- føre, og Frederik 'opgiver'. Frederik kommenterer nega- tivt på Katjas udseende/laver en trussel mod hendes <i>kompe- tence-face</i>. Mathias 'forsvarer'/reparerer på face-angrebet mod Katja ved at generalisere 'proble- met'. Frederik accepterer Ma- thias' 'irettesættelse'.
---	--

Isac mener også, det er Frederik og Mathias' gruppe, altså Drengegruppen, der bestemmer:

... Alexander fx, han har været sådan lidt efter Frederiks gruppe. Jeg har også selv engang prøvet at se, om jeg kunne bestemme, men det er jeg stoppet med ... jeg følte bare sådan, alle skal bestemme i klassen, det er jeg begyndt at tænke over ... i frikvartererne, der råbte jeg sådan højt. Så var det mest i frikvartererne, da vi var i 5. og 6. klasse.

På spørgsmålet, om hvorvidt det gav problemer, svarer Isac: *... det gav ikke sådan problemer, men ... det var sådan, hvis jeg ikke gjorde det en dag, så sagde alle: 'Isac, sig nu noget'.*

Ifølge Isacs egen selvforståelse er han altså holdt op med at forsøge at bestemme i klassen, hvilket ikke helt svarer til mange af de andre elevers oplevelse, som gengivet ovenfor. Han giver i øvrigt udtryk for, at han oplevede en forventning fra de andres side om, at han skulle 'bestemme' eller

kommentere situationer. Man kan tolke hans udtalelse i retning af, at han fik anseelse hos de andre, hvis han råbte op, samtidig med at de andre måske 'brugte' ham til at skabe 'gang i gaden'. Han siger dog ikke noget specifikt om, hvem disse andre var, ud over at det var 'alle'.

Selv om Isac altså ifølge mange elevers opfattelse er en af 'bestemmedrengene', er han, som det er fremgået, dog ikke med i Drengegruppen; og de opfatter ham tydeligvis ikke som bestemmende. Tværtimod understreger Frederik, at han er udelukket fra Drengegruppen ... *han går ikke med drengene fra vores klasse, fordi at ... når det ... det ser ud til, at vi alle hader ham, for når man går ud i gruppearbejde, og vi sidder fem drenge sammen, og så går han med ... så tror han, han er med os.*

Frederik er her ikke helt tydelig i sin formulering af, hvorfor han mener, Isac udelukkes fra Drengegruppen. Han har dog iagttaget, at Isac gerne vil være med gruppen, og han understreger, at dét er han ikke. Også Mathias nævner, at Isac er delvist lukket ude af Drengegruppen, og han giver en begrundelse, nemlig den, at han ofte kommer med dumme kommentarer: ... *Isac er ikke så meget med. Han siger nogle gange ting, der ikke er så smarte ... fordi nogle gange sådan nogle dumme kommentarer.* Mathias' formuleringer kunne tolkes i retning af, at han mener, Isac har manglende situationsfornemmelse og overskrider nogle forhandlede grænser for adfærd, herunder for hvad man siger.

Man får det indtryk, at Isac må arbejde hårdt for sin status som en af de dominerende i klassen, hvilket også viser sig tydeligt i videoklippene, der gengives i afsnit 8.5. Som det også vil fremgå, spiller Magnus og Mads måske en vigtig rolle for Isacs 'degradering'.

8.4.2. HVEM ER MARGINALISEREDE I DET SOCIALE FÆLLESSKAB?

På spørgsmålet om, hvem der ikke har det godt i klassen eller er uden for det sociale fællesskab, nævner næsten alle eleverne, måske ikke overraskende, Liv (der tidligere er refereret til), som skiftede skole kort tid før mit ophold i klassen. Det kan i parentes bemærkes, at Livs skoleflytning generelt prægede stemningen i klassen, mens jeg opholdt mig der, ikke mindst fordi lærerne i forbindelse med hendes flytning havde en snak med klassen

om situationen. Jeg fik næsten det indtryk, at klassen havde en slags kollektiv skyldfølelse over, hvordan den havde udviklet sig.

Liv

Både Mathias, Tim, Nille og Frida nævner, at de ikke tror, Liv havde det så godt i klassen. De mener til gengæld alle fire, at hun var den eneste, der ikke har det godt. Som det er fremgået, pegede også Katja og Emilie på, at Liv ikke havde det godt, og de tillagde de dominerende drenge skylden for, at hun praktisk talt blev ekskluderet fra klassen. Anna støtter det synspunkt og tilføjer:

... det er, fordi drengene, de mobbede hende og råbte ad hende og sådan ... hvis hun sagde noget, og det ikke var rigtigt, eller hvis de ikke syntes, det var rigtigt, så begyndte de at råbe ad hende, nej ... hun lyver, og hun skulle gå sin vej og sådan noget. Anna fortæller i øvrigt, at det var på hendes mors foranledning, problemet blev taget op ... hun (Liv, red.) havde sagt det til Alexander, og han gjorde ikke noget ved det. Så fik hun nok af det. Så spurgte jeg, om jeg skulle sige det til Alexander, men det gad hun ikke have ... men så fortalte jeg min mor det, og så skrev hun til Alexander.

Ligesom hos eleverne sporer man også hos lærerne en slags ærgrelse over, at det gik, som det gik med Liv. I et efterfølgende interview med klassens teamlærere afviser de dog, at de kunne have gjort mere for at fastholde Liv i klassen.

Isac nævner også, at Liv ikke følte sig tryk i klassen, og han indrømmer åbenhjertigt, at han havde en del af ansvaret herfor: *... jeg kan selv indrømme og sige, jeg har været lidt med til ... jeg har mobbet hende før i sjette klasse, men jeg har sagt undskyld til hende, og hun har også tilgivet det.* På spørgsmålet om, hvorfor de mobbede hende, svarer han:

... hun gjorde ikke sådan ... noget anderledes ... vi drillede hende med ... fx hun havde store lår ... hun sagde fx, jeg tror, det var, før du kom, ja, hun sagde fx et ord. Så begyndte man at råbe 'argh ... det passer ikke' ... eller jeg tror også ... det var det, så gik hun ud af klassen, og så begyndte hun at græde. Så gik hun ned

til vores gamle klasselærer og snakkede med ham, og så gik hun hjem ... det skete mange gange i flere år ... jeg tror bare, det sker, sådan lige pludselig. Det kommer ud af ens mund, og så bliver det bare større.

Isac kan ikke helt forklare, hvorfor han var med til at drille Liv, ud over at hun havde store lår. Han udtrykker ret klart, at der langt hen ad vejen er tale om intuitive, ureflekterede handlinger fra drengenes side, der på en måde kommer lidt ud af kontrol, måske fordi de handler kollektivt: *Det kommer bare ud af ens mund, og så bliver det bare større.*

Også Frederik nævner Livs fysiske eksklusion fra klassen. I modsætning til Isac mener han dog ikke, at han var indblandet, på trods af beskyldninger herom: *... jeg har åbenbart så også været indblandet, jeg ved så bare ikke, hvad jeg har gjort.* På spørgsmålet om, hvordan han er blevet indblandet, svarer Frederik: *... jeg er blevet tiltalt for noget, jeg ikke har gjort, noget, som jeg er fuldstændig ... var ... eh væk fra ... noget, som slet ikke var mig ... og så blev det nævnt, at jeg åbenbart havde givet hende dræberblikket eller et eller andet ...* Frederik føler sig tydeligvis uretfærdigt behandlet i efterspillet efter Livs skoleskift.

De føler sig ikke trygge

Han påpeger dog, at det er reelt nok, at bl.a. forløbet med Liv har betydet, at der er nogle i klassen, der ikke tør markere i timerne: *... jeg oplever nogle af dem, så nogle af dem, de gider ikke række hånden op, fordi de ikke kan føle sig trygge, fordi der er nogen, der griner og fniser ...*

På spørgsmålet om, hvem det er, han mener ikke føler sig trygge i klassen, svarer Frederik, at det er nogle af pigerne. Herudover er det Kristoffer, Peter og Erik: *... altså nogle gange, så kan man bare se det på Peter og Kristoffer, de har det ikke godt i klassen.* Frederik udtrykker med sin formulering en vis sympati for og empati med de to klassekammerater.

Også Emilie peger på Kristoffer og Peter som nogle, der er 'udenfor', og som hun har empati for:

... det er synd for Kristoffer og Peter. Folk fniser ad dem. Altså, jeg ved, Kristoffer og Peter, dem har jeg altid haft sådan en medfølelse med, fordi hvis de bliver kede af det, eller der sker et eller

andet, så sidder folk og fniser ad dem, eller ... de er bare sådan nogle ... de åbner ikke munden, de siger ingenting, hvis der skulle gå noget ud over nogen, så var det nok dem, eller så var det Erik.

Interessant nok formulerer Emilie og Frederik altså her, at også nogle af drengene, nemlig de stille Kristoffer og Peter, er potentielle mobbeofre, netop fordi de er stille, og at de på samme tid holder sig tilbage med at række hånden op og sige noget, fordi de er utrygge. Det tyder altså på, at der over for disse drenge er tale om den samme 'dobbelte undertrykkelse', som der var i forhold til pigerne.

Johanne mener også, at Peter er uden for det sociale fællesskab, men at det delvist er hans egen skyld på grund af manglende villighed: ... *det er utroligt svært at komme i kontakt med ham. Han er ikke så villig til at snakke med andre, og han er heller ikke villig til at prøve at åbne sig over for andre. Daniel og ham har været rigtig gode venner, men Daniel er sammen med dem, der spiller fodbold, nu.*

Også Erik er tilbøjelig til at tolke Peter som afvisende over for de andre, og han mener, det er årsagen til hans sociale marginalisering: ... *Peter, han sidder sådan meget tavs. Han sidder sådan meget ... hvis man kommer over og snakker med ham, kigger han meget ned i bordet. Det er kun nogle få, han gør det ... at han vil snakke med. Det er, som om han får Kristoffer til at lade være med at gå ud.*

På et direkte spørgsmål til Peter, om han selv har det godt i klassen, svarer Peter: ... *tit, men nogle gange, så får jeg det lidt dårligt ... det er lidt af hvert ... jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det ... altså, det er ikke megatit, det er bare engang imellem. På spørgsmålet, om han bliver mobbet, svarer han: ... lidt, men altså ikke meget.* Peter har svært ved at sætte ord på, hvorfor han har det dårligt i klassen nogle gange. Man fornemmer, at han mistrives i klassen, samtidig med at han prøver at nedtone det, måske på grund af det face-tab, der kan være forbundet med åbenlyst at erkende det.

Dårlig stil at være lærernes 'dengse'

Emilie nævner, som det fremgik ovenfor, også Erik som et potentielt mobbeoffer, og dermed som en af dem, der er i en socialt marginaliseret position i klassen: ... *Erik er udsat, men det har klart hjulpet, at han er kommet*

med i den der fodboldting. Man skal ligesom være med til et eller andet og have et sammenhold med nogen, for ellers ... ja.

Også Frederik nævner Erik som en af dem, der er udenfor, men han peger imidlertid på en helt anden årsag hertil: ... *det der med Erik, det er, fordi han ikke er, som vi er ... han er god i skolen ... men man kan ... vi kan godt blive trætte af, hvis der er nogen, der hele tiden råber op og sådan noget ... og siger dumme ting og sådan noget ... og ikke rækker hånden op. De råber bare, og så (...) tager de svaret fra en anden.* På spørgsmålet om, hvem 'vi' er, svarer Frederik, at det er *Drengegruppen, der jo går i byen og hygger sig efter skole og snakker sammen ... og (sådan) har det nok været i to år eller sådan noget.* Han siger videre om Erik: ... *han har ikke samme humor som os, og så er han lærernes dengse. Han gør altid de samme ting som lærerne og sådan noget ... Det går os på nerverne.*

Der er flere interessante ting i Frederiks udsagn. Han definerer Erik som anderledes, måske ikke så meget fordi han er god i skolen, som fordi han råber op i timerne og er lærernes dengse. Han gør de samme ting som lærerne, og det er så irriterende, at det går de andre drenge på 'nerverne'. Det er helt klart ikke god stil ifølge Frederik (og Drengegruppen) at føre sig frem i forhold til lærerne og synligt danne alliancer med dem. At Frederik har ret i, at Erik rent faktisk 'fører sig frem' i timerne, ses tydeligt på videooptagelserne (se afsnit 8.5.3.), ligesom det tydeligt afspejles i kommunikationen i læringssituationer, at Erik har favoritstatus hos især nogle af lærerne. Den anden interessante ting i Frederiks udtalelse er imidlertid, at han, samtidig med at han tager afstand fra lærertilpasset adfærd, oplever, at Erik og de andre, der råber op i timerne, tager svaret fra 'en anden'. Man må formode, at Frederik her mener sig selv. Han oplever tilsyneladende, at Eriks adfærd i timerne er en direkte hæmsko for, at han selv kan komme på banen og deltage i den faglige dialog – hvilket man så heraf kan udlede, han faktisk har et ønske om. Man kan også sige, at Frederik føler sig 'læringshæmmet' af Erik.

Yasmin og Magnus mener som de eneste ikke, der er nogen, der har det dårligt i klassen.

8.4.3. OPSUMMERING

Opsummerende kan det altså konstateres, at fysisk styrke anses som en vigtig faktor, når dominansstrukturer i klassen skal forklares. Der er imidlertid ikke blot tale om, at kropslig kompetence – det at være dygtig til fodbold – giver status og er socialt strukturerende. Der tegner sig tydeligvis et billede af, at det at besidde fysisk overmagt og være villig til at demonstrere den ved truende adfærd i sig selv har en socialt strukturerende effekt. Det er med andre ord de fysisk stærke drenge, der opleves som bestemmende på grund af deres fysiske dominans. Som det vil fremgå senere, viser en nærmere analyse af disse drenges sociale baggrund i øvrigt, at de alle har arbejderklassebaggrund.

Selv om Daniel, Mads og Magnus også er med i Drengegruppen, er dygtige til fodbold og deltager i gruppens sociale praksisser, opleves de ikke som bestemmende. Som det vil fremgå senere, er alle disse tre drenge - i modsætning til 'bestemme-drengene'- fagligt dygtige, og de har alle forældre med en uddannelse af forskellig karakter. Et andet billede, der tegner sig, er, at den dominerende drengegruppe i særlig grad udøver dominans over pigerne kollektivt. Som Mathias direkte siger: ... *De skal ikke bestemme*. Selv om fysisk truende adfærd og direkte vold over for kammerater ifølge eleverne selv er kraftigt aftaget, bl.a. som en konsekvens af lærernes arbejde med klassen, er der tilsyneladende stadig en latent angst herfor hos nogle af pigerne. Dominansen kommer dog især til udtryk – hvilket der også blev givet eksempler på i foregående afsnit – når drengene holder sammen og kollektivt er 'efter' piger, der markerer sig på den ene eller anden måde. Generelt har dominansforholdene i klassen den effekt, at pigerne er 'stille' i klassen, hvilket tydeligt afspejler sig i timerne. Der er altså tale om, at de sociale dominansforhold har stor effekt på pigernes læringsadfærd, hvilket da også tydeligt afspejler sig i samtlige videoepisoder af formelle lærerstyrede læringssituationer (se datarapporten, bilag 1). Desuden kan drengenes dominans af pigerne måske være med til at forklare, hvorfor pigerne 'afviser' (nogle af) drengene, som Frederik oplever det (jf. afsnit 8.3.1.).

Sagt på en anden måde tegner eleverne et billede af en gruppe dominerende drenge, der i høj grad opnår magt i klassen - såvel over piger som

over nogle af de andre drenge - via nogle maskulinitetspraksisser, der handler om demonstration af kropslige kompetencer og fysisk overlegenhed. De øvrige drenge i Drengegruppen ('de dygtige drenge') udøver ikke selv dominans ved at demonstrere kropslig overlegenhed, men man kan sige, at de er medvirkende til at understøtte dominansstrukturerne i klassen via deres rolle og position i Drengegruppen.

De 'underordnede' grupper er dels pigerne generelt og dels drengene, der demonstrerer mangel på kropslige kompetencer og maskulinitetspraksisser, der udviser 'piget' adfærd, og som derfor udstilles som latterlige; der fnises og grines ad dem.

En tredje underordnet kategori er Erik, der åbenlyst samarbejder med lærerne, der 'gør ligesom dem', og som derfor konstrueres som lærernes dengse; Eriks maskulinitetspraksis fortolkes med andre ord af de dominerende drenge som udtryk for mangel på selvstændighed (og piget adfærd?).

Med udgangspunkt i elevernes egen optegning af dominansstrukturen i klassen kunne man fristes til at konkludere, at den 'empirisk eksisterende lokalt konstruerede hegemoniske maskulinitet' (jf. Connell side 86) således tydeligt er påvirket af og afspejler traditionelle kønssystemer (kønsordener) på det samfundsmæssige niveau – med et tydeligt både 'eksternt' og 'internt' kønshierarki, (jf side 87), der langt hen ad vejen bygger på kropslige dominanspraksisser. Det vil dog være for vidtgående at konkludere, at vi her står med det fulde billede af den lokalt konstruerede hegemoniske maskulinitet. 'Bestemme-drengenes' sociale dominanspraksisser kan således ikke betegnes som hegemoniske i den forstand, at de er accepterede af de 'underordnede' grupper. Som det er fremgået, er der betydelig modstand fra nogle af pigernes side mod den truende adfærd mm., og her spiller også lærerne en rolle som vigtige moderatorer, når det gælder forhandling af klassens sociale kultur. Desuden ser vi, at en af de drenge, der i hvert fald tidligere praktiserede fysisk dominans i form af vold og truende adfærd, tydeligvis bliver marginaliseret af den fasttømrede socialt dominerende drengegruppe. Noget tyder altså på, at den 'lokale hegemoniske maskulinitet' er under forandring og til konstant forhandling, og at den aktuelle version er påvirket af modstand fra både pigerne, lærerne og ikke

mindst nogle af de fagligt dygtige drenge, som det vil fremgå i det følgende.

Særligt interessant i den sammenhæng og i den videre analysesammenhæng i det hele taget er, hvordan den forhandlede 'lokale hegemoniske maskulinitet', kommer til udtryk i/ påvirker den kollektive læringskultur i klassen samt læringsadfærden hos den enkelte.

8.5. Drengenes selvpræsentation og læringsadfærd

I dette afsnit vil jeg gå tættere på de forskellige drengegrupperinger og undersøge mere detaljeret 1) *Hvordan kommer drengenes maskulinitetsidentiteter til udtryk i deres selvpræsentation og læringsadfærd?* og 2) *Hvordan 'konstruerer' eleverne hinanden og de sociale relationer i interaktionsprocesserne i klassen, og hvordan påvirker det læringsadfærden?*

Som det vil fremgå varierer analyserne af de forskellige drengegrupperinger i omfang. Således har jeg valgt at lade analysen af de dominerende drenge fylde mest, lige som jeg i forhold til delanalysen af disse drenge har valgt at lave opsummeringer på individniveau, mens opsummeringerne af analysen af de andre grupperinger laves på gruppeniveau. (1)

8.5.1. 'BESTEMME-DRENGENE'

Når det gælder 'bestemme-drengene', som en af pigerne i klassen betegner de dominerende drenge, tegner eleverne et billede af, at deres dominans langt hen ad vejen bygger på maskulinitetspraksisser, der involverer demonstration af kropslige kompetencer og fysisk overlegenhed. Der er som kort nævnt tale om drenge, der alle har en arbejderklassebaggrund (for en uddybning heraf, se side 209).

Hvad kendetegner i øvrigt disse drenges selvpræsentation og identitetskonstruktion, og hvilken indflydelse har den på deres læringsadfærd?

Frederik

Frederik udpeges af de fleste i klassen som den, der bestemmer mest, bl.a. på grund af sin fysiske styrke. I Frederiks egen selvforståelse spiller hans overlegenhed på dette punkt da også en vigtig rolle for hans sociale positi-

egne pladser ved bord tre, og det samme gør Isac, Yasmin og Nille ved bord fire.

Jeg tager min taske og går hen mod døren. Erik spørger, om jeg skal til at gå. Jeg forklarer, at jeg kommer igen, at jeg skal interviewe Frida. Flere af eleverne kigger interesseret op. Da jeg er gået, stiger lydniveauet lidt, og drengene begynder at grine og snakke. Ved dregebordet er Frederik og Mathias livligt optagede af hinanden. Pludselig rejser Frederik hovedet og kigger hen mod døren. Han retter sig yderligere op, peger med strakt arm og siger 'huu'. Det viser sig, at Lene (deres tysklærer) er dukket op i døren.



LEN: Hvor er det, Kurt ((deres vikar)) er henne?

EMI: Inde i C'eren.

Emilie rejser sig og går hen mod døren. Cathrine og Katja rejser sig og følger efter hende.

FRE: [[[med høj stemmeføring tværs gennem klasserummet, idet han holder tre fingre op foran sig]]]

Erik er den eneste, der direkte giver udtryk for at være optaget af, hvad jeg foretager mig.

Støjniveauet stiger, og nye dagsordener tager over, når der ikke er voksne til stede/når jeg ikke er til stede.

Frederik og Mathias bekræfter hinanden

Frederik har placeret sig strategisk, så han har overblik over klassen.

Frederik reagerer årvågent og kropsligt på Lenes opdukken og udøver *positive politeness /solidaritet* over for hende ved at reagere på hendes forespørgsel. Han påtager sig rollen som talerør for klassen, selv om han sidder i det fjerneste hjørne af klasserummet.

Emilie er dog hurtigere end Frederik til at følge op på Lenes forespørgsel.

[Hallo, prøv at hør' her ... I behøver ikke være tre, der går med.] EMI: Jo, det er, fordi vi alligevel skal have hjælp, vi vil ikke gå derind alene, så det er perfekt timing, det her. ISA: ((henvendt til Frederik)) Skal de på toilettet? <i>Drengene (mange deltager nu) snakker højrøstet videre, efter at pigerne er gået. De taler om, at det kunne være sjovt at filme på toilettet. Tim bidrager med 'nede i toilettet', og Daniel og Mads griner. Isac sidder atter koncentreret om sit arbejde. Da pigerne kommer tilbage, bemærker drengene:</i> ERI: Skulle I fem på toilet? FRE: Har I vasket fingre? EMI: (((med høj stemmeføring, idet hun bøjer sig dramatisk forover ud mod drengene, grinende og rød i hovedet))) [Vi skulle have hjælp, vi har <u>ikke</u> været på toilettet.] 	Frederik påtager sig nu en lederrolle i forhold til pigerne og kommenterer, at de altså ikke behøver at gå tre ud. Han laver et face-angreb på deres <i>autonomiface/udøver negative impoliteness</i>. Isac, Erik og Tim forsøger at hægte sig på. Magnus og Daniel griner med. Erik efterligner Frederiks tidligere spørgsmål til pigerne. Emilie går i ping-pong med drengene.
---	---

<i>Katja og Cathrine sætter sig smilende, men vender sig væk fra drengene. Isac kigger smilende over på Frederik.</i> FRE: Har I vasket fingre, for det er noget med ... nu er det ud på toilettet og vaske fingre med sæbe og det hele ... ((En efterligner højt en tisselyd)) Emilie sætter sig og tager sig leende til øjnene.	Katja og Cathrine går ikke i dialog med drengene. Emilies 'accept' af hans 'irettesættelse' gør, at han tager en tur mere ud ad sporet. Emilie opfatter tilsyneladende Frederiks interesse positivt og accepterer, at han kan 'stille krav' om, at hun og de andre piger skal forsvare deres adfærd over for ham. Katja og Cathrine deltager dog ikke heri.
--	--

Frederik påtager sig en lederrolle både som klassens repræsentant 'udadtil' og over for pigerne og bliver støttet i begge dele af såvel de andre drenge som Emilie, der vælger at acceptere hans dominerende adfærd og tolke den positivt som kammeratligt drilleri. At Frederik også kan finde på at selvpræsentere sig som leder over for elever i andre klasser, fremgår af følgende klip fra en episode i aulaen/fællesrummet.

Klip 9 episode 14

De er megaflabede <i>Det er i tysktimen. Eleverne er gået ud i fællesrummet for at løse opgaver (jf. klip 6). Daniel, Magnus og Mads sidder sammen. Jeg står foran dem og filmer med håndholdt kamera. Drengene vender sig om og kigger efter, hvad der foregår i alrummet, hvor lydniveauet er meget højt. Pludselig rejser Frederik sig i</i>	
--	--

<i>stolen og råber meget højt:</i> FRE: Hey, hey, er I ik' søde lige at være stille. <i>En fra aulaen svarer 'Nej, ikke rigtigt'. Mads kigger (spændt) over på Frederik.</i> FRE: [[[meget højt]]] Amen, det skal du! <i>Daniel og Mads ser alvorligt ud i alrummet.</i> FRE: Ik' os, lille ... ((han siger noget, der ikke kan høres)) Få dig et liv! <i>De vender alle tre tilbage til papirerne.</i> DAN: [[[griner let]]] [De er megaflabede.]	Frederik påberåber sig autoritet til at irettesætte kammeraterne fra de andre klasser. Mads ser op til hans mod? Mads og Daniel understøtter Frederiks autoritet.
--	--

På en næsten lærerlignende autoritativ facon irettesætter Frederik de andre elever i fællesrummet, og han får sine kammeraters støtte til det. Også i andre sammenhænge er hans selvpræsentation præget af autoritetssignalerende attituder, fx sidder han ofte i formelle lærerstyrede læringssituationer med armene over kors. Netop i forhold til lærerne er det et karakteristisk træk, at han søger at selvpræsentere sig med stor autonomi. På forskellige måder synes han nærmest at udfordre den asymmetriske relation, som lærer-elev-rollerne definerer. I forhold til en af lærerne danner han således en næsten ligeværdig alliance (som begge parter synes at profitere af?)

Gensidigt 'samarbejde'

Det er i starten af en morgentysktime, efter navneopråbet. Lene, tysklæreren, begynder at instruere til selvstændigt arbejde på klassen.

LEN: Og så skal I til at arbejde. Jeg skal lige have tjekket, om det er nødvendigt at have ordbøger med, eller om I kan bruge dem, der er bagi.

Både Frederik, Isac og Daniel sidder meget tilbagelænede på stolen (kigger Daniel på sin mobiltelefon?), Frederik med armene over kors.

FRE: Jaah ...

LEN: Jaah ...

FRE: Jaah ...

LEN: Ja, der er alfabetisk ordbog bagi. Vi prøver lige at se, om vi kan bruge den. Fordi den er både på tysk-dansk. Prøv lige at se ... den starter side 130.



Langt flertallet af eleverne følger lærerens instruks, bortset fra Frederik, Daniel og Isac. Allerede under instruktionen er Frederik stået af. Han sidder tilbagelænet og lægger armene over kors.

Samtidig hermed er det Frederik, der svarer på klassens vegne.

Alle eleverne, der kan iagttages på video-optagelsen, følger Lenes opfordring og slår op bag i deres bøger. Undtagen Isac, Daniel og Frederik.

LEN: Så skal I finde ud af ... alle de her ord, de står jo i ... eh i flertal, så skal I finde ud af, hvad de hedder i ental, og om der kommer der, die eller das foran. Er I med på det?-

FRE: Ja.

LEN: [[[Kigger på Frederik]]]
[og så skal man så oversætte til dansk herhenne]
[[[peger i bogen, som hun holder foran sig]]]

LEN: Værsgo' ... Erik?

Erik har markeret. Hun går over til ham. Emilie siger noget til de andre ved bordet. Frederik kigger over på Emilie. Han smiler. Han vender blikket væk igen og tager sig med hånden til ansigtet, gnider sig lidt i det ene øje.



Alle, der kan ses på optagelsen, er gået i

Det er igen Frederik, der svarer Lene på det åbne spørgsmål til klassen.

<i>gang med at arbejde. Det gælder også Daniel og Isac.</i> <i>Frederik arbejder ikke. Han har lænet sig fremover. Han tager en CD, der ligger på bordet op i hånden, kigger over mod Lene og Erik, læner sig derefter over mod Emilie og kigger i hendes hæfte. Han siger noget, der ikke kan høres. Hun smiler og vender tilbage til arbejdet. Han siger noget igen, hun kigger ikke op.</i>	Alle arbejder nu, bortset fra Frederik.
--	--

Man får næsten det indtryk, at Frederik har lavet den stiltiende alliance med læreren, at han viser respekt for og samarbejde med hende ved at svare på klassens vegne, og hun lader ham til gengæld slippe af sted med ikke at lave noget skolearbejde og støtter dermed hans selvrepræsentation som leder og autonom i forhold til selv at bestemme, se også klip 12 nedenfor.

I andre situationer ser vi eksempler på, at Frederik synes at udfordre den asymmetriske relation igennem direkte eller indirekte oppositionel adfærd overfor læreren. Et eksempel på en direkte 'konfrontation' med en vikar så vi i klip 5. En måske ikke ubetydelig gevinst ved at udvise oppositionel – og dermed til en vis grad risikobetonet - adfærd er, at den i sig selv kan give anerkendelse hos kammeraterne, jf. klip 5. Eksempler på indirekte oppositionel adfærd ser vi især i forhold til matematiklæreren Leo, som i følgende klip.

