

# **To be or not to be**

Om strategier for overlevelse, maktkamp og vennskap i et kostskolehus



**Gudmund Ågotnes**  
**Masteroppgave**  
**Institutt for Sosialantropologi**  
**Universitetet i Bergen**  
**Juli 2005**

## Forord

Å skrive en masteroppgave har vist seg å være både spennende, utfordrende, men også til tider frustrerende og tilsynelatende uoppnåelig. Prosessen kan oppsummeres som en runddans mellom kortvarige følelser av intellektuell uovervinnelighet og dyptgripende tvil om egne evner og oppgavens relevans.

Jeg vil gjerne få rettet en takk til alle de som har hjulpet og trøstet meg gjennom denne merkelige prosessen. Først vil jeg takke rektoren ved skolen hvor feltarbeidet har funnet sted, som slapp meg og min notisblokk løs på skolen, uten å forvente å få noe igjen for det. Den største takken må gis elever og lærere ved skolen, særlig ved kostskolehuset jeg bodde i seks måneder. Elevene og huslærerne ved kostskolehuset gjorde denne oppgaven mulig, men mer enn dette, de gjorde mitt opphold til en spennende, morsom og gledelig reise. Deres vennlighet, åpenhet og inkluderende innstilling gjorde ikke bare at jeg kunne gjøre det jeg ønsket, men også til at jeg stort sett hadde et smil rundt munnen når jeg gjorde det. Dessverre misstenker jeg at jeg ikke evner å videreformidle elevenes vennlighet, spontanitet og endeløse optimisme i ord og setninger i oppgaven, så jeg er (som jeg var i forhold til dem da jeg ankom ”felten”) overlatt til leserens velvilje på dette punktet.

Feltarbeidet var altså, gjerne i kontrast til de fleste ”jomfruturer”, ikke preget av det slitet og frustrasjonen jeg på forhånd fryktet. Jeg kan ikke si det samme om skriveprosessen i etterkant. Heldigvis hadde jeg da Anh Nga Longva, min veileder, til å spørre, diskutere med og overøse med e-poster. Hun fikk meg til å forstå at ting ikke alltid var så problematisk og vanskelig som jeg ville ha det til. Uten hennes presise og kloke kommentarer og motivasjonstaler ville nok denne oppgaven utelukkende bestått av et sammensurium av mer eller mindre diffuse betraktninger. Spesielt i slutfasen var hennes mange og innholdsrike tilbakemeldinger til uvurderlig hjelp.

En stor takk må også rettes til John Knudsen, som hjalp de første masterstudentene ved instituttet til å ta de første, forsiktige steg mot utarbeidingen av *planen*, og Ørnulf Gulbrandsen, som hjalp meg i forberedelsene til det myteomspunnete feltarbeidet. I skriveprosessen har Lillian Eldevik, Miriam Haugen og Magrethe Stensland og Knut Ågotnes alle vært til uvurderlig hjelp, både ved å påpeke latterlige og høyst selvkomponerte formuleringer, og i diskusjoner av en mer generell og teoretisk karakter.

Også Rita Sortevik og de andre ved instituttets administrasjon skal ha en stor takk, særlig for at de alltid har tid og energi uansett hva det måtte gjelde.

Gudmund Ågotnes  
Bergen 30. juli 2005

# Innholdsfortegnelse

<b>I: Innledning</b>	<b>1</b>
Opprinnelse og interesse	1
Tema, problemstillinger og kontekstualisering av oppgaven	2
Metodiske tilnærminger og argumentasjon	5
Kapittelinnledning	7
<b>II: En innføring i livet på kostskolen</b>	<b>9</b>
Hverdagen	9
En introduksjon til kostskolen som institusjon	12
<b>III: Setting</b>	<b>18</b>
Historie, ideologi og estetikk	18
Regional og lokal beliggenhet	20
Skolen: elever, bygninger og aktiviteter	21
Staben	23
Elevene, elevenes familier, og familien av elever	24
Blenhem og elevene der	26
Beliggenhet, husforeldre og konkurranser med andre hus	28
Blenhem og hverdagen der	30
<b>IV: Jeg, meg og antropologen. Om metode</b>	<b>33</b>
Min rolle i forhold til ”eleven” og ”læreren”	34
Supplement til den erfaringsbaserte deltagende observasjon	39
Rollekonflikt, etikk og begrensinger	40
Hvorfor feltarbeideren (i dette tilfellet) må <i>go native</i>	42
Implikasjoner for analyse: hva min tilpasning kan fortelle oss om elevene, og omvendt	45
<b>V: Huset: elevenes forankringspunkt i hverdagen</b>	<b>48</b>
Behovet etter selv å skape mening: elevene og skolen	49
Fra behov til evne: elevene og huset	54
Husforeldre	58
Rivalisering mellom husene	60
Huset som utgangspunkt for erfaringer	61
<b>VI: Om elevenes forhold til det strukturelle</b>	<b>64</b>
Eleven og institusjonen: hvordan de blir oppfattet og formidlet	65
Eleven og institusjonen: makt og struktur	66
Fra ”lærer-” til ”elevverdenen”: formell og uformell autoritet blant elevene	67
Eleven blant elever: inkludering i filmvisninger	69
Eleven blant elever: aksept	71

Fra aksept som elev til anerkjennelse blant elever	73
Hvem som kan og hvem som får lov til å kunne	75
Aksept og anerkjennelse i praksis: grupperinger	76
”Rebellgruppen”	78
Forsterkende effekter	80
<b>VII: Kriterier for popularitet</b>	<b>84</b>
Steve og hans kamp	84
Forholdet mellom tilskrivning og erverving av popularitet	87
Om agency og struktur: implikasjoner i studiet av ungdom	87
Praksis: <i>You got told!</i> og <i>Your mum!</i>	89
Humor: evne og legitimitet til uttrykk	91
Om å dele og å skille	95
<b>VIII: Vennskap: nærhet og intimitet</b>	<b>101</b>
Allianser, kameraderi og intimitet	101
Carl	103
Michel	104
Liam	107
Betydningen av vennskap	109
Vennskapets kontrakt	111
Vennskap utover det private rom: fysiske uttrykk for intimitet	113
Legitimitet til å uttrykke vennskap	116
Vennskapet og sosial struktur	117
<b>9: Sammenfatning</b>	<b>119</b>
Oppgaven <i>and beyond</i>	123
<b>Litteraturliste</b>	<b>125</b>
<b>Andre kildehenvisninger</b>	<b>128</b>

*”Det fortelles så mange løgner om det å være menneske. Flest løgner fortelles om ungdommen. Med en gang vi er voksne kommer savnet, vi lengter tilbake. Språket har vi mistet, for ungdommen har sitt eget språk. Vi tør ikke gå for å se etter dem, spørre hvem de er, hvor de er på vei. Våren tilhører ikke lenger oss, derfor lyver vi om hvem de er.”*

(Introduksjon til filmen *Ungdommens råskap* av Margareth Olin)

# I

## Innledning

Elever ved kostskoler i Storbritannia problematiserer i liten grad kostskolen som institusjon. Heller ikke det å være elev der blir sett på som problematisk. Elevenes tid og energi brukes i stedet til å utvikle sosial identitet. Skolen utgjør en kontekst som danner betingelser for konkurranse om status og posisjon. Til tross for, og kanskje på grunn av, innfløkte og dominerende regulativer, finner elever et eget rom for forhandlinger om identitet og status, som vi må forstå som vel så komplekse. Elever må skape sitt eget rom for handling og meningsskapning, et rom som er fylt av kreativitet, manipulasjon, fortolkning og formidling. Oppgaven beskriver og fortolker dette rommet.

### Opprinnelse og interesse

Denne oppgaven er et resultat av et halvt års feltarbeid ved en kostskole i Storbritannia, heretter kalt Warghost. Under oppholdet, som varte fra januar til juni 2004, bodde jeg i et kostskolehus, heretter kalt Blenheim, sammen med 35 elever og 2 husforeldre. I perioden bodde jeg, som de eldste elevene gjorde, i et enkeltrom i huset. Blenheim, mer enn skolen som en helhet, vil være gjenstand for diskusjon og analyse i det følgende.

Min interesse for et studium av ungdom og forestillinger om status springer ut av egne erfaringer i ungdomstiden. Som elev på barne-, ungdoms- og videregående skole opplevde jeg å få tilskrevet ulike karaktertrekk og bli plassert på ulike måter i fellesskapet av elever. Det som ble ansett som min status, hvor populær og "kul" jeg var, var totalt og kvalitativt forskjellig i de ulike klassene. Det var vanskelig å forstå hva som gjorde at jeg ble betraktet på forskjellige måter. De betydelige variasjonene lar seg vanskelig forklare ut fra endringer i personlighet eller modningsprosesser. Min anseelse var i liten grad egen fortjeneste, "forklaringen" måtte dermed finnes et eller annet sted i dette mysteriet vi kaller "det sosiale" eller "det kulturelle". Sosial prestisje og status blir med dette relatert til sosiale dynamikker og ikke utelukkende iboende karaktertrekk. Jeg følte meg også overbevist om at min situasjon på ingen måte var unik. Slike dynamikker var slik jeg forstod det noe all ungdom forholdt seg til. Spørsmålet ble da hvordan systemer av tilskrivning av status ungdom imellom fungerer, og i hvilken grad er slike systemer unike? I forlengelsen av refleksjoner av denne typen skimtet

jeg konturene av en fremtidig masteroppgave. Slike spørsmål er fremdeles sentrale i oppgaven, selv om, som vi skal se, vi befinner oss i et totalt forskjellig miljø enn det jeg var i som ung.

### **Tema, problemstillinger og kontekstualisering av oppgaven**

På et nivå omhandler oppgaven ungdom. Hvordan denne kategorien begripes og senere blir behandlet vil stå i sammenheng med perspektivet som anvendes. Ungdom *kan* forstås som en samling individer som befinner seg på et spesifikt sted i utviklingen fra foster til voksen, som en egen avgrensbar og isolert kategori, eller som en flytende og lite homogen størrelse hvis fellestrekk er sosialt konstruerte. Mitt utgangspunkt er at ungdom i seg selv ikke er en homogen størrelse, men kan *selv* oppleve og gi uttrykk for egenverdi som ofte er skjult og uforståelig for den voksne. Et slikt perspektiv er i samsvar med nyere fagteoretiske perspektiver, hvor studier av barn og ungdom utelukkende i lys av idealet ”voksne”, blir kritisert (James 1995, 2002, James & Prout 1997, James, Jenks & Prout 1998, Wulff 1995). Der hvor Birmingham-skolen ser på barn og ungdoms anvendelse av kulturelle symboler som en motreaksjon mot vedtatte eller offentlige ”sannheter” (under samlebetegnelsen ”subkultur”), og diverse psykologiske og sosiologiske studier fokuserer på stadier av utvikling og modning, ønsker blant annet Wulff et sterkere fokus på ”[...] *how young people are active agents – in different ways and with varying force – in the construction of the meanings and symbolic forms which make up their cultures*” (Wulff 1995: 1). At det nettopp er voksne som studerer barn og ungdom, har imidlertid gjort det vanskelig å legge til grunn et slikt perspektiv:

“It ought to be an anthropological truism to have to state that young people may have things in common which the adults (parents, kin, teachers, etc.) in their lives do not necessarily understand or take an interest in, and which therefore are given little attention by adult observers and commentators. But because of the traditional socialization perspective, youth (and children) still tend to be viewed as *incomplete adults*, not real, full persons who have understood what life is actually about; that is mainly the responsibilities and hardship that come with adulthood. According to this view, they know less than adults, as opposed to knowing something else that has to do with their particular situation and surroundings.”  
(Wulff 1995: 11)

Det er nettopp *knowing something else*, som står i kontrast til *knowing less*, som er i fokus i denne oppgaven. Forestillingen om at ungdom er i besittelse av kunnskap og evner som skiller

seg fra voksnes og at disse ulike nivåene ikke er direkte sammenlignbare, vil fungere både som premiss og som analytisk fokus. Med *something else* som utgangspunkt vil vi kunne problematisere om, og eventuelt hvordan, ungdom, i dette tilfellet elever ved Blenheim, evner å opparbeide en selvstendig forståelse av hverdagen. Med fokus på hvordan ungdom konstruerer og formidler egne forestillinger om rett og galt, ”kult og teit”, populært og upopulært, vil vi også kunne utfordre og problematisere det perspektivet vi selv anvender.

Det som etter min mening vil tilføre en slik diskusjon en ny dimensjon er å fokusere på hvorvidt ungdom ikke bare ønsker og evner, men faktisk makter dette: å formidle og dele forestillinger seg imellom. På hvilken måte og i hvilken grad er ungdom, uavhengig om de anser seg selv som ”like” eller ”likeverdige”, deltagere i kollektiv meningsskapning? Ved å fokusere på at ungdoms evner og muligheter brukes til noe mer enn som tilpasning til forestillinger lært i møte med den voksne verden, vil vi kunne forstå ungdom på deres egne premisser, og ikke som ”*passive og konforme laboratoriumsrotter, fortapt i en sosial labyrint hvor eneste vei ut er ved hjelp av eksternt stimuli, det vil si fra voksne*” (James & Prout 1997: 13, min oversettelse).

Oppgaven handler om ungdom på en kostskole. Kostskoler blir gjerne portrettert i både skjønn- og faglitteratur som beinharde institusjoner hvor barn og ungdom, atskilt fra familie og venner, daglig må forholde seg til strenge krav til disiplin, arbeidsmengde og korrekt oppførsel: ”*The external gentility of the schools often masks an incredibly demanding and sometimes unforgiving life-style*” (Cookson Jr. & Persell 1985: 19). Skolen blir portrettert som en utdannings- og dannelsesinstitusjon, og elevene som mer eller mindre påvirket av kostskolens prosjekt, noe titler som *The Cloistered Elite* og *Preparing for Power* understreker (Wakeford 1969, Cookson Jr. & Persell 1985)<sup>1</sup>. Elever blir skildret som delaktige i en lærings- og herdingsprosess hvor målet er evnerike og ressursrike unge voksne, klare til å ta over stafettspinnen fra forrige generasjons forgrunnsfigurer og ledere. Systemet blir sett på som effektivt på grunn av kostskolens form som en total institusjon, og fordi eldre elever blir sosialisert inn i roller som skal opprettholde skolens struktur og disiplin: elevene er selv delaktige i kostskolens prosjekt. Et slikt fokus, typisk for voksnes studier av barn, ser på barn nettopp i relasjon til voksne. Vi skal se at medelever ved kostskolen, mer enn andre fyller roller som venn, fiende, likeverdig og mindreverdig for elevene. Vi skal se at medelever blir både målestokk og referansepunkt for elever. Et studium av kostskolen som institusjon bør

---

<sup>1</sup> Et unntak er Lamberts *The Hothouse Society: An Exploration of Boarding-school Life Through the Boys' and Girls' Own Writings* (1974). Denne boken kan i denne sammenhengen ikke sies å være et fullverdig alternativ da den så og si utelukkende tar for seg sitater og betraktninger fra kostskoleungdom og ikke teoretiserer eller problematiser.



også inkludere dette aspektet, et studium av elevers erfaring av kostskolen *må* inkludere dette aspektet.

Et generelt perspektiv på kostskolen som utdannings- og dannelsesinstitusjon er ikke i seg selv problematisk, men kan føre til feilplassert analytisk fokus. Kostskoler blir av Cookson Jr. og Persell sammenlignet med drivhus, som arenaer hvor elever er masseproduserte produkter. Kostskoleelevene er, hevdes det, underlagt et strengt regime, som i første omgang skaper en ambisjon om å passe inn og bli sett på som likemenn. I neste omgang blir elevene sett på som produkter av dannelsesinstitusjonen. Implisitt i dette ligger det at elevene blir formet, og således er påvirkelige, av institusjonens mål og ønsker. Her slutter gjerne historien om kostskolen. Men svarer resultatet nødvendigvis til dette ideelle målet? Blir elever indoktrinert i normer, ideologi og disiplin på måter intendert fra institusjonens side? Spørsmålet ”hvordan fungerer påvirkning fra institusjonen”, vil bli supplert med ”hvordan blir denne påvirkning mottatt?” og ”hva skjer med dem i møtet med elevenes egne lover, regler og forestillinger?”

Et steg til: elevene omtalt i oppgaven er ikke bare elever ved en eller annen kostskole, de er elever ved Warghost og Blenheim. Her er de i svært høy grad isolert fra omverdenen. De befinner seg i en liten verden de ikke kan unnsnippe. Siden mange elever blir værende på skolen i flere år, og de sjelden ser familie og venner utenfor skolen, blir kostskolen i seg selv av stor betydning for alle elever som kommer i noenlunde langvarig befatning med den: *”There is little doubt that boarding changes the relationships a boy has with parents, brothers and sisters - it may subsequently change the sort of relationships he has with everyone”* (Lambert 1974: 229). I denne lille verden bør et fokus på institusjonens oppdragelse suppleres med et fokus på sameksistensen elevene imellom, og følgelig kostskolehuset. På grunn av isolasjon og fravær av familie oppleves interaksjonen med medelever, som oftest innen huset, som altoverskyggende viktig for kostskoleelevene. Det er medelevene som preger tilværelsen, og avgjør om den oppleves som gledelig eller som et mareritt. Hvordan fungerer så elevenes sameksistens i dette isolerte miljøet, og på hvilke måter skaper de selv regler og normer som styrer deres hverdag?

På bakgrunn av den fagteoretiske konteksten, både i forhold til ”ungdom” og ”kostskolen”, og de spesifikke kulturelle forholdene, er rammene for diskusjon og analyse dannet. Elevene (godt hjulpet av skolen som institusjon) konstruerer en bipolar virkelighet hvor motpolene, elevgruppen og lærergruppen, er mer eller mindre atskilt hva gjelder ideologi, normer og prioriteringer. En slik motsetning, som for elevene kan oppleves som fremmedgjøring i forhold til lærergruppen, skaper et behov blant dem for å utvikle ulike

strategier for overlevelse. Fordi elevene er underlagt et strengt regime *må* de opparbeide seg et eget rom for forståelse, handling og meningsskapning. Oppgaven er et forsøk på å forstå og beskrive dette rommet. Innen dette rommet vil forestillinger om og forhandling av status, fellestrekk og forskjeller være sentralt. I motsetning til i det private hjem, er ikke støttespillere og allierte en forutsetning på en kostskole: de innfinner seg ikke automatisk. Elevene må selv skaffe seg og vedlikeholde slike relasjoner. Samtidig er elevene i høy grad avhengig av allianser og nettverk. Grunnlaget for det tilsynelatende eksotiske og ekstreme ved kostskolen ligger her. I en setting hvor elevene i høy grad er overlatt til seg selv, og hvor de selv aktivt må skaffe seg vennskap og allierte, vil forestillinger om popularitet og status være et spørsmål om "liv og død". Hvordan forholder så nettverks- og alliansebygging seg til forestillinger om status? Hva (og hvem) er det som bestemmer hvem som er populære, og, ikke minst, hva som i det hele tatt regnes som populært? Hva er forholdet mellom på den ene siden dyktighet og kompetanse i tilpasning til elevenes forestilling av den "ideelle elev", og på den andre vennskapsbånd, i fordeling av status og popularitet? Ved å se på skjæringspunktet mellom tette og nære vennskap og forestillinger om den "ideelle elev", vil vi kunne diskutere mysteriene tilknyttet tilskrivning og opprettholdelse av popularitet. Mysteriet består i at den kunnskap og kompetanse elevene er i besittelse av, og i fellesskap deler en forståelse av, bare i enkelte tilfeller blir realisert i form av faktisk anseelse.

### **Metodiske tilnæringer og argumentasjon**

Gjennom seks måneder bodde undertegnede i kostskolehuset Blenheim. Jeg startet feltarbeidet i januar, altså halvveis inn i skoleåret, og avsluttet det da skoleåret var ferdig i juni. Til tross for at elevene hadde kommet halvveis i skoleåret, gikk tilpasningen til felten etter min mening overraskende smertefritt, selv om egen, og antageligvis andres, skepsis var betydelig (se for øvrig kapittel 4). Dette skyldes at jeg tidlig ble tilknyttet, og selv valgte å understreke tilknytningen, til det nevnte kostskolehuset. Jeg fikk tidlig mitt eget rom i huset, tilsvarende de rom de to eldste kullene i Blenheim brukte. I seks måneder bodde jeg sammen med elevene, og delte de daglige gleder og skuffelser med dem. Vi stod opp, gikk til kapellet, spiste, trente, slappet av, og fant på mer eller mindre ulovlige hendelser sammen, hver eneste dag.

Den metodiske tilpasningen er preget av mitt ønske om deltagelse heller enn observasjon. Satt på spissen: jeg ønsket en "ekstrem" grad av integrering og i størst mulig grad å selv oppleve hva elevene opplevde. Dette ønsket er ikke bare et ønske om å *go native*, men henger også sammen med valget av analytisk/teoretisk fokus. Jeg ønsket å begripe og

senere formidle mer eller mindre subtile forestillinger og dynamikker mellom elever, som ikke nødvendigvis ble verbalisert eller kom eksplisitt til uttrykk, i hvert fall ikke i det offentlige rom. I tråd med hva som er sagt om hvor sofistikerte kostskoleelever er i forfatterskapet av sin egen hverdag, må den som ønsker å oppnå en forståelse av denne hverdag selv ta en aktiv del i den. Jeg kunne altså verken innta en rolle tilknyttet ”lærerverdenen”, eller nærme meg elevene gjennom å observere eller å stille spørsmål: jeg måtte selv delta. Det at jeg bodde sammen med elevene, kombinert med det faktum at jeg hadde få formelle plikter og liten autoritet, førte til at mitt ønske om ekstensiv deltagelse med Blenhems elever til en viss grad lot seg realisere. Jeg hadde ingen forpliktelser i forhold til ”skolen”, noe jeg til stadighet påpekte, samtidig som jeg forsøkte å oppføre meg (blant annet gjennom språk- og klesstil) som elevene. Selv om jeg aldri ville oppfylle alle slike krav, eller uten forbehold bli oppfattet som en elev, fikk jeg inntrykk av at elevene, om ikke annet, anerkjente *forsøkene* på å oppnå dette.