Klip 11 episode 5

Kan I huske? <i>Klassen har matematik. Leo, matematiklæreren, taler foran klassen. Der er stille i klassen. Leo står og slår hænderne sammen.</i>	
--	--

LEO: Vi så det der, sidste gang, når man skriver, kan I huske, I kan godt huske regnearkets celler, ikke også? <i>Han demonstrerer med store armbevægelser og fortsætter sin argumentation, mens hans stemmeføring bliver lavere og lavere. Der er helt stille i klassen. Alle (i kamerafeltet) kigger på ham, undtagen Frederik.</i> <i>Og lidt senere ...</i> Aflevering allerede fredag? Leo: Godt, jeg fortæller lige, hvad I skal nu ... nu eh ... tager vi lige en lynhurtig snak om, hvad valuta er for noget ' ((han går ud på gulvet ned mod Erik, Johanne og Mads bord)), så får I et par opgaver, som ... jeg har fundet ((alle kigger på ham)), og så giver jeg jer ... kan I huske, I lavede (?) opgaver sidste gang? Så får I et andet ark deraf. Dem vil jeg gerne have, I laver færdige på fredag og afleverer til mig. <i>Emilie kigger ned med hånden mod ansigtet. Frederik drejer spørgende/undrende (?) hovedet opad.</i>	Frederik har en ignorerende attitude over for Leo med sin manglende opmærksomhed. Han udviser dermed en vis grad af positive impoliteness.
--	---



FRE: Hvad sagde du?

LEO: Jeg skal nok give jer de ark [han går hen til sit bord med papirer]
Jeg har eh ... I kan huske, der stod: ... hver uge sætter Per 34 kr. ind i banken ... kan I huske det?

FRE: ((stille))

Neej.

ERI: Ja.

LEO: Så får I det her ark, og det er sådan lidt ligesom det, I lavede sidst.

Han fortsætter med at forklare, vendt mod Frederik og Emilies bord.

Frederik har atter lagt armene over kors og vendt sig væk fra Leo. Leo fortsætter med at læse op af arket og slutter:

LEO: Så skal I lave det her til på fredag. Vi er nødt til at lave lidt om på det, for jeg går som sagt ... det kan I lave, når vikaren kommer. Er I med?

ISA: Hvad hvis han ikke kan forklare os det ordentligt?

LEO: Det kan han også.

Frederik 'protesterer' mod opgave-afleveringen fredag.

Først tror Leo, at Frederik ikke forstår, hvilke ark han henviser til.

Frederik fortsætter sin protest, mens Erik samarbejder.

Det virker, som om det først nu går op for Leo, at det, Frederik opponerede imod, var afleveringsfristen fredag.

Det er ikke ligegyldigt for Frederik, at afleveringsfristen flyttes.

Frederik er tilbageholdende med at stille højlydte spørgs-

ryster rastløst med det ene ben. Johanne og Erik sidder ved deres bord i den anden ende af lokalet og taler stille sammen om opgaven. Mads og Yasmin sidder koncentreret og arbejder. Isac har lænet sig tilbage med armene bag om nakken. Han kigger i sine papirer. Klasserummet er fyldt af en lavmælt mumlen. Isac læner sig frem, kigger over på Yasmin og ser opgivende ud.



Daniel har rejst sig op, vibrerer lidt med blyanten, piller sig i øret.

LEN: Er I med på det? Daniel, er du med på det?

DAN: [[[kigger op på hende]]]
[På hvad?]

LEN: På hvordan man gør.

Hun går om bag ved Daniel, bladrer i hans papirer. Frederik har lænet sig tilbage. Han rækker armen i vejret. Emilie kigger på ham, siger noget til ham ((kan ikke høres)) og vender tilbage til sine egne papirer igen.

Cathrine ved samme bord sidder stadig og

og Frederik, end af opgaven. Hun udtrykker rastløshed med sin benrysten.

Isac står hurtigt af, da de skal arbejde alene.

Lene observerer, at Daniel ikke går i gang.

<i>kigger. Magnus, også ved samme bord, sidder og arbejder koncentreret. Frederik og Cathrine udveksler noget sammen. Frederik smiler. Emilie kommenterer igen på noget, og Frederik forklarer, peger hen over bordet og griner. Emilie smiler. Lene går hen til Frederik.</i> LEN: Hvad så? <i>Frederik siger noget til hende, der ikke kan høres på optagelsen. Hun går derfra. Frederik sidder tilbagelænet og smiler.</i> <i>Isac kigger over på Daniel (ved det andet bord) og griner højlydt. Daniel smiler og ryster på hovedet, men kigger ikke på Isac, men ned på sine bøger.</i> LEN: Er der nogen, der ikke er med...? <i>Isac vender tilbage til sine papirer, stadig storsmilende. Daniel vender sig helt væk fra ham. Anna markerer. Isac kigger kort over på Nille og siger så:</i> ISA: [Så spændende er det her ikke ...] [(((han sidder og kigger ud i luften)))] <i>Peter og Frida taler sammen om opgaven.</i> <i>Lene står nu hos Emilie. Frederik har rejst sig fra sin plads og er gået om til vasken bag ved sit bord (og Lene). Han tager en ting op fra en hvid kurv og kigger undersøgende på den. Frida kigger efter ham. Lene går over til Magnus, kigger kort efter Frederik, der stadig står ved vasken, men</i>	Der er positiv kontakt mellem Frederik og Emilie. Frederik går ikke i gang, efter at Lene har været der. Isac forsøger sig med en alternativ dagsorden. Daniel har svært ved at komme i gang, men han afviser at gå med på Isacs alternative dagsorden. Isac udtrykker direkte, at han keder sig. Lene lader Frederik have sin egen dagsorden.
---	---

siger ikke noget til ham.



Johanne har rejst sig og går hen mod Lene, øjensynligt for at søge hjælp. Isac sidder stadig og kigger ud i klassen og klikker med sin kuglepen.

Erik sidder og kigger efter noget uden for vinduet. Mads retter sig op fra bøgerne og strækker sig. Han følger Eriks blik.

Frederik sætter sig ned igen med sin blyant. Han siger en lille 'påfuglelyd'. Emilie siger pludselig:

EMI: Ej, jeg troede, vi skulle skrive, om det var hankøn eller hunkøn.

Frederik griner vendt mod hende. Emilie kigger efter Lene, der står og hjælper Frida ved bordet bagved. Cathrine sidder og kigger på Frederik og Emilie. Hendes ben ryster igen rastløst.

Frederik kigger ned og fingererer ved sin blyant. Anna rækker hånden i vejret. Daniel, der sidder ved siden af, læner sig tilbage i stolen, men ser ud til at skrive i

Frederik prøver med en 'påfuglelyd', men tør ikke sige den ret højt.

Frederik synes øjensynligt, det er interessant, at Emilie har misforstået opgaven.

sit hæfte. Lene går over til Anna.	
YAS: Skal jeg så bare sætte m på her?	Yasmin og Nille hjælper hinanden uden at kontakte Lene.
NIL: Det tror jeg.	

Klippet er (igen) et eksempel på, at Frederik får lov til at have sin alternative dagsorden, selv om læreren er til stede, og at han forsøger at inddrage de andre elever, her Emilie, i den.

Hvad angår hjemmearbejde og lektielæsning, sker det meget ofte, at Frederik ikke har lavet sine lektier. Som Emilie (der sad ved siden af ham, mens jeg var i klassen) udtrykker det: ... *han laver aldrig sine ting, gider ikke noget, er træt, har hovedpine og ... enten så er han på og er supersmart ... eller træt og 'ej, jeg gider ikke ret meget'.*

Frederik bruger i øvrigt generelt megen energi på at holde øje med, hvad der foregår i klassen, både i læringssituationer og i uformelle situationer. Han er meget socialt opmærksom og derfor velinformeret om, hvordan relationerne er mellem eleverne, hvilket ikke mindst kom til udtryk i mit interview med ham. Den side af hans sociale kompetencer styrker uden tvivl hans mulighed for at fastholde sin position i klassen.

Opsummerende kan man sige, at Frederiks maskulinitetspræsentation er karakteriseret ved forsøg på at være den bedste (i forhold til kropslige kompetencer), at dominere, kontrollere, udøve fysisk overlegenhed, skødesløs behandling af skolearbejde og udfordring af voksenautoritet. Frederiks selvpræsentation matcher således umiddelbart de træk, Frosh et al (2002) i deres undersøgelse i londonske skoler fandt karakteriserede populær maskulinitet. Se tidligere. Deres undersøgelser viste, at drenge generelt for at oppebære popularitet for det første måtte opretholde en forskel fra piger og dermed undgå alt, hvad der betragtes som piget. For det andet involverede populær maskulinitet 'hårdhed, sportslig overlegenhed, selvsikkerhed, skødesløs behandling af skolearbejde, at være den bedste, at dominere og kontrollere. For det tredje fandt de, at det at være 'cool' og populær ofte medførte modstand mod eller udfordring af voksen autoritet i klasserummet. Høj status eller popularitet blev således koblet til en oppo-

sitionel kultur, og det forventedes generelt af populære drenge, at de gav næsvise svar. Frosh et al selv gjorde opmærksom på, at disse popularitets-træk tillige matchede de træk, Connell og andre maskulinitetsforskere identificerede som træk ved udøvelsen af (traditionel) regional og global hegemonisk maskulinitet.

Frederiks selvpræsentation synes således generelt at tjene til at opretholde en stærk version af maskulinitet. Man kan imidlertid ikke afvise, at en del af Frederiks 'afslappede' læringsadfærd, hans mangel på deltagelse i faglige dialoger og hans forsøg på at opretholde en autonom selvpræsentation *også* er udviklet til og har den funktion at dække over svage faglige præstationer og dermed fungerer som en slags 'indtryksstyring' (Goffman 1957, Frederiksen 2012). Der er ikke tvivl om, at han har en række faglige udfordringer, og hans hovedpine og mangel på lyst til skolearbejde, som Emilie refererer til ovenfor, vidner måske om, at han oplever skolearbejdet som vanskeligt og som en belastning. Hans faglige udfordringer ville måske blive mere synlige og påvirke hans status og selvpfattelse, hvis de kom tydeligere til udtryk.

Når det gælder Frederiks 'oppositionelle' adfærd er spørgsmålet tillige om denne dækker over/kan være udtryk for noget andet end en generel oppositionel attitude over for voksenautoriteter og/eller et forsøg på at oppebære popularitet hos kammeraterne, som vi så det hos Froshs drenge.

Det faktum, at Frederiks 'oppositionelle' adfærd varierer fra fag til fag og ikke mindst fra lærer til lærer taler imod, at der er tale om en generel oppositionel attitude.

Noget tyder på, at relationen til den enkelte lærer spiller en ikke uvæsentlig rolle for Frederik og hans 'lyst' til/behov for oppositionel adfærd. Han oppositionelle attitude er tydeligvis mest markant i forhold til de lærere, der generelt (eller han oplever) viser modvilje mod ham i læringssituationer eller som han oplever sig uretfærdig behandlet af, mens han, som det fremgik, viser samarbejdsvilje overfor den lærer, hvor han oplever respekt, 'gensidig' forståelse og ikke mindst støtte til sin selvpræsentation som leder og autonom i forhold til selv at bestemme.

Frederiks varierede og kontekstbestemte praktisering af oppositionel adfærd ligner (således) på visse punkter det mønster, fx Overå (2013) fandt

i sin undersøgelse af norske (arbejderklasse) drenge i grundskolen, nemlig at relationen til læreren synes at spille en vigtig rolle for læringsadfærden (og præstationsmotivation) i bestemte fag.

Analysen viser endvidere, at Frederik besidder en ikke ubetydelig relationel kompetence eller social smidighed, hvilket bl.a. kommer til udtryk i hans evne til at lave 'alliancer' med visse lærere. Også hans generelle sociale opmærksomhed og 'overblik' over de sociale relationer i klassen vidner om relationel kompetence.

Samtidig med, at Frederik generelt abonnerer på en stærk version af maskulinitet og på visse punkter har udpræget machopræget adfærd, er han altså paradoksalt nok også relationsorienteret og relationskompetent. Denne side af hans sociale kompetencer styrker uden tvivl hans mulighed for at fastholde sin position i klassen.

Mathias

Også Mathias hører med til 'bestemme-drengene', og der er da heller ikke tvivl om, at han abonnerer på en stærk version af maskulin identitet. Som Frederik har også Mathias arbejderklassebaggrund (se senere). Mathias brillerer ved at være dygtig til fodbold, og som medlem af Drengegruppen er han især med til at udøve dominans over pigerne (se fx klip 3), ligesom han generelt fylder meget i klasserummet fysisk og lydmæssigt (se fx klip 7). Han udøver dog ikke fysisk dominans overfor nogen ved at udvise truende adfærd eller 'spille med musklerne', som Frederik gør. Hans selvpræsentation er desuden karakteriseret af en betydeligt mere imødekomende og 'fleksibel' holdning til pigerne og pigeaktiviteter, end vi så hos Frederik, jf. klip 1. Når det gælder om at 'sætte gang i gaden' og fx udvise risikobetonet adfærd, holder han sig dog ikke tilbage, som følgende klip illustrerer.

Klip 13 episode 9

Om at turde tage risici ved at pille ved et 'forbudt' kamera	
<i>Det er i en matematiktime. Klassen har</i>	

vikar (jf. klip 5). Jeg har forladt lokalet for at interviewe en af pigerne. Eleverne sidder ved deres respektive borde.

Isac og Daniel har front mod hinanden. De har ryggen mod de andre ved deres egne borde. Isacs kropssprog bliver gradvist mere og mere ekspressivt. Han rapper højt og trommer ned i bordet. Daniel kigger på ham og smiler. (De andre tre ved Daniels bord, Tim, Anna og Kristoffer, arbejder med deres opgaver). Daniel gør opmærksom på kameraet, der står ovre i hjørnet. Isac rejser sig hurtigt og går om til kameraet, poserer foran det, idet han tager sig til skridtet, og kigger tilbage på Daniel. Mathias ved drengebordet kigger af og til efter ham. Isac sætter sig igen hen på sin stol, fortryder og går tilbage om bag kameraet. Han drejer på det og trykker på en knap.



Daniel har lagt sig ned på bordet, idet han kigger over på Isac. Emilie løfter armen og vinker til kameraet nede fra den anden ende af lokalet. Daniel vender sig om mod de andre ved sit bord og siger:

DAN: Isac, han piller ved kameraet.

Isac fylder med sine lyde meget i rummet.

Daniel opfordrer til risikofyldt adfærd, men praktiserer den ikke selv.

Isac følger op. Søger han Daniels bekræftelse?

Emilie samarbejder igen med drengene.

Man kan blive i tvivl om, hvorvidt Daniel udøver *positive*

<i>De andre ved bordet kigger over mod Isac. Mathias kigger kort over mod Daniel, rejser sig pludseligt og går over mod kameraet. Isac vender sig smilende imod ham, sætter en finger op for munden, lægger en hånd på hans arm og sætter sig ned. Mathias sætter kort hovedet hen foran kameraet, griner til Isac, kigger over på Daniel og går så tilbage til sin stol og siger til Frederik:</i> MAT: Jeg var lige ovre ved kameraet, hej hej ... ((med forvrænget stemme)) <i>De andre ved bordet har uanfægtet arbejdet videre. Isac er også gået i gang med opgaven igen.</i>	<i>politeness i forhold til Isac (støtter hans kompetence-face ved at anerkende hans vovemod), eller om han med sin kommentar om, at Isac piller ved kameraet, 'spørger' de andre, hvad han skal mene om det. Man må formode, at Mathias tolker det som en anerkendelse af Isac.</i> Mathias søger derefter Frederiks bekræftelse på sit eget vovemod. Drengene 'forhandler' med andre ord, om det er cool adfærd eller ej i situationen, og Frederik er en vigtig aktør i den sammenhæng. Han siger dog ingenting til Mathias. Han bekræfter ham ikke.
--	---

Både Isac og Mathias udviser risikobetonet adfærd i klippet, hvor formålet er at opnå anerkendelse hos kammeraterne. Mathias er især interesseret i Frederiks bekræftelse af sit vovemod. Der er ikke tvivl om, at Mathias opfatter Frederik som dominerende, og at han langt hen ad vejen ser op til ham. Omvendt er der andre situationer og udsagn, der tyder på, at Mathias som ret ny i klassen også udfordrer Frederiks position, jf. klip 8, og at Frederik kan føle sig trængt af Mathias.

Da Mathias begyndte i klassen, blev han og Frederik ifølge Frederik faktisk bedste venner, men det er de ikke mere. Først giver Frederik i interviewet den begrundelse, at det er, fordi Mathias har ændret adfærd: ... *fordi jeg synes, at eh ... Mathias, han er begyndt at blive provokerende og mere ... også over for lærerne ... han er begyndt at svare igen, nogle gange. Det kan jeg simpelthen ikke forstå ... det har han aldrig turdet.* Mathias er

åbenbart begyndt at blive mere oppositionel over for lærerne, og han udfordrer tilsyneladende Frederik på en måde, han ikke gjorde i starten, hvad der da også har været eksempler på, jf. klip 8. Senere begrundet Frederik det, at de ikke længere er bedste venner, med at Mathias har trukket sig ... *Mathias, han var lidt (hans bedste ven, red.) i sjette, men det er han så sprunget fra her i starten af 7. Det synes jeg er træls.* Frederik udtrykker her, at han gerne vil være (bedste) venner med Mathias. Der er da også flere steder i videomaterialet, hvor det er tydeligt, at Frederik søger Mathias' bekræftelse.

Klip 14 episode 10

Hvad taler vi om?	
<i>Klassen har dansk. De er sat i gang med opgavearbejde. Der er ingen lærer til stede (jf. klip 7).</i> <i>Mange af eleverne har flyttet sig hen på andre pladser end deres egne. Daniel har sat sig op ved siden af Mathias, og Magnus har sat sig ved samme bord.</i> <i>Kristoffer og Tim sidder på deres egne pladser. Frederik har sat sig ned ved siden af Mads, hvor også Johanne og Erik sidder. Nille og Yasmin sidder for sig selv. Isac er ikke til stede i klassen.</i> <i>På tværs af Emilie og Fridas borde taler de om aids.</i>	Daniel og Magnus søger Mathias. Frederik søger Mads. Aids-tematik.



FRE: [(meget højt fra den anden ende af klassen)]
[Hvad taler vi om derovre?]

Emilie nævner Frederiks navn og signalerer måske et eller andet til ham, der ikke kan høres/ses på optagelsen.

Snakken fortsætter ved bordene. Lydniveauet bliver højere og højere.

High five

Frederik går nu hen til Daniel, står i et stort skridts afstand og læner sig med armene ind over Daniels stoleryg. Sådan står han lidt tid, hvorefter han rejser sig op.

Magnus siger noget til Mathias, der herefter siger nogle høje lyde, idet han svinger blyanten i en cirkel over hovedet. Frederik kigger grinende på ham. Det samme gør Frida. Frederik stikker hånden frem mod Mathias til en 'high five'. Mathias holder begge hænder op for munden og parodierer et eller andet, så får han øje på Frederiks hånd, og han giver ham et hårdt klask i hånden.

Frederik læner sig tilbage og siger en lyd,

Frederik blander sig i samtalen ved Mathias' bord på tværs af klassen på en dominerende facon. Han anvender pronomenet 'vi' i stedet for 'I'.

Der er mange, der snakker – højt.

Frederik opsøger igen drengene ved Mathias' bord. Han 'fylder' kropsligt meget med sine bevægelser og attituder.

Frederik anerkender/støtter

<i>som om det gør meget ondt. Frida kigger interesseret på Frederik. Magnus og Peter arbejder, men Magnus kigger op ved Frederiks lyde. Frederik holder dramatisk sine fingre ud fra sig og kigger på dem, men Mathias ser det ikke. Han har nu lænet sig ind over Daniel, og han siger et eller andet til ham, idet han tager ham i armen. Frederik går over til Emilie.</i>	Mathias' fællesskabs-face med sin invitation til en high five. Mathias tager imod invitationen. Frederik laver et teatralisk optrin, der skaber opmærksomhed om ham fra de andres side – undtagen Mathias.
--	--

Generelt tyder det på, at styrkeforholdene mellem Mathias og Frederik er ved at forskyde sig. Frederik må tilsyneladende arbejde for at bevare sin position, bl.a. som vi så ved at udfordre Mathias fysisk, hvor han klart er den stærkeste. Man kan forestille sig, at Mathias invitation af Frederiks bedste venner, Magnus og Mads, til sociale sammenkomster hver onsdag i forbindelse med deres fodboldtræning, jf. tidligere, yderligere er en 'provokation' over for Frederik, uden at han dog nævner det.

Særlig betydningsfuld for Mathias er uden tvivl tillige hans relation til Daniel. I interviewet giver de to gensidigt udtryk for at være den, de helst vil være sammen med, og da det bliver muligt, vælger de da også at sidde ved siden af hinanden. Generelt ser man ofte Mathias og Daniel opsøge hinanden, og den måde, de er sammen på, giver associationer til den måde, piger ofte organiserer sig socialt i dyader. I deres samvær er de meget optagede af hinanden, og de udtrykker omsorgsfuldhed i forhold til hinanden igennem deres fysiske kontakt. Jf. fx klip 13 episode 9.

Når det kommer til *læringsadfærd* er det indtrykket, at Mathias generelt er afdæmpet i læringssituationer, hvor der er en lærer til stede.

Ligesom Frederik markerer han ikke ofte. Også han har betydelige udfordringer fagligt. Det var den direkte årsag til, at han skiftede skole i femte klasse, for, som han forklarer i interviewet: *(på den gamle skole, red.) ... der var der, hvis man havde nogle, der var over middel, så dem, der var under middel, dem tog de sig ikke sådan rimeligt meget af, der fik vi ikke så meget hjælp ...* Han fortæller i øvrigt, at skoleskiftet har været en faglig

succes ... *da jeg gik i femte, da havde jeg, nej, da jeg gik i sjette, havde jeg en fjerdeklases-bog, og nu er jeg oppe på 7.* Hans faglige fremskridt betyder tydeligvis noget for ham.

Selv om Frederik hævder, at Mathias er begyndt at svare lærerne igen, er der ikke mange eksempler på hverken indirekte eller direkte oppositionel adfærd, som det ses hos Frederik. Derimod er det indtrykket, at relationen især til matematik-fysiklæreren spiller en vigtig positiv rolle for ham. Dette kommer bla. andet til udtryk, når han peger på, at det er denne lærer, der sammen med Drengegruppen bestemmer over pigerne (se side 165), ligesom der er flere eksempler på, at Mathias aktivt opsøger Leos positive opmærksomhed.

På trods af, at Mathias giver udtryk for at være optaget af sin egen faglige udvikling, er han dog, ligesom Frederik, ofte i centrum og initiativtager til alternative dagsordener i halvformelle læringssituationer, når eleverne arbejder uden læreropsyn, jf. klip 13 og nedenstående klip.

Klip 15 episode 11

Vi bliver filmet	
<i>Det er i dansktimen – stadig uden lærer (jf. klip 14). Støjniveaue i klassen er ret højt. Der er ping-pong mellem Frida og Mathias. En eller anden tysser i baggrunden. Peter gør opmærksom på, at jeg videofilmer lige bag ved det bord, hvor han sidder. Mathias vender sig om og kigger på mig. Frida griner. Jeg vender kameraet over mod Emilie, Katja, Cathrine (hvor nu også Anna sidder). De snakker højt og griner. Anna rejser sig, men bliver stående.</i> <i>Man kan høre Kristoffers stemme i baggrunden. Han remser op for Tim.</i> KRI: [Du skal være tydelig, du skal være overbevisende, du skal være eh ...	Andre dagsordener tager over næsten hele vejen rundt, da Alexander er gået ud af klassen. Eleverne er dog sporadisk påvirkede af min tilstedeværelse. Frida og Mathias er optagede af hinanden. Peter er optaget af kameraet. Han er med i det sociale fællesskab ved bordet. Kristoffer og Tim arbejder.

o.o.o.). (((han stammer og slår derefter med blyanten i bordet mange gange))) Det bliver en god tale <i>Alle griner og snakker ved Fridas bord. Frida har sat hånden op til munden. Mathias skæver til mig. Peter peger op på kameraet bag ved ham. Mathias siger noget, der ikke kan høres. Magnus svarer, og Daniel siger grinende ja.</i> FRI: (((henvendt til Mathias))) [Du har ikke skrevet ... du har skrevet to ord!] MAG: Jeg har faktisk skrevet tre ... <i>Mathias vender sig om mod kameraet.</i> MAT: Det bliver en god tale. (((Han griner)))	Eleverne er optagede af mig og kameraet. Frida bekræfter Mathias <i>solidaritets-face</i> ved at interessere sig for hans skrivning, men laver et mildere angreb mod hans <i>kompetence-face</i> ved at gøre opmærksomhed på, at han ikke har lavet noget. Magnus face-reparerer i forhold til Mathias ved at bemærke, at han heller ikke har lavet noget – og han hægter sig på dagsordenen med ikke at lave noget.
--	---

Opsummerende kan altså det konstateres, at Mathias i lighed med Frederik på en række punkter i sin selvpræsentation trækker på en stærk version af maskulin identitet, om end den i betydelig mindre grad er baseret på demonstration af fysisk styrke.

Som det gælder hos Frederik, kan man dog ikke afvise, at Mathias' lave deltagelsesniveau i lærerstyrede læringssituationer er et forsøg på at sløre et lavt fagligt præstationsniveau, lige som man kan formode, at hans læringsadfærd i halvformelle læringssituationer – ud over at understøtte en stærk version af maskulin identitet - også tjener til at kompensere for trusler mod hans faglige kompetence-face. Generelt er han dog (overraskende)

åben om sine faglige vanskeligheder, hvilket bl.a. kom til udtryk i interview-situationen.

Det forekommer endvidere ikke umiddelbart indlysende at koble Mathias maskuline selvpræsentation med en generel anti-skoleholdning; hverken når det gælder den betydning, han tillægger skolepræstationer, eller når det gælder oppositionel adfærd i forhold til skolens autoriteter. Mathias udtrykker således eksplicit, at det er vigtigt for ham at præstere - selv om han i praksis ofte er hurtig til at lade andre dagsordener tage over - og han udøver ikke i væsentligt omfang oppositionel adfærd over for lærerne. Som hos Frederik kan man konstatere, at Mathias langt hen ad vejen er relationelt orienteret mod lærerne; og især relationen til en bestemt lærer synes at have stor betydning for ham. Dette kommer dog ikke eksplicit til udtryk på klassen gennem stor aktivitet eller (overdreven) interaktion med lærerne i lærerstyrede sammenhænge.

Også på andre måder demonstrerer Mathias både en relationsorientering og en betydelig grad af relationskompetence. Dette gælder ikke mindst i forholdet til Daniel, som synes at have stor betydning for ham.

Isac

Som Frederik og Mathias har også Isac arbejderklassebaggrund. Desuden er begge hans forældre af anden etnisk herkomst (se endvidere side 210).

Som de to andre drenge er Isac meget dygtig til fodbold, og det giver ham adgang til fodboldspillet, selv om han ikke er med i Drengegruppen. Som det er fremgået af interviewene, oplever de andre elever, at han udøver dominans, eller tidligere har gjort det, gennem fysisk truende adfærd. At det image stadig klistrer til ham og påvirker især pigernes opfattelse af ham, kommer til udtryk, når Katja i interviewet beskriver, hvorfor hun ikke rigtigt 'kan' med Isac: ... *Det er, fordi det er så svært, fordi der er nogle ting tilbage, som bare har skræmt mig væk fra ham.* På spørgsmålet om, hvad det er for nogle ting, fortæller Katja om følgende hændelse:

Det var engang i sjette klasse, sidst i året, her sidste år, så oppe i musik, så sad vi, og lige pludselig fortæller Mathias, at jeg er tyk, og det ... lige pludselig siger Emilie så, altså for at støtte mig: ... 'Hør nu her, du skal ikke sige, Katja er tyk'. Så stiller Isac sig op og

*begynder, at det var mig, der sagde, du skal slet ikke, øh ... Bag-
 efter musik skulle vi op og have sådan noget triatlon, hvor vi skul-
 le sidde alene i en time, fordi vores lærer lige skulle komme, og li-
 ge pludselig løber Isac udenfor, og så er der nogle piger, der luk-
 ker døren, og så banker han på, og jeg fejer. Jeg havde ikke rig-
 tigt set, så kommer han ind, hvorfor åbner du ikke døren for mig,
 så sagde jeg, at 'jeg har ikke set dig, og det er heller ikke mig, der
 har lukket den for dig'. Så tager han en vandflaske og hælder
 vand ned over min ryg, og så går jeg ud og siger: 'hvad er det for
 noget, du laver', så løber han efter mig og bliver ved med at hæl-
 de vand på mig. Så løber jeg ind på et toilet, fordi jeg kunne jo ik-
 ke klare det. Så stod jeg og græd, og Emilie, hun var der jo. Jeg
 kunne ikke rigtigt få fat på nogen, så vi ringede til Emilies mor,
 som måtte komme op på skolen, fordi han blev ved med at stå og
 banke på døren og sagde, at han ville sparke den op, hvis jeg ikke
 kom ud, og så kom Emilies mor så derop.*

Der er ikke tvivl om, at Katja oplevede Isacs adfærd over for hende i situa-
 tionen som truende, og hun hævder altså, at det har gjort, at hun generelt
 har det meget svært med ham i klassen.

Isacs selvpræsentation/selviscenesættelse afspejler ofte en seksualise-
 rende og pigenedgørende attitude, især i uformelle samværssituationer.
 Flere gange placerer han sig i en seksualiserende positur foran kameraet,
 se fx klip 13 og følgende episodeklip fra en situation i spisefrikvarteret,
 hvor kameraet kører, uden at jeg er til stede.

Klip 16 episode 15

Om at holde øje med døren <i>Det er i spisepausen. Klasselokalet er tomt. Kameraet har filmet det tomme lokale i ca. en halv time, inden der kommer elever ind. Jeg er ikke til stede. Isac er på vej ind i klassen i samtale med Frederik.</i> ISA: ((meget højt)) Ja, vi skal kun gå fem minutter	
--	--

før. Jeg gider hvert fald ikke komme før. Fre: Det gider jeg sateme ik’. <i>Frederik klapper hænderne hårdt sammen og sparker til stolen foran sig to gange. Isac stiller sig op i seksualiserende positur foran kameraet, laver store onanibevægelser først med forvrænget ansigt, så griner han og vender sig om mod Frederik, stadig med hånden foran skridtet. Frederik stiller sig ved siden af Isac, og de laver begge onanibevægelser foran kameraet. Isac griner, Frederik laver grimasser. Isac går derefter helt hen foran kameraet, skubber håret til den ene side, stikker tungen ud og slikker på kameraet. Frederik drejer sig rundt og siger en høj påfuglelyd, idet han kigger ud ad døren. Han kigger atter på kameraet og siger endnu to gange sin høje lyd. Isac har nu stillet sig bag kameraet, og Frederik siger sin lyd flere gange, imens han kigger hen på døren. Isac griner.</i>	Frederik har en mere aggressiv adfærd, når han er sammen med Isac alene. Sparker til stolene, bander, laver seksualiserende positioner osv. Han er optaget af døren. Er han nervøs for, at andre (fx Magnus og Mads) skal se hans adfærd sammen med Isac?
--	---

Samspillet her mellem Frederik og Isac viser, hvordan Isac tager initiativ til – og får Frederik med på – en provokerende, seksualiserende og dominanssignalerende selviscenesættelse over for kameraet, da de er alene i rummet. Der er klart tale om ’risikobetonet’ adfærd, da det foregår foran kameraet, dvs. mig som voksenrepræsentant. For Frederik er situationen tilsyneladende forbundet med en vis nervøsitet, ikke i forhold til kameraet (mig), men for at kammeraterne skal se det. Måske er det især Mads og Magnus, hans bedste venner, han ikke ønsker skal se hans udfoldelser med Isac foran kameraet.

Noget kunne nemlig tyde på, at de to tager afstand fra sider af Isacs selviscenesættelse og selvpræsentation, jf. fx klip 3, hvor Magnus og Mads

som de eneste ved dregebordet ikke deltager i Isacs tematisering af parallelklassedrengenes besøg på pigetoilettet. Endnu tydeligere er det i fortsættelsen af ovenstående episode, hvor Magnus og Mads nu dukker op i klassen, og hvor for det første Frederik derefter radikalt ændrer sin attitude over for Isac (klip 17), og for det andet Isac sættes grundigt på plads af især Magnus (klip 18).

Klip 17 episode 15

Hay Day, hvad fanden er det? <i>Det er i spisepausen (jf. klip 16). Mads og Magnus kommer ind ad døren. De går hen mod deres pladser.</i> ISA: [(((højt proklamerende)))]: [Der har vi Mads og Magnus, de professionelle fodboldspillere i 7.A.] <i>Frederik tager sin mobiltelefon op af lommen og kigger på den, idet han ven- der sig væk fra kameraet.</i> ISA: Og Frederik, som er iPhone-freak, som spiller Hay Day hver dag. FRE: Hay Day, hvad fanden er det? Du spiller aids hver dag. <i>Mads griner, og Magnus smiler. Daniel kommer ind ad døren.</i> ISA: ((endnu højere)) Så har vi Daniel, som er den frække fyr i klassen, den pænes- te og dyreste. <i>Daniel smiler.</i>	Frederik tager nu afstand fra Isac, da Mads og Magnus kommer ind, både ved at hive mobiltelefonen op af lommen og ved at angribe hans solidaritets-face ved at antyde, at han ikke ved noget om, hvad Frederik spiller. Han bruger 'aids' som skældsord. (Aids som skældsord - koblet til homoseksualitet?)
--	--

MAG: ((gentager grinende)) Den pæneste og dyreste ... ISA: ((endnu højere)) Så har vi Kristoffer the (?) Åhh ... Hay Day ... FRE: ((kigger på Magnus og Mads)) Hvad, skal vi ud, eller hvad skal vi?	Daniel afviser ikke Isac, men smiler til ham. Homoseksualitet tematiseres nu indirekte af Isac igennem hans kommentarer om Daniel. Kristoffer nævnes også af Isac, men ingen følger op.
---	---

Isac udviser bekræftende adfærd over for både Mads, Magnus, Frederik, Daniel og Kristoffer (støtter deres solidaritets-face) ved at fremhæve deres fortrin. Da de én efter én kommer ind ad døren, skifter Frederik attitude over for Isac, og han taler nedsættende til ham i de andres påhør. Isac fortsætter dog sin 'præsentation', måske opmuntret af Daniel og Magnus' (delvist) positive attitude.

I klip 18 har Isac koblet sig på de andre drenges dagsorden om at lave lektier i frikvarteret, men laver en selvpræsentation, som tydeligvis falder igennem, og han sættes eftertrykkeligt på plads af Magnus.

Klip 18 episode 15

Om at rime på Marianne <i>Det er i spisepausen (jf. 17). Flere af eleverne er gået i gang med at lave lektier, bl.a. Isac.</i> ISA: ((meget højt)) Hallo, jeg kan ikke få det til at rime, hey, hvordan har I fået det til at rime, hey, hvordan har I fået det her til at rime? <i>Kristoffer, der har siddet på sin stol og kigget på optrinnene, rejser sig og går ud. Frederik slipper Daniel, og både Frederik,</i>	Isac kobler sig på Daniel, Magnus og Frederik ved at bede om hjælp til /opmærksomhed
---	---

<i>Magnus og Daniel lytter til Isac, der nu begynder at læse sit rimevers op.</i> ISA: Jeg kender en pige, der hedder Mari ... Marianne, og hun lugter af ... <i>Daniel foreslår: 'Susanne'</i> ISA: Hun lugter af Susanne? DAN: ((griner)) Ja. <i>Isac går tilbage til sin plads og skriver. Magnus, Frederik og Daniel kigger på hinanden.</i> MAD: Og hun ligner Susanne. DAN: ((henvendt til Magnus)) Skal vi lave det? <i>Magnus og Daniel går hen til Magnus' bord.</i> DAN: Vi laver det bare lige nu, og så siger vi bare, vi har lavet det sammen. ISA: Hun er klippet næsten skaldet og går rundt i gamle sutter på Dalle ... <i>Mads og Frederik går hen mod døren. Frederik laver store boksebevægelser. Han stopper op foran Magnus og Daniel og begynder at fortælle.</i> FRE: I går aftes, så siger min far, hvad hedder det ...	på sine 'oppositionelle' rim. Daniel giver ham den, og Frederik følger trop. Daniel gør lidt grin med Isac ved at foreslå 'Susanne'. Han understøtter Isacs egne platte (og barnlige) rime-forslag, hvorimod Mads forsøger at afværge en potentiel <i>face-trussel</i> mod Isac ved at foreslå 'Og hun ligner Susanne'. Daniel og Magnus har ikke lavet lektier, men de forsøger at rette op på det. De er ikke ligeglade med lærernes opfattelse af dem. Frederik forsøger atter at forpurre Magnus' og Daniels lektieplaner ved at begynde at fortælle om noget, han har oplevet. Det lykkes ham at få
--	---

<i>Magnus og Daniel siger noget til hinanden, og Frederik vender sig om mod Mads og fortæller videre.</i> Et klamt og stinkende væsen ISA: Et kæmpe badedyr, det har en bums på næsen ((og lidt højere)) et kæmpe badedyr med en farlig bums på næsen stod i ... hvad skal jeg sige? ((han kalder på Jesper fra 7.B, der er kommet ind)) Prøv lige at komme. Prøv lige at rime på det her. Et kæmpe badedyr med en farlig bums på næsen ... hvad skal jeg..? JES: Farligt, hvad? ISA: Et kæmpe badedyr med en farlig bums på næsen, det stod og kiggede på en dejlig ... MAG: Isac er et klamt og stinkende væsen. <i>Frederik kommer med en meget høj lyd.</i> ISA: Nej, det skal rime. DAN: Ja, næsen og væsen, det rimer.	Magnus til at lytte. Isac forsøger at få anerkendelse ved at sabotere danskopgaven ved at lave platte rim. Magnus tager kraftigt afstand fra ham og hans dagsorden med sin bemærkning. Både Frederik og Daniel understøtter Magnus' <i>face-angreb</i> på Isac. Isac stopper derefter med at inddrage de andre i sine rimeforsøg.
---	---

Isacs selvpræsentation i situationen, hans disrespekt for danskopgaven og småbarnlige, pigenedgørende rimeforsøg falder ikke i god jord hos de andre drenge, selv om man kan formode, at hans hensigt har været netop at opnå anerkendelse for at udvise oppositionel adfærd. Mads forsøger at moderere hans rim og dermed hindre et eventuelt face-tab, mens især Magnus laver et markant face-angreb imod ham. Hvor alvorligt Isac oplever face-tabet er svært at vide, men han stopper i hvert fald med at involvere de andre i sine rime-forsøg i det videre forløb.

Selv om Isac i sin selvpræsentation langt hen ad vejen trækker på en lige så stærk version af maskulinitet som Frederik og Mathias, og hans læringsadfærd især i halvformelle læringssituationer ligner deres - med alternative dagsordener og en selvscenesættelse, der er præget af grænseoverskridende og risikobetonet adfærd – adskiller han sig fra de to i sin læringsadfærd i formelle lærerstyrede læringssituationer.

Sammen med Erik er han nemlig den i klassen, der markerer mest og 'samarbejder' mest med lærerne. Han søger tydeligvis lærernes anerkendelse, og det gælder for så vidt alle lærerne. Som det fremgår af eksempelklippet 1, holder han sig dog ikke tilbage fra samtidig hermed at udfordre især tysklæreren ved at skade hendes kompetence-face i de andres påhør; en strategi, der med stor sandsynlighed tjener til at opnå klassekammeraternes anerkendelse. (Som det fremgår af klippet, deltager også Erik i udfordringen af læreren.)

Ligesom Frederik og Mathias har Isac svære faglige udfordringer i de fleste af fagene, og hans læringsstrategi med hyppig håndsoprækning – og med i øvrigt ofte at svare på lærerens spørgsmål uden først at række hånden op - har den afledte effekt, at han i høj grad synliggør sine faglige udfordringer. Han svarer ofte forkert og viser mangel på forståelse.

Klip 19 episode 6

Mere valutasnak <i>Det er et stykke inde i en matematiktime (jf. klip 11). Leo, matematiklæreren har introduceret temaet 'valuta'.</i> LEO: Og så har jeg skrevet her, hvad hedder de forskellige landes valutaer, og det er sådan set det, I allerede nu har besvaret, så det vil sige, vi har altså navne på forskellige penge, så er der nogle penge, som er fælles nogle steder. ((Han sætter hænderne sammen	
---	--

foran brystet)), fx i visse lande i Europa, som hedder euro. ERI: Øuro. LEO: Eller øuro, ja, hvorfor har man ikke de samme penge i alle lande? <i>Emilie markerer.</i> LEO: Det har jeg tit undret mig over. [Ved du det?] [((han peger på Isac))] ISA: Er euro ikke dyrere end fx danske penge? LEO: Jo. ISA: Ja, så fx, så er der nogle lande, der har brug for penge, mere end andre lande har. LEO: Ja, hvordan kan det være, at euroen er dyrere end den danske? ((Han slår hænderne ud mod hele klassen] Hvordan kan det være, at den norske krone lige i øjeblikket er dyrere end den danske? <i>Emilie markerer.</i> ISA: Så de kan tjene flere penge? LEO: Neej, Erik? ISA: Jamen er det ikke noget med, at den er mere værd, det er, fordi de har ... nej, det ved jeg ikke. LEO: Nej, det er skisme også svært at forklare, det kan jeg godt fortælle dig.	Erik bryder ind og laver en sproglig irettesættelse af Leo. Leo bekræfter hans irettesættelse. Leo vælger Isac, der ikke svarer på spørgsmålet, men stiller et nyt spørgsmål. Leo følger hans initiativ og fortsætter med et spørgsmål ud i klassen i forlængelse heraf. Isac svarer selv, men det er et forkert svar, og Leo henvender sig til Erik, der imidlertid heller ikke kan svare, selv om han har markeret.
--	--

Isac markerer ofte, selv om han ikke har et svar på lærerens spørgsmål, og han stiller ofte et nyt spørgsmål i stedet for at svare, som han gør i klippet.

Hans læringsstrategi med således at synliggøre sine faglige udfordringer påvirker tilsyneladende hans sociale position negativt; som Frederik udtrykker det: *(Isac er også) en af dem, ... der hele tiden råber op og sådan noget og siger dumme ting ... det kan vi blive rimeligt trætte af.*

Opsummerende kan det konstateres at også Isacs selvpræsentation altså indebærer en form for dobbelthed. På den ene side, er hans selvice-nesættelse macho-præget med en ofte seksualiserende og pigenedgørende attitude og en læringsadfærd i halvformelle læringssituationer, der ofte er grænseoverskridende og risikobetonet. På den anden side viser også han en stærk relationel orientering mod lærerne. Denne kommer bl.a. til udtryk gennem hans åbenlyse søgen efter lærernes anerkendelse i lærerstyrede læringssituationer, hvor han i udpræget grad samarbejder med lærerne og gerne vil være på. Som det er fremgået, ser dette samarbejde imidlertid ud til at have den negative konsekvens for ham, at han synliggør sine faglige udfordringer, lige som han mister social anseelse hos de andre. Hans måde at relatere til lærerne på ser ud til at være for eksplicit og for 'overdrevet' i de andres øjne.

Social baggrund – forældrenes holdning til skolen

På trods af indlysende individuelle forskelligheder, bl.a. i forhold til lærer-samarbejde, er der altså, som gennemgangen har vist, en række fællestræk hos 'bestemme-drengene, når det gælder selvpræsentation, maskulinitets-identiteter og læringsadfærd. Et tydeligt fællesstræk er tillige, at de alle har faglige udfordringer og et relativt lavt fagligt præstationsniveau.

Som (tidligere nævnt) viser et blik på drengenes sociale baggrund desuden, at de alle kommer fra ikke-akademiske hjem. Alle drengenes forældre er ufaglærte. Mathias' forældre er skilt, og han bor hos moren, der er dagplejer. Faren arbejder på en betonelementfabrik. Mathias og han har i en årrække dyrket speedway sammen. Frederiks forældre er også skilt, og han bor hos sin far, der er arbejdsløs, men nogle gange arbejder hos en mekaniker. Frederik arbejder også der nogle gange. Moren er dagplejer.

Isac bor hos sin bedstemor sammen med tre søskende, da moren er død og faren i fængsel.

Alle tre fortæller imidlertid, at skolearbejde prioriteres højt af forældrene, på den måde at der er stor opmærksomhed på, om de får lavet deres lektier. På spørgsmålet om, hvad der er vigtigt for faren, for at han er tilfreds med Frederik, svarer han: ... *madpakke, at jeg har det ordentligt og sådan noget, passer min træning og er socialt sammen med vennerne ... og har styr på skolen*. På spørgsmålet, om faren spørger til lektier, svarer han: ... *ja, det gør han hver dag: har du lektier for? Så om en time, så laver du lige dem. Han giver mig lidt tid. For at jeg lige kan komme hjem og få sluppet af*. Selv om lektier ikke nævnes som det første, er det tydeligvis vigtigt for faren, at Frederik får lavet sine lektier. På spørgsmålet om, hvad Frederik engang vil uddanne sig til, svarer han, at det har han ikke nogen idé om.

Også Isacs mormor prioriterer skolearbejde højt. På spørgsmålet om, hvad der er vigtigt for hende, for at hun er tilfreds med Isac, svarer han: ... *der er selvfølgelig forskel på at være 10 år og 13 år, men hun vil have, jeg skal være voksen, hvis man kan kalde det det, for nu begynder jeg at tænke, hvad jeg skal, og jeg skal snart i niende klasse, nu begynder jeg sådan at udvikle mig ... hun har sagt til mig et par gange, at jeg skal begynde at tage mig meget mere sammen, end jeg gjorde i sjette eller femte*. På spørgsmålet om, hvad Isac gerne vil uddanne sig til, svarer han arkitekt eller jurist.

Mathias' mor kræver også, at Mathias skal lave lektier efter skoletid: ... *altså, hun har ikke noget imod, jeg spiller PlayStation og computer og altså sådan noget, men jeg kunne godt hjælpe noget mere derhjemme. Hun har det ikke så godt ... hun har noget med psyken ... når jeg kommer hjem, så skal jeg hjælpe en halv time hver dag, så laver jeg mine lektier, eller det gør jeg først. Så går jeg i gang med at spille computer og PlayStation, indtil vi skal spise*. Mathias oplyser ikke, hvad han vil uddanne sig til.

8.5.2. DE 'DYGTIGE' DRENGE I DRENTEGRUPPEN

Ud over over Frederik og Mathias består Drengegruppen som nævnt af Mads, Magnus og Daniel. Som jeg vil vende tilbage til, har disse drenge forældre med en uddannelse af forskellig karakter (se side 223).

Alle tre drenge klarer sig godt fagligt. Samtidig hermed er de dygtige til fodbold, især Mads og Magnus; de præsterer altså også godt i forhold til kropslige kompetencer. Ifølge Frederik er Daniels fodboldmæssige kvalifikationer dog ikke videre imponerende, og man får det indtryk, at han mener, at Daniel kører på 'fribillet' på det punkt ... *men ude i frikvartererne, så roser vi hele tiden Daniel for det, han gør og siger, at han dribler de andre ... han er så bedre end de andre og sådan noget, han kan noget nu ... og så for mig, jeg ved ikke med de andre ... han kan bare ingenting til fodbold.* Daniel er altså med hos fodbolddrengene, på trods af at han ikke er god til at spille fodbold. Han formår tilsyneladende at bevare sin popularitet af andre årsager end kropslige kompetencer.

Hans tætte venskab med Mathias spiller formentlig en vigtig rolle her. Man kan dog ikke afvise, at Frederik strategisk forsøger at fremstille Daniel som dårlig til fodbold, fordi han opfatter ham som en konkurrent i forhold til Mathias, jf. hans tidligere udtalelser om sit 'tabte' venskab med Mathias. Der er således også andre steder i interviewet med Frederik, hvor han udtrykker sig negativt om Daniel: ... *Daniel er ved at falde lidt ud ... han har sådan ... på et tidspunkt, så stod jeg lige og ringede til Mads og Magnus her den lørdag eller søndag ... så stod jeg og ringede, men de havde det godt nok. Og så derfra ... begyndte vi at snakke om ... det ... Daniel, han har bare ikke tid til os.* Frederik italesætter altså også Daniel negativt over for Mads og Magnus. (Man skal leve op til et fællesskabskodeks).

De 'dygtige' drenge har alle tre en selvpræsentation, der er meget forskellig fra 'bestemmedrengenes', og deres version af maskulin identitet er væsentligt anderledes. Generelt fylder de langt mindre i klassen kropsligt og lydmæssigt. Jeg havde således opholdt mig i klassen i ret lang tid, inden jeg overhovedet fik øje på dem, og mine første overvejelser omkring de tre gik på, om de hørte til de marginaliserede i klassen.

Magnus

Magnus har tydeligvis ikke behov for at være toneangivende eller at bestemme, jf. fx det tidligere refererede udsagn fra ham: ... *det ved jeg ikke, jeg er sådan set ligeglad, om det er den ene eller den anden, der siger noget*. Omvendt har Magnus, som vi så i klippet ovenfor, tydeligvis indflydelse på situationsdefinitionen og definitionen af adfærdskodeks i klassen. Han har indflydelse på, hvad der defineres som henholdsvis gangbar og grænseoverskridende adfærd, og det har han via sin ret stærke position som en del af Drengegruppen.

I modsætning til Frederik og Mathias, der er meget bevidste om de sociale relationer i klassen og meget tydeligt afgrænser Drengegruppen som en social enhed, udtrykker Magnus, at han er venner med de fleste i klassen, bortset fra de drenge, der ikke spiller fodbold, ligesom han heller ikke snakker ret meget med pigerne. I det hele taget virker han ikke særligt optaget af eller opmærksom på de sociale relationer i klassen. På spørgsmålet, om der er nogen i klassen, der ikke har det godt, svarer han således: ... *nu går jeg selvfølgelig ikke så meget sammen med pigerne, men altså alle drengene, de har det i hvert fald godt*. Hans tilsyneladende mangel på social opmærksomhed kan måske være udtryk for, at det ikke er vigtigt for ham at kontrollere eller dominere det sociale rum.

Selv om han ikke selv er toneangivende, nyder han dog klart godt af det sociale fællesskab, der er i Drengegruppen, og her især gruppens evne til at have det sjovt (jf. fx klip 4). I det hele taget er det vigtigt for Magnus at have det sjovt. Det er også det, han fremhæver, når han bliver spurgt om, hvem han helst vil sidde ved siden af. Han peger her på Mads: ... *Vi har det sjovt sammen og sådan, men vi kan også tage det seriøst i klassen, det er vigtigt ... jeg synes, vi er gode til at arbejde sammen, det er vigtigt*.

Den sidste del af hans udtalelse her peger tillige på, at skolearbejdet er vigtigt for Magnus. I timerne sidder han da også altid koncentreret med en lyttende attitude, ligesom han ofte (men langt fra altid) vælger at fordybe sig i opgaveløsning i halvformelle læringsituationer. Han har som regel lavet sine lektier, men det hænder altså også, som det fremgik af klip 17, at de lige skal laves i frikvarteret inden timen. Han markerer ikke særligt ofte i det formelle læringsrum, men han fremhæves især af en af lærerne som

dygtig. At både Magnus og Mads sætter en ære i at være fagligt dygtige, ses tydeligt af følgende klip, hvor Lene giver dem et tekststykke som lektie.

Klip 20 episode 13

Hvem fik mest for?	
<i>Det er i en tysktime. Eleverne laver opgaver i fællesrummet (jf. klip 6).</i> <i>Lene, tysklæreren går rundt og giver 'lektier' for.</i> <i>Hun læner sig over til Mads' hæfte og peger ud, hvad han skal oversætte. Han rykker sig overrasket tilbage. Frederik synger videre. Daniel gentager, at han ikke har fået arkene. Mads skubber til Magnus.</i> MAD: Wov, det er meget ... ((han smiler stort og peger i sit hæfte)) MAG: Nej, hvorfor fik jeg ikke det? LEN: ((henvendt til Daniel)) Du har fået dem. Gå over i min hemmelige kasse og se, om jeg har nogen ekstra. Frederik, du får det der! <i>Frederik siger en høj lyd. Mads vender Frederiks hæfte om mod sig, så han kan læse i det.</i> MAD: Åh, det er meget, ligesom mig ... FRE: ((meget højt)) Ha..jtaaaa ... MAD: (((kigger på Frederik))) Hvorfor fik Magnus ikke det? <i>Lene snakker med nogle af de andre elever, der er kommet for at få hjælp. Fre-</i>	Mads og Magnus betragter det øjensynligt som en faglig anerkendelse at få en stor opgave for. Her italesættes altså faglig præstation som et vigtigt parameter. Mads lægger op til at konkurrere. Frederik virker ikke synderlig interesseret. Han er socialt opmærksom på, hvad der foregår i rummet.

<i>derik og Mads kigger efter dem. Pludselig siger Frederik højt:</i> FRE: Har I ikke noget Britney Spears derovre?	
---	--

Mads

Mads hævder, ligesom Magnus, at han kan tale med de fleste i klassen: ... *jeg snakker med de fleste, det er bare ikke så tit, jeg snakker med pigerne.* Han er for en umiddelbar betragtning mere socialt opmærksom end Magnus på, hvad der foregår i klassen, men hans udtalelser bærer dog præg af at ligne vendinger, som flere af de andre elever bruger, og som måske i virkeligheden stammer fra klassediskussioner med klasselæreren Alexander i forbindelse med konflikthåndtering ... *dem, der ikke snakker helt så meget, som holder sig lidt tilbage og sådan noget ... jeg tror, det er sådan, at de er bange for at sige noget forkert, og så kommer der alt muligt, sådan dårlige kommentarer og sådan noget.*

Mads er dog tydeligvis socialt opmærksom på en anden måde, nemlig i forhold til face-trusler mod andre, og her især venner. Der er mange eksempler på, at han bryder face-reparerende ind i samspillet (jf. fx klip 5 og klip 18). Især er Mads meget opmærksom på potentielle og udfoldede konflikter mellem lærerne som voksenautoriteter og drengene med oppositionel adfærd (og her især Frederik); måske fordi det ligger ham selv meget fjernt at opponere mod voksenautoriteterne. I nedenstående klip, hvor han irettesættes af tysklæreren, er han således tydeligvis forlegen.

Klip 21 episode 14

Alrumsaftalen <i>Det er i en tysktime. Eleverne laver opgaver i fællesrummet (jf. klip 20). Lene, tysklæreren går rundt til eleverne og er kommet hen hvor Mads, Magnus og Frederik og Daniel sidder.</i>	
--	--

<i>Mads og Magnus griner og kigger på muren, hvor der står skrevet nogle ting.</i> LEN: Mads, du ved godt, at jeg tror nok, vi har snakket om før, at når man sidder herude, så laver man noget. MAD: ((lyder overrasket) [Ja...] ((han tager fat i sit hæfte og vender det mod hende, så hun kan se, at han <u>har</u> lavet noget)) ... ehh ... zuerst, er det ikke først? LEN: Jo. MAD: Zuerst im Bad zu kommen ... er det så ikke først tage et bad. LEN: Det er vigtigt at komme først i badeværelset. Om morgenen er det vigtigt at komme først i badeværelset. MAD: Ja.	Lene bliver i tvivl, om hun nu også har snakket med Mads om (lavet en aftale med ham om), at man laver noget i alrummet. Mads bliver overrasket og lidt forurettet (?) over at blive irettesat. Han skynder sig (afleder ved) at spørge om noget fagligt.
--	---

En del af forklaringen på, at det ligger Mads fjernt at udvise oppositionel adfærd over for autoriteterne, kan muligvis ligge i hans familiebaggrund. I hvert fald er det tydeligt, som det vil fremgå nedenfor, at hans forældre forventer respektfuld og hjælpsom adfærd fra Mads side.

Selv om Mads og Frederik således er meget forskellige, hvad angår håndtering af relationer til de voksne og autoriteter, er de dog hinandens bedste venner. Som vi så ovenfor, peger Frederik Mads ud som sin favorit, og tilsvarende peger Mads Frederik ud på spørgsmålet om, hvem han helst vil sidde ved siden af ... *fordi vi snakker rimelig meget sammen, og vi griner også næsten af de samme ting og sådan*. Mads ser tydeligvis op til Frederik, fordi han sætter gang i gaden (fx klip 4). Omvendt er Mads tydeligvis signifikant for Frederik, jf. fx klip 4 samt nedenstående klip. Som den ene-

ste kommer han af sted med at udvise 'respektløs' adfærd over for Frederik, uden at Frederik af den grund 'spiller med musklerne'.

Klip 22 episode 13

Respektløs adfærd <i>Det er i tysktimen. Eleverne sidder i fællesrummet og arbejder (jf. klip 21).</i> <i>Mads rejser sig op, tager sit hæfte og smider viskelæderet, han har i hånden, i hovedet på Frederik, der siger et højt 'Århhh'.</i> <i>Mads er gået væk fra bordet og kalder højt på Lene. Magnus og Frederik vender sig ned mod deres ark. Frederik kigger dog hurtigt op igen, kigger over på Magnus ark og siger Årh. Magnus siger nogle ord på tysk, der er en i alrummet, der ræber højt, og Frederik kigger grinende derover. Også Magnus kigger derover. De kigger begge ned igen og griner. Magnus læser videre på tysk.</i>	Mads udviser nærmest respektløs adfærd over for Frederik ved at smide viskelæderet direkte i hovedet på ham. Man kan sige, at han udviser lav taktfølelse og krænker Frederiks personlige territorium. Frederik siger blot 'Årh'. Relationen mellem Mads og Frederik er tydeligvis af en sådan karakter, at Frederik ikke tolker det som et alvorligt faceangreb.
---	--

Der er ikke tvivl om, at især Mads via de sociale relationer mellem drenge har positiv indflydelse på Frederiks læringsadfærd. Selv om der er mange situationer, hvor Frederik tager initiativ til en alternativ dagsorden, når Drengegruppen sidder sammen, er der også eksempler på, at Mads fastholder en læringsdagsorden og hjælpsomt understøtter især Frederik fagligt.