Under feltarbeidet og i teksten er fokus først og fremst på et spesifikt kostskolehus; Blenheim. Både jeg og ikke minst elevene, var likevel i konstant bevegelse mellom ”skolen” og ”huset”. Selv om oppgaven til en viss grad også omhandler Warghost som en helhet, er det erfaringer gjort i konteksten av huset som utgjør hovedmaterialet. Huset er valgt og fungerer som et utgangspunkt i teksten på grunn av det jeg har forstått som husets generelle betydning: huset fungerer som rammer for elevenes erfaringer i hverdagen. I tillegg, og delvis på grunn av dette, er jeg overbevist om at et metodisk fokus på ett kostskolehus vil gi antropologistudenten en annen og bedre opplevelse av elevenes erfaring av kostskolen enn et bredere fokus. Husets størrelse og allmenne betydning bidrar til at det i det hele tatt lar seg gjøre å ”passe inn”, rett og slett fordi det er noe konkret man kan passe inn i. Feltarbeideren kan tilhøre et kostskolehus, ikke kostskolen. Videre er denne tilhørigheten ikke bare formell eller praktisk, det er en tilhørighet som elevene selv erfarer. Kostskolehuset *er* viktig for elevene, uavhengig om de befinner seg på den høyeste topp eller laveste avgrunn av et statushierarki som preger de fleste av deres gjøremål. Spørsmålet blir da hvordan feltarbeideren kan passe inn i denne tett integrerte og avgrensede enheten.

Opgaven vil henvende seg vekselvis til ungdom, kostskoler generelt, Warghost, Blenheim og enkeltelever. Primært vil likevel fokus være på det stedspesifikke heller enn det generelle, på Blenheim og Warghost, heller enn ”kostskoler” og ”ungdom”. Dette er ikke utelukkende av stilistiske og metodiske grunner, men også av teoretiske: det argumenteres for at elevene, gjennom kreativ virksomhet, opparbeider seg mer eller mindre særegne forestillinger de i hverdagen forholder seg til og handler etter, primært i konteksten av huset.

De forholder seg til rådende og egenkomponerte strukturelle rammer, men viser også en høy grad av ekspressivitet. Denne graden av ekspressivitet og *agency* jeg argumenterer for, uttrykt gjennom elevenes interne konstruksjoner, forhandlinger og formidlinger, impliserer ikke bare "elevenes mektighet", men også "elevenes relative særegenhet". Denne særegenheten er igjen, per definisjon, ikke direkte overførbart til verken andre skoler, ungdom, eller til regionale eller nasjonale sammenhenger. Som en konsekvens av denne særegenheten vil oppgaven i liten grad bygge på direkte etnografisk komparasjon med "tilsvarende" kostskolestudier. Spesielt med tanke på tematisk fokus og anvendt metode, er det i tillegg, til min kunnskap, gjort lite forskning som kan sies å være direkte overførbart. I stedet er oppgaven komparativ i forhold til teoretiske problemstillinger relatert til "kostskolen" og "ungdom" og metodiske tilnærminger til "kostskolen" og "ungdom".

Personer og stedsnavn er i oppgaven pseudonymer, også skolen og huset.

### **Kapittelinnledning**

Før vi kan ta fatt på analysen vil det være på sin plass med en introduksjon til kostskolelivet, som vil bli gjort i kapittel 2. Her vil typiske trekk både ved kostskolen som institusjon og elevenes hverdag bli poengtert. Kapittel 3 tar for seg den konkrete etnografiske kontekst. Det vil bli redegjort for kostskolens organisering, lokalisering og særegenheter, som alle er ment å fungere som materiale for påfølgende analyse. Det påfølgende kapittelet drøfter feltarbeiderens tilpasning til felten og relaterte metodiske problemstillinger. Disse metodiske diskusjonene henger sammen med det teoretisk/analytiske, siden tilpasninger til felten forutsettes av det analytiske fokus. Det analytiske fokus, som vil være synlig gjennom alle de nevnte kapitlene, er ment å komme mer eksplisitt til uttrykk i kapittel 5. Her vil elevenes generelle opplevelse av hverdagen beskrives. Fokus vil være på elevenes forhold til skolen og huset, og det dynamiske og til tider kontrastfylte forholdet dem imellom. I kapittel 6 vil det som i kapittel 5 blir påpekt om huset som sentrum i tilværelsen, videreføres gjennom et fokus på elevenes forhold til lærere, og de implikasjoner dette forholdet får for interaksjonen elevene imellom. Vi vil da ta ett analytisk steg tilbake, ved å gå fra forholdet hus/skole til elev/lærer, og diskutere strukturell påvirkning på elever fra lærere og medelever. Der kapittel 5 og 6 fokuserer på elevenes rammevilkår vil kapittel 7 fokusere mer på handlinger. I kapittel 7 vil vi se hvordan forestillinger om popularitet og status blir konstruert, formidlet og ervervet gjennom interaksjonen mellom elevene. Det avsluttende kapittelet vil fokusere på det aspektet ved elevenes hverdag som oppleves av dem selv som upåvirket av hverdagens politikk,

nemlig det intime og nære vennskapet. Dette vennskapet vil bli sett opp mot det aspektet det ikke er ment å være relatert til, forestillinger om makt og status, ved å vise til nettopp hvordan disse tilsynelatende motpolene kan fungere i et dynamisk, men likevel strukturert, samspill.

Dette samspillet er, som alt annet som diskuteres i oppgaven, ikke noe som fungerer utenfor elevenes begripelsesevne, tvert imot. Elevene er i høy grad i stand til å begripe det som blir omtalt. Oppgaven er derfor ikke et forsøk på å beskrive det ubeskrivelige eller uforståelige, men heller et forsøk på å abstrahere det gitte og aksepterte, og i prosessen få frem måter elevene skaper strategier, forståelse og mening på. De gjør dette i en setting hvor de nettopp må være aktive.

## II

### **En innføring i livet på kostskolen**

Noen generelle og typiske trekk ved den engelske kostskole vil nå bli skissert. Som bakgrunn for denne presentasjonen kan det først være behjelpelig å få et inntrykk av hvordan livet på kostskolen kan oppfattes av elever. Vi vil derfor først presentere hvordan hverdagen kunne arte seg for Blenhems elever. Fokus vil her være på de rutiner og kjennetegn som går igjen nærmest daglig, og de måter elevene må tilpasse seg skolehverdagen. Noen aspekter ved hverdagen vil utdypes mer enn andre, ikke fordi de nødvendigvis er "viktigere", men fordi de er egnet til å illustrere nettopp det typiske og samtidig det komplekse ved hverdagen på en kostskole.

#### **Hverdagen**

Kostskoleelevene møter mange utfordringer og må gjøre mange valg gjennom en lang og innholdsrik dag. En typisk dag for elevene fra Blenheim startet ved at de ble vekket klokken syv om morgenen av eleven som den gjeldende dagen hadde hustjeneste. Elevene måtte da bestemme seg for om de skulle stå opp umiddelbart, eller ta sjansen på å sove en halvtime lenger, med fare for at husfaren, Mr. Smith, ville oppdage det. Ikke alle valgte å gå til frokost, men alle måtte overvære morgenmøte i kapellet like etter. Her ble elevene daglig fortalt om rett og galt, om verdier de burde strebe etter, og om hva som kunne gjøre dem til bedre medmennesker. De færreste elevene syntes selv de fikk særlig utbytte av morgenmøtene og anså dem mer som en kjedelig plikt enn som viktig lærdom. Mange elever opplevde de 20 minuttene som pinefullt lange, og prøvde derfor å få tiden til å gå ved å spøke og irritere sidemannen. Dette måtte gjøres såpass forsiktig at de ikke ble oppdaget av den vakthavende læreren. I de fleste tilfeller var det ganske åpenbart at læreren oppdaget at elevene holdt på med noe de ikke burde, og måtte ta en avgjørelse om hvorvidt overtredelsen var så alvorlig at den burde sanksjoneres. Som regel ville graden av alvorlighet ikke være avhengig av hva elevene gjorde men hvor høyt de gjorde det, og dermed hvor forstyrrende det var. Under morgenmøtene satt elevene inndelt i forhold til hvilket hus de tilhørte, en inndeling som fulgte de fleste hendelser og aktiviteter på skolen. Dårlig oppførsel ville dermed slå dårlig ut for

huset som helhet, inkludert lærerne som var ansvarlige for de respektive husene. Dermed ble det til at elevene turte å småfnise litt under prekenen, synge ekstra høyt eller falskt under salmene, eller pirke borti siden på sidemannen slik at han ikke klarte å sitte stille. Elevene visste at det da var liten sannsynlighet for at de ville komme i problemer. Sjeldent forsøkte noen å tygge tyggegummi eller snakke så høyt at andre elever eller lærere kunne høre det. De ville da øyeblikkelig fått en overhøvling av en lærer som ville vurdert dette som uholdbart. Elevenes generelle oppfatning av morgenmøtene kan oppsummeres ved at få, om noen, maktet å gjengi dagens budskap, skulle han eller hun bli bedt om dette. Skulle spørsmålet derimot omhandle hvem av elevene som hadde oppført seg som han eller hun ikke burde og hva som skjedde, ville de fleste elever kunne gitt en svært detaljert beskrivelse.

Etter morgenmøtet var det tid for dagens undervisning. Undervisningen var delt inn i klasser fordelt etter årskull heller enn tilhørighet til hus. Det var under denne tiden relasjoner på tvers av husene ble pleiet. Her traff elevene venner, bekjente, konkurrenter, fiender, kjærester, potensielle kjærester, likesinnede og elever som ble regnet som "annerledes". Samtidig måtte elevene forholde seg til ulike lærere og fag. Elevene skilte seg ikke fra ungdom ellers ved at de ofte gav uttrykk for hvor kjedelig, uinteressant, og lite relevant undervisningen var. Likevel satt elevene pris på å komme i kontakt med elever også utenfor huset, og særlig de av det motsatte kjønn. Mer interessant enn undervisningen var aktivitetene etter undervisning, kalt *games*. Her deltok elevene i ulike idretts-, konkurranse- og fritidsaktiviteter, avhengig av sesong og valg de selv gjorde. Noen av disse aktivitetene var organisert etter alder, delvis også kjønn, andre etter hus. Organisering av undervisning og aktiviteter etter alder vil derimot ikke tilsi at relasjoner og allianser skapt og utviklet i husene ikke var viktige også der. Også i disse andre aktivitetene ville båndene mellom elever fra samme hus være sentrale i den forstand at spesielt yngre elever holdt seg mest med "sine egne" (se også Lambert 1974: 150). Vennskap utviklet i husene kan betegnes som "primærrelasjoner", mens vennskap utenfor supplerer disse. Symptomatisk for dette er at elevene spiste sammen med eget hus i kantinen; de fikk rett og slett ikke lov til noe annet. Siden det ikke var plass til alle elevene samlet i matsalen, gikk de inn i intervaller og satt på plasser bestemt på forhånd. Dagens tredje og siste måltid, middagen, markerte slutten på den offisielle skoledagen. Etter dette kan man si at fokus endres fra skole til hus.

Tilbake i Blenheim, som elevene offisielt hadde forlatt siden morgenen, men gjerne var innom både under lunsj og før *games*, satt de fleste elevene og slappet av i husets senter, fjernsynsstuen. Her døde ofte elevene i omtrent en halv time før det daglige og obligatoriske husmøtet. Under møtet ble elevene fortalt hvilke lekser de måtte gjøre, andre oppgaver som

måtte utføres, ting som måtte utbedres, og generell informasjon om hva som kom til å skje. Husmøtet ble ledet vekselvis av husforeldre og en av de tre andre huslærerne. Førstnevnte vil vi møte flere ganger senere, mens vi nå kan påpeke at sistnevnte fungerte som avlastning for husforeldrene og hadde vakt i Blenheim en dag i uken hver. Huslærerne bodde ikke i huset, og ble av elevene sett på som vikarer for husforeldrene, altså ikke som "den ekte varen". Avhengig av hvem som ledet møtet, og den generelle stemningen i huset, ville elevene oppføre seg mer eller mindre bråkete inntil de fikk beskjed av lærere eller eldre elever om å roe seg. Elevene fikk god trening i å teste skolens ansatte i hva de kunne slippe unna med, og lærte raskt hvor grensen gikk hos de forskjellige lærerne. Elevene delte forståelsen av hva de forskjellige lærerne tolererte. Den observante kunne forvente graden av bråk i forhold til hvilken lærer som ville lede husmøtet, en forventning som ville imøtekommes oftere enn avvises. Etter husmøtene skulle elevene bruke halvannen time på lekselesning, som skulle foregå selvstendig og uten bråk. For de fleste elevene var dette sjeldent tilfelle. Også her visste de fleste hvor grensen gikk for hva som ble akseptert av lærerne, og ble denne oppfatningen utfordret, ble det gjort bevisst for å markere at de kunne og turte å oppføre seg som de ikke skulle. Etter leksene måtte elevene utføre jobbene de fikk tildelt, fordelt primært etter alder. De eldste elevene rullerte på å passe på at de andre gjorde jobbene sine, og skulle vurdere om jobbene ble godkjent eller ikke. Hvorvidt elevene som fikk tildelt oppgaven som "oppasser" faktisk utførte denne etter de kriteriene som var intendert, varierte i forhold til hvem de vurderte og hvilken relasjon de hadde til hverandre. I denne forstand var fordelingen av rettigheter og plikter et ledd i en mer generell dynamikk om relasjoner, vennskap, status og makt i huset. Det var ikke gitt at elever med ansvar tildelt av lærere hadde anledning til å utføre dette ansvaret. Ofte ville en streng eldre elev, som kanskje i utgangspunktet ikke hadde en generell høy anseelse i huset, bli møtt med motstand og/eller likegyldighet når han ville sanksjonere mot en dårlig utført husjobb. Eleven med ansvaret kunne da velge å "sladre" til lærere, men ville samtidig risikere å bli stilt i en enda dårligere lys i forhold til elevene han skulle sanksjonere. Alternativt ville han miste anseelse blant lærerne for ikke å ha utført den jobben som ble delegert til ham.

Da alle husets plikter var utført hadde elevene halvannen til to timer fritid til rådighet før de måtte legge seg. De kunne da forlate huset enten ved å gå utendørs eller besøke et annet hus. Elevene valgte likevel ofte å bli igjen i huset, noen ganger fordi de var slitne etter en lang dag, andre ganger på grunn av aktivitetene som fant sted i huset. Spesielt det å se filmer på private pc-er, se på fjernsyn i fjernsynsstuen, eller bare det å snakke med venner, var aktiviteter elevene foretrakk. Den viktigste årsaken til at elevene ofte tilbrakte kvelden i huset



var likevel at det er der de hadde sine nærmeste venner. Det var i huset elevene primært valgte å betro seg til venner gjennom snakk om jenter, uvennskap, vennskap, familien eller om hvem som burde ta del i den forestående huskampen i fotball.

Skoledagen bestod av rutiner som her har blitt skissert. Som vi skal se senere, vil det ut fra dette være problematisk å trekke den slutning at elevene er passive deltagere i en hverdag hvor alt er tilrettelagt for dem. Tvert imot: denne konteksten tilsier at elevene måtte være kreative i å skape sin egen lille verden innenfor den verden som de kunne føle ble påtvunget dem. Samspillet mellom elever og mellom elever og lærere inneholdt ulike fasetter og nivåer som produserte strukturelle rammer elevene måtte forholde seg til, men som likevel gav rom for manipulasjon, fortolkning og endring. Kanskje følte elevene et behov for autonome uttrykk og distanse til lærere og skoleledelsen nettopp på grunn av slike strukturelle rammer? Før vi kan utbrodere disse temaene vil vi først se på noen generelle trekk ved kostskoler i Storbritannia, før vi igjen returnerer til Warghost og Blenheim.

### **En introduksjon til kostskolen som institusjon**

Kostskoler eksisterer i mange land og er formet og organisert på ulike måter. Enkelte land har flere elever i kostskoler enn Storbritannia, men ingen steder har denne institusjon ført til like mye debatt, kontrovers, litteratur og fascinasjon som kostskolene i Storbritannia (Lambert 1974: 11). Gjennom fiksjon som fortellingene om *Harry Potter*, *Dead Poets Society*, *Ondskapen*, og utallige andre beretninger om frustrasjon og glede ved kostskolen, har de fleste dannet seg et bilde om hva kostskolen er og ikke er. Den skjønnlitterære fremstillingen av kostskolelivet er derimot ikke alltid tilsvarende hva elevene opplever:

*I actually expected this school to be like the things we read about in a book such as "Jennings" or "Billy Bunter", with teachers going around with black cloaks and mortar boards, with canes hanging over their arms. But when I arrived here I was surprised, it is just like an ordinary school except we sleep here.*

*Boy, eleven* (Lambert 1974: 65)

Spesielt fremstillingen av kostskoler som oaser for ekstremt privilegerte og snobbete unger fra adelsstanden har vært typisk, men medfører ikke alltid riktighet (Cookson Jr. & Persell 1985: 20). For nordmenn er ofte bildet av kostskolen et bilde av "annerledeshet" og vil nærmest uten unntak stå i kontrast til egne erfaringer og forestillinger både om skoler generelt og oppdragelsen av barn og ungdom. Kostskolen blir som oftest assosiert med en elitekultur, og en institusjon for dannelse som står i kontrast med den norske statsskole og kjernefamiliens

levemåte. Vage forestillinger av denne typen synes å være dominerende i majoriteten av både portretteringene av kostskolen, og den allmenne forståelsen av den. Samtidig eksisterer kanskje en enda vagere antagelse om "det indre liv" på kostskolen, hvor elevene må forholde seg til erfaringer om verden fjernt fra den trygge omgivelsen den norske grunnskolen tilbyr. Hemmelige samfunn, homofili og mobbing er kjennetegn ofte forbundet med elevenes erfaringer på kostskolen. Denne oppgaven ønsker å vise til nettopp det som kan beskrives som "det indre liv", eller mer spesifikt hvordan elever selv opplever hverdagen, og hvordan de skaper strategier seg imellom for forståelse og overlevelse, innenfor en kontekst av utallige grenser og regler. For å forstå elevenes erfaringer og forestillinger må først konteksten for erfaringer og forestillinger avklares. Det vil da bli vist først til kostskolen generelt, altså som institusjon, og siden til den spesifikke skolen hvor feltarbeidet har funnet sted.

Det eksisterer i dag ca 2300 skoler definert av *The Independent Schools Council* som uavhengige skoler, altså uten statlig styring. Av disse tilbyr et klart flertall delvis eller permanent overnatting for elevene, og kan derfor defineres seg som *boarding schools*. Begrepene *boarding-* og *public school* brukes ofte om hverandre og refererer i prinsippet til det samme, nemlig uavhengige kostskoler med begrenset tilgang<sup>2</sup>. Uavhengigheten fra staten medfører en autonomi som igjen kan resultere i forskjeller mellom kostskoler. De uavhengige skolene kan, primært gjennom rektor, selv definere moralske retningslinjer, religiøs tilhørighet, fag, fritidsaktiviteter og regler. En kostskole er en autonom institusjon, og vil uten unntak ønske å produsere en identitet unik for skolen, uavhengig av hvem som besitter verv og hvem som er elever. Skolen ønsker at en identifisering med "det unike" for elevenes del skal resultere i det Goffman har beskrevet som *inmate pride*: de deler noe positivt, og de er sammen om å gjøre dette (Goffman 1961). Videre fører denne uavhengigheten, kombinert med høye driftskostnader og dermed høye priser, til at kriteriene for seleksjon av elever blir økonomiske og sosiale heller enn geografiske (Wakeford 1969: 11). Det at kostskolene er uavhengige tilsier derimot ikke at de blir styrt utelukkende ut fra administrasjonens forogtdbefinnende. Majoriteten av dem kan regnes som en stiftelse, hvor driftslederen (*headmaster*) står til ansvar for styret (*board of governors*) (Wakeford 1969).

Tradisjonelt har kostskolene blitt ansett som å tilby en bedre akademisk utdannelse for barn og ungdom enn andre skoler:

---

<sup>2</sup> *Public school* refererte tidligere til eliten av kostskoler, som for eksempel den verdenskjente Eton, hvor medlemskap ofte gikk i arv fra far til sønn. For å tilhøre denne eliten krevdes det medlemskap i *Headmasters' Conference*. Som regel ble disse skolene ansett som å gi bedre akademisk resultater enn statlige og andre uavhengige skoler (Wakeford 1969: 10). I dag er grensene mellom disse og andre kostskoler mer flytende, samtidig som det eksisterer flere såkalte "progressive skoler".