Klip 23 episode 14

<i>Det er i tysktimen. Eleverne sidder i fællesrummet og arbejder (jf. klip 22). Lene, tysklæreren står hos Frederik, Daniel,</i>	
--	--

<i>Mads og Magnus.</i> LEN: Frederik, Frederik ... ((hun dæmper stemmen)) ... vi har også en alrumsaftale om, at man arbejder, når man er herude. FRE: Sosap ... ((han ser alvorlig ud)) <i>De vender sig mod bøgerne.</i> FRE: [((henvendt til Mads))] [Hvad siger du ... om morgenen?] MAD: Om morgenen er det vigtigt at komme først i bad. <i>Daniel roder med sine papirer, og Magnus læser i sine.</i> DAN: [<u>Om</u> morgenen er det vigtigt?] (((han kigger over på Mads))) MAG: Har I alle sammen det samme stykke? DAN: Ja. MAD: ((langsomt)) Om ... morgenen ... er det. <i>Han griner. Frederik begynder at læse op:</i> FRE: Om morgenen er det vigtigt at komme i bad? ((han kigger på Mads)) DAN: Ved? MAD: Om morgenen er det ... <i>Daniel ryster på hovedet.</i> MAD: ((griner))	Lene har åbenbart tidligere talt med Frederik om en alrumsaftale. Frederik retter ind og vil have Mads til at gentage, hvad han havde fundet ud af, sætningen betød. Også Daniel kobler sig på.
--	---

Om morgenen ... er det FRE: [Er det vigtigt at komme i bad?] [((han skriver stadigvæk))] MAD: Om morgenen er det vigtigt at komme i badeværelset, nej, om morgenen er det vigtigt først at komme i badeværelset. <i>Både Frederik og Daniel skriver, og Daniel læser ordene højt enkeltvis, mens han skriver. Mads sidder og kigger på sit viskelæder, mens han venter på de to. Magnus rejser sig og går, og Mads kigger efter ham. Han sidder op vipper med benene, så han gynger op og ned.</i> DAN: Først i badeværelset?	Det går meget langsomt for Frederik og Daniel med at få skrevet sætningen færdig, men Mads er tålmodig. Han venter på, de får skrevet færdig, og støtter dem.
--	--

Her i klippet er det Lene, tysklæreren, der kræver, at de laver noget. Frederik accepterer rettesættelsen og kobler sig på Mads. Lene har (måske helt bevidst) givet både Frederik og Daniel det samme tekststykke som Mads, og han hjælper dem beredvilligt og venter på dem. Magnus har i situationen fået sit eget tekststykke og går sin egen vej.

Mads markerer ikke hyppigt i det formelle læringsrum, men ligesom Magnus fremhæves han ofte af især en af lærerne som meget dygtig i læringssituationen. Mads har altid sine lektier i orden.

Daniel

Daniel nyder generelt stor popularitet, også hos drengene i de andre klasser.

Klip 24 episode 16

Filmen skal bruges til et projekt <i>Det er i spisefrikvarteret. Til stede er Jesper og Amir (fra parallelklassen), Isac, Kristoffer samt Magnus og Daniel,</i>	
--	--

<i>der laver lektier. Jeg er ikke til stede.</i> <i>Yasmin kommer ind. Isac spiller fodbold hårdt op ad væggen. Amir går over og napper eller gør noget andet ved Magnus, hvorefter Magnus 'angriber' ham. Frederik kigger på. Yasmin er atter på vej ud, og idet hun går forbi Frederik, spænder han ben for hende. Hun siger 'av', vender sig om og kigger på Frederik, der siger, at det ikke var ham, men smiler (?)</i> <i>Daniel siger til Jesper, at de bliver optaget. Jesper spørger, om stativkameraet er tændt.</i> <i>Yasmin kommer ind igen, denne gang efterfulgt af Emilie. Flere bekræfter, at kameraet er tændt, og at de bliver optaget.</i> <i>Amir står bag ved Daniel, og han purrer op hans hår. Daniel lader ham gøre det. Emilie og Yasmin går hen og kigger bag kameraet, og Yasmin bekræfter, at det optager. Daniel forklarer for Jesper, at filmen skal bruges til et projekt, jeg laver, og at jeg også skal interviewe dem om, hvordan de har det i skolen.</i>	Frederik provokerer (tager initiativ til drillekontakt) først over for Amir, dernæst Yasmin og til sidst Emilie og Yasmin. Daniel forholder sig interesseret og forklarende til kameraet og mit projekt.
--	--

Daniel har en smilende og venlig attitude over for alle - også pigerne - og på nogle punkter virker han mere moden end flere af de andre drenge. Fx forholder han sig interesseret og forklarende til min undersøgelse af klassen over for kammeraterne fra parallelklassen. På spørgsmålet om, hvad han godt kunne tænke sig anderledes i klassen, svarer han i interviewet:

... måske kunne man godt skære lidt ned på konflikter, men måske er det også godt (at have dem), fordi man lærer af dem. Måske havde vi ikke været så kloge på sådan nogle ting, hvis aldrig

FRE: ((vrænger på næsen))) Nøh ... DAN: (((efterligner ham smilende)) Nejj ... <i>De griner alle tre. Mads rejser sig, og Daniel siger henvendt til ham:</i> DAN: Mads, henter du nogle ordbøger også? MAD: Nej, jeg skal ... ((han siger noget, der ikke kan høres)) <i>Frederik lægger nu hovedet ned på bordet.</i> FRE: (((med klagende stemme))) [Åh, for helvede] DAN: (((med indfølelse stemme))) [Gør de det hele tiden?] FRE: Hvem? DAN: Pigerne? <i>Magnus smiler.</i> FRE: Ja. DAN: Hvorfor gør de det? <i>Magnus griner nu højlydt.</i> FRE: Uha da, en god røv, går de så og siger. Det er sgu' da virkelig stressende. DAN: Hvorfor er det anderledes, når det er drengene? FRE: Det ved jeg sgu' ik'. <i>Magnus smiler.</i>	for Katja: 'Så sig det'. Det har Frederik ikke lige lyst til. Da Mads rejser sig, og Daniel giver ham sin opmærksomhed, begynder Frederik åbenlyst at spille teater og dramatisere over det, der er hændt ham. Frederik har ikke lyst til at slippe emnet. Daniel spørger indfølelse ind. Det virker faktisk, som om han tager Frederik alvorligt, hvilket Magnus tydeligvis ikke gør. Men måske forsøger Daniel også lidt at agere mikrofonholder for mig. Daniels spørgsmål får i hvert fald Frederik til at fortsætte med sit skuespil, og han giver den fuld gas i offerrollen.
--	---

FRE: Emilie, hun går hele tiden hen og siger 'sådan nogle boobs' og ta'r på mig. DAN: Hvad? ((Han ser mistroisk ud)) FRE: De siger så boobs i stedet for bryster.	Da Frederik påstår, at pigerne tager ham på brysterne, står Daniel alligevel af. Det tror han vist ikke helt på.
--	---

I modsætning til Mads og Magnus prioriterer Daniel i praksis ikke skolearbejdet særligt højt. Han tager sjældent selv initiativ til alternative dagsordener, når eleverne skal arbejde selvstændigt, eller initiativ til risikobetonet adfærd, men han er den første til at understøtte andres initiativer her til (jf. fx klip 13 og ovenstående klip). Han har ofte glemt sine ting, bøger, blyanter m.v., ligesom han ofte ikke har lavet sine lektier. I formelle læringssituationer virker han ofte ukoncentreret. Alligevel klarer han sig godt fagligt.

Når det gælder selvpræsentation og maskulinitetsidentiteter, kan man altså opsummerende konkludere, at 'de dygtige' drenge i Drengegruppen trækker på andre og mindre fysisk og socialt dominerende udgaver af maskulinitet. Der er tale om versioner, der også værdsætter faglige præstationer som vigtige, hvilket bl.a. for Mads og Magnus vedkommende kommer til udtryk i en læringsadfærd præget af koncentration om det faglige og prioritering af lektier. Når præstationer italesættes, gøres det ofte i konkurrencetermer.

Der samarbejdes ikke åbenlyst med lærerne i form af en opsøgende, markerende læringsattitude i lærerstyrede læringssammenhænge; omvendt synes dette heller ikke nødvendigt, da lærerne af sig selv ofte fremhæver drengene (især Mads og Magnus). Især Magnus og Mads har tydeligvis en god relation til lærerne.

Daniel adskiller sig ved synligt ikke at prioritere skolearbejdet særligt højt. Der er dog langt fra tale om, at han har en oppositionel attitude over for lærerne. Hans generelle modenhed, relationsorientering og relationelle kompetencer gør, at han ud over at være vellidt af kammeraterne også

synes at være vellidt af (de fleste af) lærerne (jf. dog kapitel 9, hvor nogle at lærerne italesætter, at han støber kuglerne).

Daniel er i øvrigt interessant på den måde, at han slipper afsted med en næsten 'piget' adfærd, hvor han bl.a. kan udtrykke indføling og omsorgsfuldhed uden tilsyneladende at miste sin popularitet blandt kammeraterne.

Social baggrund – forældrenes holdning til skolen

De 'dygtige drenge' har som nævnt alle forældre med en uddannelse af forskellig karakter. Både Magnus', Mads' og Daniels forældre er skilt. Magnus far er fransk, og han bor i Frankrig, hvor han har sin egen campingplads og ved siden af laver revisionsarbejde for et firma. Han har tidligere været professionel sportsudøver og vundet mange medaljer. Magnus besøger ofte sin far, især i ferierne, men bor hos sin mor, der er akademiker og arbejder i det offentlige.

Mads bor hos sin mor, der har sin egen massageklinik, og papfar, der har et job, hvor han arbejder med computere. Hans far har sin egen frisørsalon. Moren er fra Vietnam, og faren er fra Hongkong. De kom til Danmark som flygtninge. Mads ser sin far meget ofte. Daniels mor er marketingchef i et stort firma. Hans far er billedkunstner og underviser ved siden af sit kunstnerarbejde.

Alle tre drenge forældre prioriterer skolearbejdet højt. På spørgsmålet om, hvordan han skal være, for at hans mor er tilfreds med ham, svarer Magnus: ... *det ved jeg ikke ... mmmh ... (hun) vil nok bare have, at jeg er god i skolen. Bare være mig selv ... så er der selvfølgelig det der med at gå til sport, men det er vel på en anden måde ... så man ikke bare sidder derhjemme og dovner den, hvis det nu er.* Ifølge Magnus' forståelse prioriterer moren altså tydeligvis skolen meget højt, mens sporten kommer i anden række. På spørgsmålet om, hvad han gerne vil uddanne sig til, svarer Magnus, at han gerne vil 'noget med regnskab'.

På det samme spørgsmål (hvordan hans mor synes, han skal være, for at hun er tilfreds med ham) svarer Mads: ... *gøre mit værelse rent og sådan, støvsuge og sådan noget, hjælpe med at tage opvasken og rydde af bordet ... nogle gange spørger jeg også, men så har de ikke brug for hjælp.* Mads nævner altså ikke skolearbejdet som det første. Derimod fremhæves

hjælpsomhed i forhold til praktiske gøremål som vigtigt, og Mads er opdraget til uopfordret at tilbyde sin hjælp. Som det fremgår af følgende citat, betyder det dog ikke, at lektierne ikke er vigtige: ... *vi har sådan en regel om, når man får lektier for, så skal jeg lave dem først, inden jeg laver noget andet.* Mads er i øvrigt meget glad for idræt i skolen: ... *fordi der kan man bevæge sig.* Han overvejer at uddanne sig til kok.

På spørgsmålet om, hvad hans mor synes er vigtigt, svarer Daniel: ...*[det har] meget med skole at gøre, rigtigt meget med skole at gøre, og så selvfølgelig også, at jeg bevæger mig ... ja, det er nok det vigtigste, og den der med at bevæge sig, det, der kommer før, det er nok, man opfører sig ordentligt.* Der er ingen tvivl om, at Daniels mor prioriterer skolearbejdet meget højt, for som Daniel siger: ... *fordi hun gider ikke se mig i Netto eller sådan noget. Det vil jeg heller ikke. Jeg vil have en ordentlig uddannelse, som man er tilfreds med og sådan.* Daniel fortæller, at faren gerne vil have: ... *jeg kommer inden for noget kreativt, sådan designer og sådan noget.* Det vil Daniel også gerne selv. Han har en stor drøm om at blive skuespiller.

8.5.3. DE SOCIALT 'MARGINALISEREDE' DRENGE

Når det gælder de 'socialt marginaliserede' drenge, identificerede jeg tidligere to undergrupper. *For det første* de drenge, der demonstrerer mangel på kropslige kompetencer, og som udviser 'piget' adfærd, og *for det andet* især én dreng, Erik, som åbenlyst samarbejder med lærerne, og som derfor konstrueres som lærernes dengse.

Peter

Peter tilhører den første kategori. Et gennemgående træk ved Peters selvfremsstilling er hans tilbagetrukne rolle i sociale og læringsmæssige sammenhænge. Faktisk er hans selvfremsstilling oftest så tilbagetrukket, at han nemt bliver usynlig i den sociale kontekst, som i nedenstående eksempel.

Klip 26 episode 1

Om at hjælpe læreren med at få overblik <i>Det er i en morgentysktime (jf. klip 12).</i>	
---	--

<i>Lene, tysklæreren, er i gang med navneopråb:</i> LEN: Cathrine, hun er her, Peter? ((Peter siger stille 'Ja')) Er han her ikke? ERI: [Jo.] (((Anna, der ikke sidder på sin egen plads, men ved Peters bord, peger med strakt arm over på ham))) LEN: Undskyld, Peter, det er, fordi jeg ikke kan se dig for Frida	Peter overhøres på grund af meget stille stemmeføring. Lene giver efterfølgende Peter en undskyldning. Hun kommer uforvarende til at lave en <i>face-trussel</i> mod ham (mod hans <i>fællesskabs-face</i>) og forsøger at rette op.
---	---

Peter overhøres her på grund af sin meget stille stemmeføring. Det er i øvrigt kendetegnende, at han også i vid udstrækning 'overhøres' eller 'overses' i mine egne videodata. Han optræder således sjældent (aktivt) i videosekvenserne. Det skyldes formentlig, at han netop ikke fylder meget kropsligt og lydmæssigt. Han sidder desuden ofte for sig selv i frikvarterer, og han arbejder ofte alene i halvformelle læringssituationer. Der er dog undtagelser, som i det følgende episodeklip, hvor han i et eller andet omfang deltager i det sociale fællesskab ved bordet.

Klip 27 episode 11

Vi bliver filmet <i>Det er i en dansktime - uden lærer (jf. klip 15) Støjniveauet i klassen er ret højt. Der er ping-pong mellem Frida og Mathias. En eller anden tysser i baggrunden. Peter gør opmærksom på, at jeg videofilmer lige bag ved det bord, hvor han sidder. Mathias vender sig om og kigger på mig. Frida griner. Jeg vender kameraet over mod Emilie, Katja og Cathrine (hvor nu også Anna sidder). De snakker højt og griner. Anna rejser sig, men bliver stående.</i>	Andre dagsordener tager over næsten hele vejen rundt, da Alexander er gået ud af klassen. Eleverne er dog sporadisk påvirkede af min tilstedeværelse. Frida og Mathias er optagede af hinanden. Peter er optaget af kameraet. Han er med i det sociale fæl-
---	--

<i>Man kan høre Kristoffers stemme i baggrunden. Han remser op for Tim.</i> KRI: [Du skal være tydelig, du skal være overbevisende, du skal være eh ... o.o.o..] (((han stammer og slår derefter med blyanten i bordet mange gange)))	lesskab ved bordet. Kristoffer og Tim arbejder.
--	---

Det er i episodeklippet Peter, der gør opmærksom på, at de bliver filmet ved bordet, og hans initiativ betyder, at de andre får øje på mig (og at jeg går videre til næste bord med kameraet).

Som tidligere beskrevet indgår Peter i en slags fællesskab med Kristoffer og Tim, i hvert fald i de andre elevers øjne. Dog er de, som det også er fremgået, sjældent sammen i fritiden, ligesom de heller ikke ofte ses sammen i frikvartererne. Nogle gange danner de imidlertid et arbejdsfællesskab, fx i fysik, hvor de er i arbejdsgruppe sammen. Som klippet i det følgende viser, kan man dog dårligt tale om, at han er fuldt inkluderet i fællesskabet med de to andre drenge.

Klip 28 episode 7

<i>Det er i fysiklokalet. Eleverne har fået hvide kitler på. De skal i gang med at lave forsøg i reagensglas.</i> <i>Peter, Kristoffer og Tim står sammen. Kristoffer pjatter. Han laver bevægelser med armene og mimiske bevægelser med ansigtet. Peter rører ved Kristoffers arm og siger noget, men Kristoffer kigger ikke på ham. Han siger i stedet noget til Tim. De to har vendt sig væk fra Peter og kigger på noget sammen (det kan ikke ses, hvad det er, da Tim vender ryggen til</i>	Peter bliver både verbalt og fysisk 'ekskluderet' af Kristoffer og Tim, selv om han er i gruppe med dem. Peter forsøger at koble sig på gruppearbejdet
--	---

<i>kameraet).</i> <i>Kristoffer og Tim flytter sig, og Peter 'danser' lidt rundt om dem.</i> <i>Isac er ved at gøre klar til forsøg og kalder 'Frederik'. Frederik, Daniel og Isac er i gruppe sammen.</i>	ved fysisk at kontakte Kristoffer og ved at flytte sig rundt efter de to. Han bliver ignoreret, og de udøver <i>positive impoliteness</i> imod ham.
---	--

Det synes, som om Peter kun lige bliver tålt af Tim og Kristoffer. I realiteten bliver han socialt ekskluderet i situationen, på den måde at han ikke har indflydelse på situationsdefinitionen. Videooptagelserne afspejler, at Peter ofte mødes på den måde af de to. Man kan formode, at den ofte afvisende attitude (face-truslerne fra Tim og Kristoffer) har en ret stor (negativ) betydning for Peter, da de to tydeligvis er signifikante for ham.

Mens Peter således har vanskeligt ved at gøre sig gældende både generelt i den samlede drengegruppe og mere specifikt i den gruppe, han udgør sammen med Kristoffer og Tim, viser der sig et interessant billede, da han bliver placeret sammen med en af pigerne, Yasmin, i en ny bordopstilling, hvor eleverne bliver placeret pige-dreng ved siden af hinanden.

Klip 29 episode 8

En kugle i røven på dem <i>Det er i historietimen. Eleverne sidder to og to med nye makker i en ny bordopstilling.</i> <i>Alexander har gennemgået lektierne, de havde for fra sidste time. Nu sidder eleverne med hver deres computer og er gået i gang med at spille et spil, der handler om slavetiden, og hvor der er indlagt faglige spørgsmål undervejs.</i> <i>Alexander står ved Anna og kigger på hendes skærm. Cathrine sidder vendt lidt</i>	
--	--

væk fra Erik. Hun kigger over på mig, der står foran Peter med et kamera.

ERI : Jeg sku' faneme nok sætte en kugle i røven på dem ((han smiler og kigger på computeren. Også Cathrine ved siden af ham smiler))

ALE: ((vender sig om mod ham))
Erik ... rooolig nu ...
((og henvendt til Aanna igen))
Nu har du valgt det, du har valgt
at købe(?). Så trykker du bare 14.

Anna smiler. Yasmin har vendt sig om mod dem med hånden rakt op.

PET: Shit, jeg mistede 14 000 ...
((Han kigger ikke op fra sin computer))

YAS: ((Hun vender tilbage til sin computer))
Jeg mistede lige 11 000,
mand!
((hun kigger ikke på Peter og
vender sig hurtigt om mod Alexander igen))

Og lidt senere ...

Hvad med dig?

ALE: Hvad med dig?

PET: Jeg havde 200 000 lige før ...
((han ryster på hovedet))

ALE: Du er på vej hjem til Danmark,
ik' os?
(han peger på Peters skærm))

YAS: ((højt))

Spillet optager tydeligvis Peter, og han kommer med et spontant udbrud.

Yasmin støtter Peters *fællesskabs*-face ved at reagere på hans udbrud og sammenligne med sit eget spil - uden at hun dog kigger på ham.

Alexander viser uopfordret interesse for Peter, der også sidder ved bordet, og støtter dermed hans *fællesskabs-face*.

Er jeg på vej hjem til Danmark? <i>Alexander kigger over på hendes skærm. Det kan ikke høres, hvad han siger. Pludselig rækker Peter armen højt i vejret og siger 'yes' med høj stemme. Alexander kigger tilbage på hans skærm med et let smil om munden.</i> ALE: Hvad har du svaret rigtigt på? ((han kigger op på Peter)) PET: Hvem der ... ((han vifter op og ned med hånden, den anden har han ved munden)) ... altså hvad for en plads ... Danmark er den 7.... ((han vifter igen med hånden)) ... største slavehandel. <i>Alexander ser imponeret ud. Han nikker langsomt flere gange.</i> YAS: ((vender sig om mod dem)) Hvad? Ingen penge <i>Yasmins stemme høres:</i> YAS: Styrmanden på dit fartøj er beruset, gå tre felter tilbage. PET: Hallo. <i>Yasmin griner. Isac kalder højt på Alexander.</i> ISA: Alexander, jeg er nået til ((det kan ikke høres, hvad han siger)) ALE: Godt, hvor mange monetos? ((han bøjer sig ned mod Isacs	Igen kommer Peter med et spontant udbrud, nu med armene i vejret, hvilket får Alexander til at vende opmærksomheden mod ham igen. Alexander forstørrer Peters succes ved at spørge, hvad han har svaret rigtigt på. Han støtter dermed hans <i>kompetence-face</i>. Peters engagement kommer til udtryk i hans gestikuleren med hånden. Samtidig hermed fornemmer man hans (faglige?) usikkerhed. Han holder den anden hånd for munden og har lidt svært ved at finde ordene, da han skal svare Alexander. Alexander støtter hans <i>kompetence-face</i> ved at udtrykke høj grad af <i>approbation</i>.
--	--

computer)) YAS: ((læser op fra skærmen)) Hvad kaldes ruten mellem Afrika og Amerika? ... Mellempassagen. PET: Det er irriterende, den stiger 1000 hver gang. YAS: Gør det? PET: Ja, for hver gang du slår op og be'r om nogle (informationer) YAS: Jeg har ingen penge tilbage ... ((kan ikke høres)) PET: Har du ingen penge? <i>Peter og Yasmin snakker videre om opgaven.</i>	Peter tager nu åbenlyst initiativ til dialog med Yasmin, og Yasmin støtter hans <i>fællesskabsface</i> ved at spørge ind til det, han siger, og de begynder at snakke sammen om opgaven.
--	---

Som situationen i historietimen udvikler sig, udspiller der sig en dialog mellem Peter og Yasmin. Peter demonstrerer her, at når de rigtige rammer er til stede, kan han godt 'fylde', tage initiativ til kontakt og dialog og vise engagement og begejstring. De 'rigtige rammer' her ser ud til at være Yasmins og Alexanders positive interesse i ham og deres inkluderende og (især Alexanders) anerkendende attitude. Det faglige spil ser ud til at være et 'fælles tredje', der engagerer både Yasmin og Peter og dermed danner et fint afsæt for en fælles dialog. Yasmin har tydeligvis ikke brug for at distancere sig til Peter, hvilket man fornemmer, at både Kristoffer og Tim har.

Peter har faglige vanskeligheder og må generelt arbejde hårdt for at være med fagligt. Han sidder ofte tilsyneladende fagligt fordybet, både i frikvartererne og i halvformelle læringsituationer. Man kan imidlertid have den formodning, at hans faglige fordybelse primært skyldes hans sociale marginalisering i klassen. Han rækker meget sjældent hånden op, og hvis han af lærerne spørges direkte om noget på klassen, svarer han, som vi så, med meget spag og usikker stemmeføring. Hans usikkerhed kan formodes både at have grund i faglig usikkerhed og den sociale usikkerhed, der følger af hans mangel på social tryghed og trivsel i klassen, jf. tidligere.

Erik

Erik bliver, som det er fremgået, socialt marginaliseret på grund af sit 'overdrevne' samarbejde med lærerne. I modsætning til Peter fylder han meget i klassen, kropsligt og lydmæssigt; særligt i de lærerstyrede læringssituationer. Erik er fagligt dygtig, og det er formentlig medvirkende til, at han hos nogle lærere opnår en slags 'favoritstatus'; dvs. han bliver givet megen plads og nærmest opfordret til at fylde.

Klip 30 episode 5

Hvem skal forklare næste gang?

Det er i en matematiktime (jf. klip 19). Leo, matematiklæreren, er i dialog med eleverne.

LEO: Eh, Tim, jeg vil meget gerne have, eh, kan vi lave en aftale om, til næste gang fx, prøv lige at forklare, hvordan du har lavet de kurver.

Alle kigger op på ham nu, også Frederik, som sætter sig tilbage i stolen og stikker hænderne i lommen.

LEO: [Du har nemlig lavet nogle fine ... eh, kan I huske den der opgave, hvor den hedder y er lig med $53x$?]
[((Leo taler igen helt stille))]

Frederik lægger nu armene over kors og gaber, Emilie kigger ned, og Magnus og Peter kigger ud i luften.

Leo springer til et nyt tema uden at afslutte det foregående; i hvert fald uden at tage klassen med på råd om valget mellem Google Docs og regneark, som han lagde op til.

Tim fremhæves af Leo for en faglig præstation. Han udviser støtte til Tims *kompetence-face* og udviser høj *approbation* over for ham. Men Tim afviser at demonstrere på klassen. Han siger, han har glemt, hvordan han løste opgaven. Har han reelt glemt det, eller ønsker han ikke at blive fremhævet over for de andre? (At fremstå som lærerens 'dengse'?) Han benytter sig fx ikke af muligheden for at få det genopfrisket hjemme, inden han



LEO: Du har sat nogle kurver ind ...
det er rigtigt godt. Vil du forklare,
hvordan du har gjort det?

TIM: (((meget lavt)))
[Jeg har glemt det]

LEO: Du har glemt det? Det er, fordi
det er ret vigtigt, de andre også
lærer det.
Erik, kan du huske det?

ERI: Ja, er det ikke i (geo)pegra) ...

LEO: Ja.

ERI: ... og som du sagde, så finder jeg
gitteret frem ...

LEO: Ja, yes.

*Frederik har drejet kroppen helt væk fra
Leo og om mod Emilie, stadig med arme-
ne over kors.*

ERI: Og så skrev jeg det første, og så
skrev jeg y ...

*Han forklarer, og Leo nikker og siger ja.
Emilie kigger på Frederik.*

LEO: Erik, vil du vise os det næste
gang? Vil du prøve lige at kigge
på det hjemme, så du kan vise os
alle sammen heroppe, hvordan
du gør?

skal fremlægge. Tims afvisning
betyder, at Leo vender sig mod
Erik, der ikke afviser at forklare
og demonstrere.

Frederik demonstrerer åbenlys
afstand fra situationen.

Emilie og Frederik laver indfor-
ståede blikudvekslinger. Et
skjult face-angreb (*positive
impoliteness*) mod Erik?

<i>Frederik flytter uroligt rundt på blyanten og sine papirer og tager sig til næsen.</i> LEO: Du skal ikke sige ja, hvis du mener nej. Vil du prøve det? ERI: (((mumlende))) [... ja.] ((De taler lidt mere om (geografi)))	
---	--

I klippet er det i første omgang Tim, der bliver bedt om at fremlægge for klassen. Sammen med Erik har også han en slags favoritstatus på grund af sin faglige dygtighed. Tim takker imidlertid pænt nej. Med sin udviklede sociale opmærksomhed er han formentlig på vagt over for den 'fare', der ligger i at blive udpeget som lærerens 'dengse'. Erik takker ikke nej, men tager udfordringen op; og de indforståede blikudvekslinger hos kammeraterne kan tolkes som skjulte face-angreb mod ham, som han formentlig ikke selv registrerer.

Ofte udvikler Erik nærmest en eksklusiv og 'ligeværdig' dialog med læreren, som om det kun var de to, der var til stede, som i følgende klip.

Klip 31 episode 6

En dyr burger <i>Det er i matematiktimen (jf. klip 30). Leo, matematiklæreren er i gang med at introducere til temaet 'valuta'.</i> LEO: Det er sikkert, Danmark er et sikkert land at investere i, så gør man det, og derved så stiger ((han demonstrerer med hånden)) prisen på den danske krone. Jeg har været i USA nogle gange, og jeg har bl.a. i 1975, det var, før I blev født, der var jeg derovre for første	Leo starter på en ny anekdote.
--	---------------------------------------

gang, der gav jeg ... <i>Peter, Magnus, Emilie, Katja og Frida kigger interesseret op nu. Ikke Frederik.</i> LEO: 8 kr. og 42 øre for en dollar. To år efter, hvor jeg var derovre, da kostede en dollar 12 kroner og noget. En hamburger, den kostede det samme. <i>Også Frederik kigger op nu. Peter kigger ned.</i> LEO: Ca. ... altså der var to års mellemrum, men I kan godt se, den her i forhold til danske kroner, hvad så med den burger, som jeg købte den anden gang, jeg var derovre, hvad var den så i forhold til den anden? <i>Han nikker mod Erik, der har markeret uden for kameraet.</i> ERI: Dyrere. LEO: Den var meget, meget dyrere. ERI: Prøv at tænke, at hvad skal man sige, at en hamburger derovre koster ... to euro ..., eller at I Tyskland koster den to euro ... <i>Frederik piller sig ved næsen.</i> ERI: Og så skal du alligevel give fire kroner mere end her ... LEO: (((nikker og siger med lav stemmeføring)) [ja, ja]	Leo vælger igen Erik. Erik bruger Leos facon med vendingen 'prøv at tænke', og spiller ind med en ligeværdig attitude i forhold til Leo. Frederik reagerer negativt på Eriks indlæg?
--	---

ERI: Det er godt nok sur røv ... LEO: Amerikanerne, de ... så så ... amerikanerne, de, de har et meget stort underskud i øjeblikket, og derfor så er dollarkursen ikke særlig høj i øjeblikket. <i>og lidt senere...</i> Fanget i en fejl LEO: Eh, hvad hedder det ... det er det I skal gøre lige nu. Og jeg ved godt, at der er nogle, der bliver lynende hurtigt færdige. Men jeg kunne godt tænke mig at få jer til selv at finde en regnemetode. Hvordan er det egentlig lige, vi gør det her? Erikus? ERI: Har du ikke lavet en fejl? <i>Der er stille lidt.</i> LEO: Nej, det har jeg ikke. ERI: Prøv lige at gå over til det der med Toblerone. Her kan I se i Colorlines katalog i den taxfree forretning på færgen mellem Hirtshals og Frederikshavn. Lyder det ikke forkert? Mener du ikke mellem Os ... LEO: H i r t s ... ((Han staver)) ERI: Jamen mener du ikke mellem..? <i>Leo siger 'nåh' og griner lidt, mens han går lidt rundt. Støttelæreren ryster flere gange hånden.</i> STL: Weee', wee'. Åh, den glæder	Leo reagerer med forsinkelse på Eriks sprogbrug. Leo betegner Erik ved kæle-navn. Leo reflekterer formentlig over, hvad fejlen er, men når frem til, at det har han ikke. Erik siger ikke fra starten, hvad fejlen er, men lægger med vendingen 'lyder det ikke forkert' op til, at Leo selv skal finde ud af, hvad fejlen er. Han laver næsten rollebyt og optræder, som en lærer typisk ville gøre. Leo tror først, at Erik mener,
---	---

mig, det var godt, Erik, at jeg skulle opleve det ... <i>Leo peger med strakt arm over på Støttelæreren.</i> STL: Det var ... åh tak, Erik. <i>Isac griner, Emilie og Magnus smiler, Frederik ser neutral ud.</i> Leo: Erik, jeg skyder dig en dag. Det gør jeg. <i>Isac rejser sig og går hen mod døren.</i> STL: Erik, prøv at lægge mærke til den fine kulør, han har fået i kinderne. LEO: Gå uud! <i>Støttelæreren griner. Alle griner, undtagen Frederik. Støttelæreren går ud ad døren sammen med IBM.</i> LEO: Se her, venner. ERI: Det er ærgerligt, det er optaget. LEO: Hvar. ERI: Det er optaget!	han har stavet forkert, men opdager så fejlen. Han går lidt rundt for at finde et passende svar (?). Imens kommenterer støttelæreren med en anerkendende bemærkning til Erik. Leo markerer med armene et skinmodangreb mod støttelæreren, hvorefter støttelæreren endnu en gang takker Erik for at have 'fanget' Leo i at lave en fejl. Isac, Emilie og Magnus synes, optrinnet er sjovt. Frederik er udtryksløs. Leo anerkender Eriks 'fejlfindings'-strategi/forstørrelse hans 'sejr' over sig ved i sjov og med store armbevægelser at erklære, at han har lyst til skyde ham (forstærker Eriks <i>kompetenceface</i> og <i>solidaritetsface</i>). Støttelæreren forstærker Eriks <i>kompetenceface</i> ved yderligere at understrege hans sejr over Leo. Dialogen udvikler sig som en eksklusiv dialog mellem støttelæreren, Leo og Erik. Da støttelæreren og Isac er gået, vil Leo vende sig mod opgaven igen, men Erik vil tage en tur mere omkring Leos 'nederlag'.
--	--

Som det sker i klippene ovenfor, ser man ofte, at Eriks frembusende og dominerende (lærings)adfærd i høj grad giver gevinst for ham. Både hans kompetence-face og solidaritets-face bliver støttet stærkt af lærerne, og det ser ud til at være så motiverende for ham, at han sandsynligvis ikke har øje for de negative konsekvenser, det ser ud til at have for hans status i især drengegruppen. Han rækker meget ofte hånden op, og når han ikke rækker den op, bliver han ofte uopfordret spurgt. Hans voksenorientering kommer også til udtryk i hans interesse for min rolle og videofilmen i klassen, mens jeg var der.

Der er dog også eksempler på, at Erik udviser en slags mild oppositionel adfærd over for især tysklæreren; en adfærd, som formentlig netop har til formål at opnå anerkendelse hos kammeraterne, jf. fx eksempel klippet, hvor han samarbejder med Isac om at 'forvirre' Lene. Erik hægter sig her på Isacs oppositionelle dagsorden. Også andre steder er der eksempler på, at han efterligner især Isac og Frederik.

Når det gælder de halvformelle og uformelle lærings- og samværssituationer, er billedet et andet. Her fylder Erik ikke på nær samme måde som i de formelle læringssituationer. I halvformelle læringssituationer sidder han ofte fordybet i de faglige opgaver, gerne sammen med Johanne (som han sad ved siden af i størstedelen af den tid, jeg var i klassen). Der er dog eksempler på, at han forsøger at koble sig på alternative dagsordener, som fx i klip 3, hvor han deltager i de andre drenge's 'toilettdialog'. Erik virker ofte, som om han er i dårligt humør.

I frikvartererne er han ofte i klassen sammen med pigerne, eftersom han er udelukket fra drengenes fællesskab.

Klip 32 episode 17

God weekend <i>Det er i en spisepause. Jeg er ikke til stede, men kameraet kører.</i> <i>Der høres høje lyde ude fra aulaen, og Cathrine rejser sig og lukker døren. Hun sætter sig atter hen på sin plads og kigger på sin mobiltelefon.</i>	
---	--

<i>De eneste, der er tilbage i lokalet, er hende, Katja, Emilie og Erik. Emilie og Katja taler sammen om noget, der er svært at høre, men pludselig siger Emilie højt:</i> EMI: Er utilgængelig? Hold kæft, Katja. KAT: Hvorfor skulle jeg? EMI: (((højt))) [Du er ikke utilgængelig] ERI: Emilie, dig og din mor ... ((Han sætter en hånd op til hovedet og karikerer en hilsen)) ... god weekend ... <i>Cathrine kigger på Emilie, som går op til sin plads over for Cathrine. Erik går op til fællescomputeren.</i> EMI: Ja, det siger hun bare til alle. Og ved du hvad, Erik, kan du ikke hedde dit eget navn, for jeg kan aldrig finde ud af, hvem der er dig og din bror. Hvad hedder din bror, Dy eller ... ERI: Ja, jeg hedder Diowitz (?). [de snakker lidt videre om navne]. <i>Mads lukker døren op og sparker endnu en bold ind. Erik har vendt sig om mod computeren og finder noget, han vil se derpå.</i>	Emilie påtager sig igen rollen som Katjas beskytter. Denne gang i forhold til at styrke Katjas selv værdsfølelse, der ikke er særlig stor. Erik inviterer til samtale med Emilie ved at referere til en fælles oplevelse, de havde, nemlig et møde uden for skolen, hvor Emilie fulgtes med sin mor, og hvor Eriks bror (?) tilsyneladende også var med. Erik udviser <i>solidaritet</i>, og Emilie kvitterer ved at begynde at tale om personlige forhold vedrørende Erik og hans bror. Erik kommer bedre ud af det med pigerne end med drengene. Emilie har magten til at inkludere Erik i pigernes sfære. Cathrine virker irriteret på ham, men siger ikke noget.
--	--

Opsummerende kan det konstateres, at mens der er visse lighedstræk hos 'betemmedrengene' og hos 'de dygtige drenge', når det gælder selvpræ-

sensation, maskulinitetsidentiteter og læringsadfærd, har de socialt 'marginaliserede drenge' ikke så mange træk tilfælles. Således er Peters og Eriks selvpræsentation meget forskellig. Mens Peter generelt er meget tilbagetrukket og fylder meget lidt i både de formelle, halvformelle og uformelle fællesskabssammenhænge og trækker på en meget lidt dominerende version af maskulinitet, fylder Erik til gengæld voldsomt meget i det formelle læringsmiljø, især hos nogle lærere, og trækker på en langt mere dominerende version af maskulinitet, der på mange punkter ligner 'bestemmedrengenes'. Mens Peter ikke synes at have nogen tydelig relationel orientering mod lærerne, gælder det modsatte for Erik. Hans orientering mod lærerne er til gengæld så stærk, at den ser ud til at være en afgørende faktor for, at han marginaliseres socialt i klassen.

Social baggrund – forældrenes holdning til skolearbejde

Peter bor sammen med begge sine forældre, som er ufaglærte. Moren er pædagogmedhjælper i en børnehave, og faren arbejder i shippingindustrien. På spørgsmålet om, hvad der er vigtigt for hans mor, svarer Peter: ... *det ved jeg ikke, altså, man skal nok høre lidt mere efter. Det er lidt svært, når ... jeg ved ikke lige, hvordan man kan sige, hvordan det er svært, men jeg ved faktisk ikke helt.* Peter har svært ved at udtrykke klart, hvad det er, der er svært for ham ved morens krav om at høre efter. Moren går ligeledes meget op i, at Peter får lavet sine lektier. Han får skældud, hvis han glemmer dem (hvad Peter ofte gør ifølge sig selv), og hun vil have, at han skal pakke tasken om aftenen. Når det gælder faren, blander han sig ifølge Peter ikke særligt meget i hverken skolearbejde eller andre ting, der vedrører Peter:

... der er ikke så meget, han synes, jeg skal lave. Det ved jeg ikke, jeg er ikke sikker. Faktisk, han blander sig ikke megameget i, hvad jeg laver, jo, han siger, selvfølgelig skal jeg lave lektier, hvis jeg har nogen for. Han har ikke den vilde holdning til det. Hvis jeg nu laver det der (3D-design, red.) på computeren, så siger han 'okay', han siger lige, det var fint.

Der er dog en undtagelse. Faren deler nemlig Peters interesse for trylleri ... *men at trylle, altså kort og sådan noget, det synes han også er meget sjovt.*

Det sagde han, at han synes er fedt. Der er dog ikke tale om, at faren aktivt udøver interessen sammen med Peter. Peter fortæller ikke, hvad han gerne vil lave, når han bliver voksen.

Erik bor alene med sin mor, der er uddannet smørrebrødsjomfru og arbejder i en kantine. Ifølge Erik forlod faren dem, da Erik var meget lille. Han sejler ... *og er vist også lidt alkoholiker.* Erik har ikke kontakt med sin far, men siger, at han ikke savner ham, fordi han har det godt. Han har fået en voksenven, der er som en far for ham, og ham er han sammen med mindst en gang om ugen. Nogle gange tager de i sommerhus sammen i en uge eller til Tyskland.

På spørgsmålet om, hvordan han skal være, for at hans mor er tilfreds med ham, svarer Erik: ... *jeg tror da, alle mødre er tilfredse med deres børn. Men fagligt og i skolen tror jeg, det er meget med, at jeg laver mine lektier, og ... at jeg ikke altid sådan fjoller, og jeg ikke er så tit oppe og slås, som jeg har været.* Erik fortæller, at han tidligere har haft et 'kæmpestort temperament', som han lige har lært at styre ... *det var i sjette klasse, der var nogle, der blev ved med at pisse mig af hver dag, så der var jeg tæt på at komme ind og nikke en skalle.* Erik fortæller videre, at hans mor har snakket meget med ham om hans temperament:

... min mor, hun blev også ved med at sige til mig, at jeg skulle styre det, fordi når man bliver 15 år, kunne man altså komme i fængsel, og hvis jeg ikke havde lært det ... lige pludselig, når man også er blevet 18 år og nikker én en skalle inde i Jomfru Ane Gade, så kunne man ende med at komme ind at sidde i arresten og få en dom.

Eriks mor er tilsyneladende meget opmærksom på, at hans temperament kan blive et problem for ham. Erik selv sætter ikke sine 'temperamentsproblemer' i relation til sin sociale position i klassen. De individualiseres så at sige af Erik selv og af moren. Erik vil gerne være paramediciner, når han bliver voksen, fordi 'de redder liv'.

8.5.4. OPSUMMERING

Den nærmere undersøgelse af de forskellige drengegrupperes selvfremsstilling, maskulinitetssidentiteter og læringsadfærd afspejler en lokal kønsor-

den, hvor 'bestemmedrengene' langt hen ad vejen dominerer via deres kropslige kompetencer og maskulinitetspraksisser (fylder meget) og med en på flere måder stærk traditionel version af maskulin identitet.

Disse drenge læringsadfærd er karakteriseret af en generel skødesløs-behandling af skolearbejde, som kommer til udtryk som manglende lektie-læsning, manglende deltagelse i det formelle læringsrum (hvor Isac udgør en undtagelse) og i alternative dagsordener i det halvformelle læringsrum. Desuden er den kendetegnet af forskellig grad af oppositionel adfærd i forhold til lærerne. Denne adfærd ser ud til i højere grad at være bundet op på karakteren og kvaliteten af relationen til den enkelte lærer end at være udtryk for en generel antiskoleholdning. Ud over at drengenes læringsadfærd tydeligvis på visse punkter er forbundet med maskulinitets-identitet, synes den samtidig at tjene til at dække over manglende faglig-hed.

Gruppen af 'dygtige drenge' (i Drengegruppen), er karakteriseret ved, at de trækker på andre og mindre fysisk og socialt dominerende udgaver af maskulinitet. Deres version af maskulin identitet indebærer en på samme tid høj værdsættelse af kropslige kompetencer og høj prioritering af skole-arbejde; om end de ikke åbenlyst skilter med denne prioritering.

Det ser ud til, at det tætte sociale bånd mellem 'bestemmedrengene' og 'de dygtige drenge' i Drengegruppen betyder, at de gensidigt profiterer af hinanden. Der er således ikke tvivl om, at 'de dygtige drenge' ser op til 'bestemmedrengene', deres vovemod og risikobetonede adfærd, og ikke mindst nyder de ofte godt af de alternative læringsdagsordener i form af humor og sjov, som 'bestemmedrengene' sætter gang i. Desuden nyder de generelt godt af den socialt dominerende og privilegerede rolle, de har i klassen som medlem af Drengegruppen.

Omvendt tyder det også på, at 'bestemmedrengene' ser op til og har respekt for 'de dygtige drenge'. De sociale forhandlinger mellem drengene viser endvidere, at 'de dygtige' drenge har betydelig større indflydelse på de forhandlede identitetsnormer og normer for adfærd – herunder læ-ringsadfærd - end det ser ud til ved første indtryk. Deres indflydelse bety-der, at de indirekte er med til i en vis grad at regulere (nedtone) socialt un-dertrykkende sider (fx i forhold til pigerne) ved maskulinitetspraksisser hos

drengene, der trækker på meget stærke versioner af maskulinitetsidentitet.

Nederst i kønshierarkiet er pigerne og de marginaliserede drenge. Pigerens selvpræsentation er som nævnt ikke gjort til genstand for nærmere analyse i dette afsnit, men som de tidligere delanalyser har vist, udviser de indirekte modstand mod kønshierarkiet ved ikke at ville have ret meget med drengene at gøre.

De 'marginaliserede drenge' er karakteriseret ved, at de i forskelligt omfang er ekskluderede fra sociale aktiviteter, ligesom de har ringe indflydelse på situationsdefinitionen i de uformelle fællesskaber. Når det gælder selvpræsentation, maskulinitetsidentiteter og læringsadfærd, har de imidlertid ikke så meget til fælles, og kan deles op i to 'versioner'. Denne ene version (eksemplificeret ved Peter) er generelt kendetegnet ved en tilbagetrukket, ikke-kropsligt dominerende selvpræsentation og også en læringsadfærd, der generelt er kendetegnet ved minimal deltagelse i især de formelle læringssammenhænge. Det ser ud til, at denne tilbagetrukne læringsadfærd er begrundet i den sociale marginalisering og eksklusion (angsten for at blive grinet ad) snarere end at være udtryk for en skødesløs holdning til skolearbejdet. Den anden 'version' (eksemplificeret ved Erik), er kendetegnet ved en maskulin selvpræsentation, der på mange måder ligner 'bestemmedrengenes', men adskiller sig på et afgørende punkt, nemlig i forhold til læringsadfærd i de formelle situationer, hvor der 'over-samarbejdes' med lærerne, hvilket ikke er i overensstemmelse med de forhandlede (maskulinitets)normer i klassen.

I den sammenfattende refleksion i kapitel 10 vil jeg nærmere diskutere disse og de øvrige delresultater fra case-analysen i lyset af andre undersøgelsesresultater. Særligt interessant i den sammenhæng er spørgsmålet om, hvorvidt den lokalt forhandlede hegemoniske maskulinitet, som analysen har afdækket, 'ligner' mønstre, andre især nordiske analyser er kommet frem til.

Inden jeg vender mig mod denne diskussion, vil jeg dog i et kort selvstændigt afsnit belyse aspekter af lærernes syn på de sociale relationer i klassen.

Noter til kapitel 8

(1) To personer af den samlede drengegruppe er udeladt af denne del af analysen (Kristoffer og Tim). Begrundelsen for udeladelsen er, at begge drengene på forskellig vis gav udtryk for forbehold over for projektet uden at de dog eksplicit gav udtryk for, at de ikke ønskede at blive filmet eller optræde i afrapporteringen, se også kapitel 6, side 119. Vurderingen har været, at manglende portrætter af de to elever ikke på afgørende vis ændrer på de generelle fremanalyserede sociale mønstre i klassen.

KAPITEL 9

CASEANALYSE:

LÆRERNES VURDERINGER AF DE SOCIALE RELATIONER I KLASSEN

9.1. Indledning

Som det indirekte er fremgået af hele den foregående analyse, er der ingen tvivl om, at lærerne er vigtige medkonstruktører og spiller en vigtig rolle i det komplekse samspil mellem forhandlinger af kønsidentiteter, mening og sociale relationer i det uformelle fællesskab, og det, der foregår i de lærerledede fællesskaber – og vice versa.

Lærernes rolle har imidlertid ikke været et hovedfokus i min analyse. Af den grund vil jeg heller ikke lave en indgående og detaljeret analyse af deres rolle som aktive medkonstruktører. Alligevel skal de ikke helt slippes. Som en afrunding af analysen vil jeg i dette afsnit kort iagttage klassen ud fra et lærerperspektiv med særligt henblik på at afdække 1) *hvordan opfatter lærerne dominansforholdene i klassen*, 2) *hvem mener de er socialt marginaliserede*, og *hvad er forklaringerne herpå?*

Når jeg har vurderet, at det er vigtigt kort at berøre lærernes syn på de sociale relationer i klassen, er det, fordi jeg som udgangspunkt har haft en antagelse om, at det kan være vanskeligt for lærere – også selv om der er tale om fagligt dygtige og socialt engagerede lærere, som i tilfældet med min caseklasse - reelt at danne sig et overblik over, hvordan relationerne ser ud; og dette samtidig med, at lærerne kan spille en vigtig rolle i forhold til at imødegå (eller i værste tilfælde indirekte forstærke) negative sociale mønstre.

Afsnittet er baseret på et fokusgruppeinterview, som jeg gennemførte med tre af 7.A.'s teamlærere ca. et halvt år efter mit ophold i klassen. (Se side 119.) Klassen er altså på interviewtidspunktet ikke længere syvende, men ottende klasse, og der er desuden sket det, at hele ottende årgang er brudt op, og der er lavet forsøg med holddeling; der er således lavet fire hold på tværs af årgangen. Ved interviewets begyndelse aftalte jeg dog

med lærerne, at mine spørgsmål og interesse primært var rettet mod det gamle 7.A. og de sociale konstellationer, der var på det tidspunkt. I interviewet indgår tre af klassens lærere, som jeg har valgt at kalde IA, IB og IC.

Som det tidligere i analysen er fremgået af bl.a. elevernes udtalelser, er der ingen tvivl om, at lærerne har haft fokus på klassens sociale liv og bevidst arbejdet med at understøtte et godt socialt klima i klassen; og at de ved udgangen af syvende klasse var nået langt i forhold til de mange konflikter og problemer, der tidligere prægede klassen. Lærerne mente da også selv på det tidspunkt, jeg opholdt mig i klassen, at det var en af de bedste syvende klasser, de havde haft. I teaminterviewet vurderer en af lærerne tilsvarende, at hele ottende årgang ligeledes er en god årgang: *"Det skal lige siges. De får så meget ros, de tre klasser. Det er virkelig en dejlig årgang, dem her"* (LB).

Jeg viser lærerne et sociogram, jeg har lavet over klassen på baggrund af mine observationer og interview med eleverne, hvor jeg havde spurgt eleverne: 1) hvem de helst ville sidde ved siden af, 2) helst ville være sammen med i frikvarteret, og 3) hvem de helst ville være sammen med i fritiden, hvis de *kun* måtte pege på en, og hvis de helt *selv* kunne bestemme.

Umiddelbart siger lærerne, at de helt kan genkende det sociale mønster, som sociogrammet viser. Det viser sig dog, da vi i interviewet går tættere på relationerne mellem de enkelte elever og grupper af elever, at lærerne udtrykker en relativ stor usikkerhed på, hvordan de sociale relationer faktisk hænger sammen; især når det gælder de indbyrdes relationer i drengegruppen.

9.2. 'Alpha-hannerne'

Lærerne peger på Mathias, Mads, Isac, Daniel og Frederik som 'alpha-hannerne' i den gamle syvende klasse. Disse drenge har nu ifølge lærerne søgt sammen med 'alpha-hannerne' i de andre klasser. Gruppen udgør 'kongerne af 8. årgang', som en af lærerne formulerer det. En anden af lærerne kommenterer det sådan: 'Krage søger mage'. (Det bemærkes, at Magnus ikke betragtes som en del af gruppen, så der er altså ikke helt ækvivalens mellem drengegruppen og 'alpha-hannerne'). 'Alpha-hannerne'

karakteriseres i øvrigt ved, at de er begyndt at 'cruise' op og ned ad gange-
ne på skolen.

På spørgsmålet, om det er eleverne selv, der opfatter sig som kongerne, eller om det er andre, der gør det, svarer LA: *Jeg gør i hvert fald.* Det, drengene ifølge lærerne har til fælles, er fodbold, at de har 'krudt i røven' ... *Det er lidt de her drenge, der godt kan lide den fysiske kontakt og at spille op til hinanden.* Og LB tilføjer: ... *og nu er det pigerne, efter vi har været på lejrskole.* LC supplerer: ... *det er ikke raketforskning, vi sidder og diskuterer. Det er sådan de lidt primitive.* LA understreger videre, at han ikke synes, det er et stort problem, at drengene optræder som 'konger': ... *jeg synes ikke, de er konger på den måde, at de vil bestemme over alle, det er ikke sådan, at de konsekvent på den negative måde er konger. De tryner ikke alle de andre. Det er tydeligt, man slås om hierarkiet.* Lærerne mener altså ikke, der for alvor er konflikter mellem drengene, ligesom de heller ikke mener, at drengenes adfærd er et problem. Som LA siger: ... *Vi lærere synes, de larmer for meget, men det er positiv larm. De hygger sig.*

Betegnelsen alpha-hanner afspejler en essentialistisk opfattelse af køn. Lærerne giver udtryk for, at drengenes primitive adfærd er 'naturlig' adfærd, idet drengene gennem deres sociale spil og interaktioner forsøger at finde deres plads i hierarkiet.

Går man tættere på de enkelte elever i gruppen af 'alpha-hanner' (og fokuserer udelukkende på drengene fra den gamle syvende klasse), er lærerne tydeligvis usikre på, hvem der har tætte relationer til hvem, og hvem der er de dominerende i gruppen. Indtrykket er, at lærerne undervejs i interviewet 'forhandler' sig frem til et fælles billede af de sociale relationer på baggrund af mine spørgsmål om de enkelte elever. Ligeledes får man det indtryk undervejs i interviewet, at nogle af drengenes adfærd alligevel ikke opfattes som helt uproblematisk i læringssammenhæng.

Daniel

Dette gælder fx Daniel, der udpeges til at være den, der 'støber kuglerne'. Som LA siger...: *Daniel, han er en af dem, der er lidt svær, ham har vi vendt mange gange på teammøderne, eh ... hvor vi ... jeg personligt i hvert fald i starten så ham som en gulddreng, men at han måske lidt har taget røven*

på mig, altså ... hvor vi har snakket meget om, at han måske er den, der støber kuglerne ... i forhold til sådan ... han er rigtig god til sådan ... når han ikke laver noget, lige så snart læreren kommer, så siger han den sætning, som ... LB tilføjer, at han ... fedter sig lidt ind ... og er især god til at støbe kuglerne til ... til dem, som er mindre ... og han prøver meget sådan at charme sig udenom, altså hvis han har glemt lektier eller andre ting ... det gør han meget.

Ifølge LA, som har talt med Daniel, er denne tilsyneladende selv uforstående over for, at han skulle være den, der 'støber kuglerne' ... *når jeg snakker med ham om det ... enten så er han rigtig god til skuespil, eller også så er han uforstående overfor de her ting med, at ... jeg har gået til ham med den der snak ... at nogle gange, så tænker vi lidt, at du er den, der støber kuglerne.* Daniel kan øjensynligt ikke selv genkende det billede, lærerne tegner af ham. LA mener endvidere, at Daniel har 'meldt sig ud' fagligt, og LB følger op og siger: ... *Jamen er det ikke det, han gør, jeg tænker derhjemme, der er også et stort forventningspres på ham.* Forklaringen på, at Daniel har 'meldt sig ud' fagligt, findes altså ifølge lærerne i familien, hvor især faren stiller store krav til ham, og hvor han skal leve op til to meget dygtige storebrødre.

Da jeg vender tilbage til, hvordan det kører for Daniel socialt i klassen, udspiller der sig følgende dialog:

LA: *Det kan også godt være, han bliver presset engang imellem egentlig, at nogle af de ting, han gør, det ved jeg ikke ... for at bevare den status, han nu engang føler, han har.*

LB: *Jamen jeg føler, Mads er meget mere vellidt, og Mads har overtaget lidt den der plads, Daniel han har haft før.*

LA: *Altså, så kan det godt være, at han føler sig presset, og så skal man lige gøre nogle dumme ting engang imellem for at få opmærksomhed, for at bevare sin position og status.*

LB: *Jamen han er en sød dreng, der er jo ingen tvivl om, han er sød, han er sød, Daniel, der er bare nogle ting, som ... han er svær at aflæse.*

Lærerne bliver altså enige om, at Daniel – ud over at være presset hjemmefra – måske er presset af, at Mads har overtaget hans (dominerende) plads i det sociale hierarki. Lærerne udtrykker i udvekslingen dog tyde-

ligvis en vis usikkerhed om, hvordan det hænger sammen socialt, fordi Daniel 'er svær at aflæse'.