"The schools themselves do a great deal to cultivate the public image of intellectual rigor and social responsibility. For instance, we were told by several heads that their school represented "the best of western civilisation", and in more than a few cases, it was implied that boarding schools were one of the last hopes of western civilisation". (Cookson Jr. & Persell 1985: 5)

Det er oppdragelsen eller dannelsen av den moralske karakter, heller enn den akademiske utdannelsen, som har blitt sett på som det primære fortrinnet ved kostskolen i forhold til statlige skoler. Elever på kostskoler er ment å bli sosialisert inn i en elitestatus og den rolleoppførselen denne status medfører (Wakeford 1969: 18). Bakgrunnen kan spores tilbake til forestillingen om at den engelske mannlige befolkning tilhørte to klasser: *public* og "resten", som vokste frem på attenhundretallet (Wakeford 1969: 18). Produktene av kostskolene var ment å kunne erverve verdifulle moralske og sosiale kvaliteter. Kostskolesystemet som institusjon har riktignok røtter tilbake til middelalderen (gjennom universitetene i Cambridge og Oxford), men det var ikke før på attenhundretallet at systemet ble formalisert og fikk den generelle formen vi kjenner i dag:

"The geographical situation of most of the schools, linked with their policy of boarding, generally required that they provide an education in an environment segregated from family, and from the life of the new urban centres, and besides their classical educational curriculum, these schools characteristically developed a chapel-centred moral life reinforced by compulsory participation in team games, with discipline delegated to certain senior boys". (Wakeford 1969: 22)

Her vises det ikke bare til den historiske utviklingen av kostskolen, men også til tre svært sentrale kjennetegn ved den: religion, konkurranse, og delegering av rettigheter og plikter. Disse kjennetegnene er like fremtredende i dag som de var i det britiske imperiets storhetstid. Kostskolen endrer seg, men kostskolen er fremdeles en kostskole. Kostskolen er, som stereotypien tilsier, primært for eliten. Den er i høy grad konservativ i sitt verdigrunnlag og håndteringen av normsett. Den er, i tråd med å være skolen for de privilegerte, selv privilegert hva gjelder materielle og menneskelige ressurser. Men kostskolen er også mye mer, og samtidig ikke nødvendigvis en størrelse man uten videre kan generalisere.

En fellesnevner som kan påpekes er at en majoritet av foreldre må betale relativt store summer for å sende barna sine på kostskoler. Ifølge Wakeford er det regelen heller enn unntaket at foreldre med høy inntekt sender barna sine til kostskoler. Hans undersøkelse er

gjort for 40 år siden, men understøttes av at dagens priser er på ca 150 000 kr i året per elev<sup>3</sup>. En annen viktig komponent i kostskolen som har motstått årtier med utvikling er religionens, eller i de fleste tilfeller kirkens, betydning. Kirken er fremdeles i mange tilfeller en viktig del av både kostskolens *image* og dagliglivet på kostskolen. Som Wakeford påpeker, har kirkens betydning også sammenheng med skolens uttalte moralske standpunkt. Dette moralske standpunkt kan ikke avgrenses til noe homogent for alle kostskoler, men tendenser kan likevel påpekes. Noen av disse tendensene, formalisert gjennom regler, har endret seg med årenes løp, andre ikke. Regler om hva som er lov å ha av personlige gjenstander i huset og hvor mye man kan korrespondere med omverdenen er ikke like fremtredende i dag som for bare kort tid siden. Strenge regler som skal forby kontakt med det motsatte kjønn, homofili, bruk av alkohol, tobakk og narkotika er derimot også fremtredende i dag. Også elevenes pengebruk er sterkt regulert, gjennom opprettelsen av "husbanker". At elevenes pengebruk blir regulert av huset heller enn skolen er symptomatisk for mange aspekter ved elevenes hverdag, og fører oss over til en svært viktig del av kostskolen, kostskolehuset:

"From a student's point of view, the focal building on a boarding school campus is not likely to be the chapel, classroom, or library, but the dormitory. It is in the dorms that the real action is, where students must learn to join the group if they are to survive." (Cookson Jr. & Persell 1985: 128)

Det er i husene elevene tilbringer mesteparten av tiden når de ikke har undervisning, det er her de har sine nærmeste venner og det er her de møter det som nærmest tilsvarer foresatte, kalt "husforeldre". Kostskolehus varierer riktignok i størrelse, men er gjerne ikke større enn 20 til 60 elever.

Husenes relativt moderate størrelse hva gjelder antall elever stiller kostskolen i en kontrast til den norske (og engelske) offentlige skole: ressurser brukt per elev er betydelig større. Foreldrene betaler som sagt en høy sum for barnas intellektuelle og moralske oppdragelse, og forventer også noe tilbake. De forventer at beløpet blir omgjort til ressurser brukt på eleven. Resultatet blir at de fleste elever ved kostskoler bor på et område som kunne rommet mer enn det antallet elever som faktisk er der, får tilberedt 3-4 måltider per dag (naturligvis av en viss standard), og får en akademisk og dannelsesmessig undervisning som står i forhold til summen betalt. Summen av forventningene til skolen og ressurser brukt, resulterer i en tilnærmet "total institusjon", hvor alle behov dekkes av skolen: "A *total institution may be defined as a place of residence and work where a large number of like-*

---

<sup>3</sup> Prisene varierer noe mellom kostskoler men er som regel mellom 4 500 og 10 000 £ per semester (altså fra ca 150 000 til 350 000 per år, da det er tre semestre i året) (<http://www.iscis.uk.net>).

*situated individuals, cut off from the wider society for an appreciable period of time, together lead an enclosed, formally administered round of life*" (Goffman 1961: 11). Mer spesifikt betyr disse forventningene og imøtekommelsen av forventningene at eleven på kostskolen har et tilbud av fag og aktiviteter fjernt fra tilbudet ved statsskoler. Men kostskolen tilbyr ikke bare en mengde tilbud, kvalitetene skal også være av en annen standard enn for de statlige skolene. Kostskolen har ansvar for å ansette lærere som både har evnen og anledningen<sup>4</sup> til å undervise og oppdra. Tilbudene er mange både når det gjelder klassiske fag, yrkesrettede fag, interaktive fag (for eksempel kunst, drama og media), og fritidsaktiviteter. Fritidsaktivitetene kan deles inn i idrettsaktiviteter og andre aktiviteter, hvor begge innebærer et stort nærvær av konkurranse. Vektleggingen av konkurranser, først og fremst gjennom idrett, er som nevnt et viktig kjennetegn ved kostskoler, både nå og tidligere. Det spesielle ved kostskoler er forestillingen om at det viktigste ikke er å delta, men å vinne<sup>5</sup> (Cookson Jr. & Persell 1985: 78). Konkurransens gjennomsyrede tilstedeværelse i kostskoletilværelsen, og da inkluderes konkurranse både innen academia, idrett og popularitet, gjør kostskolen til en påfallende kontrast til likhetsidealet i den norske statsskolen. Forskjellen er at konkurransen innen kostskolen ikke blir sett på som en konsekvens eller effekt, men blir brukt aktivt som et pedagogisk virkemiddel for å skape selvstendige, konkurransedyktige og evnerike individer.

Det siste kjennetegnet ved kostskolen som ble nevnt som fremdeles dominerende er den særegne distribusjonen av rettigheter og plikter. For det første forventes det at staben på skolen skal overta det generelle foreldreansvaret for elevene:

"In effect the boy's parents have granted the staff of the boarding school, and the housemaster in particular, a mandate to exert authority of a parental nature over their son, to socialise and provide custody for him for the period of his stay at the school" (Wakeford 1969: 96).

Dette ansvaret blir delegert videre på to måter. Gjennom formaliserte regler, som gir alle elevene et sett rettigheter og plikter, og gjennom å gi de eldste elevene et særlig ansvar for oppdragelsen og disiplineringen av de yngre. De eldste elevene skal ideelt bidra til den uformelle oppdragelsen av de yngre fra samme hus, og har samtidig et formelt ansvar ved å delegere arbeid og plikter videre til yngre elever. Elevers ansvarsbyrde ved en kostskole

---

<sup>4</sup> Ifølge Wakeford er forholdet mellom lærer og elev mellom 1:10 og 1:12 (1969: 28)

<sup>5</sup> Motivet for den sterke vektleggingen av idrett bør ikke uten videre tilskrives ønske om fysisk og mental "herding": "*The belief held by some staff that athletic activities adequately redirect the boys' sexual drive seems to be based on selective perception and a reluctance on the part of the boys to admit to the staff (and often to themselves) the existence of a sexual "underlife" in the school*" (Wakeford 1969: 82).

overskrider på denne måten den av andre skoler både i type og omfang (Lambert 1974: 170). I sin ytterste konsekvens er fordelingen av rettigheter og plikter på en kostskole tenkt å fungere etter et prinsipp om selvjustis. Elevene er i høy grad overlatt til seg selv mens lærere i mange tilfeller skal overvåke heller enn styre. Også her har den generelle strukturen av hierarkiet bestått årenes løp, selv om det bør legges til at ekstreme tilfeller av disiplinering (kalt *fagging*, hvor de yngste elevene nærmest var slaver av de eldste), ikke lenger forekommer.

Det vil derimot alltid finnes unntak fra regelen, og disse kjennetegnene bør derfor forstås som tendenser heller enn lover. Samtidig er det ikke alltid lover og regler tilsvarer oppfølging av lover og regler. Ikke alle normbrudd blir sanksjonert, som røykeren som slipper unna sanksjoner på grunn av det som best kan beskrives som "trynefaktor" (Wakeford 1969: 105-6), eller som eleven som hvisker med sidemannen under en preken i morgenmøte og blir vurdert av lærer som uskyldig moro. Poenget er at det finnes store rom for manøvrering innenfor den tilsynelatende rigide strukturen. Innen den rigide strukturen oppstår det et sterkt behov for manøvrering, manipulering og distanse til dette tilsynelatende gitte. Det er dette rommet vi vil utforske: altså hvordan elevene tilpasser seg den gjeldende struktur og kontekst, og hvordan de skaper forståelse seg imellom, ikke nødvendigvis som konsekvens av struktur og kontekst, men ofte til tross for denne. Før dette temaet kan utforskes ytterligere, vil det bli redegjort for den konkrete konteksten analysen bygger på.

## III

### Setting

I dette kapitlet vil det bli redegjort for den etnografiske konteksten til feltarbeidet. Denne redegjørelsen er ment å fungere som bakgrunn og premiss for den påfølgende analysen, og er en beskrivelse av de omgivelsene den utenforstående, jeg, ble presentert og måtte forholde meg til. Redegjørelsen inneholder likevel ikke bare rene empiriske og etnografiske data, men også informasjon av en mer analytisk karakter. Dette er fordi jeg, på grunnlag av min kulturspesifikke bakgrunn, erfarer de etnografiske omgivelsene annerledes enn ”de innfødte”, og for bedre å legge til rette for den analysen som skal komme.

#### Historie, ideologi og estetikk

I 1883 kjøpte det som skulle bli skolens grunnlegger et stort landområde hvor skolen nå ligger. Tre år senere stod det første kostskolehuset klart for innflytting. Det skulle ta enda 30 år før grunnleggeren var fornøyd, og skolen ble ansett som ferdig.

Skolens grunnlegger var av fornem slekt, og var etterfølgeren av en lang rekke parlamentsmedlemmer. Han vokste opp i et strengt kristen hjem, noe som skulle prege hans arbeid både som parlamentsmedlem og rektor ved skolen. Historien forteller at han i barndommen spilte *games* med den daværende prinsen av Storbritannia, pugget sin gresk og latin, gikk på den prestisjetunge Eton, siden på universitet i Cambridge, før han, 35 år gammel, ble valgt inn i parlamentet som kandidat for de konservative. Mens han holdt på med sitt politiske virke, kjøpte den svært rike grunnleggeren opp store landområder hvor skolen nå ligger. Han ønsket å sette sine politiske visjoner ut i live. Visjonen var som følgende: en kristen skole i rurale omgivelser, hvor fattige bygutter (skolen var bare for gutter) kunne unnsnippe storbyenes moralske forfall. Dette skulle oppnås gjennom omsorg, hardt arbeid, og den kristne tro, som var kjernen i skolens ideologi og pedagogikk. Etter at det første kostskolehuset stod ferdig i 1886, og tolv gutter hadde flyttet inn, ble skolen gradvis utvidet med flere hus og anlegg. I 1903 stod skolens stolthet, kapellet, ferdig. Alt sammen, inkludert elevenes skolepenger, ble betalt av grunnleggeren selv. Det fortelles om grunnleggeren at han også tok en aktiv del i skolens aktiviteter. Etter han pensjonerte seg fra det politiske liv, bodde han permanent på skolen, og var med på bygging av nye bygninger, overså de mange

idrettskonkurransene, og var alltid til stede under gudstjenester og møter i kapellet. Skolen skulle ikke være en institusjon, mente han, men et hjem, og mer spesifikt, et kristent ett. I 1918 opplevde grunnleggeren en ulykke da han kjørte hestevognen sin til skolen, for øvrig en ulykke han ett år tidligere hadde hatt en åpenbaring om, og som førte til at han måtte forlate skolen til fordel for et sykehus i London. Hans kjærlighet for skolen, og ønske om å delta i dens aktiviteter, førte ham raskt tilbake igjen til skolen, men dessverre også, sies det, til en prematur død. Grunnleggeren etterlot seg store rikdommer, og sørget for at disse skulle brukes til den fremtidige driften av skolen. Han opprettet et fond som skulle forvaltes av et styre utvalgt av ham selv. Dette styret anså han som kompetente i å videreføre hans religiøse idealer. I dag er det fremdeles et slikt styre som overser skolens generelle drift, og formidler fondet etterlatt av grunnleggeren. I tillegg til dette fondet, får skolen nå inn midler gjennom *tuition fees*, med unntak av enkelte støtteordninger (se også side 25).

Også grunnleggerens kristne idealer er synlig i den moderne Warghost: *"The school now caters for students from a wide range of abilities and backgrounds, but the education offered today is based firmly on the Christian principles established as the school's foundation over 100 years ago"* (utdrag hentet fra reklamebrosjyre fra skolen). Her skiller Warghost seg fra mange andre uavhengige skoler, ikke i det at den er basert i kristne verdier, men i måten disse eksplisitt kommer til uttrykk i det daglige. Den kristne tro er oftest, men ikke utelukkende, synlig i de daglige morgenmøtene i kapellet. Hver morgen samles skolens elever og lærere i kapellet til tale og salmer, ledet av skolens prest. På søndager arrangeres en lenger og mer formell gudstjeneste, hvor alle elevenes utseende blir nøye sjekket, og deres oppførsel overvåket.

Et morgenmøte under mitt opphold startet som alle andre inntil en gjestetaler inntok podiet. Gjesten hadde vært elev på skolen for ca 20 år siden. Han fortalte at han etter endt skoletid hadde flyttet til Canada for å jobbe på en farm, og hadde blitt værende der siden. Nå hadde han reist tilbake til England ens ærend for å besøke skolen. Skolen hadde vært og var fremdeles viktig for ham, og han appellerte til elevene om å ta lærdom av det de hadde lært. Han fortalte også at hvis elevene videreførte det de lærte på Warghost, ville det gå bra med dem i livet, noe han understreket med et bibelsitat. Måten han beskrev skolens verdigrunnlag på var som noe unikt, og noe som vil gi elevene et godt fundament for det voksne liv. Uavhengig av om elevene deler gjestetalerens oppfatninger, kan vi slå fast at de ikke har annet valg enn å måtte forholde seg til denne "kristne ethos".

En annen arv fra grunnleggeren, fremdeles synlig i dag, er skolens arkitektoniske særpreg. Selv om mange bygg på skolen nå er av en nyere dato og mange av de eldre husene



har blitt påbygd den siste tiden, er stilen grunnleggeren forfektet beholdt. Denne stilen utviklet grunnleggeren i samarbeid med en av datidens mest kjente arkitekter (og senere president for den britiske *Architectural Assosiation*). Alle husene er steinhus, og ser ut som nettopp eldre steinhus, uavhengig om de ble bygget på 1890- eller 1980-tallet. Bygningsstilen og materialene brukt er et kjennetegn for skolens nærområde, og blir ansett som både eksklusivt og vakkert. Stilen utstråler enn viss rustikk sjarm, og bidrar til inntrykket av skolen som idyllisk og vakker. Warghost kan med bakgrunn i dette oppleves som et ideelt sted for oppdragelse og undervisning av barn og unge. Dette er spesielt tilfellet for den besøkende, i mindre grad for elevene som har vært der lenge.

### **Regional og lokal beliggenhet**

Grunnet anonymisering velger vil navnet til skolens nærområdet ikke bli gitt. Regional og lokal beliggenhet er likevel ikke uten betydning i denne oppgaven, og må derfor beskrives. Skolen er lokalisert sentralt i Englands innland. Området er sentralt i den forstand at det er relativt lett tilgjengelig fra alle Storbritannias kanter, men også avsides i den forstand at det ikke er tilknyttet noe urbant senter. Området skolen befinner seg i kan utvilsomt beskrives som eksklusivt. Det er et yndet feriested for turister fra inn- og utland, og har en relativt høy boligpris. Områdets vakre natur og idylliske småbyer fører til at også skolen får et eksklusivt preg. Natur og bebyggelse innen skolens vide grenser underbygger denne eksklusiviteten. Skolens *image* som vakker og idyllisk blir også anvendt utad, gjennom reklamer i brosjyrer og på internett, samtidig som enkelte "kunder" velger å oppsøke skolen nettopp på grunn av disse kjennetegnene (og husk: rekrutteringsgrunnlaget for kostskoler er økonomiske og sosiale, ikke geografiske). Skolens arkitektur og generelle estetikk blir oppfattet som i tråd med lokalområdets idylliske preg. Arkitektonisk stil og estetikk blir også gjerne sett på som å henge sammen med kvalitet på undervisning, og har dermed betydning for hvor attraktiv skolen er<sup>6</sup>. Summen av lokal beliggenhet, idyllisk natur innen skolens grenser og skoleområdets estetikk, blir et bilde av en idyllisk, ærverdig og eksklusiv skole.

Slik kan altså skolen beskrives sett utenfra. Fra elevene fra Blenheim sitt synspunkt var det gjerne et annet kjennetegn som var mest utpreget, nemlig isolasjonen fra omverdenen: *It's a solitary school with all facilities inside it. A place that cannot be enjoyed. A boring place in*

---

<sup>6</sup>“The subliminal message carried by aesthetics and affluences of most prep school campuses is complemented by the actual educational resources and classroom facilities the schools provide” (Cookson Jr. & Persell 1985: 47).

*the middle of nowhere* (Wilbur, 17 år). Riktignok er skolen plassert i vakre omgivelser, men for ungdom fra 13 til 18 år er ikke dette alltid nok. Nærmeste landsby er ikke mer enn tre kilometer unna, men denne landsbyen har dessverre ingen av de tilbudene elevene ønsker å benytte. Nærmeste by er ca ti km unna, uten muligheter for kollektivtransport. Skolen tilbyr transport til byen hver lørdag, men bare for ti utvalgte elever (valgt ut fra hvem som skriver seg først på en liste). Denne byen er av relativ moderat størrelse (ca 5000 innbyggere), noe som blant annet betyr at det er få muligheter for fritidsaktiviteter, som for eksempel kino. Skal elevene på kino eller benytte seg av andre lignende aktiviteter, må de dra til storbyen som ligger ca 30 km fra skolen, noe de færreste har lov eller anledning til å gjøre. Det er altså vanskelig, om ikke umulig, for elevene å komme seg vekk fra skolen. Den assosieres derfor med isolasjon, en assosiasjon som underbygges av elevenes manglende evne til å påvirke situasjonen. Fristende reisemål befinner seg i nærheten, men er likevel uopnåelig for elevene, noe som kan skape frustrasjon og oppgitthet over det å være forlatt *in the middle of nowhere*. Isolasjonen gjør skolen til en enda viktigere del av elevenes hverdag.

### **Skolen: elever, bygninger og aktiviteter**

Warghost er delt inn i syv hus hvor elevene bor. Av disse er to for jenter, fire for gutter og ett for de yngste elevene. Hvert av disse husene er plassert med ca hundre meters avstand. I gjennomsnitt bor det 35 elever i hvert hus, altså ca 250 elever til sammen. De yngste elevene er 11 år når de begynner på skolen. De flytter da inn i *plym*-huset, et felleshus de for yngste guttene og jentene, hvor de bor i to år. Når elevene er 13 år fordeles de på de respektive gutte- og jentehusene. De yngste i hvert hus (13-14 år) tilhører årskullet *3rd form*, fulgt av *4th form*, *5th form* og to *6th form*- kull. Av skolens 250<sup>7</sup> elever er en tredjedel jenter (under mitt opphold var tallet noe lavere enn dette, ca 30 prosent). For de fleste av elevene er skolen blitt deres primære tilholdssted. Ca 90 prosent av dem er fastboende. For de fastboende blir skolen ikke bare et sted for utdanning, dannelses, kameratskap og fritidsaktiviteter, men også noe mer fundamentalt. De tilbringer rett og slett mesteparten av sin ungdomstid på skolen, og da må ”på skolen” forstås som bokstavelig ment. Riktignok har elevene også et annet hjem, men dette er et hjem de besøker bare noen få ganger i året. Skoleåret har tre lange ferier, hvor skolen står tom, samt tre korte i midten av de tre semestrene. For de av elevene som har familie utenlands blir det med disse seks besøkene, ofte også færre.

---

<sup>7</sup> Da jeg kom til skolen var antallet noe høyere, da jeg dro noe lavere på grunn av utvisninger og fraflytting.



8

I tillegg til kostskolehusene hvor elevene bor, består skolen av et eget administrasjonsbygg, et stort undervisningsbygg med en påbygd vitenskapsfløy, kapell, svømmehall, gymsal og overnattingssted for administrativt ansatte. Idrettsaktivitetene som utføres hyppig og som prioriteres av staben, finner sted i gymsalen, i svømmebassenget, på tre forskjellige fotballbaner (som kan endres til rugby- eller cricketbaner, avhengig av hvilken sesong det er), fire tennisbaner og en kunstgressbane.

Disse byggene og idrettsbanene tar naturligvis mye plass, men plass er det nok av. Det er store grøntarealer på skolen, noe elevene vet å verdsette, siden de som nevnt ikke har mange muligheter til å bevege seg utenfor skolens grenser. Skolen legger til rette for et høyt aktivitetsnivå, både i form av mengden aktiviteter som blir organisert, og et stort område elevene kan boltre seg på. Aktivitetene, som også inkluderer de tilknyttet husene i tillegg til skolen, fører til at elevene holdes i aktivitet i svært mange av dagens timer. Å si at de *holdes* i aktivitet er nok ingen overdrivelse, da et fåtall av aktivitetene er frivillige. Det høye aktivitetsnivået er ønskelig fra lærere og administrasjon for å skape aksept for høy arbeidsmengde og slik fungere som en forberedelse til det voksne liv. I tillegg bidrar aktivitetsnivået til å hindre hjemlengsel, ensomhet og dårlig oppførsel. Samtidig er aktivitetsnivået, i hvert fall tilstedeværelsen av alternativer, noe som ønskes av elevene, nettopp fordi de opplever skolen som isolert fra omverdenen. Mengden av aktiviteter og tilbud forteller oss også om hvor mye ressurser som brukes per elev, noe som igjen underbygger kostskolelivets eksklusivitet.

---

<sup>8</sup> En av skolens tre store gressplener brukt til idrett.

## Staben

Omfanget av ressurser brukt per elev er også synlig i antall administrativt ansatte og lærere på skolen. På Warghost var forholdet mellom elever og lærere ca 10 til 1 (gjelder akademisk og ikke administrativt ansatte). Betydningen av å ha så få elever per lærer er todelt. For det første får lærerne bedre kjennskap til hver elev, og har bedre muligheter for å kontrollere og sanksjonere oppførsel. Kostskolen ønsker ikke bare å tilby en god faglig utdanning til sine elever, men også et element av allmenn oppdragelse eller dannelse. For det andre ønsker kostskolen å tilby et bredt og godt faglig tilbud og ønsker derfor å gi tilstrekkelig tid og oppmerksomhet til hver enkelt elev.

Det høye forholdstallet mellom lærere og elever er vanlig ved kostskoler. Denne tendensen er særlig relevant for den gjeldende kostskole, da denne har som uttalt mål å være "skolen for individet"<sup>9</sup>. Skolen profilerer seg med å kunne tilby muligheter for oppfølging av elever på et personlig plan, både faglig, moralsk og emosjonelt. Denne uttalte politikken resulterer blant annet i at forholdene er lagt særlig til rette for elever med lærevansker, som har en egen avdeling på skolen. Bruk av tid og øvrige ressurser på elevene er markant forskjellig om man sammenligner med offentlige skoler i Norge (eller i Storbritannia), og er også en del av skolens profilering utad. Antall ansatte, ressurser brukt på skoleområdet, og alle mulighetene for aktiviteter, gjør at det ved Warghost dannes premisser som tilsier at opplevelsen av skolen blir totalt annerledes enn ved den offentlige skole.

Forskjellen ligger ikke utelukkende i det høye antallet faglig ansatte. På en skole hvor et klart flertall av elevene bor fast på skolen er det også behov for et stort antall administrativt ansatte. I tillegg til resepsjonister og sekretærer består de administrativt ansatte av en stor økonomiavdeling, en vedlikeholdsavdeling (som bruker mye tid og ressurser på å opprettholde skoleområdets utseende), kjøkkenstab, rengjøringsstab, to sykepleiere og en prest med assistent. Ellers blir den faglige staben, ved siden av rektor og vise-rektor, delt opp i følgende avdelinger: fysisk fostring, praktiske fag (spesielt kunst, sløyd og arkitektur), vitenskapelige fag og humanistiske fag.

Et annet kjennetegn, spesielt om man sammenligner med en norsk skole, er det som kalles husforeldre. Husforeldrene er ment å overta deler av ansvarsområder for foreldre i den

---

<sup>9</sup> "Because [Warghost] is a small school [i antall elever, ikke geografisk størrelse], many parents are attracted by the individual attention that we invest in each child and by the pastoral care we give, which flow from the Christian ethos of the school" (utdrag hentet fra reklamebrosjyre fra skolen).

tiden elevene befinner seg på skolen. Som elever, bor husforeldre permanent i huset, riktignok i en egen fløy. Fra sin leilighet inne i huset, har husforeldre fri tilgang til huset for øvrig, inkludert elevenes rom. Husforeldres ulike roller vil bli beskrevet nærmere senere, mens det nå vil poengteres at det alltid er to av dem. Husforeldrene ved Warghost er alltid et gift par, og passer dermed bedre inn i forestillinger elevene har om "hjem" og "familie". Et klart flertall av de øvrige lærere ved skolen er også gift, og jobber gjerne sammen på skolen. At lærerne så å si alle er gift, er ikke bare for å gi elevene en følelse av det etablerte, men er også en følge av skolens uttalte "kristne ethos". Elever skal oppdras innen den anglikansk-kristne tro, mens lærere er ønsket å kunne utstråle de samme verdiene. Fra skolens administrasjon ønskes det derfor primært gifte, kristne lærere, som ikke nødvendigvis skal undervise elever i den kristne tro (noe som er prestens jobb), men likevel representere skolens verdier. Skolens identitet eller *image* består dermed av to viktige grunnpillarer: vektleggingen av individet og den kristne tro.

### **Elevene, elevenes familier, og familien av elever**

Av ca 250 elever på Warghost er som nevnt ca 90 prosent fastboende. Av de resterende ti prosentene bor enkelte på skolen i ukedagene og hjemme i helgene, enkelte fast hjemme. De som ikke bor fast på skolen, kalt *day-boys* og *day-girls*, er på skolen bare for undervisning og games, og bor gjerne i skolens nærområde. Deres opplevelse av skolen blir følgelig annerledes en flertallets. De regnes likevel av fastboende og husforeldre som medlemmer av skolehusene. *Day-boys* og *girls* representerer de respektive husene ved konkurranser, og de får tildelt egne senger i husene, i tilfellet det skulle bli aktuelt å overnatte på skolen. Rommene deres er gjerne tomanns-rom som de deler med en fastboende. *Day-boys-* og *girls* utgjør en marginal gruppe ved skolen, ikke bare ved at de er relativt få i antall, men også fordi de tilbringer liten tid der. De blir tolerert av fastboende, og gjerne godt likt, men deres flyktige forhold til husene gjør at de fastboende ikke er særlig opptatt av dem. De fastboende elevene kommer, i motsetning til *day-boys-* og *girls*, primært fra fjernere steder i England, enkelte også fra andre nasjoner på Storbritannia (under mitt opphold kom enkelte elever fra Skottland og Wales, ingen fra Nord-Irland). Svært mange elever har foreldre som bor og jobber i utlandet, ofte utenfor Europa. Mange av disse jobber innen militæret eller utenriktjenesten, og sender barna sine på skoler til hjemlandet. Denne gruppen regner seg gjerne som engelske eller britiske, og vil ikke at barna sine skal være foruten den engelske eller britiske kulturelle identiteten. Derfor bruker de store pengesummer på å gi barna sine en "respektabel"

utdanning i hjemlandet. Elevene ved skolen utgjør en kosmopolitisk gruppe, ikke så mye på grunn av etnisk og nasjonal tilhørighet, men vel så mye på grunn av nasjonalt bosted, som, under mitt feltarbeid, varierte fra skolens nabolag til Bangladesh, Tyskland, Kypros, Zimbabwe, Hong Kong og Australia. I tråd med det som er sagt om elevenes isolasjon og tidsbruk på skolen, er det likevel grunn til å modifisere forskjellene elevene imellom: de tilbringer jo mesteparten av tiden i hverandres nærvær og ikke i fjerne, eksotisk strøk.

Noen av familiene til elevene får hele eller deler av beløpet dekket av arbeidsgiver, spesielt foreldre ansatt i militæret. Når det gjelder familier bosatt i Storbritannia, kan også enkelte av disse få økonomisk støtte, særlig aleneforsørgere bosatt i nærområdet, riktignok av staten eller skolen heller enn foreldres arbeidsgiver. Skolen har som mål at 10 prosent av dens elever skal komme fra familier som selv ikke har råd til kostskolen, og som enten får støtte av statlige ordninger eller får minsket *tuition fees* fra skolen. Siden også mange andre elever får økonomisk støtte (primært fra foreldres arbeidsgiver) ble ikke denne gruppen under mitt opphold stigmatisert som ”fattige” eller som tilhørende en lavere klasse.

De ikke-britiske, eller ”utlendingene” utgjør den siste gruppen ved Warghost. Tilskrivning til denne gruppen, som talte i overkant av 30 elever under mitt opphold, trenger ikke ha sammenheng med om elevenes familie bor i Storbritannia eller ikke, men heller etnisk og nasjonal tilhørighet. Forskjellen fra de andre gruppene som har blitt beskrevet er at sistnevnte ofte ikke mottar noen form for økonomisk støtte, og så godt som alle kommer fra velstående familier. Under mitt opphold kom et flertall av denne gruppen fra Russland og Kina. Konflikter og motsetninger mellom nasjonale grupper, eller mellom de engelske og ”de andre”, var påfallende fraværende, kanskje nettopp på grunn av det mangfoldet som er beskrevet. Det ene unntaket som bør gis oppmerksomhet er enkelte elevers delvis fiendtlige innstilling i forhold til den økende gruppen kinesiske elever som kom til skolen: *”They can’t even be bothered to learn proper English. Well, except Mike. And they all keep to themselves. Come on, you’ve seen them. It’s like a Chinese mafia, or some shit like that”* (Perry (16), i samtale med Liam (17) og meg, i det vi går forbi basketballbanen hvor fire kinesiske gutter spiller sammen). Oppfatninger som dette var likevel ikke dominerende, eller ble sjeldent uttalt like eksplisitt som Perry her gjorde. De fleste elevene brukte, som vi skal se senere, helt andre kriterier enn rase, etnisitet og nasjonalitet i forhandlinger om status og prestisje.

Som sagt, begynner de yngste elevene, såkalte *plyms*, på skolen når de er 11 år, mens de eldste er 18 år når de forlater skolen. De færreste blir værende på skolen alle disse årene, men flytter ofte til andre skoler. Mange elever velger å ikke ta det siste *6th form*- året ved skolen, men heller ved et universitet. De få *upper 6th form* elevene som er igjen får derfor

tildelt desto flere plikter og rettigheter, i form av oppdragelse og veiledning av yngre, og mer frihet enn yngre årskull. *6th forms* relative frihet kommer klarest til uttrykk ved at de driver og får lov til å besøke en egen bar på skolens område. I baren har de lov og anledning til å drikke alkohol (utelukkende øl eller sider), riktignok bare for to og en halv time hver av de tre dagene i uken baren er åpen. Skolen tillater og legger forholdene til rette for baren, med forbehold om at den drives av elevene selv, og at ingen ”episoder” inntreffer. Baren fungerer som belønningen for de som blir værende på skolen, altså de som velger å ta *6th form* her, og viser også hvordan fordelingen av rettigheter følger alder: elever fra *6th form* kan besøke baren så mye de vil, elever fra *5th form* risikerer å bli utvist hvis de blir oppdaget i baren.

En annen belønning skolen, i samspill med husforeldrene, tar i bruk er utnevninger av *heads of house*. *Head of house* er en tittel to av de eldste elevene ved hvert hus får tildelt, som de beholder for det siste skoleåret de er på skolen. Bare elever fra *upper 6th form* kan bli *head of house*. Den fungerer dermed, som baren, som et incentiv for enkelte om å bli igjen på skolen. Å bli *head of house* er ment som en påskjønnelse for god innsats og som en bekreftelse på kandidatenes gode anseelse blant lærerne. De som blir *head of house* får utvidete plikter og rettigheter, som mer ansvar i huskonkurranser, og et større rom enn de fleste andre. For elevene ved Blenheim var derimot det å bli utnevnt som og å være *head of house*, ikke ensbetydende med suksess. Enkelte gav uttrykk for at *head of house* bare var for strebere, og ville innebære en mengde tidkrevende plikter. I forhold til yngre elever gav det å være *head of house* en viss anseelse, mens de eldste så på stillingen mer som en fin påskjønnelse enn som forbundet med reell makt. For de var det å være *head of house* noe en kunne skryte til foreldre om, men som ikke hadde særlig betydning i huset, i hvert fall ikke i forhold til jevnaldrende.

### **Blenhem og elevene der**

Som nevnt er skolen delt inn i syv hus. I det følgende vil et av disse, Blenheim, være i fokus. Blenheim bestod av 35 elever da jeg flyttet inn, og 30 da jeg dro. Tre elever hadde i mellomtiden flyttet til andre skoler, mens to hadde blitt utvist. Som nevnt tidligere er elevene 13 år når de forlater *plym*-huset og flytter inn i de respektive husene. Blenheim bestod dermed av elever fra 13-14 (avhengig av når på året de ble født) og 17-18 år, fordelt på fem årskull. Da mange elever valgte å ta ett eller to av de siste årskullene, *lower* og *upper 6th form*, ved et universitet, var det færre elever ved Blenheim i disse årskullene enn andre. Det var fire elever i *upper 6th form* (17-18 år) ved Blenheim under mitt opphold: Roger (fra en by 5 mil fra

skolen), Kevin (født i Skottland, flyttet mye, familien bodde da i Bangladesh), Steve (fra Sør-England) og Obi (fra Tanzania, familien bodde delvis i Sveits, delvis i Ghana), hvor de to første fungerte som *heads of house*. Halvveis inn i semesteret bestemte Roger seg for å forlate skolen. Hans avskjed førte til en ledig *head of house*-post, stort savn hos Kevin (som hadde kjent Roger siden *3rd form*), stor glede blant mange yngre elever som var lei av Rogers mobbing, at ingen styrte baren (og at mange innså at Roger egentlig hadde gjort akkurat hva han ville med den, noe som hadde gitt utslag i at en stor mengde øl hadde forsvunnet), og til en serie med bytting av rom, og den lobbyvirksomhet dette medførte (se side 106-107). *Lower 6th form* (16-17 år) talte tre elever: Liam (fra engelsk familie, men født og oppvokst på Kypros), Michel (tysk familie, født og oppvokst i Frankrike) og Wilbur<sup>10</sup> (født og oppvokst i Kina). Spesielt de to førstnevnte vil, som Steve og Roger, være sentrale fremover, mens jeg dessverre aldri ble så godt kjent med Wilbur som jeg ønsket (først og fremst på grunn av en kronisk sykdom han hadde, som gjorde ham svært reservert og lite kontaktsøkende). *5th form* (15-16 år) talte ni elever: Bull (fra en av Englands største byer), Perry (fra Skottland, men snakket, som Kevin, uten aksent), Gary (fra Wales), Jason (fra Nord-England), Carl (engelsk familie, men hadde bodd i Frankrike i en årrekke), Richard (engelsk familie, men hadde flyttet mye, særlig i Europa), Oliver (fra en av Englands største byer), Jeremy og Erving (fra skolens nærområde). Med unntak av de to sistnevnte vil alle disse dukke opp senere, spesielt Carl og Perry. Grunnen til at jeg ikke ble like godt kjent med Jeremy og Erving som de andre, og at de derfor ikke er like sentrale i oppgaven, er at disse var to av tre *day-boys* i huset (den siste var en elev fra *3rd form*, som senere flyttet til en annen skole). De var likevel, som nevnt over, en del av huset, men var sjeldent igjen etter middag (når jo "husets" heller enn "skolens" aktiviteter virkelig startet). Når det gjelder de eldste elevene (altså de tre eldste årskullene) tilbrakte jeg mye tid sammen med så å si alle sammen, og mener selv jeg ble godt kjent med hver enkelt av dem (altså med to unntak). Dette var ikke tilfellet for alle elevene fra *4th* (14-15 år) og *3rd form* (13-14 år). Jeg så også hver enkelt av dem hver eneste dag, snakket ofte med dem, og ble så godt kjent med hver enkelt at vårt forhold ikke var preget av formell høflighet og reservasjoner. På mange måter var det nok enklere for meg å relatere til de yngste elevene enn for de eldre. De eldste elevene følte et behov for å vise at de jo var hevet over de yngste. Dette ble nok også ble oppfattet av de yngste elevene. Likevel ble aldri interaksjonen med de yngste elevene så langvarig og personlig som den med de eldste elevene. Dette

---

<sup>10</sup> Utenlandske elever ble anbefalt å ta et "engelsk" fornavn når de kom til skolen, for bedre å komme gjennom den vanskelige initieringsfasen. Slik ble det til at kinesere her "Wilbur" og "Mike" og russere het "Gavin" og "Dave" (disse er pseudonymer, men ikke langt fra realiteten).



skyldes både forskjeller i alder, og måten de bodde på: de yngste bodde i fellesrom, de eldste i ett- eller tomanns- rom, og var derfor oftest samlet i mindre grupper enn de yngste. *4th form* talte 8 elever, *3rd form* 11, fordelt på fire store rom. Av disse vil Brian (engelsk familie, som hadde bodd to år i Tyskland), Gilbert (engelsk familie, født og oppvokst i Zimbabwe) og Jonas (fra en av Englands største byer) være de mest sentrale i det følgende. De to første kan kanskje best beskrives som veslevoksne, og var i tillegg til å være svært gode venner, ofte kontaktsøkende i forhold til eldre elever (og meg), noe som oftest fikk utslag i erting og mobbing av eldre, gjerne etterfulgt av lekeslossing (se side 113-114). Jonas ble jeg godt kjent med gjennom hans vennskap med noen av de eldre elevene, spesielt Michel, Oliver og Bull. Han var en av de få av de yngste elevene på hele skolen som ble akseptert i grupper av eldre elever, og hans anseelse blant elevene var deretter (se side 97).

### **Beliggenhet, husforeldre og konkurranser med andre hus**



Blenhem er det mest sentralt beliggende av de syv husene i forhold til de viktigste og mest brukte fasilitetene på skolen, og er av denne grunn likt av husets beboere og misunnes av

---

<sup>11</sup> Blenheim

andre<sup>12</sup>. Fra huset til *top school* tar det ikke mer enn to minutter å gå, mens andre må bruke opptil ti minutter.

En langt viktigere faktor var husforeldrene, Mr. & Mrs. Smith. Begge var ansatt som lærere ved skolen, men brukte mest tid på sine gjerninger som husforeldre. Å måle deres innsats i antall arbeidstimer er en vanskelig oppgave, da deres jobb tilsier en mer eller mindre stadig årvåkenhet, og deres gjennomføring av denne oppgave, var svært grundig utført. De hadde under mitt opphold vært lærere ved skolen i lang tid, og husforeldre de seneste syv årene. Begge kommer opprinnelig fra lenger nord i England, og reiste tilbake dit når de hadde anledning. Mr. Smith fortalte meg at de før eller senere ville flytte tilbake dit. De fikk liten tid og anledning til å pleie egne interesser, da stort sett all deres tid ble brukt på plikter og gjerninger i huset. Selv om jeg, på grunn av mitt ønske om å "holde meg til elevene", ikke ble så godt kjent med dem som jeg kunne ønske, var de alltid svært vennlige, høflige, og inkluderende, selv mot fremmedelementet antropologistudenten. Deres ansvar for elevenes vel fikk til tider utslag i sympati og omtanke også overfor meg og min situasjon.

Til tross for at de ofte ble beskrevet som en enhet, *The Smiths*, kan vi skille mellom ulike oppgaver eller roller de hadde i huset. Mr. Smith var den som hadde hovedansvaret i den forstand at han var leder for alle møter og aktiviteter. Det var han som var ansvarlig for opprettholdelsen av ro og orden, og således han som ble beskrevet som den strenge av de to. Mrs. Smiths rolle i huset innebar ikke den samme formaliteten, men hun var ikke mindre synlig i huset av den grunn. Flere ganger for dagen kunne hun observeres mens hun snakket fortrolig med en eller flere av elevene i Blenheim. Mrs. Smith spurte og undersøkte om alt fra hverdagslige trivialiteter til mer alvorlige emner, og var en elevene kunne betro seg til i fortrolighet eller bare slå av en prat med. Hun ble sett på av så å si alle elevene som oppriktig i sin interesse.

For husforeldrene var husets "tilstand" av nærmest altoverskyggende betydning, ikke bare i forhold til hvordan huset ble oppfattet utenfra, men også i forhold til hvordan dagliglivet artet seg for elevene. Til tross for at en sentral oppgave var å vise empati og fungere tilnærmet som adoptivforeldre gikk mesteparten av dagliglivet (riktignok etter undervisningen) ut på å passe på at elevene oppførte seg i henhold til skolens og husets regler. Likevel hadde husforeldrene et overordnet mål med "husets tilstand". De ønsket at huset skulle være noe mer enn bare et tilholdssted. Det skulle være et sted hvor elevene skulle

---

<sup>12</sup> Betydningen av et hus beliggenhet i forhold til fasiliteter og generell geografi har også blitt påpekt av Roger Morgan, i sin rapport om *School life* for det britiske helsedepartementet (1993). 25 % av elever ved kostskoler sier at beliggenhet er blant de viktigste trekkene ved deres hus (1993: 30-1).

inkludere hverandre i et fellesskap som var unikt for huset, illustrert med lapper på veggene med ordlyden *keep that house-spirit up!*. Husforeldrene var i høyeste grad pådrivere for følelser av lojalitet og tilhørighet til Blenheim.