Mads

Når det gælder netop Mads, er han ifølge lærerne vokset og blevet mere moden ... *og så er han vokset lidt over* [det er ikke helt tydeligt, hvad han er vokset over, måske Daniel, red.] ... *det er derfor også, tror jeg, det der med pigerne ... fordi han netop går med de der alpha-hanner inde fra C'eren.* På spørgsmålet, om Daniel ikke gør det, svarer LA: *Jo, men ikke på samme måde ... han gør nogle gange, når han går ude på gangen. Daniel ... der kan man nogle gange lægge mærke til, at Daniel, han står lige et skridt bagved.*

Når det gælder Mads, fremhæver LC, at han også er begyndt at sige mere på klassen. På spørgsmålet om, hvem Mads er særligt gode venner med i klassen, bliver der en lang pause i interviewet. Så udspiller der sig følgende dialog mellem lærerne:

LC: *Jamen ovre i* [et af skolens faglokaler, red.] ... *der er han jo sammen med Daniel og Frederik ... ikke?*

LB: *Jeg tænker også, jeg synes ikke, han er sammen med ... altså helt tæt med nogen herinde.*

LC: *Det er underligt, han er mere sådan sin egen, men han er jo ikke udstødt af flokken eller noget som helst.*

LB.: *Han søger måske Magnus, som også er stille og rolig.*

LC: *Det har jeg sgu ikke lagt mærke til.*

På spørgsmålet, om Mads og Magnus ligner hinanden, svarer LA: ... *på nogle punkter ... så det ... det der lidt stille gemyt ... i personligheden.* LC gentager, at han mener, at Mads er meget moden: *Mads er jo en meget, meget, jeg synes, han er en meget moden dreng. Han er jo meget smilende.* LB supplerer med, at Mads og Magnus har det til fælles, at de begge har en god humor. Og LA følger op: ... *når de møder hinanden, kan de godt have den samme, smile lidt.*

Samtidig med, at lærerne altså mener, Mads truer Daniel socialt, giver de udtryk for, at han er helt sin egen (dog ikke udstødt af flokken). De er tydeligvis ikke helt klar over, hvem i klassen han danner sociale relationer med. De er fx ikke (fuldt) opmærksomme på det tætte bånd, der er mellem

Mads og Magnus eller for den sags skyld Frederik, som de, som det vil fremgå af det følgende, nærmest mener er sat uden for fællesskabet.

Frederik

Når det gælder Frederik, mener LA, at: ... *han er jo en lidt svær størrelse ... lidt eh ... (det har) egentlig været positivt, siden du var her ... de sidste par måneder er det gået ned ad bakke igen.* Det står ikke helt klart, hvordan og hvorfor det er gået ned ad bakke - igen. Men lærernes vurdering er tilsyneladende, at det også tidligere har gået dårligt med Frederik. LA nævner flere problemer, bl.a. at han bliver hurtigt træt af andre mennesker: ... *han bliver jo hurtigt træt af andre mennesker.* På spørgsmålet om, hvorfor de tror, han gør det, svarer LA: ... *tålmodighed, eh ... det der... lidt svært ved at acceptere forskelligheder. Altså, hvis vi laver noget kreativt eller noget ... så kan han rulle de øjne mere, end jeg nogensinde har set nogen rulle øjne.*

Et andet problem, Frederik har ifølge LA, er hans temperament ... *Men han har også et temperament, han skal holde nede ... han koger over.* LB supplerer og forklarer, at en årsag kan være, at han bor hos faren:

Og så ser vi lidt, at han bor jo hos faren, hvor jeg tænker, at det har aldrig været godt for ham. Det er det samme som storebroren. Vi ser nøjagtigt det samme mønster ... fordi faren, det er jo sådan noget boksning og ... det er det der med faren, altså på samme måde, som faren er, synes jeg. Også det der med, at han bliver sur. Den måde, han står helt oppe i hovedet på en, når ... og det er så, når han er sur, eller om han så bare skal sige noget. Han skal simpelthen være helt oppe i hovedet på en ... det er en mærkelig måde, han kommer hen.

Også i forhold til læringsadfærd vurderer lærerne, at Frederik har problemer... *fagligt har Frederik svært ved at tage sig sammen ... og det er undskyldninger ... og vi ved godt, han har haft det hårdt, men det er jo undskyldninger.* LB refererer her til, at Frederiks forældre er blevet skilt, og det har været vanskeligt for ham, bl.a. derfor har han gået i en skilsmissegruppe. Problemet er, at han ifølge læreren 'bruger' det ... *og så bruger han det lidt, altså jeg har ondt i hovedet, må jeg godt gå.*

På spørgsmålet om, hvordan de mener, Frederik klarer sig socialt blandt kammeraterne, udspiller sig følgende dialog:

LA: *Jeg synes, han er svær.*

LB: *Der er nogle piger, der er rigtigt glade for ham [i en af de andre ottende klasser, red.]*

LA: *Jeg synes, han er rigtig svær (at beskrive) ... jeg ved ikke, om nogle af dem, de er bange for ham. Det er jeg lidt i tvivl om ... de andre drenge ... jeg ved det ikke.* På spørgsmålet, om de mener, Frederik er presset socialt, svarer LA:

... Han kunne godt være lidt presset ... ja, og så har han det svært med ordforrådet, han har svært med, ja, han viser med sit ansigt, hvad han vil, men så ender det nogle gange med, at så viser han det med sine muskler i stedet for, og så kører han op, og så kan han godt skræmme nogle af de andre, fordi han er jo en stærk dreng.

På spørgsmålet, om de så (alligevel) ikke er enige med mig i Frederiks placering i centrum af sociogrammet, svarer lærerne:

LA: *Men han er stadigvæk en del af det der... jamen tålmodigheden er hans eh ... jeg tror virkelig, de er bange for ham, det tror jeg.*

LC: *Ja, og så holder de ham sådan på behørig afstand.*

LA: *De har ham med, men han er ikke helt ...*

Lærerne forhandler sig frem til, at Frederik ikke spiller nogen vigtig social rolle blandt drengene, ud over at de er bange for ham og prøver at holde ham lidt på afstand. Indtrykket er, at deres billede af Frederiks sociale rolle i kammeratgruppen er uklart, og at deres vurdering af ham på dette punkt er farvet af de specifikke problemer, lærerne hver især oplever at have med ham, fx at han træder helt op i ansigtet (truende adfærd?) eller ruller med øjnene ad de initiativer, læreren tager.

Det generelle indtryk er i øvrigt, at Frederik af lærerne bliver fremstillet som en elev med en del personlige 'mangler' (manglende evne til at styre temperamentet, truende adfærd, manglende accept af forskelligheder og præget af undskyldninger i forhold til manglende faglig indsats). Nogle af 'manglerne' forklares med hjemlige forhold.

Isac

Den sidste fra drengegruppen, der skal fokuseres på med udgangspunkt i lærernes synsvinkel, er Isac.

Efter dialogen om Frederik vender jeg i interviewet tilbage til spørgsmålet om, hvem lærerne så mener er bestemmende ('kører med 'klatten') blandt drengene. Jeg spørger direkte, om det så er Mads og Magnus, jf. ovenstående dialog om de to.

LB: Jeg ved ikke, om Mads, sådan ... Isac er der stadig sådan ekstremt meget fokus på. Jeg tror altid, han på en eller anden måde vil være i centrum.

IA: Men jeg opfatter ham mere og mere som lidt til siden, hvor...

IB: Ja, det er rigtigt, det er ham selv, der sætter sig i centrum.

IA: Ja, nemlig, altså han er jo ... deres faglighed og viden bliver jo større og større, der halter han jo, nogle gange, der kan han sige nogle ting, ja, hvor de andre, de griner, og det ... eh ... og det betyder jo, at han mister status, hver gang han siger de her ting.

LC ... Ja.

IB: Ja, så modenheden mangler Isac, må man sige.

IA: Så er det uheldigt for ham, hvis han bliver nødt til at pjatte endnu mere for at være med for at bevare sin status.

LC mener, at Isac (stadig) er meget, meget ivrig for at være med fagligt, og at han også er begyndt at sige flere ting rigtigt: ... *men det er rigtigt nok, at han har huller fagligt* ... LB mener, hans huller hænger sammen med, at der ikke tales bedre dansk i hjemmet. På spørgsmålet om, hvem de mener, Isac allierer sig med socialt, svarer LC: ... *alle*, og LA tilføjer: ... *han er en blæksprutte i forhold til ... han er meget sammen med Amir inde fra C-klassen. Det er hans bedste kammerat. Der allierer han sig meget med ham.*

Lærerne er altså opmærksomme på, at Isac ofte 'falder igennem' med umodne eller mislykkede kommentarer på klassen, og at det har betydning for hans generelle status. På trods heraf er indtrykket (som det også gjaldt i forhold til Daniel og Frederik), at lærerne har et relativt utydeligt billede af hans sociale rolle og status.

9.3. De socialt marginaliserede drenge

På spørgsmålet, om der er nogen, der er lukket ude fra alpha-hannernes gruppe, svarer lærerne således:

LA: *Ja, Erik!*

LC: *Vil han gerne være med i det? Er det rigtigt?*

LA: *Erik er udenfor og er tit ked af det. Han har det svært. Mor og han overvejer kraftigt, at han skal på efterskole næste år. Så Erik er den af dem, der er udsat rent socialt.*

På spørgsmålet om, hvorfor LA mener, Erik er det, svarer lærerne:

LA: *Det er rent socialt. Han er langt fra den der dreng, der er med på den der 'high five' på den glidende måde. Det bliver den kiksede måde, opfatter de andre elever ... Han er lidt gammelfar-agtig.*

LB: *Han har altid haft rigtigt, rigtigt meget kontakt med lærerne, den har de altid opfanget ... Han har altid været lidt speciel.*

LC: *Han kan komme sådan her: Nøgler! Og så giver jeg ham nøglerne.*

LB: *Ja, det ordner jeg ... han er jo næsten for voksen, på nogle områder... i hans måde ...*

LC: *Altså, jeg ser det ... så er vi jo nok ude i privatsfæren der ... han mangler jo i allerhøjeste grad en mand, som han kan spejle sig i.*

Dialogen mellem lærerne afspejler, at de ikke har registreret det samme, fx i forhold til Eriks ønske om at være en del af drengegruppen. Til gengæld er de enige om at karakterisere ham som meget samarbejdende med lærerne, og især en af lærerne er opmærksom på, at det udgør et problem for Erik socialt. Også når det gælder Erik, tillægges forhold i hjemmet ansvaret for hans problemer, idet han skulle mangle en mand/far i sit liv. Den lærer, der peger på dette, er i øvrigt den lærer, som Erik i særlig grad samarbejder med og har et eksklusivt forhold til i klassen (jf. kapitel 8.5.3.). Man kan således få den tanke, at der kunne være en sammenhæng mellem LCs opfattelse af Eriks manglende faderfigur og den måde, han i særlig grad fremhæver og samarbejder med Erik i undervisningen – med andre ord, at han tillægger sig selv en slags kompenserende rolle, og at det altså afspejler sig i læringssammenhæng. Det samme billede tegner sig i øvrigt i forhold til Isac.

Peter

Når det gælder Peter, fortæller LA, at han ikke har været i skole i en hel uge, fordi han har ondt i nakken og ryggen. I forbindelse med, at LA har haft kontakt til hjemmet, har Peter også (igen) klaget over, at de andre griner og fniser, når han siger noget. Men bortset fra det mener lærerne, at Peter har været i en meget god udvikling i den seneste tid.

LA: *Der er sket noget nu ... nu er han altså lige her ...*

[LA refererer til Peters fravær i en uge, red.] *... men der er sket en kæmpe udvikling med Peter ... jeg har flere gange haft personlige samtaler med ham, hvor vi har haft fokus på det der med hans trivsel, og han var meget angst for at skulle på lejrskoletur, og hvor jeg mailede med moren, og hvor vi sammen fik ham overbevist om, at han skulle af sted, og det har også gjort noget for ham. Jeg oplevede, at han havde en god oplevelse nede på lejrskolen.*

LC: *Ja, for fanden.*

LA: *Og efterfølgende har han ... tog vi en snak igen om, hvordan det gik ... der vil vi godt hjælpe ham med at tage kontakt til nogen, så Peter har efterfølgende, og det gjorde han overhovedet ikke sidste skoleår, taget kontakt til Tim og Kristoffer ... primært i forhold til, 'skal vi lave noget efter skoletid?'*

Jeg gør opmærksom på, at min oplevelse var, at han også sidste skoleår tog megen kontakt til de to, og spørger, om han nu også har haft held til at få etableret noget efter skoletid. Og LA gentager:

LA: *Ja, det har han. Han har været hjemme hos Tim, og han har været hjemme hos Kristoffer ... og ... men det er selvfølgelig stadigvæk for lidt ... det er stadigvæk for lidt.*

På spørgsmålet om, hvad de vurderer er problemet for Peter, svarer LB, at det handler meget om Peters manglende selvtillid. Det baseres på den iagttagelse, at han vokser meget, når han får ros. LB spørger de andre lærere, om de ikke oplever det samme, og LA svarer: *... jo, jo, absolut*, og LB fortsætter:

LB: *Altså, det er han god til at tage til sig, den der anerkendelse, men han skal jo også bare have det af sine jævnaldrende.*

LB har altså registreret, at Peters mistrivsel kan hænge sammen med mangel på anerkendelse; i hvert fald vokser han, når han får den. Hun er også opmærksom på kammeraternes betydning i den sammenhæng. Samtidig hermed introducerer hun dog også en anden forklaring, nemlig at der i hans hjem er en tilbøjelighed til at sygeliggøre børnene, og det 'spiller' Peter på:

LB: *Altså, jeg havde engang en elev, hvor at ... der skulle man være syg i familien, ellers så var man ikke noget ... og altså, når Karen siger [en kollega, red.], at de andre søskende har haft det samme, så tænker jeg også, at der må være noget der jo.*

Og LA supplerer, idet han refererer til den tidligere snak om 'alpha-hannerne':

LA: *Det, der også er imod ham, det er det, vi snakkede om lige før, det der med alpha-hanner, der elsker at mosle ... altså, det har han jo imod sig ... og det har de svært ved at acceptere ... har ikke lyst til at inddrage ham i deres, altså, de går ikke hen, og skal du være med til ... fordi Peter, han ... hvis vi har været, hvis vi gør noget, der er vildere end at spille skak, så bliver han jo helt ... altså.*

LB: *De kan jo se, bare de puster til ham, så knækker han jo ... det ved de jo. Det er lidt den der, han er så skrøbelig. Det kan de jo se og læse med det samme.*

Selv om lærerne er opmærksomme på den betydning, kvalitet (eller mangel på samme) af de sociale relationer har for Peters manglende trivsel, ender de med at begrunde hans problemer med forhold i hjemmet, ligesom forklaringen på hans manglende sociale trivsel i sidste ende findes i mangler hos Peter selv. Han er for 'skrøbelig' i forhold til de vilde drenges (naturlige) leg.

9.4. Opsummering

Generelt synes det – på baggrund af interviewet med lærerne – at de har svært ved at gennemskue, hvordan de sociale relationer mellem eleverne i realiteten ser ud, og ikke mindst hvilken potentiel betydning disse har for elevernes læringsadfærd og for de sociale inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen. Lærernes forklaringsmodeller fremstår generelt som individ-

og 'mangelorienterede' - både når det gælder 'problemadfærd' hos nogle af eleverne i klassen, og når det gælder elever, der er eksklusionstruede. Den gennemgående essentialistiske forståelse af køn er med til at understøtte 'mangelorienterede' forklaringer: Når fx Peter ikke er en del af fællesskabet blandt drengene i klassen, skyldes det ifølge lærerne overvejende, at han 'mangler' naturlig dregeadfærd. De individuelle 'mangler' hos eleverne forklares generelt med en (tilsvarende) mangelsituation i hjemmet.

Der er for så vidt ingen grund til at antage, af disse teamlærere er mindre opmærksomme og interesserede end gennemsnittet af lærere på landets skoler. Tværtimod er der tale om meget engagerede lærere. Men indtrykket er, at det er uvant og vanskeligt at anlægge et blik på og gennemskue de uformelle fællesskaber og deres betydning for læringsadfærd og inklusions- og eksklusionsmønstre, og det synes, som om der er en tilbøjelighed til, at lærernes optik og vurderinger nemt tager farve af deres personlige oplevelser, blandt andet når det gælder de elever, der udfordrer dem i undervisningen.

KAPITEL 10

SAMMENFATTENDE REFLEKSION OG KONKLUSION

Dette kapitel vil have karakter af en sammenfattende refleksion.

Først skal hovedresultaterne fra case-analysen opsummeres og diskuteres i lyset af andre og lignende undersøgelsesresultater (jf. de refererede undersøgelser i kapitel 5). I særligt fokus vil være spørgsmålet om, hvorvidt og eventuelt hvordan den lokalt forhandlede hegemoniske maskulinitet, som analysen har afdækket i case-klassen, ligner mønstre, andre især nye-
re nordiske analyser er kommet frem til. Diskussionen vil munde ud i en *vurdering af*, hvad den samlede analyse bidrager med af *ny empirisk viden* i forhold til undersøgelsesfeltet generelt og i forhold til projektets empiriske problemstilling specifikt.

Dernæst vil jeg på baggrund af den gennemførte caseanalyse lave en *mere metodisk rettet refleksion af min samlede analysetilgang*, hvor jeg vil diskutere styrker og svagheder ved designet og valg af teoretisk afsæt i analysen, her især anvendelsen af Goffmans og Connells analytiske kategorier og begreber. Denne diskussion vil indeholde en vurdering af, hvad projektet potentielt kan bidrage med af nyt i et metodisk perspektiv ind i undersøgelsesfeltet.

Endelig vil jeg afslutningsvis kort diskutere, hvad analyseresultaterne kan betyde for forståelsen af problemstillingen med de underpræsterende drenge i et mere praksisrettet, pædagogisk perspektiv.

Case-analysens hovedresultater

Allerførst skal det slås fast, at den samlede analyse af de sociale processer i case-klassen har vist, at konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer synes at have en endog meget stor selvstændig betydning for læringsadfærd og sociale inklusions- og eksklusionsmønstre i klasserummet.

Den detaljerede interaktionsanalyse af samspil mellem aktørerne i klassen har afdækket, hvordan identiteter, mening og sociale relationer fortløbende *forhandles lokalt* gennem aktørernes selvpræsentation og gensidige face-arbejde. Desuden har den vist, at konstruktion af identitet, mening og sociale relationer i høj grad er *indlejret i bestemte kønspraksisser og kønsdiskurser*, der artikuleres på det samfundsmæssige niveau.

Den nærmere undersøgelse af forskellige drengegruppers selvfremsstilling, maskulinitetsidentiteter og læringsadfærd har afspejlet, at *der er forskellige måder at 'gøre køn på'*, og at der til disse forskellige maskulinitetsidentiteter knytter sig *forskellige opfattelser af og tilgange til skolens læringsdagsorden*, og som derfor har selvstændig betydning for drengenes læringsadfærd og præstationsmotiver. Det er en central pointe, at drengenes selvfremsstilling og læringsadfærd er udtryk for ubevidste, ureflekterede og intuitive handlingsmønstre.

Drengenes forskellige maskulinitetsidentiteter og måder at håndtere skolens læringsdagsorden er tydeligvis *differentieret* af deres forskellige sociale og etniske baggrund; muligheden for at lave mere generaliserende fortolkninger i forhold til etnicitet og maskulinitetsidentitet har dog været begænset i analysen på grund af den ringe repræsentation af drenge med anden etnisk baggrund, hvilket er en svaghed i datamaterialet og analysen (jf. kapitel 6).

Analysen har også afspejlet en lokal *kønsorden*, hvor nogle måder at gøre køn på er mere socialt anerkendte end andre, og som resulterer i kønnede sociale inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen.

Optegningen af den lokale kønsorden viser således både et eksternt og et internt kønshierarki (Connell et al., 2005): drengene dominerer som gruppe over pigerne, og der eksisterer en tydelig social hierarkisering blandt drengene.

Der tegner sig et billede af en kønsorden, der i høj grad er forbundet med kropslige kompetencer og praksisser. De socialt dominerende i klasserummet er uden tvivl de drenge, der er karakteriseret ved at trække på en relativ stærk version af maskulinitet, hvor fysisk styrke, kropslige kompetencer, det at fylde meget i rummet og at bestemme og dominere er vigtigt. Deres dominans synes i høj grad at være baseret på fysisk domineren-

de adfærd. Disse drenge har alle arbejderklassebaggrund, hvor forældrene ikke har en videregående uddannelse.

Maskulin identitet synes for de socialt dominerende drenge at indebære en skødesløs behandling af skolearbejdet, alternative dagsordener i læringsituationer og forskellig grad af oppositionel læringsadfærd.

Analysen viser endvidere, at disse drenge har et socialt fællesskab med en anden gruppe af drenge, 'de dygtige drenge', som trækker på mindre fysisk og socialt dominerende udgaver af maskulinitet, og hvis maskulinitetsidentitet indebærer en på samme tid høj værdsættelse af kropslige kompetencer og høj prioritering af skolearbejdet; om end de ikke åbenlyst skilter med denne prioritering. De 'dygtige' drenge er således både kropsligt og fagligt dygtige. De har i øvrigt alle forældre med en uddannelsesmæssig stærk baggrund.

De to grupper af drenge ser ud til i et gensidigt 'samarbejde' at profitere af hinanden, og de er i fællesskab dagsordensættende i klassens sociale fællesskaber samtidig med, at de indbyrdes fortløbende forhandler om, hvilke maskulinitetspraksisser, der er gangbare i klassen. Det betyder, at de som samlet gruppe udøver markant social dominans over pigerne igennem kontrol af det fælles rum og dominerende adfærd, især over for de piger, der markerer sig, ligesom det betyder, at drenge, der udøver andre versioner af maskulin identitet, i forskelligt omfang er socialt ekskluderede fra sociale aktiviteter, ligesom de har ringe indflydelse på situationsdefinitionen i sociale sammenhænge. De drenge, der i forskellig grad socialt ekskluderes, er kendetegnet af *enten* en tilbagetrukket ikke kropsligt dominerende selvpræsentation, mangel på kropslige (sportslige) kompetencer og 'piget adfærd' *eller* af at 'oversamarbejde' med lærerne i det formelle læringsrum.

For en umiddelbar betragtning synes konturerne af denne kønsorden og de læringsadfærdsmønstre, der knytter sig hertil, på en række punkter næsten at ligne de mønstre, som Connell tilbage i 1987 tegnede af hegemonisk maskulinitet i sin klassiske maskulinitetsmodel (se side 87) - lige som de på nogle punkter synes at harmonere med de mønstre, der er fundet i især tidligere angelsaksisk forskning med fokus på maskulinitet og

skolegang (Willis, 1977; Gilbert & Gilbert, 1998; Frosh et al, 2002; Mac an Ghail, 1994).

Således synes de dominerende drenges maskulinitetsidentitet langt hen ad vejen at matche Connells optegning af traditionelle patriakalske maskulinitetsidealer som bl.a. fysisk styrke, trang til konkurrence og dominans (herunder dominans af kvinder), idealer om at være beslutningstager, have autoritet, være kompetent, succesfuld, autonom, have kontrol over sine følelser, søge anerkendelse fra andre gennem risikobetonet adfærd, stolthed m.v. (Connell, 1987).

I forlængelse heraf kunne man fristes til at betegne de 'dygtige drenge' som 'den medvirkende maskulinitet' i Connells maskulinitetsmodel (jf. side 87). Selv om disse drenge abonnerer på en betydelig mindre version af maskulinitetsidentitet, profiterer de socialt af deres samarbejde med de dominerende drenge, og de medvirker til at fastholde drengenes kollektive sociale dominans over pigerne – og over drenge, som udøver en væsentlig anden maskulin selvpræsentation.

De dominerende drenges selvpræsentation og læringsadfærd synes også på en række punkter umiddelbart at matche de træk, fx Frosh et al. (2002) i deres undersøgelse i londonske skoler fandt karakteriserede populær maskulinitet. Som tidligere nævnt viste deres undersøgelser, at populær maskulinitet indebar - ud over en generel opretholdelse af en forskel fra piger - en selvpræsentation karakteriseret ved hårdhed, sportslig overlegenhed, selvsikkerhed, at være den bedste, at dominere og kontrollere (en selvpræsentation som Frosh et al. selv gjorde opmærksom på matchede Connell m.fl.'s karakteristik af traditionel maskulinitet), og ikke mindst en læringsadfærd, der var karakteriseret af skødesløs behandling af skolearbejdet, oppositionel læringsadfærd og udfordring af voksenautoritet i klasserummet.

Den detaljerede undersøgelse af interaktionsmønstrene i case-klassen, afslører dog, at de dominerende drenges selvpræsentation ved nærmere eftersyn på en række punkter adskiller sig fra Connells 'traditionelle hegemoniske maskulinitet', og at den lokale kønsorden (i det mindste) har betydeligt flere nuancer end den kønsorden, Connells klassiske maskulinitetsmodel tegner. Ligeledes adskiller billedet sig på nogle centrale punkter

fra det mønster, fx Frosh et al. fandt i deres undersøgelser. Lad mig starte med det sidste.

Kollektive og individuelle modstandsstrategier

Den vigtigste forskel i forhold til Frosh et al.'s undersøgelse - og for så vidt også i forhold til de øvrige nævnte angelsaksiske undersøgelser og deres fund - vedrører det forhold, at mens disse i deres undersøgelser tolker drengenes selvpræsentation og især den oppositionelle læringsadfærd som udtryk for en *kollektiv anti-skole-kultur*, der skulle afspejle arbejderklasse-drenges generelle afstandstagen til skolens middelklasseorienterede læringsdagsorden, er der ikke noget, der tyder på, at der skulle eksistere en sådan kollektiv anti-skole- kultur i case-klassen.

Selv om alternative og i den forstand 'oppositionelle' dagsordener ofte tager over i halvformelle lærerstyrede læringssammenhænge og tydeligvis ofte tjener til at oppebære anerkendelse hos kammerater, er oppositionel adfærd og udfordring af voksenautoritet i lærerstyrede sammenhænge fx ikke synderligt udbredt. Generelt synes eleverne, selv de dominerende drenge, i vid udstrækning at *samarbejde* med lærerne. I det omfang, der er tale om oppositionel læringsadfærd i lærerstyrede sammenhænge (eller om tilfælde af direkte voksenoppositionel adfærd i halvformelle læringssammenhænge) synes det i højere grad at være udtryk for individuelle end kollektive strategier; og det har vist sig, at disse *individuelle strategier* med stor sandynlighed har sammenhæng med kvaliteten af den sociale relation til den enkelte lærer. Dette fund ligner således de fund, fx Overå (2013) laver i sin undersøgelse af norske skoleklasser.

Hertil kommer, at hverken de 'oppositionelle dagsordener' i halvformelle lærerstyrede læringssammenhænge, eller den modstand mod voksenautoriteter, der rent faktisk forekommer, synes at lede til alvorlige eller langvarige konflikter med lærerne eller skolen. På dette punkt ligner billedet således det, fx det svenske forskningsprojekt 'Skolprestationer och kön', når frem til, når det gælder spørgsmålet om modstand mod skolen hos svenske drenge, nemlig at de varierede udtryk for modstand i sidste ende synes at lede til en tilpasning, som accepteres af skolen. (Holm & Öhrn, 2014). Generelt vidner det om, at drengene på trods af (eller ved siden af)

deres stærke maskuline selvpræsentation besidder en vis grad af *social smidighed* i forhold til skolens dagsorden. Det betyder dog ikke, at der ikke er spændinger i deres forhold til skolen, hvilket jeg vil vende tilbage til.

Kompenserende læringsadfærd?

Når det gælder den skødesløse og 'oppositionelle læringsadfærd' med alternative dagsordener i de halvformelle læringssammenhænge har analysen i øvrigt vist, at den - ud over at tjene til at opretholde en maskulin selvpræsentation - med stor sandsynligvis også har den funktion at dække over manglende faglige kompetencer. Betragtet fra den vinkel synes den 'oppositionelle læringsadfærd' således mere at have en kompensatorisk funktion end at være udtryk for en generel anti-skole-/ anti-præstationsholdning, eller for, at skolens læringsdagsorden grundlæggende ikke betragtes som værdifuld. Interviewresultater fra undersøgelsen viser da også, at når man kommer tættere på de socialt dominerende drenge, er de i forskelligt omfang godt klar over, at skolepræstationer er vigtige i et uddannelses- og fremtidsperspektiv. Som tidligere nævnt pegede allerede Gilbert et al. (1998), Frosh et al. (2002) og Phoenix (2004) på, at oppositionel læringsadfærd (hos arbejderklassedrenge) kunne have en kompensatorisk funktion, ligesom nordiske undersøgelser også har fundet, at konflikt med skolen for arbejderklassedrenge kan handle om at sløre lav skolepræstation (fx Lyng, 2008; Overå, 2013).

Sociale kompetencer

Som nævnt kan man tolke de dominerede drenges evne til trods alt at kunne tilpasse sig, så de ikke kommer på alvorlig kollisionskurs med skolen som udtryk for en vis grad af social smidighed og kompetence. Også på andre og mere direkte måder kommer det til udtryk, at drengene - ved siden af deres fysisk dominerende maskuline selvpræsentation - har sociale kompetencer. Det kommer til udtryk i en generel relationel orientering mod kammeraterne, som når fx en af drengene har et relationelt tæt og næsten omsorgsfuldt forhold til en af kammeraterne, eller når en af de mest dominerende drenge med sin udviklede sociale opmærksomhed er god til at danne sig overblik over de sociale relationer i klassen. Ud over at

han tydeligvis udøver dominans via sin fysiske styrke og overlegenhed, kan man ikke afvise, at netop denne sociale kompetence i sidste ende er en vigtig medvirkende faktor til, at han kan fastholde sin dominerende position i klassen. Desuden synes netop han at have en vigtig initierende og koordinerende rolle i forhold til at samle vennegruppen i fritiden, som synes vigtigt for både ham og kammeraterne. At drengene i øvrigt sætter pris på at samle vennegruppen i fritiden, kan siges at ligge i tråd med andre nordiske undersøgelser (fx Örhén & Holm, 2014), der finder, at nordiske drenge tilføjer de komplementære ting til skolen i form af et mangefacetteret socialt liv stor betydning.