Som for skolen og de resterende husene, var denne lojalitets- og tilhørighetsfølelsen relatert til konkurranser. Konkurranser, først og fremst i idrett, var en sentral del av skolehverdagen, hvor de mellom husene ble viet størst oppmerksomhet. Blenheim var det beste eksempelet på vektlegging av konkurranser ved Warghost. Av alle husene var det Blenheim som la størst vekt på konkurranser, noe som ble uttrykt av både husforeldre og elever. Husforeldrene var pådrivere av en tilhørighetsfølelse, både bokstavelig talt gjennom den motivasjonen de daglig gav, men også i forhold til det de symboliserte. Blenheim hadde tradisjonelt vært det klart beste huset i konkurranser, og ble forbundet, i sammenheng med husforeldrene, med konkurransemessig suksess. Blenheim var, og hadde vært i lang tid, huset alle andre ville slå, samtidig som de selv ikke la skjul på hvor dyktige de var og hadde vært. Ifølge Wakeford er husforeldrenes, spesielt husfars, store interesse i konkurranser et nærmest allment fenomen: *"He may become more excited than the boys in his house over successes in inter-house competitions"* (Wakeford 1969: 166). Blenhems elever var også preget av denne innstillingen. Det var mange idrettsutøvere i huset, samtidig som elevene ble formet som idrettsutøvere av husforeldre og medelever. Huset ønsket gode elever og krevde gode resultater, elevene ønsket et dyktig hus.

### **Blenhem og hverdagen der**

Senere vil vi returnere til temaer omkring elevenes ønsker, behov og gleder, samt huset og konkurransens betydning. Før vi kommer så langt vil vi presentere huset og elevenes hverdag ytterligere. Foruten husforeldrenes leilighet, som er i første etasje, består huset av en rekke oppholds- og soverom. I andre etasje sover de to yngste årskullene, fordelt på fire soverom med muligheter til seks elever på hvert. De deler også ett bad og toalett i samme etasje. Den større førsteetasjen består av diverse mindre rom hvor de to eldste årskullene bor. Disse er enten ett eller tomanns rom, fordelt på alder og verv i huset. Jeg bodde på et slikt ettmannsrom under mitt opphold. I tillegg består førsteetasjen av to kjøkken, ett stort som er tilgjengelig for alle, og ett mindre som er reservert for *5th* og *6th form*. Her kan elevene lage så mye mat de vil, men gjør det sjeldent da de ikke har tilgang til råvarer. Elevene får oppskjært loff og melk utlevert fra kantinen hver dag, så mulighetene for *toast* eller frokostblanding er likevel tilstede, for de elevene som har med pålegg eller frokostblanding

når de kommer fra ferie. Som jeg merket meg raskt etter at jeg kom til huset la enkelte elever mye ressurser og flid i å ha med seg mat ”hjemmefra”, ofte til stor misunnelse fra de som ikke hadde. Spesielt ost og brus fungerte som verdifull, hard valuta i huset, og økte gjerne i verdi jo lengre tiden gikk fra sist elevene var på ferie. Spesielt Glibert (14) var en ivrig forhandler av eksklusive matvarer, og gjorde stor økonomisk, men kanskje ikke sosial, fortjeneste. I førsteetasjen finner vi også fjernsynsstuen og oppholdsrommet hvor husmøtene fant sted, to rom vi skal besøke flere ganger senere. Mye av elevenes fritid ble tilbrakt i fjernsynsstuen, det vil si mye av den lille fritiden de hadde.

Skolehverdagen er som nevnt svært travel. Elevene i Blenheim ble vekket klokken syv hver morgen, av personen som hadde hustjeneste den gitte dagen. Han gikk først en runde i huset mens han ringte den høylytte og forhatte bjellen alle elevene har et dypt personlig forhold til. Etter dette gikk han en runde til, banket på dørene og sjekket at alle var våkne. Ti minutter senere måtte elevene rapportere til eleven som hadde hustjeneste for å vise at de var våkne og påkledd. Eleven som hadde hustjeneste skrev så ned navnene på de respektive elevene i anmerkningsboken, en rutine som også ble fulgt før husmøtet og leggetid. Hustjenesten ble utført av alle elevene fra de to eldste årskullene, som fordelte vaktene seg i mellom. Deres oppgave bestod primært av å passe på at alle var til stede når de skulle (om morgenen, i kapellet, og i husmøtet), at de yngste elevene gjorde leksene når de skulle, og at elevene gjorde den husjobben de var ment å gjøre. Etter elevene hadde hatt optelling og stelt seg, måtte de skynde seg til kantinen hvor de hadde ti minutter på å spise frokost. Tilbake i huset fikk de utlevert mobiltelefonene sine, som de ikke fikk lov å ha om natten. Mange elever eide i hemmelighet to telefoner: en som gjerne ikke virket som de leverte inn om kvelden, og en som de beholdt. Morgenmøte i kapellet var neste post på programmet, og varte til starten på undervisningen. Undervisningen, bare avbrutt av en halvtimes lunsj, ble avsluttet klokken tre, fulgt av idrettsaktiviteter til klokken fem. Etter dette var det middag, etterfulgt av halvannen time lekser. Da leksene var gjennomført, måtte hver enkelt elev gjøre den jobben de hadde fått tildelt den gjeldende uken. Alle elevene skulle ha en jobb hver eneste dag, bestemt i samarbeid mellom husfaren og eleven som hadde hustjeneste. Uten å gå for detaljert til verks kan det nevnes at det i mange tilfeller var en fordel å være en venn av personen som hadde hustjeneste, om elevene ikke følte for å gjøre husjobb, noe som var tilfellet for alle elevene til enhver tid. Konsekvensen av dette var at mange av de eldste elevene slapp unna, da det alltid var en eldre elev som hadde hustjeneste. Eleven som hadde hustjeneste skulle også sjekke om jobben var utført, og rapportere til husfaren hvis han følte behov for det. Husjobbene bestod blant annet i støvsuging, rydding av kjøkkenene, fjernsynsrommet, og

soverommene, søppeltømming og oppvask. Da husjobbene var ferdig, eller når eleven som hadde hustjeneste sa at husjobbene var ferdig, var klokken blitt åtte om kvelden. Elevene hadde da en og en halv time før de måtte legge seg. Elever fra *6th form* kunne være oppe til klokken ti. Disse tidspunktene var i beste tilfelle offentlige regler, og ble ofte forhandlet om, forlenget, kranglet om, eller bare ignorert. I den forstand de ble ignorert ble dette gjort i det skjulte, en aktivitet elevene hadde masse erfaring og kunnskap om.

Vi kan altså slå fast at skolen ønsker å regulere elevenes oppførsel for store deler av dagen. På denne måten lærer elevene naturligvis mye i løpet av en gitt dag, samtidig som det nok ikke er en uønsket bivirkning om elevene ikke har mye energi til å finne på ulovligheter. Ordningen byr på utfordringer for elevene: *“The popular image of prep schools as oases of learning and/or schools for snobbery is naïve; prep schools are hard places, where literally from dawn to dusk each person's life is so regulated that freedom must be won by stealth”* (Cockson Jr. & Persell 1985: 19-20).

Disse utfordringene vil være temaet i denne oppgaven. Det at kostskolen medfører en kontekstuell ramme som tilsier at elevene *må* erobre sin *freedom by stealth*, er sentralt, og følgelig også *hvordan* de gjør dette. Først skal vi derimot se på hvordan antropologistudenten oppdaget og forsøkte å forstå disse utfordringene. Temaet vi nå skal vende oss mot blir dermed feltarbeiderens møte med elevene og omvendt. Forhåpentligvis vil en presentasjon av feltarbeiderens kamp for ”overlevelse” også kunne fortelle oss noe om elevenes egne utfordringer og taktikker for ”overlevelse”.

## IV

## Jeg, meg og antropologen. Om metode

Siste dag på skolen skulle vi, beboere av Blenheim, møtes i oppholdsrommet i huset for en avskjedssamling med taler og mindre formelle samtaler. De fleste elevene skulle returnere til skolen neste semester, så hendelsen var ikke like viktig for alle. For et fåtall av elevene var begivenheten mer betydningsfull: dette var den endelige avskjed. Personlig hadde jeg ikke store forventninger, bortsett fra muligheten til å ta farvel med elever og husforeldre. Jeg ble derfor positivt overrasket da både husfar og *head of house* holdt en tale for å takke meg for min innsats og vennskap. Etterpå holdt jeg selv en tale hvor jeg gjengjaldt rosen. Til tross for den formelle settingen fikk jeg ikke inntrykk av at husforeldrene og elevene gjorde dette fordi de følte seg forpliktet, og jeg følte meg oppriktig beæret over deres omtanke. *Head of house* Kevin (17) overrakte meg to innpakninger som skulle vise seg å være husets slips og idrettstrøye. Ved å gi meg slippet, som på mange måter symboliserer fellesskapsfølelsen i huset, viste de til min tilhørighet til huset, og spøkte med at jeg ellers aldri ville gå med slips. Husets idrettstrøye symboliserte en mer konkret hendelse, nemlig den at jeg, til tross for store protester, ikke fikk delta på huslaget i fotball. Nå hadde jeg i endelig fått trøyen, om ikke annet.

Seks måneder tidligere. Etter hyppig korrespondanse med Warghosts rektor, hadde jeg fått avklart at jeg faktisk kunne drive feltarbeid på en kostskole. I utgangspunktet hadde jeg, og svært mange med meg, vært noe skeptisk til om denne formelle tilgangen til "felten" i det hele tatt ville la seg ordne. Det gjorde den altså. Jeg begynte snart etter dette å reflektere over hvordan jeg selv kunne passe inn i denne skolen, og hvordan jeg best kunne opprette et forhold basert på tillit til elevene, som jo var en premiss for fokuset under og etter feltarbeidet. Ganske innlysende forhold ble tidlig klare: jeg ønsket ikke å bli assosiert med lærerstaben, men heller å ha et kameratslig og uformelt forhold til elevene, og å virkelig prøve å bli kjent med dem heller enn å basere meg på overfladisk kunnskap. Disse ønskene, ved siden av å være erketypisk "antropologiske", mente jeg kunne være gjennomførbare. Et lykketreff som skjedde allerede første dag på skolen skulle føre til at disse antagelsene faktisk kunne bli realisert. Etter å ha vist meg rundt på skolen fortalte rektor at *we might have a problem*. Han sa at leiligheten han opprinnelig hadde tenkt jeg kunne bo i ikke lenger stod ledig. Den eneste ledige plassen de nå hadde var i et av husene. Rommet var lite, og jeg måtte i så fall bo tett sammen med elever. Han sa at jeg sikkert ikke ønsket dette, men det kunne vel ikke skade å se på rommet. Jeg forsøkte å vise den nøkternheten jeg følte var forventet av meg

og fortalte at riktignok var det lite, men at det å bo så tett med elevene jo ville sammenfalle med mine intensjoner med prosjektet. Han ristet litt på hodet, smilte og sa at da var jo alt helt greit. Denne tilfeldigheten gav meg muligheten til å gjennomføre det som var den virkelige utfordringen: å faktisk bli kjent med elevene.

Uten at jeg selv kan krediteres særlig for utfallet, vil jeg altså si at mine ønsker og håp for min egen rolle i "felten" sammenfalt bra med hvordan situasjonen artet seg. Det som derimot ikke ble slik jeg hadde forestilt meg, er det sterke fokuset på huset, som er et direkte resultat av at jeg bodde der og forsøkte å identifisere meg med elevene. Hva innebærer så tilhørighet og identifisering med elever i et kostskolehus? For det første medfører en slik tilhørighet et motsetningsfullt forhold til andre hus (se også Cookson Jr. & Persell 1985: 128). Tilhørighet til grupperinger eller primære kategorier av identitet på en kostskole kan noe forenklet beskrives som et null-sum-spill: tilhørighet til en gruppe (for eksempel huset), ekskluderer eller begrenser graden av tilhørighet og identifisering med andre. Jeg måtte altså gjøre et valg. Valget falt på huset, hvis medlemmer til en viss grad tillot meg dette. Hva innebærer så dette valget, hvor ufrivillig det enn kan sies å være, for de metodiske aspektene ved feltarbeidet, og i siste instans den påfølgende analysen? I hovedsak er konsekvensene av valget positive. Betydningen av å endre fokus fra "skolen" til "huset", fører til en mer håndterlig og lettere avgrensbar gruppe av informanter. Samtidig er ikke denne gruppen utelukkende en analytisk størrelse, langt derifra. For elevene har kostskolehuset en avgjørende betydning både for erfaringen av hverdagslivet og de kategoriene og den diskursen hverdagslivet oppfattes gjennom. Å studere huset blir på den måten ikke bare metodisk gunstig, men gir også en teoretisk og analytisk vinkling som i mitt tilfelle har vært sammenfallende med ønsket fokus for oppgaven.

### **Min rolle i forhold til ”eleven” og ”læreren”**

En ettermiddag en torsdagskveld i februar fikk jeg en nedslående nyhet av Mrs. Smith. Hun fortalte at jeg ikke fikk lov å være en del av husets seniorlag til skolekonkurransen i fotball. Temaet hadde vi diskutert tidligere, og det kom da frem at min deltagelse var ønsket av både huslærerne og meg selv. Avgjørelsen kom fra viserektor. Husforeldrene og elevene hadde på sin side ytret ønske om at jeg skulle være med, sikkert fordi jeg ville styrket laget, men også på grunn av mitt eget ønske om å være med. Jeg ble ikke overrasket over avgjørelsen, men ble glad for at flere syntes det var urettferdig. Gilbert fortalte hva han syntes til husmoren: *He's part of the house in every other way, so it's not fair that he can't play for us.* Dette lille

utdraget er ikke bare inkludert av sentimentale grunner men også fordi det kan illustrere skillet mellom husene og hvordan jeg ble plassert. Denne plasseringen, som jeg vil argumentere for ikke bare er et resultat av oppfylte rammebetingelser, har igjen ført til at jeg har vært i en posisjon hvor jeg i høy grad selv har opplevd det som omtales i oppgaven.

Elever på en hvilken som helst kostskole forholder seg til to grove eller primære kategorier og roller på skolen: eleven og læreren<sup>13</sup>. Mitt fokus var på førstnevnte, følgelig ble utfordringen å kunne identifisere seg med denne gruppen og å vise forskjeller til lærerkategorien på en måte som var forståelig sett fra elevenes perspektiv. I motsetning til Pollard mener jeg at denne tilpasningen vil være bedre egnet til å danne en forståelse av elevenes væremåter og meninger enn en form for "lærerrolle" (Pollard 1985: 226-7). Pollard påpeker korrekt at en lærerrolle ikke kan beskrives som deltagende observasjon i den forstand at forskeren blir identifisert med informantene, men viser likevel til den "deltagende interaksjon" som, kombinert med en selvrefleksivitet i forhold til egen autoritet, vil føre til at forskeren blir sett på som "*a natural, non-threat, trustworthy researcher*" (Pollard 1985: 227). Dette mener jeg er en sannhet med store modifikasjoner. Isolert sett kan en si at lærerrollen kan være basert på tillit, men den vil uavhengig av dette ekskludere det å ta del i, oppfatte og forstå visse aspekter ved tilværelsen hos elevene. Selv den best likte læreren er fremdeles en lærer, og i de fleste elevers øyne, en utenforstående, uten både legitimitet og evne til innlevelse i deres situasjon.

Hvordan feltarbeidssituasjonen utvikler seg vil alltid henge sammen med det utvalgte fokus. I mitt tilfelle innebærer denne sammenhengen at det var ønskelig at jeg bodde sammen med elevene. Samtidig krevdes det betraktelig mer av feltarbeideren enn fysisk nærhet. Fysisk nærhet måtte i mitt tilfelle suppleres av en annen type nærhet, og kanskje like viktig, en distanse til det elevene følte seg distansert fra. Fra første dag var det derfor viktig å vise at jeg ikke tilhørte lærerkategorien. Det var viktig å ikke gi et førsteinntrykk som senere ville bli vanskelig å endre. Min egen standhaftighet i gjennomføringen av dette førte til flere pinlige situasjoner. Den første uken på skolen satt jeg stort sett bare for meg selv i kantinen når både lærere og elever spiste. Å sette seg med lærerne, som følte som det naturlige valget siden jeg jo hadde hilst på dem, kunne jeg ikke velge. I stedet ble jeg sittende helt alene, med det som følte som hele skolens oppmerksomhet rettet mot denne merkelige utenforstående. Elevenes

---

<sup>13</sup> Et skille som ifølge Goffman kan beskrives som ønskelig fra tilskrivners, det vil si institusjonens, side: "*There are grounds, then, for claiming that one of the main accomplishments of total institutions is staging a difference between two constructed categories of persons - a difference in social quality and moral character, a difference in perception of self and other*" (1961: 104).



oppfatning av kategoriene "lærer" og "elev", og av motsetningene mellom disse, er en sentral del av elevenes mer generelle oppfatning av hverdagen på kostskolen, og kan illustreres med feltarbeiderens tilpasning til feltarbeidet. Disse generelle kategoriene må derimot ikke brukes til å skape et inntrykk verken av elevene som en homogen størrelse eller elevenes oppfatning av elevene som en homogen størrelse. Slike grove kategorier blir aktualisert, som vi skal se, primært i møte med og i opposisjon til lærerne. Selv ble jeg ikke ansett på samme måte av alle elevene. Skillet gikk først og fremst mellom elever fra Blenheim og fra skolen for øvrig.

Når det gjelder skolen for øvrig, og her inkluderer jeg flesteparten av staben, ble jeg ansett først og fremst som "antropologen". Siden de ikke hadde noen formening om hva antropologi er (fremdeles inkluderer jeg de fleste lærerne), og ikke hadde interesse og/eller følte det sømmet seg å spørre<sup>14</sup>, vil denne kategorien for dem tilsvare noe slikt som "en rar nordmann som studerer noe som har med mennesker å gjøre"<sup>15</sup>. Usikkerhet og allmenn høflighet hindret mange i å spørre meg direkte om mine intensjoner. Dette tilsier ikke at elever og lærere ikke snakket seg imellom. Skolen er relativt liten og lukket og ryktene gikk raskt om hvem jeg var og hva jeg ville, selv om detaljene ikke alltid var like interessante. Etter hvert ble jeg også i høyere grad assosiert med Blenheim, siden jeg jo bodde der og stadig ble sett sammen med elever fra huset. Huset ble gradvis et slags referansepunkt i omtalen av meg, mens det faktiske målet for mitt opphold aldri ble av særlig interesse. Utenfor huset førte verv og aktiviteter som vikarlærer og trener/hjelper i ulike idrettsgrener til at jeg aldri fikk den samme følelsen av å bli inkludert. Elever utenfor huset gav meg aldri de samme mulighetene for deltagelse, interaksjon og nærhet som elevene fra Blenheim. I forhold til sistnevnte fant jeg det riktig å poengtere tidlig, og å understreke kontinuerlig, at jeg ikke var i et ansvarsforhold til staben. Jeg pliktet ikke å opplyse verken husforeldre eller øvrige lærere om hva som ble sagt og gjort, tvert imot, dette ville jo være et bedrag mot den tilliten som ble vist meg. Elevene fra huset forstod etter hvert denne taushetsplikten og anonymiseringen, mens elever utenfor huset enten ikke forstod mine intensjoner eller ikke brydde seg.

De nevnte rollekonfliktene som kunne oppstå med elever utenfor Blenheim var altså fraværende i huset. Selvfølgelig var jeg vikarlærer og trener også for dem, men denne rollen ble sett på som sekundær, da jeg først og fremst var "fra huset". Det var jeg som gjorde disse aktivitetene, og ikke aktivitetene som definerte hvem jeg var. Årsaken til dette er like enkel som den var hendig for meg. Store deler av skolehverdagen gjorde jeg det samme som

---

<sup>14</sup> Burgess nevner også denne forvirring og mangel på interesse blant fast ansatte lærere ovenfor forskeren. Lærere tilskrev ham ulike roller uten å prøve å sette seg inn i hva han oppgaver og intensjoner var (Burgess 1985).

<sup>15</sup> Et spørsmål jeg fikk fra en yngre elev fra Plym-huset var *Are you the one studying our brains?*

elevene, oftest sammen med dem. Jeg prøvde hele tiden å tone ned aspekter ved min tilværelse som kunne skape inntrykk av forskjell, samtidig som jeg la vekt på sider ved meg og tilværelsen generelt som kunne skape felles referansepunkter.

Til tross for denne strategien blir det for enkelt å fremstille min tilpasning utelukkende som et resultat av bevisste og kalkulerte handlinger, på samme måte som det blir en forenkling å forklare min identifisering med Blenheim og dets beboere på grunnlag av at vi delte hus. Dette er rett og slett ikke nok for elevene selv. Mine strategiske valg, det faktum at jeg bodde der og at vi delte opplevelser, ble understøttet av de daglige, mer subtile utspilte felleskriteriene som elevene deler seg imellom (se spesielt kapittel 7). At elevene krevde at jeg delte visse trekk med dem og oppførte meg på deres premisser, selv om jeg ikke nødvendigvis handlet som dem, gjorde at jeg verken kunne være belærende, misforstå deres daglig brukte kategorier for forståelse, eller ikke evne å anvende meg av disse. Min oppførsel og væremåte, som var et resultat av denne ikke-uttalte avtalen, førte til at jeg ikke gjorde strategiske valg som antropologistudenten, men heller som en slags "liminal elev". Min hverdag på skolen ble nettopp det: en hverdag, og ikke utelukkende en "analytisk tilstand". Min væremåte, i samspill med elevene, utviklet seg gradvis vekk fra en rolle jeg "spilte" eller "brukte", ikke fordi jeg vurderte en slik tilnæringsmåte som umoralsk eller kynisk, men fordi elevene ikke ville godtatt dette. Den kalkulerende metodiker ville øyeblikkelig blitt avkledd og avslørt som nettopp kalkulerende i en setting som dette. Min væremåte måtte være varig og stabil, og ikke bli oppfattet som tilpasset visse situasjoner. Jeg kunne ikke, som påpekt av Whyte, redusere min rolle til formelle avtaler, for det er ikke slik livet er for informantene (1961: 293). Det Whyte påpeker om formelle avtaler, gjelder i mitt tilfelle også for kortvarige uformelle: for å virkelig bli kjent med elevene måtte det formelle og kortvarige bli erstattet med langvarig interaksjon på elevenes egne premisser. Hvordan jeg ble mottatt av elevene var avhengig av tiden jeg brukte sammen med dem<sup>16</sup>, og, ikke minst, av måten denne tiden blir brukt sammen. Som for elevene selv, var den status og rolle jeg fikk tilskrevet både fundamental og øyeblikkelig<sup>17</sup>, følgelig kunne jeg ikke vike fra en væremåte forbundet med elev- heller enn lærerkategorien.

---

<sup>16</sup> "To meet people, to get to know them, to fit into their activities, required spending time with them-a lot of time day after day" (Whyte 1961: 293)

<sup>17</sup> Følgende uttalelse fra en 14 år gammel elev på en engelsk kostskole illustrerer elevenes evne til rask og absolutt definering av roller: "When you arrive your character is decided on immediately. So don't speak until you are spoken to for about the first three weeks or so, otherwise if you say something that isn't liked by someone a year or more senior to you, your life during the next four years will not be worth living" (Wakeford 1969: 58).

Hva så med min deltagelse i denne forhandlingen av fremføring og mottagelse av den sosiale identiteten ”eleven”? Om ikke annet følte jeg at elevene fra Blenheim forstod meg som en deltager i denne dynamikken, og ikke utelukkende som en observatør av den. Jeg kunne altså oppfattes som en som tok del i noen av de felleskriterier denne dynamikken er fundert i. For å ta del i det delte mellom elevene, måtte viktige kriterier oppfylles, ved siden av det å i det hele tatt få formelt innpass på skolen. Andre formelle kriterier var alder (yngre enn lærerne), kjønn (mann), hvordan jeg bodde (som elevene), og arbeidsområdet (jeg var ikke lærer, men faktisk student selv!), og de rettigheter og plikter jeg fikk tilskrevet innen huset. Når det gjaldt rettigheter og plikter, var jeg i høy grad avhengig av husforeldrenes bestemmelser. Før min ankomst hadde de diskutert med elevene om det var greit at jeg kom og hvordan jeg skulle passe inn. I fellesskap bestemte de, igjen til mitt store hell, at jeg i størst mulig grad skulle behandles som elevene, eller rettere sagt, de eldste elevene. Denne avtalen resulterte blant annet i at jeg delte ansvarsområde med elevene, som for eksempel å ha hustjeneste på samme måte som dem. Plikter som dette bidro til at jeg i høyere grad ble identifisert med noe relatert til elever heller enn lærere, spesielt siden jeg ble formelt likestilt med de eldste elevene og dermed plassert inn i en forståelig kategori. Det var også svært sjelden jeg fikk læreransvar i huset, først og fremst takket være husforeldrenes forståelse av min situasjon.

Men disse formelle rammene er likevel ikke tilstrekkelig, de utgjorde bare ”regelboken” min interaksjon med elevene var basert på. Jeg kunne ikke bli ”godkjent” av elevene utelukkende på bakgrunn av innfrielse av rammebetingelsene, men disse gav meg en mulighet for i det hele tatt å bli godkjent. Uten disse faktorene, som delvis var utenfor min kontroll, kunne jeg ikke bli den deltageren jeg ønsket å være. Denne deltagelsen er igjen nødvendig for å bli godkjent som tilhørende elevenes domene av dikotomien ”lærer/elev”, som atter igjen er avgjørende for en forståelse av elevenes hverdag. Å bli akseptert kunne bare oppnås gjennom den daglige interaksjonen og oppbygging av tillit.

Jeg vil ikke argumentere for at påstander er mer ”autentiske” fordi de er basert i en nærhet forbundet med *going native*, men heller at fokus for oppgaven er av en slik art det forutsetter denne innlevelsen i informantenes hverdag. Om jeg ikke selv hadde opplevd det jeg skriver om, kunne det faktisk ikke blitt omtalt, da det som er i fokus er erfaringer som er prosessuelle og kroppsliggjorte. For å forstå erfaringer av denne art må man erfare. Før vi vender tilbake til dette temaet vil det bli redegjort for supplementære aspekter ved det metodiske, samt problematiske aspekter ved fortolkning av roller og erfaring.

## **Supplement til den erfaringsbaserte deltagende observasjon**

De nevnte momentene, som generelt kan betegnes som innenfor tradisjonen "deltagende observasjon", har blitt anvendt sammen med andre former for datainnsamling. Som supplement har jeg brukt strukturerte intervjuer og kontakt med elever per e-post i etterkant av oppholdet mitt. Disse metodiske supplementene kan, i høyere grad enn deltagende observasjon, kalles datainnsamling. For det første er de skriftlige, og har derfor en form som mer eksplisitt er relatert til "innsamling", og for det andre ble de utført i en kontekst hvor det klarere gikk frem at jeg var personen som ønsker informasjon, informantene var giver av informasjonen, og det som ble sagt var data som ville bli anvendt av meg. Datainnsamlingen og dens generelle form fører til at informasjonen er løsrevet fra sin kontekst, og/eller gir rom for en begrenset grad av åpenhet fra informantenes side. Derfor har jeg sett på disse dataene først og fremst som supplement til de erfaringene jeg har gjort på feltarbeidet og ikke omvendt. Denne mer eksplisitte datainnsamlingen fungerer som å understøtte eller avkrefte antagelser og formeninger gjort under feltarbeidet.

I grenseland mellom det jeg har beskrevet som implisitt datainnsamling (egne erfaringer) og eksplisitt datainnsamling (intervjuer), er de daglig nedskrevne notatene, som i etterkant har fungert som en primærkilde for de daglige aktivitetene og hendelsene under feltarbeidet. Ulempen ved å basere refleksjoner utelukkende på disse er at de så å si hver dag ble skrevet ned en dag i etterkant av opplevelsene. De mest interessante delene ved den daglige interaksjon med elevene foregikk nemlig om ettermiddagene og kveldene, mens jeg måtte skrive på formiddagen. Noe ble skrevet ned umiddelbart, men jeg var svært skeptisk til å skrive i nærvær av elevene (spesielt elever fra Blenheim), da de med en gang ville ha reagert på denne "seriøse" oppførselen. I stedet satt jeg og skrev på datarommet i skoletiden, og var samtidig passiv tilskuer til utallige timer med IT-undervisning.

Mot slutten av oppholdet ble erfaringer og notater supplert med intervjuer av elever i huset. Disse intervjuene var tenkt å fungere som en spissformulering av enkelte problemstillinger. Jeg valgte å utsette disse intervjuene til slutten av mitt opphold fordi de for elevene betydde en omdefinering av min rolle i huset. Intervju som redskap for innhenting av informasjon er mangelfull i den forstand at det foregår innen en kontekst som gir deltagerne visse hemninger i forhold til hva som skal opplyses og hvordan dette skal gjøres (Okely 1994). Jeg har derfor valgt å bruke intervjuene som supplement.

I etterkant av feltarbeidet har jeg også holdt kontakt med enkelte av de eldste elevene, primært via e-post. Denne korrespondansen har gitt meg anledningen til å komme utenfor den

til tider hemmende konteksten av huset, siden konsekvensene av det som blir ”avslørt” ikke lenger blir oppfattet som alvorlig og umiddelbar. Samtidig har disse tidligere elevene (de av dem hadde da sluttet på skolen) større muligheter til å selv reflektere over deres opphold på skolen, siden de nå har opparbeidet seg litt distanse i tid og rom. I hvilken grad mitt ønske om nære relasjoner til elevene bød på vanskeligheter under og etter feltarbeidet, skal nå diskuteres.

### **Rollekonflikt, etikk og begrensinger**

Under feltarbeidet oppsto situasjoner hvor jeg selv kom i en konfliktsituasjon i forhold til den rollen som var forventet av meg fra ulike instanser. Den rollen jeg ønsket å uttrykke, som en del av elevenes *communitas*<sup>18</sup>, lot seg ikke alltid forene med det ansvarsområdet jeg fikk tildelt. Jeg ønsket, som sagt, i størst mulig grad å assosieres med det elevene forbandt med "eleven" heller enn "læreren". Til mitt store hell tillot rammebetingelsene for mitt opphold en slik rolletolkning, og mulighetene for akseptering av rolletolkningen fra Blenhems elever. Den daglige interaksjonen med elevene ble gjort med utgangspunkt i denne aksepten, og ble gjort såpass inngående og over så lang tid, at rollen gradvis ble kroppsliggjort på en måte som verken jeg eller elevene fra Blenheim reflekterte særlig over. Likevel var jeg ikke fullstendig likestilt med elevene. Jeg hadde til tider et ansvarsområde som gikk langt utover elevenes, et ansvarsområde som kunne føre til rollekonflikter. Det er likevel ingen grunn til å overdrive betydningen av disse rollekonfliktene, da de som oftest ble forstått som unntak fra det som ble ansett som mine primære kjennetegn, relatert til elever heller enn til lærere.

En ettermiddag kom jeg i snakk med husforeldrene om deres bekymringer i forhold til den nært forestående tautrekkingskonkurransen. Laget gjorde det svært dårlig på trening, noe som var svært uvanlig for et lag fra Blenheim. Mrs. Smith var veldig skuffet og så tydeligvis på dette som svært alvorlig. Hun spurte meg hva som var galt, og hva som kunne gjøres (jeg hadde vært med på alle treningene til laget). Jeg svarte med noen teorier innen tautrekkingsteknikk, noe hun tydeligvis hadde tiltro til, for etterpå spurte hun om jeg kunne snakke litt med laget om dette. Hun sa at hun ville jeg skulle motivere dem, slik at de ikke gav opp før konkurransen hadde begynt, og fortelle dem litt hvordan de bedre kunne løse oppgaven teknisk sett. Selv om jeg ikke hadde særlig lyst, da jeg følte at dette var kapteinens

---

<sup>18</sup> I den forstand at *communitas* er dekkende for et nært og intimt samhold som står i kontrast til autoriteten og dens maktutøvelse. Turners begrep om *communitas* inkluderer dette aspektet, men går også utover det. For Turner (1995: 96) er grupper av *communitas* fundamentalt egalitære, i kontrast til det øvrige samfunnets rigide hierarki. Dette er ikke dekkende for elevgruppen.

oppgave, sa jeg ja. Det jeg ble spurt om å gjøre, gikk klart utover hva elevene så på som min rolle. Jeg ble tildelt ansvar som var utenkelig å gi til elevene, og som potensielt kunne ført til misnøye hvis det ble gjennomført på "feil" måte. Utenfor huset kunne jeg ha ansvar for skoleklasser og idrettslag, uten at dette endret min posisjon innenfor husets fire vegger, men i huset eksisterte det på mange måter egne regler for sømmelig oppførsel. Jeg ville nødvendigvis rokke ved denne forestillingen ved å opptre i en rolle som for elevene ville bli oppfattet som en anomali. Løsningen ble å snakke med kapteinen for laget, Bull (16), på tomannshånd. Jeg fortalte ham at jeg hadde snakket med husforeldrene, som var misfornøyde, og sa at jeg heller ville at han skulle ta tak i problemet enn meg. Jeg sa hva jeg mente kunne gjøres, og rådet ham til å ta dette opp med laget. På denne måten sviktet jeg ikke mitt løfte til husforeldrene, og kom heller ikke i en situasjon hvor elevene ville vært kritisk til min maktutøvelse. Samtidig var det en fin måte å vise tillit til Bull på, og å vise min lojalitet til "elevkategorien", i dette tilfellet representert av ham. Situasjonen er også symptomatisk for mitt gode forhold til husforeldrene, som i større og høyere grad så på meg som en komponent i huset og ikke bare som en anomali.

På et mer generelt nivå ønsker jeg også å påpeke det problematiske i ikke å inkludere jenter i en analyse av en *coeducational school*<sup>19</sup>. Jentene utgjorde en fjerdedel av skolens elever, en fordeling som på mange måter gjorde hver enkelt jente relativt sett svært etterspurt og i ytterste konsekvens mektig i forhold til guttene. På alle måter (med unntak av antallet) ble jentene oppfattet som like sentrale, synlige og betydningsfulle som guttene på skolen. Likevel valgte jeg svært tidlig å ikke inkludere jentene i mitt fokus under feltarbeidet og følgelig for den sentrale kjernen av analysen. Denne konklusjonen ble tatt utelukkende av metodiske hensyn: jeg ville for det første aldri kommet så nær innpå jentene som jeg kom guttene fra Blenheim (jeg kunne verken bo i et jentehus, eller opparbeide den type uforpliktende relasjon med jentene som jeg gjorde med guttene), samtidig som et fokus på jenter ville virket ekskluderende og forhindre aspekter ved forhold til gutter. Faktisk mener jeg at mitt absolutt manglende fokus på jenter, som guttene registrerte, hjalp meg å komme nærmere enkelte av dem: jeg ble ikke sett på som en konkurrent, samtidig som dette fokus også var et uttrykk for lojalitet i forhold til huset. Mitt manglende fokus på jenter kan sies å ha vært behjelpelig i den forstand at enkelte av guttene kunne snakke åpent om jenter med meg, samtidig som det at jeg hadde en kjæreste hjemme, noe elevene fra Blenheim visste, gjorde at ”jeg visste hva jeg (og de) snakket om”. Dette manglende fokus må ikke tolkes som et uttrykk

---

<sup>19</sup> En skole for både gutter og jenter, noe som slett ikke er tilfellet for alle kostskoler i Storbritannia.

for at jenter ikke oppleves som sentralt i guttenes hverdag. Guttene fra Blenheim var, som de fleste andre på samme alder, konstant bekymret over hvordan de ble oppfattet av jenter, og oppførte seg deretter. Et mer aktivt fokus på jenter ville likevel vært belastende på det fokus jeg ønsket og nå ønsker å formidle.

Problematiske aspekter ved feltarbeidet oppstår ikke bare i "felten", men også når erfaringer skal reproduseres til papiret. For det første kan det oppstå etiske dilemmaer i forhold til hvordan jeg skal behandle og dra nytte av den tilliten som ble vist meg, og den sensitive informasjonen tilliten resulterte i. Utfordringen har jeg forsøkt løst ved å anonymisere både personers og skoles navn. I tillegg er oppgaven på et språk som ingen på skolen forstår. Når det gjelder eventuelle sensitive opplysninger finner jeg det vanskeligere å presentere en løsning. Store deler av mitt feltarbeid, og den påfølgende oppgaven, er basert på personlige relasjoner, som kan beskrives som vennskap i tillegg til en forsker/informant relasjon, og blir på denne måte av en relativt sensitiv form. Samtidig er det problematisk å avgrense hva som kan oppfattes som sensitivt. Likevel har jeg valgt å bruke skjønn og utelatt momenter som åpenbart kan fremstå som nedverdiggende for de omtalte.

### **Hvorfor feltarbeideren (i dette tilfellet) må go native**

Hvis ikke feltarbeideren selv hadde opplevd det som omtales, kunne det faktisk ikke blitt omtalt. Det har tidligere blitt vist hvordan jeg tok denne utfordringen. Utfordringen består delvis av det klare skille mellom "elev" og "lærer". Den består også i at det som skal undersøkes ikke er lett tilgjengelig, fordi det dreier seg om implisitt og kroppsliggjort kunnskap. Et slikt fokus byr på praktiske problemer, som vi har sett i det foregående, men også utfordringer av en mer teoretisk karakter. Dette henger sammen med at det som ønskes undersøkt vanskelig lar seg verbalisere. De erfaringene elevene gjør i forhold til de temaer som diskuteres i oppgaven er prosessuelle og sosiale. Ifølge Moore eksisterer slike erfaringer relasjonelt og kan dermed ikke reduseres til en subjektiv forståelse: "*Experience is thus intersubjective and embodied; it is not individual and fixed, but irredeemably social and processual*" (Moore 1994: 3). Individet, eller elevene, kan vanskelig formidle slike erfaringer med ord eller andre eksplisitte uttrykk, for de er i sin essens overindividuelle. Som en konsekvens av dette, må feltarbeideren derfor forstå det overindividuelle for også å forstå individene. Min metodiske innfallsvinkel og fokus i oppgaven blir på denne måten uløselig knyttet til hverandre: kompleksiteten og det relasjonelle ved "*the embodied nature of*

*identities and experience*” (Moore 1994) tilsier en metodisk tilnærming som gjør det mulig å gripe det kroppslige.

En slik kompleksiteten har i mitt tilfelle blitt forsøkt opplevd og fortolket gjennom ekstensiv deltagelse. Innfallsvinkelen blir ut fra dette mer relatert til deltagelse enn til observasjon, eller mer til det erfarte enn det talte med Okelys begrepsbruk (Okely 1994). Faren for at en slik posisjon kan gi manglende analytisk avstand til forskningsmaterialet, vil etter min mening ikke overskygge fordelene, gitt det fokus oppgaven har. Hadde jeg ikke deltatt i aktiviteter og dagligliv, ville jeg nok fått mye informasjon, men ikke oppnådd forståelse for den interaksjonen mellom elevene som er avgjørende for status, makt og vennskap. Dette skillet mellom det å utelukkende samle informasjon, og å kunne forstå noe mer underliggende, tas opp i artikkelsamlingen *Social experience and anthropological knowledge* (Hastrup & Hervik (red.) 1994). Her vises det til at i tråd med en postmodernistisk epistemologi har feltarbeid primært blitt sett på som forståelsen av *language events*. *Language events* tolkes, i sin ytterste konsekvens, som "henting av informasjon", og er, for antropologen, ikke tilstrekkelig. Vi må begripe "erfaringer" heller enn det "dialogiske" som utgangspunkt for forståelsen av antropologisk kunnskap (Hastrup & Hervik 1994: 6). For meg har en slik tilnæringsmåten vært en absolutt nødvendighet.

Turner viser, som Hastrup og Hervik, hvordan erfaringer danner utgangspunktet for forståelse på et generelt nivå:

"Dilthey argues that understanding (*Verstehen*) proceeds from lived-through experiences. A lived experience is a basic unit of meaning having its inner pattern of connected elements. *Verstehen* is a process, a hermeneutic circling, whereby the essential reciprocal interaction of the parts and the whole of the lived experience, the *Erlebnis*, is finally grasped." (Turner 1985: 224)

Følger vi Turner er ikke erfaring noe antropologen opplever for å skape forståelse av sine informanter (altså som et metodisk verktøy), men heller selve mekanismen for forståelse i seg selv. De kontinuerlige prosessene av erfaring, oppnådd i en kulturspesifikk men ikke unik setting, fører til en fortolkningsprosess hvor forståelse kan oppnås. "Strukturer av erfaringer", er ifølge Turner, handlingsbaserte (Turner 1985: 211). Hver erfaring skiller seg fra andre ved dens spesifikke funksjon i relasjonen til individer eller grupper, samtidig som alle erfaringer er en del av en helhet (Turner 1985: 211). Tolkning av erfaringer blir dermed et sosialt heller enn individuelt anliggende.



Erfaringens forhold til helhet medfører at det er noe som formidles, og derfor kan begripes. Forholdet er ikke gitt, statisk eller objektivt, men likevel offentlig og sosialt. At erfaringer forholder seg til en helhet tilsier at det er noe som deles mellom de involverte. På denne måten får Turners ståsted relevans ikke bare for forsker/informant- relasjoner generelt, men også for mitt spesifikke feltarbeid, igjen basert på det gjeldende fokus. Strukturene av erfaring blir ifølge en slik tilnærming til gjennom handling som er basert i felles forståelser. Erfaring og forståelse henger sammen, selv om forholdet ikke er fullstendig koherent. Det er denne sammenhengen jeg har forsøkt å ta del i, og som igjen får konsekvenser for metodiske valg.

Likevel bør vi være forsiktig med å "romantisere deltagelsen i eksotiske verdener" (Hastrup & Hervik 1994: 4), det vil si å argumentere for at deltagelsen blant "de andre" fører til mer eller mindre komplett innsikt. Etter min mening holder hva som er sagt stand mot denne advarselen: å fokusere på a) relasjonelle erfaringer, som b) er fundamentert i en fortolkning av slike erfaringer som grunnleggende for sosial interaksjon, som c) igjen forutsetter en metodisk tilnærming som kan etterkomme den kompleksitet slike erfaringer impliserer, er ikke det samme som å påstå at antropologistudentens erfaring er absolutt tilsvarende informantenes. Erfaring vil aldri deles fullstendig, spesielt ikke når de som erfarer i utgangspunktet har så forskjellige forutsetninger som antropologistudenten og kostskoleeleven. Forskjellige forutsetninger vil uunngåelig påvirke hva man sanser rundt seg (Kohn 1994: 20). På grunn av disse forskjellene kan vi si at antropologen er dømt til å "danse i erfaringens periferi" (Kohn 1994: 20). De erfaringene en kostskoleelev gjør i en bestemt situasjon, for eksempel en rugbykamp, eller et mer omfattende fenomen, som for eksempel fortolkningen av kategorien "kul", vil aldri være den eksakt samme som antropologistudentens erfaring, på grunn av forskjeller i kulturell ballast. Til tross for denne erkjennelsen, mener jeg at feltarbeideren kan ta del i informantenes erfaringer. Jeg kunne ta del i elevenes opplevelser av "elevenes verden", til tross for dens subtile og ikke-verbale utforming. Hvorfor? Som dette avsnittet ble innledet med: det som undersøkes er ufravikelig sosialt og prosessuelt. Erfaringene blir altså formidlet. Dette argumentet er sentralt ikke bare fordi jeg mener den inneholder visse generelle teoretiske innsikter vi ikke bør underkjenne, men også fordi det viser til min spesifikke metodiske tilpasning og dens sammenheng med fokus: fokus tilsier at antropologistudenten *må* tilpasse seg svært aktivt og forsøke å ta del i ekstraordinære og vanskelig tilgjengelige erfaringer.