At de dominerende drenge er socialt orienterede kommer desuden til udtryk i deres generelle relationelle orientering mod lærerne. En af de dominerende drenge relaterer sig faktisk så meget mod lærerne, at det giver problemer for ham. Ved siden af sin stærkt machoprægede og 'oppositionelle adfærd' med alternative dagsordener, markerer han sig så meget i de formelle lærerstyrede læringsituationer, at han i kammeraternes øjne synes at 'oversamarbejde' med lærerne i sin søgen efter anerkendelse fra deres side.

Tolket således fremtræder der altså nogle nye nuancer, der modificerer billedet af de dominerende drenges umiddelbart stærke maskuline selvpræsentation.

Medvirkende eller modvirkende maskulinitet?

Også når det gælder 'de dygtige drenges' position i den lokale kønsorden, viser der sig flere nuancer end ved første blik. Det tyder således på, at 'de dygtige drenges' rolle ikke alene begrænser sig til at være 'medvirkende' til at opretholde en social dominansstruktur baseret på en stærk version af maskulin identitet; de er på mange måder også 'modvirkende'. Interaktionsanalysen afdækker som nævnt, at disse drenge har betydelig indflydelse på de forhandlede identitetsnormer. Den afdækker imidlertid også, at de - samtidig med, at de tydeligvis ser op til de dominerende drenge, der udøver risikobetonet adfærd og nyder godt af de ofte alternative læringsdagsordener i form af humor og sjov, som disse drenge sætter gang i - er med til at *nedtone* undertrykkende sider ved maskulinitetspraksisser hos

de dominerende drengene. De sætter fx tydeligvis en grænse for hvor macho-præget en adfærd, der kan tolereres i det sociale samspil. Det, at de har denne indflydelse, vidner om, at de spiller en vigtigere rolle i klassens sociale hierarki, end deres tilbagetrukne adfærd, sammenlignet med de dominerende drenge, umiddelbart synes at afspejle. Det faktum, at de også generelt nyder stor popularitet hos såvel piger, drenge som lærere, bekæfter denne iagttagelse.

En anden ting er i øvrigt, at 'de dygtige drenge' tydeligvis prioriterer deres skolegang højt, og det accepteres tilsyneladende i kammeratskabsgruppen; også af de dominerende drenge, som de har et socialt fællesskab med. På nogle måder ser det faktisk ud til, at 'de dygtige drenge' har en positiv indflydelse på de dominerende drenge og præger deres læringsadfærd i retning af større præstationsorientering. Det kommer fx til udtryk i samarbejdssituationer i halvformelle lærerstyrede læringssammenhænge.

'De dygtige drenge' samtidige popularitet og prioritering af skolen understreger, at der *ikke i klassen generelt synes at være nogen modsætning mellem popularitet og skolepræstation* (lige som det fremgik, at der ikke synes at være en generel anti-skole attitude i form af modstand mod skolens autoriteter, jf. ovenfor). Dette fund ligger således i tråd med fund i andre nordiske undersøgelser (fx Holm & Örhén, 2014) og markerer igen en forskel fra fund i tidligere angelsaksisk forskning, fx Frosh et al. (2002), der netop fandt en sådan modsætning, som gav problemer for og krævede særlige strategier af de drenge, der ønskede at præstere.

Det er dog værd at bemærke, at 'de dygtige drenge' præstationsorientering kommer til udtryk på en afdæmpet facon. I modsætning til de drenge, der 'oversamarbejde' med lærerne, jf. tidligere, og synes at miste popularitet på den baggrund, er de således ikke særligt frembusende eller selvhævdende i deres læringsadfærd, og de gør tilsyneladende ikke særligt meget for at få lærernes anerkendelse. Der synes således tydeligvis at være nogle restriktioner på, hvordan præstationsorientering kan komme til udtryk i klassen, hvis man vil bevare popularitet; restriktioner, som de dygtige drenge altså overholder.

Restriktionerne synes at kunne have sammenhæng med det, Epstein allerede tilbage i 1998 kaldte 'The myth of effortless achievement' og med

det, der som tidligere nævnt i flere nordiske analyser er kaldt begavelsesdiskursen, og som er fundet udbredt blandt nordiske drenge (fx Holm, 2014; Rudberg, 2014).

Som beskrevet (jf. kapitel 5) ligger der implicit i denne diskurs, at pligt-opfyldenhed og høj arbejdsmoral betragtes som noget feminint, mens konkurrence, høj akademisk kapacitet og 'naturtalent' ses som noget maskulint, ligesom den indebærer, at der er nogle klare restriktioner på, hvordan man indtager klasserummet. Drenge, der omfavner elevrollen for explicit eller iøjenfaldende kan opleve tab af maskulin status og popularitet. En tolkning kan være, at 'de dygtige drenge' med deres adfærd i de lærerstyrede læringssammenhænge undgår at komme i en sådan position, mens omvendt de drenge, der 'oversamarbejder' med lærerne, jf. tidligere, netop har placeret sig selv i en sådan såbar position.

Det skal dog bemærkes, at 'de dygtige drenge' i case-klassen ikke selv italesætter, at deres resultater opstår uden anstrengelse eller på baggrund af 'naturlig' begavelse (hvilket kan skyldes, at de ikke bliver spurgt). Derimod betones konkurrenceelementet af drengene i flere situationer.

Relationel orientering

Selv om 'de dygtige drenge' har en 'nedtonet' læringsadfærd i lærerstyrede sammenhænge, er det ikke ensbetydende med, at de ikke er interesserede i lærernes mening om dem. Lige som de dominerende drenge er de generelt relationelt orienterede mod lærerne i forskelligt omfang, og lærernes (hyppige) anerkendelse af dem (deres faglighed) har tydeligvis betydning for dem. Generelt synes de, lige som de dominerende drenge, at have gode relationelle kompetencer, og især én af dem - ham, der fremstår mest populær hos både drenge - og pigekammerater - falder i øjnene med sin imødekommende, smilende og næsten piget indfølelse og omsorgsfulde facon. Det er i øvrigt ham, der har en tæt dyadisk relation til en af de dominerende drenge. En anden af drengene gør sig bemærket ved at være konfliktudglattende og modvirke face-tab hos kammerater og lærere.

Dette billede, kombineret med billedet af de relationelt orienterede dominerende drenge, som blev tegnet ovenfor, synes således at ligge i tråd med andre nordiske undersøgelser, der finder, at drenge i vor tid i højere

grad end tidligere betoner sociale relationer og relationel orientering, (Godø, 2013; Holm, 2009; Nielsen, 2014), at de har relativt stærke sociale kompetencer (Overå, 2013), og at nordiske drenge synes at have et mindre problematisk forhold til det følelsesmæssige felt end tidligere (Overå, 2013; Jonsson, 2007; Holm, 2009).

Hvem udgør den lokale hegemoniske maskulinitet?

Med denne række af nuanceringer af det umiddelbare billede, der blev optegnet i kapitlets indledning af den lokale kønsorden i case-klassen og med opstillingen af de mange paralleller til lignende fund i anden nordisk klasserumsforskning, er det relevant og nærliggende at stille to spørgsmål:

For det første: er det i realiteten 'de dygtige' drenge, der repræsenterer den lokale hegemoniske maskulinitet, dvs. den lokalt mest anerkendte måde at 'gøre køn på' i case-klassen? Og i forlængelse heraf, rokker nuanceringerne afgørende ved, hvordan den lokale kønsorden bør forstås?

Og for det andet - på et mere generaliserende plan: understøtter de fremanalyserede mønstre i case-klassen faktisk, at vi står over for konturerne af en 'ny dreng' eller en ændret hegemonisk maskulinitet, som det diskuteres i anden nordisk forskning? Som det fremgik af kapitel 5, giver en række af de fund, der er refereret til ovenfor: at de nordiske drenge generelt er karakteriseret ved social smidighed, de er selvrefleksive, relationelt orienterede, de har relativt stærke kompetencer, de prioriterer et rigt socialt liv i fritiden, og de er i vid udstrækning i stand til at håndtere såvel den sociale som den kundskabsmæssige arena, så de ikke kommer i opposition til skolen, anledning til at diskutere, om vi på det samfundsmæssige plan /regionale niveau - i det mindste hos nordiske drenge - står over for en ændret hegemonisk maskulinitet; lige som de giver anledning til at rejse spørgsmålet, om disse ændringer i drengenes adfærdsmønstre - sammen med pigers ændrede adfærdsformer - skulle være udtryk for mindre skarpe kønsgrænser end tidligere (Nielsen, 2014).

Hvad angår det første spørgsmål, om det i realiteten er 'de dygtige' drenge, der repræsenterer den lokale 'hegemoniske maskulinitet' må svaret blive tvetydigt. Hvis begrebet 'hegemonisk maskulinitet' ordret forstås 'som den mest anerkendte måde at gøre (maskulin) køn på', må svaret

være ja, vurderet ud fra drengenes generelle popularitet hos såvel lærere som drenge - og pigekammerater og deres indflydelse på den dagsorden, der sættes i klassen. Vurderet ud fra, at deres popularitet ikke ændrer på det faktum, at det ikke desto mindre er de dominerende drenge, der i høj grad i praksis sætter dagsordenen i de halvformelle og uformelle lærings- og samværssituationer og med deres stærke maskulinitetspraksisser spiller en betydelig/afgørende rolle for de sociale inklusions- og eksklusionsmønstre og kønshierarkiet i klassen, så må svaret blive nej. Under alle omstændigheder synes nuanceringerne således heller ikke på afgørende måde at ændre på konturerne af den overordnede lokale kønsorden.

Når det i øvrigt kan være vanskeligt at give et entydigt svar på, hvem der repræsenterer den lokale hegemoniske maskulinitet, kan det skyldes, at de lokale forhandlinger om maskulin identitet og interaktionsmønstrene er komplekse og modsætningsfyldte - en kompleksitet der i sig selv gør, at det er svært at svare på, hvem der repræsenterer den hegemoniske maskulinitet. Det synes dog også at kunne hænge sammen med begrebsmæssige definitionsnuancer: lægges der med 'hegemonisk maskulinitet' vægt på den umiddelbare popularitet hos andre aktører, eller lægges der vægt på den reelle indflydelse på de sociale strukturer i den lokale kontekst, hvilket altså ikke behøver at være sammenfaldende. Connells definition af begrebet som 'den mest anerkendte måde at gøre køn på', synes ikke at fange disse nuancer, hvilket kan tolkes som udtryk for en begrebsmæssig svaghed. Det vil jeg vende tilbage til senere.

Lægges der vægt på det sidste: den reelle indflydelse på den dagsorden, der sættes og på de sociale strukturer, det vil sige de sociale inklusions- og eksklusionsmønstre og kønshierarkiet i klassen, er svaret på spørgsmålet om, hvem der udgør den lokale 'hegemoniske maskulinitet' måske i virkeligheden, at begge grupper repræsenterer aspekter heraf, og at de udgør den i fælleskab på baggrund af et succesfuldt samarbejde.

En ny dreng' i de nordiske lande?

Dette bringer mig frem til det andet selvstændigt interessante spørgsmål, nemlig om de fremanalyserede mønstre i case-klassen synes at understøtte, at vi står over for konturerne af 'en ny dreng' eller en ændret hegemo-

nisk maskulinitet, som det diskuteres i anden nordisk forskning? (fx Asp-Ansjö, 2014, Nielsen, 2014.)

Det overordnede svar på dette spørgsmål er, at der er delfund i analysen, der støtter denne iagttagelse/diskussion, men grundlæggende peger analysen dog på, at der stadig er væsentlige spændinger i især arbejderklassedrenge forhold til skolen; spændinger som tydeligvis er knyttet til deres maskuline identitet.

Hvis det fastholdes, at der med begrebet 'ny dreng' menes, at drenge i højere grad end tidligere er relationelt orienterede, har relativt stærke kompetencer, og at de er karakteriseret af en social smidighed, der gør, at de i vid udstækning er i stand til at håndtere såvel den sociale som den kundskabsmæssige arena, så de ikke kommer i opposition til skolen, synes svaret således at være ja. Sådanne adfærdstræk karakteriserer, som det fremgik, både de dominerende og 'de dygtige drenge'. Det synes heller ikke at være tilfældet, at drengene for at oppebære popularitet er nødt til at have en macho-præget selvpræsentation. Tværtimod kan en for stærk macho-præget adfærd, som det er fremgået, give bagslag i form af mindre popularitet.

Alt i alt synes det dermed rimeligt at konkludere, at undersøgelsen på disse punkter understøtter den iagttagelse, at der måske er mindre skarpe kønsgrænser end tidligere (Nielsen, 2014).

Analysen understøtter ligeledes fund i andre nordiske analyser, der peger på, at nordiske arbejderklassedrenge ikke synes at udtrykke en stærk anti-skoleholdning eller anti-præstationsholdning, som det kom til udtryk hos arbejderklassedrengene i de angelsaksiske undersøgelser. Som det diskuteres i anden nordisk forskning, forekommer det rimeligt/oplagt at koble dette til arbejdsmarkedsstrukturer og arbejdsmarkedspolitiske strømninger i øvrigt, hvor udviklingen i retning af øgede kompetencekrav kan have affødt en øget instrumentel orientering mod skolen end tidligere hos arbejderklassedrenge og deres forældre.

Det faktum, at arbejderklassedrengene i case-klassen selv oplyser, at forældrene betoner vigtigheden af fx at få lavet sine lektier og passe skolen, bekræfter denne antagelse.

Disse fund kan tolkes ind i den fortolkningssammenhæng, at den samfundsmæssige udvikling i retning af øgede kompetentekrav har røkket ved traditionelt anerkendte maskulinitetsidealer i den vestlige verden. Økonomisk og karrieremæssig succes er i stigende grad blevet vigtige kulturelle succeskriterier i samfundet og at kunne leve op hertil er en del af et kulturelt anerkendt maskulinitetsideal i den vestlige kultur. Samtidig hermed er kropslige kompetencer dog stadig især i den vestlige verden en vigtig kulturel indikator på hegemonisk (den mest anerkendte måde at udøve) maskulinitet, hvilket betydningen af fx sportlige præstationer og sportsidoler er markante eksempler på.

På trods af at caseundersøgelsen således på en række punkter understøtter den iagttagelse, at der måske er mindre skarpe kønsgrænser end tidligere, som andre nordiske undersøgelser er kommet frem til, så efterlader resultaterne ikke desto mindre (også) det billede, at der især for de dominerende (arbejderklasse) drenge (stadig) synes at eksistere en række spændinger i deres forhold til skolen; spændinger som er knyttet til deres maskuline identitet. Selv om de udviser relationel orientering, har sociale kompetencer og tilsyneladende ikke kommer på alvorlig kollision med skolen, så er de stadig karakteriseret af en relativ stærk maskulin selvpræsentation med demonstration af fysisk styrke, kropslige kompetencer, risikobetonet, 'oppositionel' læringsadfærd.

Forklaringen herpå skal måske findes i relation til de netop skiserede parallelle maskulinitetsidealer på det samfundsmæssige plan.

Man kan således antage, at drengene som fagligt svagt præsterende er under pres i forhold til præstations- og karriereorienterede maskulinitetsidealer. Som kompensation herfor, bliver en stærk kropslig selvpræsentation den alternative indgang til at oppebære en stærk social position.

Andre undersøgelsesresultater har vist, at for unge arbejderklassedrenge og -mænd, der på andre måder har svært ved at leve op til hegemoniske maskulinitetsidealer, bliver kroppen det kompensatoriske svar og vej til at fastholde social status og magtprivilegier – og dem der ikke har kropslig styrke, bliver marginaliseret (Whitson, 1990; Canaan, 1991; Majors, 1990; Swain, 2000).

Et af de største problemer eller spændinger, der synes at være forbundet med drengenes maskuline selvpræsentation handler da også netop om, at den - som analysen har vist - ser ud til at skabe og fastholde en skæv social struktur og kønsorden, hvor piger er nederst i hierarkiet og drenge med en 'svag' fysisk selvpræsentation eller mangel på fysiske kompetencer bliver marginaliseret. Det har stor betydning ikke bare for det generelle magtforhold i klassen, men også for de underordnede gruppers læringsadfærd, hvor pigerne bliver 'stille', og det samme gælder for de drenge, der er kendetegnet ved en ikke-kropsligt dominerende selvpræsentation.

Et andet ikke uvæsentligt problem eller spænding handler om de dominerende drenges egen læringsadfærd, hvor den stærke maskuline selvpræsentation altså langt hen ad vejen resulterer i læringshæmmende adfærd i form af skødesløs behandling af skolearbejdet, alternative dagsordener og forskellig grad af oppositionel læringsadfærd. Uanset at de er i stand til at fastholde en socialt dominerende position - og selv om de altså ikke synes at komme på alvorlig kollision med skolens autoriteter - kan deres nedprioritering af skolen og dårlige faglige præstationer have alvorlige konsekvenser for deres muligheder videre i uddannelsessystemet.

Et vigtigt *hovedresultat fra analysen* er dermed, at den peger på, at det – på trods af en bevægelse på visse områder i retning af nye maskulinitetsidealer, en øget tilpasning til skolen hos arbejderklassedrenge og måske mindre skarpe kønsskel - ser ud til at være *vigtigt ikke at være for optimistiske* netop når det gælder mange arbejderklassedrenges tilpasning til skolen, og når det gælder udligning af kønshierarkier i skolen fællesskaber.

Set i lyset af debatten om drenge som tabere i uddannelsessystemet (jf. projektets indledende problemstilling) er der ikke noget i undersøgelsen, der understøtter, at drengene generelt skulle 'tabe' i skolens fællesskaber i forhold til pigerne, hverken socialt eller læringsmæssigt. Tværtimod, kan man næsten sige. Ikke desto mindre er netop denne gruppe af drenge i en position, hvor de risikerer at blive tabere i et bredere uddannelses- og arbejdsmarkedsperspektiv (hvad statistikken da også viser). Selv om drengene ikke er 'ofre' i et socialt perspektiv - eller for den feminiserede skole, for den sags skyld - risikerer de at blive ofre for deres egne restriktive kønsko-der, hvor nedprioritering af skolen og dårlige faglige præstationer øger

risikoen for at ende i den restgruppe, der ikke kommer videre i uddannelsessystemet, og som dermed har dårlige udsigter på arbejdsmarkedet; en risiko, der forstærkes af den globale udvikling i retning af stadig færre ufaglærte jobs.

Man kan desuden forestille sig, at selv om samfundsmæssige udviklings-træk bl.a. i retning af øgede kompetencekrav på sigt betyder mindre skarpe kønsgrænser, så kan de selvsamme kompetencekrav potentielt være med til at fastholde disse (underpræsterende) drenge i et 'kompensatorisk svar' i form af en stærk maskulin selvpræsentation.

Ikke mindst i et pædagogisk perspektiv er det vigtigt at have opmærksomheden herpå, hvilket jeg vil vende tilbage til afslutningsvis.

Når det gælder spørgsmålet om kønshierarkier i skolens fællesskaber peger undersøgelsesresultaterne altså tillige på betydningen af *ikke at over-se eller underbetone de subtile inklusions- og eksklusionsmønstre, som elevernes kønskonstruktioner kan resultere i*. Dette analyseresultat er vigtigt i et pædagogisk perspektiv, men det er også et centralt bidrag i forhold til en mere nuanceret forståelse af spørgsmålet om 'tabere' og 'vindere' i skolen.

Det kan fx godt være, at statistikken viser, at piger i visse fag præsterer bedre end drenge (jf. projektets indledning), men de afdækkede mønstre tyder på, at når det handler om social position, om at fylde meget og at have indflydelse og tage plads i skolens fællesskaber, er det snarere pigerne end drengene som gruppe, der er taberne i kontekster, hvor der etableres og forhandles tydelige vertikale lokale kønshierarkier som i caseklassen. Som diskuteret i kapitel 6 er der god grund til at antage, at de afdækkede kønsmønstre i case-klassen vil kunne genfindes i lignende klassekontekster.

Dette resultat synes interessant bl.a. i lyset af det aktuelt ofte italesatte problem, at mange piger og unge kvinder på trods af, at de ser ud til at klare sig godt præstationsmæssigt i uddannelsessystemet, tilsyneladende mangler selvtillid, tro på egne muligheder og er psykisk sårbare. Det er en overvejelse værd, om en del af denne problemstilling kan handle om, at kønnede sociale dynamikker i skolens vigtige (ikke mindst uformelle) fællesskaber ikke nødvendigvis efterlader pigerne i en anerkendt, indflydelsesrig og selvtillidsfremmende social position, men derimod måske ofte i en

position, hvor de fylder langt mindre end drengene, og hvor de er tilbageholdende med at markere sig, måske af angst for at 'fejle' og for repressalier fra kammeraternes (drengenes) side, som det fremgik i case-klassen. Selv om der sagtens kan findes klasser, hvor pigerne er dominerende, finder langt de fleste nordiske klasserumsundersøgelser som nævnt tidligere (side 109), at drengene er de dominerende i klassen.

Mønstrene i caseklassen giver i øvrigt anledning til den refleksion, at hvis der endelig skal udpeges 'vindere' i skolens fællesskaber, så ser det ud til at være de dygtige (både fagligt og kropsligt) drenge. De trives og nyder social anerkendelse fra både kammerater og lærerne, og fremtidsperspektiverne i uddannelses- og arbejdsmarkedsmæssig henseende ser lyse ud for dem.

Samlet peger analyseresultaterne altså på, at der kan være grund til at gøre op med diskursen eller vaneforestillingen om drenge som tabere og piger som vindere, når det handler om køn og uddannelse.

Heller ikke den ofte fremsatte hypotese om den feminiserede skole understøttes af resultaterne. Det har ikke været et selvstændigt fokuspunkt i analysen at afdække betydningen af kønsforskelle hos lærerne for læringsadfærd, præstationsorientering og skolepasning hos drenge og piger, men derimod altså den (i hvert fald i den offentlige debat noget oversete) betydning af elevernes konstruktion og forhandling af kønsidentitet i skolens sociale fællesskaber. Ikke desto mindre peger resultaterne indirekte på, at i det omfang lærerne spiller en rolle for præstationsorientering og skoletilpasning er det *kvaliteten af relationen mellem den enkelte lærer/elev*, snarere end lærerens køn, der er en vigtig faktor i den sammenhæng. Og antagelsen om, at de kvindelige lærere mangler rummelighed i forhold til de underpræsterende drenge og favoriserer pigerne, understøttes ikke af undersøgelsen. Tværtimod peger den på, som det er fremgået, at drengene som helhed er dem, der fylder (og får lov til det) både i de formelle og de halvformelle læringsrum, og at pigerne som gruppe indtager en socialt marginaliseret position.

Også på dette punkt peger analysen altså på, at der synes at være god grund til at gøre op med vaneforestillinger.

Styrker og svagheder ved projektets design og teoretiske afsæt
Som der er redegjort for i indledningen og i metodeafsnittet (kap. 7), og som det er fremgået, har projektet været tilrettelagt og gennemført i en slags dobbelt-design, hvor den ene del altså har bestået af interaktionsanalyse med detaljerede videoanalyser af face-to-face interaktion i samspilssituationer i case-klassens fællesskaber, mens jeg på det andet analyseniveau har trukket generaliserede mønstre op på baggrund af interaktionsanalysen og diskuteret disse i en kønsteoretisk analyseramme, hvor der har været fokus på, hvilke kønsidentitetsressurser eleverne trækker på og hvilke kønnede inklusions- og eksklusionsmønstre, interaktionsprocesserne har resulteret i. I denne analyse har der, som det er fremgået, også indgået interviewdata.

Det må betragtes som en styrke for analysens udsagnskraft, at datagrundlaget består af såvel videodata som interviewdata. Metodetriangleringen har gjort det muligt både at afdække (multimodale) såvel bevidste som *ubevidste handlingsmønstre i interaktionen* og givet adgang til vigtige informationer om *elevernes subjektive oplevelsesverden*. Min vurdering er dog, at det er projektets videoetnografiske tilgang, i kombination med anvendelsens af Goffmans operationaliserede begreber, der kan betegnes som en særlig styrke ved projektetdesignet og som sådan kan siges at udgøre projektes særlige metodiske bidrag ind i undersøgelsesfeltet.

Det har således vist sig, at de detaljerede videooptagelser analyseret med afsæt i Goffmanns situerede forståelse af selvet, hans selvpræsentation og facebegreber (og videreudviklinger heraf) har været en værdifuld indgang til at afdække de komplicerede interaktionsprocesser og -mønstre i klassens fællesskaber.

Med begreberne har det været muligt at afdække elevernes (køns) identitetskonstruktioner (som for drengenes vedkommende bl.a. opsamles og præsenteres i den efterfølgende analyse i form af elevportrætter) og ikke mindst *at afdække kvaliteten i de sociale relationer*, der har været helt afgørende for at fremanalysere de underliggende sociale mønstre og den identificerede kønsorden. Det har været muligt at lave detaljerede analyser af elevernes løbende forhandling af, hvordan en situation skulle defineres, af sympatier og antipatier i face-to face interaktion og altså dermed at

komme helt tæt på, hvordan (køns)identiteter forhandles og hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser i praksis har udspillet sig i klassens fællesskaber.

Især anvendelsen af Goffmans face-begreber (og videreudviklinger heraf) har været et værdifuldt analytisk værktøj til at operationalisere og eksplicitere kriterierne for måling af kvaliteten i de sociale relationer.

Såvel som Goffmans begreber har udgjort et værdifuldt analytisk værktøj i afdækningen af kvaliteten i de lokale samspilsprocesser, har Connells kønssociologiske begreber givet en brugbar og værdifuld fortolkningsramme til (yderligere) at synliggøre lokale kønskonstruktioner og den lokale kønsorden og en indgang til at koble de lokale kønsmønstre til kønsdiskusser og kønsordener på det 'regionale' og 'globale' niveau. Ved at bruge Connells begreber i kombination med Goffmans kompenseres der så at sige for den svaghed ved Goffman, at hans begreber ikke inddrager den samfundsmæssige dimension.

I Connells kønssociologi har det særligt været den multiple og relationelle forståelse af køn og begreberne om hegemonisk maskulinitet og om intern og ekstern kønsorden, der har været anvendbare og kvalificeret analysen. Desuden har hans sondring mellem det 'lokale', regionale' og 'globale' niveau bidraget til forståelsen af sammenhængene mellem de forskellige niveauer.

Når det gælder begrebet om hegemonisk maskulinitet har gennemførelsen af analysen dog også afdækket en vis begrebsmæssig svaghed. Som tidligere nævnt synes Connells definition af begrebet som 'den mest anerkendte måde at gøre køn på' ikke at skelne fx mellem umiddelbar popularitet og den reelle indflydelse, de berørte aktører har på situationsdefinitionen og den sociale magtstruktur i den lokale kontekst. Ud over at det kan være vanskeligt entydigt at identificere den lokale hegemoniske maskulinitet alene på grund af kompleksiteten og variationen i de sociale samspilsprocesser i forskellige kontekster, svækker den manglende indholdsmæssige præcision af begrebet dets potentiale i forhold til mere præcist at identificere den lokale hegemoniske maskulinitet. Det er dog ikke min vurdering, at det har afgørende indholdsmæssig betydning for analysens konklusioner og hovedresultater, når det kommer til afdækningen af kønskon-

struktioner og deres betydning for læringsadfærd og sociale inklusions- og eksklusionsprocesser.

Tidligere fremført kritik af Connells kønssociologi har anført, at det kan være en svaghed, at pigerne risikerer at forsvinde ud af syne som vigtige aktører, fordi Connells begreber og fortolkningsramme i høj grad sætter fokus på kønnede sociale processer i drenge- og mandefællesskaber. På trods af, at pigerne i et vist omfang rent faktisk indgår som aktører i min analyse, ser jeg den samme tendens i min egen analyse til, at den anvendte begrebsmæssige optik primært skaber et fokus på drengene og deres indbyrdes sociale spil. Et stykke hen ad vejen kan dette dog forsvares med, at det empiriske udgangspunkt for min analyse jo netop har været 'de vanskelige drenge', og at interessen især har været rettet mod at forsøge at forstå netop disse drenges læringsadfærd set i lyset af kønnede sociale processer. Det kan dog ikke afvises, at pigernes betydning for de kønnede sociale processer og inklusion- og eksklusionsmønstre utilsigtet er blevet underbelyst og underbetonet i analysen. Det kan således heller ikke helt afvises, at tilsvarende portrætter af pigerne, som der laves af drengene muligvis kunne have nuanceret analysen af drengenes dominans.

Bl.a. set i lyset af debatten om 'vindere' og 'tabere' i skolen kunne det i øvrigt være interessant og relevant i en fremtidig analysesammenhæng at rette interessen nærmere mod *pigerne* og den betydning, lokale kønskonstruktioner og lokale kønsordener har for deres læringsadfærd og ikke mindst (køns)identitetsdannelse i et videre perspektiv. Analysen har afdækket, at den lokale kønsorden i casen i høj grad ser ud til at spille en (negativ) rolle for pigernes læringsadfærd på klassen. Det kunne være interessant at dykke dybere ned i denne problemstilling og nærmere undersøge, hvilken betydning lokale kønsordener har for forskellige pigegrupper generelle trivsel, selvopfattelse og forhold til skolen.