**Implikasjoner for analyse: hva min tilpasning kan fortelle oss om elevene, og omvendt**

En ettermiddag i mai var Blenhems unge og lovende samlet på en av de store fotballbanene på skolen. De skulle trene til en huskamp i *tug of war* (tautrekking). Denne konkurransen går ut på at to lag (fra hvert sitt hus) står på hver sin ende av et langt tau og skal trekke det et visst antall meter før vinneren kåres. Til tross for denne tilsynelatende enkle konkurranseformen kreves det en spesiell teknikk for å mestre øvelsen, derav denne treningsøkten. Elevene fra huset delte seg inn i to lag, de som skulle danne konkurranselaget og "resten". Sistnevnte skulle fungere som prøvekaniner og simulere den motstand de ville få i konkurransen. Skepsisen i forhold til simuleringens realisme var derimot stor, da de største og sterkeste fra huset naturlig nok utgjorde laget. Etter at prøvekaninene (meg inkludert) til alles store overraskelse hadde vunnet flere ganger, begynte konkurranselaget, med kapteinen Bull i spissen, å bli frustrerte. Treneren, en eldre, tidligere lærer, stod frem og sa med nesten uforståelig Yorkshire-dialekt at noe måtte gjøres. Han bestemte seg for å bytte "utroperen"<sup>20</sup> med "ankeret". Kaptein og utroper på laget, Bull, skulle heller være anker. Selv om han altså var kaptein, hadde han ikke mye han skulle ha sagt når treneren kommanderte ham vekk. Michel (17) fikk beskjed om å rope takten i stedet. Treneren ville forklare valget:

*You must remember, when you pull you have to look back at the person shouting. We can't have just anybody standing there, it has to be a very pretty person. You! Come here. Here's a good looking one. Everyone will look at him when they pull. You are so good looking, you should be on Big Brother or something!*

Etter kommentaren falt stod elevene samlet i en gruppe og prøvde så godt de kunne å ikke le høyt. I stedet kunne vi høre noe sporadisk fnising, mens Perry stod bak treneren og beveget hånden på skrått nedover. Denne armbevegelsen er et symbol for å markere at en person ble verbalt ydmyket, eller som elevene beskrev det; *to get told*. Dette ritualet var utviklet og ble ofte brukt av elevene fra Blenheim. Det var ikke Bull, som implisitt ble kritisert for ikke å ha det vakreste ytre, som elevene oppfattet som den som ble ydmyket. For elevene var det Michel som ettertrykkelig ble ydmyket. Fnisingen utviklet seg gradvis til latter, noe også Bull deltok i, mens treneren smilte tilfreds over "fulltrefferen" han fikk inn. Michel gjorde noe han sjeldent pleide å gjøre, han rødmet.

---

<sup>20</sup> "Utroperen" i tautrekkingskonkurransen er ikke selv en aktiv deltager, men står på siden og roper takten de andre skal dra etter. Den beste teknikken er angivelig å dra tauet unison i rykk og napp, noe som skaper behov for en som kan bestemme tempoet for rykkene. Som regel er "utroperen" også lagets kaptein. "Ankeret" er personen som står bakerst, med tauet knytt rundt magen, og er den som best har oversikt over utviklingen i konkurransen.

For å forstå hvorfor Michel og ikke Bull ble oppfattet som den ydmykede, må vi først se på den generelle oppfatningen av Michel. Han var blant husets absolutt mest karismatiske og populære elever. Han ble oppfattet som eksotisk og han gav også uttrykk for å være annerledes ved ulike anledninger. Hans nærmest mystiske karisma var for det første preget av hans eksotiske bakgrunn: han var opprinnelig tysk, men hadde vokst opp ved Frankrikes solrike kyst, sammen med sin suksessrike og velstående familie. For det andre var hans væremåte preget av at han var i besittelse av noe annet enn gjennomsnittseleven: klesstil, hårfrisyre, kroppslige og politiske holdninger, hans generelt avslappede holdning til skolens travle hverdag, bar alle preg av en mer moden og distansert holdning til omgivelsene enn hans medelever. Michel var på mange måter hevet over andre, men samtidig lite nedlatende, noe som resulterte i en slags ”stjernestatus”.

Denne generelle anseelsen, som til en viss grad er basert på Michels utseende og fysiske fremtoning (se også kapittel 7), ble aldri vedtatt eller uttalt, men var likevel allment akseptert. Ingen sa for eksempel noen gang: ”*Michel er virkelig flott!*”, eller ”*han er den kuleste i huset*”, men alle visste likevel at dette var den generelle oppfatningen og at det derfor måtte være tilfellet. At læreren påpekte dette eksplisitt, og at det til og med var en lærer som gjorde det, førte til at Michel ble flau og at elevene oppfattet situasjonen som noe han burde bli flau over. Michel ble flau fordi noen omtalte et så tabubelagt tema som en gutt sitt utseende på en eksplisitt måte (selv om det var innlysende), og fordi det var en lærer som gjorde det. Slik får det som tilsynelatende kan virke som ros overfor Michel og en nedlatende gest overfor Bull, en motsatt effekt i Michels tilfelle.

Hva kan så denne hendelsen fortelle utover fortolkningen av den spesifikke situasjonen? Elevene opererer unisont, og fortolker situasjonen og kommentarens virkning likt, til tross for at de fortolker kommentaren og dens virkning på en annen måte enn den er ment som. Læreren forsøker å gi Michel et kompliment, antageligvis for å blidgjøre ham i forhold til oppgaven som utroper. Elevene, derimot, tolker kommentaren som alt annet enn et kompliment. I det de gjør dette, opptrer de som en homogen gruppe. Denne homogeniteten er basert i egenkomponerte kategorier for fortolkning, som igjen er delte og som anvendes likt. Deres fortolkningsapparat er ulikt lærerens, som her er representativ for lærergruppen eller voksne generelt. Skal feltarbeideren forstå slike forestillinger og prosesser må han anvende seg av en metodisk tilnærming som skissert. At dette faktisk lar seg gjøre, viser til at slike abstrakte og teoretiske forestillinger er sosiale og prosessuelle heller enn individuelle og statiske.

Sammenhengen mellom metodisk tilpasning og fokus begynner nå, ettersom vi går dypere inn i materialet, å få analytisk implikasjoner. Fokus på forestillinger, erfaringer og prosesser som i all hovedsak er kroppslige og sosiale, avdekker ikke bare feltarbeiderens mange prøvelser, men skaper også føringer for analytiske diskusjoner. Mitt fokus og min metodiske tilnærming gav rom for å få innblikk i elevenes mer eller mindre koherente perspektiver. Et første steg mot analytisk innsikt i elevenes interaksjon er dermed gjort: *slike perspektiver eksisterer*. Det neste steget blir å se på *hvorfor* og *hvordan*.

## Huset: elevenes forankringspunkt i hverdagen

Den konsensus elevene uttrykker gjennom fortolkningen av hendelsen ved tautrekkingen er basert i forestillinger, begreper og oppfatninger elevene deler seg i mellom. Disse står i kontrast til forestillinger, begreper og oppfatninger uttrykt av lærere, i dette tilfellet representert av treneren. Denne kontrasten er igjen basert ikke bare i gitte eller ”naturlige” forskjeller mellom ungdom og voksne, men også et aktivt ønske om å markere slike forskjeller. Tilstedeværelsen på Warghost, og det lite fleksible forholdet mellom elev- og lærerkategorien, skaper et behov blant elever om å distansere seg fra verdier forbundet med skolen som institusjon. Denne distansen manifesteres eksplisitt ved negative kommentarer om for eksempel en lærers klesstil eller maten i kantinen. På måter langt mer subtile, men likevel begripelige for elevene, manifesteres en slik distanse også ved formidling og bruk av forestillinger om prestisje, rett og galt, legitimitet og illegitimitet, fjernt fra læreres forestillinger og begripelighet.

I det følgende vil vi forsøke å ta de første steg inn i det som kan beskrives som ”elevenes verden”. Dette vil bli gjort ved å vise til hvordan elevene ved Blenheim opplever skole og hus, og hvilken betydning spesielt sistnevnte får i hverdagslivet. Vi skal se hvordan Blenheim står i forhold til skolen som institusjon og andre kostskolehus, og hvordan elevene forstår ”husets identitet”. Dette vil danne grunnlaget for en mer eksplisitt og dyptgående drøfting om elevenes forhold til strukturelle premisser tilrettelagt både av lærere og medelever, som kommer i neste kapittel.

Det har i det foregående blitt poengtert at kostskoler ikke bør oppfattes utelukkende som en samlingsplass for morgendagens ledere, hvor de rette verdier inkorporeres og nettverk dannes. Kostskoler er og blir likevel annerledes enn andre typer skoler og opplevelsen av den blir også noe unikt. Noen av de typiske aspektene ved den generelle tilværelsen ved kostskoler har blitt påpekt, som husets fremtredende plass og nærværet av konkurransementaliteten. Samtidig har Warghost, elever ved skolen, Blenheim og staben blitt beskrevet. Beskrivelsen vil nå utdypes ved å se på hvordan elevene selv opplever Warghost og Blenheim. Hvordan tilpasser elevene seg til den ideologi og det verdigrunnlag som skolen ønsker de skal sosialiseres inn i? Hvordan skaper de selv mening, ut fra de rammene og den konteksten de blir tilbudt og er en del av? Her vil det altså fokuseres på den unike opplevelsen det er å være elev på en kostskole, i lys av dens form som en territoriell og ideologisk ”total institusjon”. Kostskolelivet innebærer en tilværelse som skiller seg fra andre tilværelser, hvor

vi må forstå elever som å forholde seg aktivt til omgivelsene heller enn som passive mottagere av det tillærte.

Husets sentrale posisjon i elevers erfaring av kostskolen og hverdagslivet har blitt påpekt som sentralt, noe som nå vil underbygges. Gjennom en presentasjon av Blenheim vil det bli vist hvorfor og hvordan huset påvirker og påvirkes av elevene. En presentasjon av huset må inkludere et fokus på husforeldrene, lagdelinger internt i huset, konkurransementaliteten, og relasjoner til andre hus. Det vil, på bakgrunn av blant annet disse faktorene, bli vist hvordan Blenheim, og kostskolehuset generelt, utgjør en grunnleggende og avgjørende del av elevenes hverdagsliv. Huset blir det primære, i den forstand at det er her det kontinuerlig forhandles om elevenes primære relasjoner, det er her deres oppfatning av identitet og status blir produsert og reproduisert, definert av andre, og endret. Det er huset som i høy grad danner utgangspunkt for erfaringer også utenfor huset. Og det er her sentrale prosesser for forståelsen av sosial identitet i relasjon til omgivelsene forekommer. Likevel befinner kostskolehuset seg unektelig på en kostskole og fungerer ikke uavhengig av konteksten det er omsluttet av.

### **Behovet etter selv å skap mening: elevene og skolen**

En helt vanlig ettermiddag var Brian (14) og jeg alene i fjernsynsrommet i Blenheim. Vanligvis var dette rommet fullt av elever og den støyen de konstant produserte, så vi benyttet anledningen til å snakke litt mer seriøst enn den tøyningen vi (sammen med Brians bestevenn Gilbert) vanligvis holdt på med. Brian var en av de livligste elevene i sin aldersgruppe (*4th form*), og var godt likt uten å være blant verken de mest markante eller populære elevene i huset. Han var aktiv på mange områder i huset, blant annet diverse idrettskonkurranser, og var interessert i de fleste hendelser som skjedde. Som hans gode venn Gilbert, likte Brian å spøke med de fleste i huset, også eldre elever. Denne spøkingen ble som oftest tolerert, ofte også likt, da den alltid var vennskapelig heller enn mobbende. Brian og jeg hadde etter hvert blitt godt kjent, blant annet gjennom felles trening til skolemesterskapet i løping, men kanskje først og fremst gjennom slik uskyldig mobbing av hverandre. Brians vanligvis så gode humør var ikke tilstede denne ettermiddagen. Han så tvert imot ganske bedrøvet ut. Jeg spurte ham hva som var problemet. *I don't know, but I've been down the last few days.* Jeg ble overrasket både over at Brian virket så trist og at han uttrykte det på en slik kontant måte, og tenkte jeg måtte forsøke å trøste ham. Jeg forklarte at dette ikke er så rart siden han jo akkurat hadde kommet tilbake fra ferie og sikkert savnet familien. Han var tydeligvis ikke enig i min analyse: *But I've*

*never felt homesick before. And I've been boarding for years! I don't know. I haven't felt like this before.* Jeg sa at det sikkert kom til å gå over snart, uten at dette virket å hjelpe på hans humør. Like etter kom to andre eldre elever inn i fjernsynsstuen og samtalen fikk en brå slutt.

Warghost er i høy grad isolert fra omverdenen. Den oppfattes følgelig som et mikrokosmos dens elever ikke kan unnsnippe fra. I den forstand at alle de elementære behov dekkes av skolen kan den sies å være sammenfallende med Goffmans begrep om "den totale institusjon". Til tross for at skolen kan oppleves som frihetsberøvende og isolert oppdager den besøkende at det likevel eksisterer en stilltiende aksept blant dens elever om deres tilstedeværelse på skolen. De gir gjerne uttrykk for at det kan være "kjipt" og "kjedelig", men de forventer ingen dyptgripende endring av tilværelsen. Elevene reflekterer ikke nevneverdig verken over hvordan kostskoler er sammenlignet med andre typer av skoler, eller hvordan Warghost er organisert i forhold til andre kostskoler. Jeg vil ikke med dette påstå at elevene ikke er i stand til å gjøre slike refleksjoner, men heller at deres kulturelle oppdragelse tilsier en oppfatning av kostskolen som en "naturlig" og "normal" del av tilværelsen. Denne kulturspesifikke forestillingen om kostskolen tilsier igjen en taus akseptering av dens form. Også det at elevene er langt vekke fra familie og hjem blir akseptert som gitt (se også Wakeford 1969: 48). Brian hadde på tidspunktet av samtalen vært på skolen i fire år og hadde ifølge ham selv ikke følt hjemlengsel før nå. Brians reaksjon på denne følelsen, altså til det at han begynner å stille spørsmålstegn ved tilværelsen, viser at det vanskelig stilles spørsmålstegn ved tilværelsen. Følelser av hjemlengsel og mistriksel vil åpenbart variere fra person til person og miljø til miljø, men det kan likevel argumenteres for en generell tilpasning til kostskolelivet som basert i en akseptering om forholdene som gitte. Brian viser denne forestillingen om tingenes tilstand ved nettopp å reagere med overraskelse når han ikke aksepterer denne.

Hvis vi slår fast at kostskolen som institusjon og dens posisjon i samfunnet i høy grad er inkorporert som en lite problematisk del av tilværelsen for de fleste elever, vil det være interessant å gå videre ved å se på kostskolens påføring av regler, normsett og ideologi, og hvordan disse blir mottatt av elevene. Elever aksepterer stilltiende at de er på en kostskole og hva en kostskole er, men ikke nødvendigvis hvordan de må forholde seg til den. Kostskolen som institusjon er ikke problematisk, men kostskolen som aktør kan være det. Dette synet står etter min mening i opposisjon til det presentert i *Preparing for power* (Cookson Jr. & Persell

1985)<sup>21</sup>. Forfatterne fokuserer her på selvstendige kostskoler primært i forhold til skolens påvirkning og utforming av elever. Med dem blir skolens påvirkning, slik jeg tolker det, svært instrumentell, først og fremst som et resultat av at elevene ikke har familien i nærheten, slik at skolen overtar ansvarsområder foreldrene ville hatt (Cookson Jr. & Persell 1985.: 20). Sistnevnte poeng sier vi oss enig i, riktignok med ett forbehold: vi må skille mellom objektiv betydning og måten denne betydningen får utslag i praksis. Vi har allerede slått fast at kostskolers preg som en total institusjon innebærer en massiv påvirkningskraft, men må være forsiktige med å slutte at denne påvirkningskraft er sammenfallende med skolers intensjoner. Kostskoler beskrives videre som lignende et *hothouse*, altså som et drivhus som regulerer produktet det produserer (Cookson Jr. & Persell 1985: 22-23). Denne metaforen mener jeg er problematisk. Igjen må vi skille mellom intensjoner og faktisk betydning: det er ikke gitt at produktene blir slik produsenten intenderer. Om utviklingen av identitet i konteksten av kostskolen, og graden av påvirkning fra institusjonen sier forfatterne følgende:

"Only in a controlled environment can the self not escape. One cannot physically or psychologically escape from the residential school. The group claims the individual self, and the value of victory is pressed home with relentless regularity. To compensate for the loss of self, students acquire "character".

(Cookson Jr. & Persell 1985: 25)

En slik endimensjonal oppfatning av inkorporering av normsett og verdier heller ikke uten problematiske aspekter. Denne oppfatningen undervurderer forhandlinger om identitet som en prosess (i dette tilfellet mellom elever og lærere/institusjon), ved at det som bør forstås som en utvikling blir presentert som statisk og endimensjonalt. Påvirkning på og utvikling av sosial identitet blir med et slikt perspektiv fremstilt som å gå en vei: ovenfra og ned, og dermed som en påføring heller enn en forhandling eller en prosess. Elever blir på denne måten passive mottakere av den rådende diskurs, uten vilje og evne til å ilegge egen mening. Etter min mening *kan* elever sies å utvikle *character* i interaksjon med det tillærte på skolen, men denne trenger ikke utelukkende være tilsvarende den *character* som ønskes og som blir poengtert med *relentless regularity*. Elever er, som vi også skal se i neste kapittel, per definisjon mottagere for daglig presenterte normsett, regler og ideologi. Men de erverver ikke nødvendigvis dette uten refleksjon, motstand og påvirkning også på hva lærere og institusjon

---

<sup>21</sup> Boken tar riktignok opp selvstendige kostskoler primært i USA (såkalte forberedelsesskoler for *Ivy-league* universitetene), men henter også eksempler fra Storbritannia, samtidig som det argumenteres for at de amerikanske skolene er skapt på en modell av de britiske.



erfarer og forstår. Forfatterne anerkjenner riktignok unntak fra regelen, men dette er nettopp unntak og anomalier, heller enn noe stadig forekommende.

I stedet vil det argumenteres for at mottagelsen av det presenterte, det være seg budskap, verdier, normer, regler, tro eller informasjon, skjer på svært ulike og varierte måter. Hvordan elevene ved Blenheim mottar budskap og mening presentert av skolen blir svært sentralt i denne oppgaven fordi det vil fortelle oss hvordan elevene selv forstår og eventuelt skaper og (re)konstruerer mening. I den grad denne mottagelsen ikke skjer på måter intendert av den som presenterer, kan vi betegne den som uttrykk for avstand til autoriteten, med forbehold om at avstand ikke bare forstås som aktivt og intendert. Opposisjon aktualiseres ulikt av forskjellige elever i ulike situasjoner, og kan ha form både som åpenbar motstand mot regler og som en mer subtil underminering av de verdier som blir presentert.

Liam var en av Blenhems mest populære elever, om ikke den mest populære. De fleste som kom i kontakt med Liam kunne fortelle mye positivt om ham. Han var svært omgjengelig, stadig i godt humør, svært evnerik og, som var svært viktig for elevene, morsom<sup>22</sup>. Liam var godt likt av elever fra alle alderstrinn, noe som var svært sjelden i huset. I tillegg var han veldig godt likt av lærerne, og kunne snakke med dem uten tilsynelatende reserverasjoner, noe som også står i sterk kontrast til de fleste elevene. Hans gode humør og omtanke for andre gjorde at han ble forstått som en elev som "passer godt inn", og som var flink til å tilpasse seg uten at det gikk ut over andre. Slik oppsummerte Liam sitt syn på skolen da jeg ba ham skrive dem ned for meg:

*Ummm, boring, repetitive and tedious! Everyday is just like the day before or the day after. The most exciting thing you can do is to get into trouble because then you have something to think about. Life here is far too sheltered, that the shock some people will get when they leave the school shall be much too great for them to handle. The only reason I am here is to work. And I do very little of that! I'm not sure what I do with the rest of my time but it seems to go somewhere. I find most people of my age group rather fucked in the head. The main thing that gets me is the lack of privacy! Many peoples' lives at the school are so boring that they get their entertainment from others<sup>23</sup>. The problem is that the people who run the school live in sheltered fairytale lives. If they knew just how messed up the real world was then they would see how ridiculous their rules, principles and beliefs are! Everyday is unrealistic but I will be gone soon, into the realistic world.* (Liam)

---

<sup>22</sup> Betydningen for elevene å ha evnen til å være humoristisk kan ikke overdrives, og vil bli redegjort for utførlig i kapittel 7.

<sup>23</sup> Med *entertainment from others* mener Liam mer eller mindre ondskapsfull latterliggjøring av andre og ikke "uskyldig" og inkluderende underholdning.