Pædagogiske implikationer

Afslutningsvis vil jeg kort diskutere, hvad analyseresultaterne kan betyde for forståelsen af problemstillingen med de underpræsterende drenge i et mere praksisrettet, pædagogisk perspektiv. Der vil være tale om nogle

overordnede betragtninger, idet det ligger uden for projektets rammer at gå ind i detaljerede pædagogiske anvisninger.

Der findes oplagt ikke nogen enkelte snupagsløsninger eller didaktiske virkemidler, der hurtigt kan løse problemet med drengene, der underpræsterer i den danske folkeskole. Dertil er problemstillingen for kompleks og bl.a. vævet ind i samfundsforankrede sociale differentieringer, kønsinstitutioner og -diskurser. Ikke desto mindre viser undersøgelsen, at det er helt centralt at sætte øget fokus på betydningen af og forståelsen for dynamikkerne i elevernes uformelle fællesskaber – også konkret ude på skolerne som en del af lærernes klasseledelseskompetencer - ligesom vi ikke kommer uden om at sætte fokus på køn og kønsidentiteter som en selvstændig betydningsfaktor, når vi skal forstå elevernes, og her ikke mindst de underpræsterende drenge, læringsadfærd og opfattelse af skolen.

Som diskuteret i indledningen er det indtrykket, at der hos lærere og i skoleverdenen generelt stadig eksisterer en ganske rodfast og udbredt individorientering og mangeltænkning, når det gælder identificering og ikke mindst forklaring af problem- og læringshæmmende adfærd hos elever. Også delresultater i denne undersøgelse peger på denne tendens.

Faren ved sådanne individorienterede forklaringsmodeller (såvel som ved forklaringsmodeller, der overvejende placerer ansvaret for problemet hos de kvindelige lærere) kan være, at man kommer til at overse netop den selvstændige betydning dynamikken i de uformelle kønnede sociale mønstre og deres betydning for elevernes læringsadfærd.

Når det gælder udfordringen med de underpræsterende drenge, kan dette i værste tilfælde betyde, at lærerne i stedet for fremme disse drenge muligheder i skolen og uddannelsessystemet, utilsigtet kan komme til at fastholde drengene i restriktive kønskoder, der arbejder til ugunst for dem i et uddannelsesperspektiv. Hertil kommer, at lærerne, hvis ikke de er opmærksomme på de subtile inklusions- og eksklusionsmønstre, som elevernes restriktive kønskoder og kønskonstruktioner kan resultere i, kan være med til at forstærke sådanne mønstre med negative sociale og læringsmæssige konsekvenser for de marginaliserede grupper, herunder pigerne.

Selv om lærernes rolle ikke har været gjort til selvstændig genstand i analysen, og at konklusioner herom derfor skal tages med et vist forbehold, tyder fundene på, at relationen til lærerne og lærernes anerkendelse generelt synes at være vigtige for elevernes præstationsmotiver og holdning til skolens krav. Fundene tyder således også på, at forskellige former for 'læringsopposition' hos nogle af drengene, ud over at hænge sammen med kønskonstruktion, også hænger sammen med netop kvaliteten af relationen til den enkelte lærer. Dette understreger betydningen af, at lærerne tillige er opmærksomme på og får øje på deres egen rolle for drengenes opfattelse af skolen og for læringsadfærd.

LITTERATUR

- Aasebø, T.S. (2008). Kjønnede kunnskapsforhandlinger i klasserommet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 36-45
- Archer, Margaret S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnesen, Anne-Lise, Elina Lahelma og Elisabet Öhrn (2008). Travelling Discourse on Gender and Education. The Case of Boys' Underachievement. *Nordisk Pædagogik*, 28 (1), s. 1-14.
- Asp-Onsjö, L. (2014). Parallella positioneringar bland pojkar. Om sociala hierakier och skolprestationer i Öhrn, E. & Holm, A. (2014). *Att lyckas i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aukrust, V. (2003). Å få ordet –å ta ordet. Jenters og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I Kristi Klette (red.) *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 111-134), Oslo:Unipub.
- Baagøe, Sten Nielsen og Jørgensen, Christian Helms (2013). Drenges vilkår og veje i uddannelserne i Jørgensen, Christian Helms (red.). *Dreng og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitets Forlag.
- Baarts, Charlotte (2010). Autoetnografi i Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Back, L. (1996). *New Ethnicities and Urban Culture*. London: UCL Press.
- Bakken, A. & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Rapport 10/2011. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velfærd og aldring (NO VA).
- Bhaskar, Roy (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso.
- Bhaskar, Roy (1989). *Reclaiming Reality. A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. London/New York: Verso.
- Bhaskar, Roy (1997 [1975]). *A Realist Theory of Science*. 2. udgave. London/New York: Verso.
- Bhaskar, Roy (1998[1979]). *The Possibility of Naturalism. A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, 3. udgave. London/New York: Routledge.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). Introduction i M. Mauthner, M., J. Jessop & T. Miller (red.). *Ethics in Qualitative Research*, s. 1-13, London: SAGE Publications.
- Bogen, D. (1992). The organization of talk. *Qualitative Sociology*, 15, 273-

- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *InterView – introduktion til et håndværk*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Brock-Utne, B & Haukaa, R. (1980). *Kunnskap uten makt. Kvinner som elever og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Branaman, Ann (1997). *Goffman's Social Theory* i Lembedt, Charles & Brannaman, A. (red.). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Buch-Hansen, Hubert & Nielsen, Peter (2008). *Kritisk realisme*. Roskilde: Samfundslitteratur/Roskilde Universitetsforlag.
- Canaan, J. (1991): Is Doing Nothing Just Boys' Play? Integrating Feminist and Cultural Studies Perspectives on Working Class Masculinities, in Lury, F.C. & Stacey, J. (eds). *Off-Centre: Feminism and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Carrigan, T., Connell, B. & Lee, J. (1985). Toward a New Sociology of Masculinity. *Theory and Society* vol. 14(5), 551-604.
- Christensen, Ann-Dorte & Jensen, Sune Qvortrup (2014). Combining Hegemonic Masculinity and Intersectionality i *NORMA. International Journal for Masculinity Studies*, 9:1, s. 60-75.
- Cobett, M.C. (2013). 'Beauties', 'Geeks' and 'Men-john': the possibilities and costs of girls performances of gender in Antiguan schools in *Gender and Education* 25:3, 251-266.
- Cockburn, C. (1983). *Brothers: Male dominance and technological change*. London: Pluto.
- Collier, Andrew (1994). *Critical Realism. An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London/New York: Verso.
- Collier, Andrew (1998). Masculinities, Law, and Personal Life: *Towards a New Framework for Understanding Men, Law, and Gender in Harvard Journal of Law and Gender*, Vol. 33.
- Collinson, D., and J. Hearn (1994). Naming men as men: Implications for work, organization and management in *Gender, Work and Organization* 1(1): 2-22.
- Connell, R.W., Ashenden, D.J., Kessler, S. & Dowsett, G.W. (1982). *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*. Sidney: Allen & Unwin.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1996). Teaching the Boys. New Research on Masculinity and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Records*, 98, 206-235.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, James W. (2005). Hegemonic Masculinity.

- Rethinking The Concept. *Gender and Society*, vol. 19 (6), s. 829-859.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Connolly, P. (2006). Summary Statistics, Educational Achievement Gaps and the Ecological Fallacy in *Oxford Review of Education*, 32(2), 235-252.
- Creaven, Sean (2000). *Marxism and Realism. A Materialistic Application of Realism in Social Sciences*. London/New York: Routledge.
- Culpeper, Jonathan (1996). Towards an Anatomy of Impoliteness, *Journal of Pragmatics* 25: 349--67.
- Culpeper, Jonathan, Bousfield, Derek and Wichmann, Anne (2003). Impoliteness Revisited: With Special Reference to Dynamic and Prosodic Aspects in *Journal of Pragmatics* 35: 1545-1579.
- Culpeper, Jonathan (2005). Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show *The Weakest Link*, *Journal of Politeness Research* 1: 35-72.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge: University Press.
- Davis, A. (1983). *Women, race, and class*. New York: Vintage.
- Dahrendorf, Ralf (1973). *Homo Sociologicus*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Donaldson, M., and S. Poynting (2004). The time of their lives: Time, work and leisure in the daily lives of ruling-class men in *Ruling Australia: The power, privilege & politics of the new ruling class*, edited by N. Hollier. Melbourne: Australian Scholarly.
- Egelund, Niels (2011). *Derfor taber drengene*. DR udsendelse. www.dr.dk/Nyheder/Indland/2011/08/18/083007.htm
- Egelund, Niels (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Århus: Århus Universitets Forlag.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (eds.) (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- EVA (2005). *Køn, karakterer og karriere – drenges og pigers præstationer i uddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fibæk Laursen, Per (2011). *Sådan kan skolen redde drengene*. Politiken <http://politiken.dk/debat/analyse/ECE1259060/saadan-kan-skolen-redde-drengene/>
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London & New York: Routledge.
- Frederiksen, Pia (2012). Børns inklusions- og eksklusionsstrategier i Næsbj, T. (red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole. UCN-serie hæfte*, 5, s. 52-60. University College Nordjylland.
- Frederiksen, Pia (2013). De professionelle voksnes betydning for barnets selvopfattelse i Nielsen, M. (red.) *ICDP - Relations- og ressourcerorient-*

ret pædagogik. Dafolo.

- Frosh, S. (2000). Intimacy, Gender and Abuse: The Construcion of Masculinities in McClusky, U. & Hooper, C. (eds), *Psykodonamic Perspectives on Abuse: the Cost of Fear*, London: Jessica Kingsley.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Petertman, R. (2002). *Young Masculinities. Under standing Boys in Contemporary Society*. Hampshire & New York: Palgrave.
- Frosh, S. (1997). Screaming under the Bridge. Masculinity, Rationality and Psychotherapy in J. Ussher (ed.) *Body Talk*. London: Routledge.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. Lodon: Routledge.
- Godø, H.T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomsskole-elevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. Doktorsavhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Goffman, Erving (1955). On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction in *Psychiatry* 18 (3): 213-231.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: The Overlook Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Simon & Shuster, Inc. (Oversat til dansk: Stigma. Om afvigerens sociale identitet. Samfundslitteratur 2010), E. (1967). *Interactions Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York.
- Goffman, Erving (1969). The Insanity of Place. *Psychiatry*, 32, 357–87.
- Goffmann, Erving (1971a). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order* New York: Basic Books, 335–90.
- Goffman, Erving (1971b). The Insanity of Place. Appendix to *Relations in Public: Microstudies of the Public Order* New York: Basic Books, 335–90.
- Goffman, Erving (1972). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1983). The Interaction Order in *American Sociological Review*, 48:1-17.
- Goode, W. (1982). Why men resist in *Rethinking the family: Some feminist questions*, edited by B. Thorne and M. Yalom. New York: Longman.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. NewYork: Academic Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Makings Space. Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan Press.
- Gutmann, M. C. (1996). *The meanings of macho: Being a man in Mexico City*. Berkeley: University of California Press.
- Hargraves, Thomas (1992). Attitudes toward the Mentally Ill: The Effects of Label and Beliefs i *The Sociological Quarterly*, vol. 33. No.3. Autumn, 1992.

- Haug, P. (red.) (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – hva sker i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routhledge.
- Hearn, J. (1996). Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity/masculinities in *Understanding masculinities: Social relations and cultural arenas*, edited by M. Mac an Ghaill. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men in *Feminist Theory* 5 (1): 49-72.
- Heede, Dag (1997). *Det tomme menneske: Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Hepburn, A. & Bolden, G.B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription in J. Sidnell & T. Stivers *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing Ltd.
- Herd, G. H. (1981). *Guardians of the flutes: Idioms of masculinity*. New York: McGraw-Hill.
- Hewitt, R. (1986). *White Talk Black Talk: Inter-Racial Friendships and Communication Amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, A.-S. (2009). *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter I år 9*. Ph.d.-avhandling. Gothenburg studies in educational sciences. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holm, A.-S. & Öhrn, E. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete i Öhrn, E. & Holm, A. (2014). *Att lyckas i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence i J. B. Pride and J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Jacobsen, Hviid Michael og Kristiansen, Søren (2006). *Erving Goffman – sociologien om det elementære*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling.. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Ordfront
- Jørgensen, Christian Helms (red.) (2013). *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- KL (Kommunernes Landsforening) (2010). *Ungdomsuddannelser taber drengene* <http://www.kl.dk.Momentum/Ungdomsuddannelser-taber.drengene-id77211/>
- Kleppe, R. (2014). Spidermanskjole! Fra kjønnskontrast i barns lek til kjønnskontrast i barns klær i Nielsen, Harriet Bjerrum (red.) (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skole*

- len. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, L. (red.) (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo og Norges forskningsråd.
- Knudsen, Ann Elisabeth (2005). Hjerneudvikling og kønsforskelle i EVA: *køn, karakterer og karriere – drenges og pigers præstationer i uddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Knudsen, Susanne V. (2010): *Køn i skolen*. København: Frydenlund.
- Lahelma, E. (1992). Gender Differentiation in the Curriculum of the Comprehensive School. Research Report 132. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Lahelma, E. (2005). School Grades and Other Resources: The 'Failing Boys' Discourse Revisited in *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*, 13(2), 78-89.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2011). Skola och kön. s. 115-132 i Hansén Sven-Erik & Forsman, Liselott (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lawson, Tony (1997). *Economics & Reality*. London/New York: Routledge.
- Lea, S., & T. Auburn (2001): The social construction of rape in the talk of a convicted rapist in *Feminism & Psychology* 11 (1): 11-33.
- Lerner, G. H. (2004). Introductory remarks in G. H. Lerner (Ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 1-11). Philadelphia: John Benjamins.
- Lim, Tae-Seop & Bowers, John W. (1991). Facework. Solidarity, Approbation, and Tact in *Human Communication Research*, Vol. 17 No. 3, March 1991 415-450
- Lindgard, B., Mills, M., Weaver-Hightower, M.B. (2012). Interrogating recuperative masculinity politics in schooling in *International Journal of Inclusive Education*, 16:4, 407-421.
- Luff, P., Hindmarsh, J & Heath, C. (2000). *Workplace Studies: Recovering Workplace Practice and Informing System Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyng, S.T. (2009). Is there more to 'antischoolishness' than masculinity? *Men and Masculinities*, 11(4) 462-487).
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghail, M. (2013). *Education and Masculinities: Social, Cultural and Global Transformations*. London: Routledge.
- MacInnes, J. (1998). *The end of masculinity: The confusion of sexual genesis and sexual difference in modern society*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Majors, R. (1990). Coole Pose: Black Masculinity and Sports in Messner, M. & Sabo, D. (eds.), *Sport, Men and the Gender Order*, Illinois:

- Human Kinetics Books.
- Manning, Peter (1976). The Decline of Civility: A Comment on Erving Goffmans's Sociology in *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 13 (1):13-25.
- Martin, P.Y. (1998). Why can't a man be more like a woman? Reflections on Connell's masculinities. *Gender & Society* 12 (4): 472-74.
- Marx, Karl (1972[1894]). *Kapitalen – Kritik af den politiske økonomi*. 3. bog. København: RHODOS.
- Mason, Jennifer (2011). *Qualitative Research*, 2. udgave. London: SAGE.
- Messerschmidt, J.W. (2012). Engendering gendered knowledge: Assessing the academic appropriation of hegemonic masculinity in *Men and Masculinity* 12, 2012.
- Miller, Thomas G. (1986). Goffman, Positivism and the Self i *Philosophy of the Social Sciences*, 16 (2): 177-196.
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative & Life History*, 1, 255-280.
- Moll, Ian (2004). Psychology, Biology and Social Relations i *Journal of Critical Realism*, Vol. 3, No.1, pp. 49-76.
- Mondana, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis in H. Knoblauch, B. Schettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (red.). *Video analysis: Methodology and Methods*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nayak, A. & Kehily, M. (1996). Playing it Straight: Masculinities, Homophobia and Schooling i *Journal of Gender Studies* 5(2): 211-30.
- Neuman, Lawrence W (2003). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, 5. udgave. Boston: Allyn and Bacon.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2011). *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (red.) (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Bertil (1995). *Tarzan i damejunglen*. Samsø: Nielsens Forlag.
- Nordahl, Bertil (2012). Feminiseret folkeskole vanrøgter drengene i Politiken: politiken.dk/debat/.../feminiseret-folkeskole-vanroegter-drengene/
- Nordahl, Thomas, Anne-Karin Sunnevåg, Ann Margreth Aasen og Anne Kostøl (2010). *Uligheder og variationer – Danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolen i Hedmark og University College Nordjylland.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – en systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004. Undervisningsministeriet

- 2004 Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://pub.uvm.dk/2004/oecd/kap07.html>
- Overland, Terje. (2009). *Skolen og de udfordrende elever – om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Dafolo.
- Overå, S. (2013). *Kjønn – barndom –skoleliv. Faglige og sociale inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barneskolen*. Ph.d.-avhandling. Sosialantropologisk institutt. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO)
- Petersen, A. (1998). *Unmasking the masculine: "Men" and "identity" in a sceptical age*. London: Sage.
- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and Masculinity: Racialization and the contradictions of schooling for 11 to 14 year olds. *Youth & Society*, 36(2), 227-246.
- Plummer, K. (rd.) (1981). *The making of the modern homosexual*. London: Macmillan.
- Qvortrup, Ane (2014). Inkluderende didaktisk praksis, NERA 2014, upublikeret paper.
- Qvortrup, Lars (2013). Inklusion - en definition i Næsby, Torben (red.) *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN seriehæfte.
- Raffel, S. (1979). *Matters of Fact*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raudaskoski, Pirkko (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation) i Brinkmann, S & Tangaard, L., *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Reisby, K. & Knudsen, S.V. (2005). *Køn, ligestilling og skole 1990-2004*. Oslo: Nordisk institutt for kunnskap om kjønn (NIKK) og Nordisk Ministerråd.
- Rosenberg, M. (1962). The Dissonant Religious Context and Emotional Disturbance. *Chicago Journals, American Journal of Sociology*, Vol 68. No 1, 1-10.
- Rubin, H. (2003). *Self-made men: Identity and embodiment among transsexual men*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Rudberg, M. (2014). Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generasjoner i Nielsen, Harriet Bjerrum (red.) (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Sarkeesian, Anita i Politiken, den 16. september 2014.
- Saville-Troike, M. (1994). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. 2. udgave, Oxford Blackwell.
- Sayer, Andrew (2005). *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwalbe, Michael L. (1993). Goffman Against Postmodernism; Emotion

- and the Reality of the Self i *Symbolic Interaction*, 16 (4):333-350.
- Skolverket (1999). *Timms. Kunskaper i matematik och naturvetenskap hos svenska elever i gymnasieskolans avgångsklasser*. (Skolverkets rapport nr. 145) Stockholm: Skolverket.
- Spiers, J. (1994). *The Dance in Caring: Negotiating nurse-client interaction using politeness as a communication strategy*. Unpublished master's thesis. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- Spiers, J. (1997). *Face Work and Politeness Theory*. Unpublished Qualls Paper. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- Swain, J. (2000). 'The Money's Good, the Fame's good, the Girls are good': the Role of Playground Football in the Construction of Young Boys' Masculinity in a Junior School in *British Journal of Sociology of Education*, vol 21(1).
- Schwartz, A. & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary students' responses to strong classification and framing in education. I W. Pink (Red.), *Schools and marginalized youth: an international perspective* (s 173-195). New York: Hampton Press.
- Søndergaard, Dorte Marie (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. København: Museum Tusulanum.
- Undervisningsministeriet (2004) (red. Jan Meiding). *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne. (2002). Internetdokument hentet på http://fi.dk/site/forside/publikationer/2002/vejledende-retningslinjer-for-forskningsetik-i-samfundsviden/ssf_etik.pdf.
- Walkerline, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing Up Girl. Psychosocial Explorations of Gender and Class*. New York: New York University Press.
- Waksler, Frances Chaput (1989). Erving Goffman's Sociology: An Introductory Essay in *Human Studies*, 12:1-18.
- Warren, S. (1997). Who do these boys think they are? An investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education* 1 (2): 207-22.
- Wetherell, M., and N. Edley (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism and Psychology* 9 (3): 335-56.
- Whalen, J. & Zimmerman, D. H. (1998). Observations on the display and management of emotion in naturally occurring activities: the case of 'hysteria' in calls to 9-1-1. *Social Psychology Quarterly*, 6: 141-159.
- Whitson, D. (1990). Sport in the Social Construction of Masculinity in Messerschmidt, M. & Sabo, D. (eds) *Sport, Men and the Gender order*, Illi-

- nois: Human Kinetics Books.
- Willis, Poul (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Got Working Class Jobs*. London: Saxon House.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zlotnik, Gideon (1984). *De stakkels drenge*. København: Hans Reitzel.
- Zlotnik, Gideon (2005). Kendsgerninger og konsekvenser i EVA: *Køn, karakterer og karriere – drenge og pigers præstationer i uddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Öhrn, E. & Holm, A. (2014). *Att lyckas i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis.



Institut for
Læring og Filosofi
Sonhårdsholmsvej 2
9000 Aalborg
Danmark

Aalborg, februar 2013

Kære elever og forældre i 7.A.

Jeg er lærer på Læreruddannelsen i Aalborg og i gang med en forskeruddannelse på Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi. Uddannelsen forventes afsluttet ved udgangen af 2014. I mit forskningsprojekt undersøger jeg, hvordan sammenhængene er mellem trivslen i en skoleklasse og læringsudbyttet i fagene. Målet med forskningen er at udvikle begreber til at forstå sådanne sammenhænge og udvikle metoder til at styrke trivslen i en klasse.

Baggrunden for mit forskningsprojekt er, at vi ved – både fra almindelig erfaring – og fra undersøgelser, at læringsmiljøet, herunder den sociale trivsel, i høj grad påvirker læringsadfærd og læringsudbytte.

For at kunne gennemføre mit forskningsprojekt er det helt afgørende for mig at finde nogle lærere og elever, der vil bidrage til projektet. Og det er her, I kommer ind i billedet. Jeg vil gerne bruge jeres børn/jeres børns klasse som en - helt tilfældigt udvalgt - case. Det betyder, at jeg gerne vil undersøge læringsmiljøet i klassen igennem indsamling af forskellige typer af data, såsom deltagerobservation, videoobservation og interview med alle elever og lærere tilknyttet klassen.

Det er vigtigt for mig at understrege, at alle data vil blive behandlet fortroligt og opbevaret forsvarligt. I databehandlingen vil alle elever blive anonymiseret, så ingen kan genkendes. Planen er, at jeg vil opholde mig ca. fire uger sammen med klassen i ugerne 9-12. Jeg vil bestræbe mig på at indsamle data på en måde, så det ikke forstyrrer eller forsinker undervisningen på nogen måde.

Lærerteamet omkring 7.A. har indvilliget i at være med i projektet, og jeg håber også, I vil deltage. Hvis der er spørgsmål kan jeg kontaktes via telefon xxxxxxxx eller mail Pia@learning.aau.dk.

Venlig hilsen Pia Frederiksen

Jeg vil gerne deltage i forskningsprojektet

Jeg giver hermed tilladelse til, at min søn/datter deltager i forskningsprojektet

Dato og elevens underskrift

Dato og forælders underskrift

BILAG 3

Interviewguide – elevinterview 7.A.

Dig og klassen?

- Hvordan synes du, det er at gå i klassen? Er det en god/dårlig klasse? Hvorfor?
- Ligner I hinanden, eller er I meget forskellige? Hvordan?
- Hvem er du mest sammen med? Hvorfor kan du godt lide at være sammen med dem?
- Hvad laver I sammen? Er I også sammen i fritiden?
- Hvis du helt selv kunne bestemme, hvem ville du så helst
 - 1) Sidde ved siden af?
 - 2) Være sammen med i frikvarteret? (hvorfor?)
 - 3) Arbejde sammen med?
 - 4) Være sammen med i fritiden?
- Hvem bestemmer mest i klassen af eleverne?
- Hvem bestemmer mest af drengene og pigerne?
- Er der forskel på drenges og piges måde at arbejde på/være i klassen på?
- Hvad går drenge op i? Hvad går piger op i?
- Er der nogen i klassen, der tit bliver uvenner? Hvorfor tror du evt. de er /bliver uvenner?
- Er der nogen, du er/bliver uvenner med?
- Tror du alle har det godt i din klasse? Hvorfor?/hvorfor ikke?
- Der er to, der lige er gået ud af klassen. Tror du, det er fordi, de ikke havde det godt?
- Er der noget, du kunne tænke dig anderledes i klassen?

Kulturelle værdier

- Hvordan synes du, man skal være for at være en god person? Hvad gør dig til en god person? Hvordan synes du, du skal være, for at du er tilfreds med dig selv?
- Hvordan synes din *mor*, du helst skal være? Hvordan skal du være eller gøre, for at din mor er tilfreds med dig?
- Hvordan synes din *far*, du helst skal være? Hvordan skal du være eller gøre, for at din far er tilfreds med dig?
- Hvad kan du bedst lide at lave/hvad laver du i din fritid? Har du søskende? Blander dine forældre sig i dine lektier/hjælper dig? Har du pligter derhjemme? Hvornår går du i seng? Hvad laver dine forældre?
- Hvad vil du gerne være når du bliver voksen?

Holdninger til læring og læringsadfærd

- Er du glad for at gå i skole? Hvorfor/hvorfor ikke? Er der noget ved skolen, du kunne tænke dig var anderledes?

Holdning til lærerne/timerne

- Hvordan synes du jeres lærere er?
- Hvornår er en lærer god/dårlig?
- Hvilke timer kan du bedst lide? Hvorfor?

BILAG 4**Interview-guide – lærerinterview 7.A.**

- Hvordan har klassen udviklet sig siden 7. klasse? Har der været nogen særlige udfordringer? Succesoplevelser?
- Hvis I skulle karakterisere klassen med tre stikord, hvad ville I så nævne?
- Hvordan er forholdet mellem drengene og pigerne? Hvorfor?
- Hvis vi ser på drengene. Hvem vil I karakterisere som velfungerende (hvorfor?). Hvem vil I mene har problemer? Hvordan kommer det til udtryk?
- Er der nogen, I er bekymrede for fagligt? Socialt? (Nogen der er udenfor?)
- Kan I sætte nogle stikord på de enkelte elever (hurtige skud fra hoften).
- Hvordan relaterer drengene sig til hinanden? Hvem er venner i dag?
- Er der åbenlyse eller skjulte konflikter i klassen? Hvorfor? Hvem? Hvordan?
- Griber I som lærere ind i eventuelle konflikter? Hvordan?
- Jeg har lavet et sociogram over klassen (ud fra interviewdata og observationsdata). Hvad tænker I om placeringen af de enkelte elever? Har den evt. rykket sig?
- Hvordan vil I (i øvrigt) betegne jeres egen rolle i forhold til det sociale miljø? Er det noget, I stadig arbejder bevidst med? I klassen? Uden for klassen? Hvordan?
- Tænker I, der er sammenhæng mellem, hvordan man har det socialt i klassen og det faglige læringsudbytte? Hvordan? Hvorfor?
- Hvem af eleverne dominerer i klasserummet (i forhold til tale-tid, at sætte ting på dagsordenen, regulere hvad der tales om?)

- Hvis I skulle sætte tre didaktiske principper på jeres egen undervisning. Hvad ville de så være.
(Hvorfor er disse principper vigtige?)
- Andet?



RESUMÉ

Afhandlingen omhandler det, der er kaldt 'drengeproblematikken' i forhold til folkeskolen og uddannelsessystemet, og som handler om, at en stor gruppe af drenge præsterer dårligt og af lærerne betegnes som 'vanskelige' at undervise.

Ud fra en case-baseret tilgang undersøges det, hvilken betydning konstruktion og forhandling af kønsidentiteter i skolens fællesskaber har for disse drenge læringsadfærd og præstationsmotiver.

På baggrund af detaljerede videoanalyser af interaktionsprocesser i klasserummets fællesskaber, konkluderes det, at konstruktion af kønsidentiteter, mening og sociale relationer har endog meget stor selvstændig betydning for læringsadfærd, lige som den resulterer i kønnede sociale inklusions- og eksklusionsmønstre i klassen.

Afhandlingens resultater peger på, at det har været misvisende at fokusere så meget på den 'feminiserede' skole som årsag til 'drengeproblematikken', og det konkluderes, at der bør gøres op med retorikken om drengene som 'ofre' i folkeskolen. Drenge er ikke det nye svage 'taberkøn' i skolen. Heller ikke de underpræsterende drenge. De er hverken ofre for deres køn, biologi eller en feminiseret skolekontekst. Derimod fremstår deres læringsadfærd som et forståeligt og meningsfuldt 'svar' på de sociale (kønnede) processer, der udspiller sig i skolens fællesskaber.