Liam snakker her om skolen som helhet og ikke de ulike komponentene som utgjør denne helheten, for eksempel Blenheim. Han uttrykte ofte hvor godt han trivdes i Blenheim, og la spesielt vekt på hvor grei Mrs. Smith og hvor godt samholdet blant de eldste elevene var<sup>24</sup>. Liam forsøker med uttalelsen ikke å uttrykke en kritikk av kostskoler i sin helhet. Han forsøker heller ikke å påpeke kostskolers mangler i forhold til dagskoler. I stedet vil han vise hvordan den konkrete skolen, Warghost, ønsker å danne en naiv idealverden fjernt fra den virkelige verden. Skolens grunnverdier har liten relevans til "virkeligheten", sier Liam, det mikrokosmoset som er skolen er ikke nødvendigvis representativt for verden utenfor. Han kommenterer med andre ord måten skolen ønsker å skape en trygg og beskyttet tilværelse for dens elever: "[Warghost] *places great emphasis on pastoral care, providing a stable and supportive framework where each child is treated as an individual*" (utdrag hentet fra reklamebrosjyre fra skolen). Men Liam ønsker ikke bare å slå fast dette, han kritiserer det også. For Liam blir den naive, overbeskyttende verden som er skolen, en feilrepresentasjon. Den skaper et dårlig grunnlag for å gå ut i den "virkelige verden", og gjør hverdagen på skolen direkte kjedelig. Det idealet skolen ønsker at den skal representere er, ifølge Liam, et forvrengt ideal, som han ser frem til å unnslipe. Dette idealet er tett knyttet opp mot skolens kristne forankring, noe Liam, ved en annen anledning, også stilte seg kritisk til: *The school is much too Christian,(with) unrealistic rules. Brainwashing effect because of religion, religion, religion*. Skolen, blant annet gjennom dens kristne forankring, ønsker en slik trygg tilværelse Liam kritiserer. Kanskje har den, ved at Liam anerkjenner at det faktisk er slik, lykkes. Som vi skal se senere er ikke andre aspekter ved tilværelsen på kostskolen like preget av trygghet og harmoni. Tilværelsen på kostskolen medfører ikke at elevenes interaksjon seg imellom, deres forhandlinger om sosial prestisje og posisjon, oppleves uten innslag av konflikter og misnøye. Tvert imot, tilværelsen på kostskolen forutsetter at forhandling om prestisje og posisjon er kontinuerlig og er en svært viktig del av elevenes hverdag.

Når det gjelder Liam viser han, i kraft av sin posisjon i huset, at selv den eleven som av lærerne oppfattes som tilpasset skolens definisjon av den ideelle elev, ikke nødvendigvis aksepterer de verdiene skolen gir uttrykk for. Han viser at skolens intensjoner om hvordan den er ment å fungere som en trygg oase fjernt fra de mange farene som lurte utenfor, kan erverves av skolens elever, uten at det av den grunn blir likt. Det vil argumenteres for at elevene, representert her av Liam, på ingen måte er uavhengig av det som blir presentert, men at de heller ikke er evneløse mottagere av en diskurs de ikke kan distansere seg fra. I det

---

<sup>24</sup> Året etter feltarbeidet ble Liam utnevnt til *head of house*, noe som bidro til at han ble igjen på skolen selv om han hadde vurdert å reise hjem til Kypros.

følgende vil vi se hvordan elever problematiserer slike diskurser, og eventuelt konstruerer egne. Først vil vi presentere konteksten som bidrar til å skape et *behov* og en *evne* for dette.

### **Fra behov til evne: elevene og huset**

Behovet blant Blenhems elever kommer klarest til uttrykk ved en distanse til mening representert av "skolen". Denne distansen er ikke primært grunnet opposisjon til de spesifikke regler og normer, som jo ungdom flest vil møte med "obligatorisk" og eksplisitt uttrykk for motstand, men heller ved det faktum at elevene faktisk er på en kostskole. Elevene er her fjernet fra de potensielt trygge omgivelsene av sine signifikante andre. Elever på kostskoler mangler det som for de fleste barn og ungdom er den emosjonelle sikkerheten nærmeste familie kan innebære. Denne distansen til det potensielt trygge er absolutt og endelig. Riktignok vil ikke familie, og mer spesifikt kjernefamilie, nødvendigvis være ensbetydende med "trygghet" for all ungdom, spesielt ikke for elever ved en kostskole<sup>25</sup>, men det vil likevel argumenteres for at kjernefamilien i høy grad symboliserer "trygghet". Forestillingen om "kjernefamilien" er en forestilling om noe intimt, vennskapelig, og som noe en ikke trenger å erverve nærhet til, det kommer heller "naturlig". "Kjernefamilien" som forestilling, konnoterer verdier som langt på vei står i opposisjon til "kostskolen". Kjernefamilien tilbyr potensiell trygghet, kostskolen usikkerhet. Poenget er at fraværet av denne potensielle tryggheten fører til at elever ved kostskoler er nødt til å forholde seg til en hverdag som er mer åpen og mindre tilrettelagt for dem som individer, og derfor selv må skape en slags mening med tilværelsen. De må selv skape forståelse av tilhørighet og anerkjennelse, i høyere grad på egne premisser enn hva de ville gjort i nærvær av kjernefamilien. Her har kostskolehuset avgjørende betydning, både som et substitutt for forestillingen om "familien", og som en arena hvor denne meningsdannelsen og følelsen av tilhørighet foregår. Huset kan fungere som en arena hvor elevers behov for meningsskapning aktualiseres, og kan dermed bidra til å forklare elevenes *evne* for rekonstruksjon av mening.

Fotballturneringen mellom skolens hus ble delt opp i junior- og seniorkamper, hvor sistnevnte var særlig populære. Foruten hinderbane- og tautrekkingskonkurransene var dette turneringen det ble snakket og kranglet mest om. En onsdags ettermiddag i mars, gjenstod en runde for seniorlagene, og alt var fremdeles åpent. Blenheim kunne vinne hele turneringen, hvis resultatet i den andre kampen gikk deres vei, og de selv vant med fire mål. Jeg så kampen

---

<sup>25</sup> Elever ved kostskoler har i mange tilfeller foreldre som er skilt, og/eller som bor langt vekk fra hverandre. Mange har en eller flere familiemedlemmer som jobber utenlands, og som flytter ofte på grunn av dette.

sammen med Roger (18), Obi (17) (de to eneste fra de eldste årskullene som ikke deltok i kampen), Brian, Gilbert og Mr. og Mrs. Smith. Roger fortalte og forklarte underveis: *We've won the last five years* [seniorturneringen i fotball], *you know. But a lot of the good players have left* [Han nevnte noen tidligere elever jeg ikke hadde hørt om] *We're going to get such a bollocking* [negative bemerkning] *if we loose now. Shit! It's going to be embarrassing.* Blenheim hadde, slik jeg forstod det, verken like gode eller like mange (eldre) fotballspillere som tidligere. Dette resulterte i at enkelte elever som ikke likte å spille fotball, som Michel og Oliver, måtte gjøre det, mens de dyktige, som Liam og Kevin, ikke fikk den hjelpen de ønsket. Laget fikk også problemer i kampen. Det var hele tiden jevnt, publikum, med Roger og Mr. Smith i spissen, heiet som besatt, og spillerne prøvde sitt beste. Mot slutten av andre omgang fikk vi beskjed om at den andre kampen gikk Blenhems vei. Laget som måtte vinne for at Blenheim skulle ha en sjanse til å vinne turneringen, vant 1-0. Roger og Mr. Smith ropte til spillerne at de måtte ta seg sammen og score noen mål. Håpet var likevel ikke særlig stort da Blenheim bare ledet 1-0 da det gjenstod ti minutter av kampen. Roger ble mer og mer frustrert: *Look at them! Spastics all of them. No wonder we can't win. Half of them can't even run.* Tilskuere og spillere fra den andre kampen kom strømmende til Blenhems kamp for å se hvem som ville vinne sammenlagt. Laget som hadde tapt 0-1 ville vinne totalt hvis ikke Blenheim scoret tre mål til. Det ble klarere og klarere at det neppe ville skje. Etter hver duell spillere fra Blenheim tapte jublet nå begge lagene som var ferdige å spille, til tross for at det ene av dem ikke hadde noe å vinne på at Blenheim ikke gjorde suksess. Roger ble rasende: *Those spastics hate us. All they want is for us to loose. But this is too much. They can't go on like that!* Han sa dette høyt, slik at også Mr. Smith hørte det. Han sa seg enig: *I'm sorry you have to witness such poor sportsmanship, Gudmund. They have no business taking sides like that!* Like etter scoret Blenhems motstanderlag, slik at stillingen nå var 1-1, med fem minutter igjen av kampen. Seieren sammenlagt var nå utenfor rekkevidde. I det de scoret brøt jubelen løs fra absolutt alle andre enn Blenhems tilskuere. Roger bannet høyt, uten å tenke på at Mr. og Mrs. Smith hørte det. Han sa så til Mr. Smith at også Mr. Wilson, husfaren for laget som ikke hadde noe å vinne på at Blenheim tapte, hadde jublet, noe han forklarte var en totalt uhørt oppførsel fra husforeldre. Mr. Smith ristet på hodet, tilsynelatende opprørt over at en lærer kunne være så dedikert i sin motstand mot Blenheim. Tilskuerne og spillerne fra den andre kampen gikk nå rundt banen på vei til sine respektive hus (Blenhems tilskuere stod på den siden av banen nærmest husene), da de hadde innsett at Blenheim ikke kom til å vinne. Flere ropte og lo til Roger og de andre fra Blenheim, mens Roger og Gilbert ropte tilbake. Femten minutter senere var hele huset, spillere, tilskuere og husforeldre, samlet i gangen i huset.

Fotballkampen var ikke lenger samtaleemne, men heller måten de andre husene hadde rottet seg sammen på mot Blenheim. Gilbert mente de burde fått juling alle sammen, og sa at han kunne gjøre det. Mrs. Smith hadde et mer konstruktivt forslag. Hun sa at vi alle sammen måtte se på deres reaksjon som et uttrykk for Blenhems styrke og overlegenhet. Elevene nikkete. Likevel var hun opprørt over de andre lærernes oppførsel og sa at det ikke var rart at elevene oppførte seg som: *excuse the expression, imbeciles, if the house parents do the same*. For første gang siden kampen var ferdig lo noen av elevene.

Relasjonen mellom skole og hus som arenaer for innflytelse vil bli diskutert senere, mens vi her vil fokusere på hva husets sfære har å si for elevene ved Blenheim. Vi kan likevel ikke behandle Blenheim som isolert fra omgivelsene, primært andre hus og skolen som institusjon. Oppfatninger om identitet og tilhørighet til en enhet som for eksempel kostskolehuset eksisterer ikke isolert fra alternativer, men heller i relasjon til alternativer. Richard Jenkins argumenterer for at utforming av den sosiale identitet, det være seg individuell eller kollektiv, er en prosess bestående av en intern/ekstern dialektikk, som, og her illustrerer Jenkins kompleksiteten i utforming av identitet, ikke må forstås som to isolerte deler, men som overlappende og gjensidige (Jenkins 1996). Forestillinger om husets identitet henger, ifølge en slik tankegang, sammen både med interne forhold, som en elevs posisjon i huset, og eksterne forhold, som Blenhems posisjon i forhold til andre hus. Elever erfarer ikke huset utelukkende ut ifra iboende eller essensielle kjennetegn, men legger det også mening kontinuerlig og i relasjon til andre. Blenheim vil ifølge dette bli erfart og vurdert, av Blenhems elever og andre, i relasjon til andre hus.

I praksis vil den interne/eksterne dialektikken få utslag blant annet gjennom rivalisering mellom husene, primært i form av konkurranser, som den nevnte fotballkampen. Vi kommer derimot ikke særlig langt bare ved å se på slike konkurranser for deres egen del. Slike aktive uttrykk for identitet må studeres med bakgrunn i uttrykkenes opprinnelse og innhold. Konkurransene er uttrykk for den tilhørighet elever opplever til huset, som står i relasjon til andre konkurrerende hus. Tilhørighetsfølelsen til huset kommer av at det fungerer som en form for "surrogatfamilie". Fra elevene er elleve år gamle er de fjernet fra kjernefamilien mesteparten av oppveksten. Mange ser familien bare tre til seks ganger i året (avhengig av om familien bor i utlandet eller ikke), og må derfor støtte seg til andre i hva mange vil betrakte som sentrale ledd i sosialisering. Elever ved kostskoler må også dele gleder og skuffelser i høyere grad med jevnaldrende enn hva elever ved andre skoler gjør. Også elever på dagskoler tilbringer mye tid på skolen gjennom barndom og ungdomstid, men disse elevene "går" på skole, som voksne "går" på jobb. Det er en mellomstasjon som de

besøker fra basen, nemlig "hjemmet", og ikke omvendt. Elever ved kostskoler har ikke denne muligheten til å unnsnippe. De har heller ikke (nødvendigvis) det samme nettverket av trofaste støttespillere og allierte, som kan fungere som en avlastning fra skolen. Kostskoleeleven kan opparbeide seg et slikt nettverk, men forskjellen er at det ikke er gitt, og at eleven derfor selv må erverve det. Eleven må forholde seg til en virkelighet som utspiller seg i en avgrenset kontekst, hvor han eller hun selv aktivt må skaffe seg allianser, støttespillere, venner, men samtidig også fiender og uvenner. I så måte er nok "familiemetaforen" noe mangelfull. Kostskolehuset kan fungere vel så mye som en erstatning for familien enn som en omdefinering av den. Som Liam gav uttrykk for kan skolens fastlagte rammer (gjennom regler, ideologi, tilhørighet til hus, og skolens fysiske grenser) tilby dens elever en primær form for trygghet. Elevene tilbys derimot ikke trygghet i form av nære sosiale relasjoner. Når det gjelder venner og allierte mangler de en absolutt og gitt trygghet, eller rettere sagt: de må selv opparbeide seg trygghet. Deres tilstedeværelse på kostskolen skaper et behov, ikke bare for selv å tilrettelegge premisser i hverdagen, men også for å opparbeide seg nære relasjoner og å føle tilhørighet til en gruppe. Huset gir kostskoleeleven denne muligheten. Eleven blir på denne måten, gjennom sitt utgangspunkt i kostskolehuset, en mer aktiv deltager i blant annet nettverksbygging og fastlegging av egen posisjon i helheten, enn elever ved dagskoler. Eleven må selv handle i et domene som er relativt ukjent, og vil derfor i høyere grad konstruere eller rekonstruere det som forstås underveis, da premissene for meningsdannelse ikke blir gitt av noen eller noe.

*The positive effects are that you grow up mentally because when you are yelled at by a sixth former, you can't complain to anyone. You have to deal with it by yourself. The negatives are that you don't see your parents that much.* (Damon, 13 år)

Damon, som de andre elevene ved Blenheim, har ingen venner eller familie som bare er der. Han må selv aktivt skaffe seg disse. Dette vil Damon gjøre, som så mye annet, i konteksten av huset heller enn skolen. Gjennom huset får elevene muligheten til å skaffe seg konkrete støttespillere, og forestillinger og begreper som fungerer som å ordne og styre handling og forståelse.

Kostskolehuset som kontekstuell ramme for erfaringer kan likevel ikke forstås uten en beskrivelse av husets ulike komponenter. Summen av disse komponentene gjør at det kan fungere som en slags utvidet familie. Ved Blenheim hersker det en aktiv og stadig formidlet kollektiv identitet som elevene forstår som identiteten "huset". De opplever selv å være en del

av denne, samtidig som den forteller noe om dem selv. Huset tilbyr, gjennom dens aktuelle sosiale identitet hvis tilhørighet til er ønskelig, strukturelle rammer elevene forholder seg til. Disse strukturelle rammene blir tilrettelagt av husforeldre og eldre elever, gjennom delegering av oppgaver og sosialisering av holdninger og verdier, og gjennom fellesskapsfølelsen elevene føler. Av husets komponenter er husforeldrene, og deres rolle som "surrogatforeldre" og som et bindeledd mellom det private (huset) og det offentlige (skolen), det primære for elevene. Kontrasten mellom det private og det offentlige blir påvirket og forsterket også av skolen som institusjon, gjennom vektlegging av konkurranser. Resultatet blir mer ansvar på elevene for egen tilpasning, og i siste instans, lykke.

### Husforeldre

Gitt at husforeldrene oppfattes både som å symbolisere huset som "surrogatfamilie", og at de fungerer som et bindeledd mellom skole og hus, vil det være på sin plass å fokusere på deres relasjoner og samhandling med elevene. Et av de daglige husmøtene i Blenheim handlet i hovedsak om tyveriet av en av de yngre elevenes briller. Eleven, Tim (14), hadde ikke sett noe til brillene sine på tre dager, og hele huset hadde blitt finkjemmet i letingen etter dem, uten hell. Det ble dermed antatt at de var stjålet. Mr. Smith fortalte først med en streng tone om hvor forkastelig slik oppførsel var. *Antisocial* var en benevnelse han brukte hyppig. Han mente hendelsen var særlig forkastelig da dette faktisk var en gjenstand Tim virkelig trengte, og som tyven neppe ville ha særlig bruk for. Etter tordentalen skiftet tonen noe. Han tilbød tyven amnesti mot at brillene kom til rette innen et døgn. Om dette ikke skjedde ville hardere tiltak iverksettes. Mr. Smith ønsket at situasjonen skulle løses internt, og hintet med dette til at elevene selv skulle ordne opp, slik at formell straff ikke skulle bli nødvendig. Etter møtet ble elevene igjen i rommet for å diskutere videre, uten husforeldrene tilstede.

Husforeldre ved enhver kostskole kan beskrives som å kjempe en kamp for å oppnå både elevens gunst og deres gode oppførsel. De må både disiplinere og tilby moralsk og følelsesmessig støtte. De må passe på at elevene gjør arbeidet sitt, at de oppfører seg i henhold til normene, og at de faktisk trives, i hvert fall ikke mistrives. Husforeldre vil dermed, i kraft av embetets form, så å si automatisk befinne seg i en rollekonflikt. Forholdet mellom det å være symbol for "familien" og samtidig "skolen", kan sies å føre husforeldre i en tilstand av liminalitet, en tilstand de og elevene kontinuerlig må tolke. Husforeldre har ansvar og forpliktelser overfor både skole og elev, noe som ikke alltid korresponderer. I praksis vil dette si at husforeldre til tider må overse regel- og normbrudd gjort av en elev, eller underspille dets

betydning. Andre ganger vil husforeldre føle seg forpliktet og/eller anse det som nødvendig å sanksjonere, disiplinere, eller omtale en elev på måter som eleven kan oppfatte som å skape distanse mellom ham og husforeldre.

Slik jeg opplevde forholdet mellom Mr. og Mrs. Smith og elevene, vil det være riktig å beskrive relasjonene ikke bare som å omhandle ansvar og forpliktelser, men også som mer genuine følelser av affeksjon. De bodde sammen med elevene og omgikk dem store deler av dagen, året rundt. Samtidig ville husets elever i mange tilfeller søke husforeldrenes støtte og nærhet, og betro dem følelser og hemmeligheter de anså som tabu i en elevkontekst. Husforeldrene i Blenheim opplevdes med dette som betraktelig mer familiære enn andre lærere. Men de var samtidig lærere, og måtte stå til ansvar for elevenes oppførsel og generelle væremåte. De måtte opprettholde et ytre av autoritet, som hendelsen ovenfor viser til. Gikk husforeldrene vekk fra et slikt autoritært ytre ville de blitt behandlet av elever på måter som både kunne gjøre jobben deres vanskeligere og føre til mindre anseelse fra lærermiljøet for øvrig.

Husforeldres "misjon" forverres ved at elever gjerne *i utgangspunktet* vil være skeptiske i forhold til dem. Denne skepsis er nærmest programfestet i rollen som elev, forstått av elever. Husforeldre blir i elevers øyne per definisjon interessenemotstandere. Her kommer husforeldres forbindelse til skolen som institusjon igjen til uttrykk, samt elevenes distanse til "skolen" som kategori.

Mr. og Mrs. Smith hadde vært husforeldre i Blenheim i lang tid (før alle elevene), og tok en aktiv del i de fleste av Blenhems gjøremål, spesielt konkurransene. De ble av elevene derfor oppfattet som en nødvendig, og i noen tilfeller irriterende, del av fellesskapet. Deres tilhørighet i fellesskapet, og deres utførelse av denne tilhørighet, førte i noen tilfeller til følelser av respekt, familiaritet og beundring fra elevene, altså til tross for deres interne forpliktelse til ikke å uttrykke dette. Elevenes oppfatning av husforeldrene varierte noe i grad, mens uttrykkene for oppfatninger var langt mer varierte, og avhengig av kontekst. I samlede grupper av elever fra Blenheim var det så å si tabu å vise hengivenhet overfor husforeldrene, i private samtaler var det mer akseptert, mens i diskusjoner med andre hus var elevene nærmest forpliktet til å skryte av egne og fornærme andre husforeldre. Sistnevnte fører oss over til konkurransen mellom husene.



## Rivalisering mellom husene

Ifølge Richard Jenkins må utformingen av sosial identitet forstås som en pågående prosess, ikke som periodevis aktualisert (1996: 19). Tilskrevet identitet må bekreftes eller avkreftes av signifikante andre. I denne sammenheng vil dette tilsi at forestillinger om huset dannes i relasjoner til andre hus og til skolen for øvrig. Eksplisitt vil denne forhandlingen om identitet ta form for eksempel gjennom konkurranser. Eksempelen er ikke tilfeldig. På de fleste kostskoler har konkurranser avgjørende betydning for hva som anses som bygging av elevenes *character*, samtidig som konkurranser opptar en stor del av elevenes tid og energi sammenlignet med andre skoler. De aller fleste konkurranser tar utgangspunkt i husene som konkurransemotstandere, som igjen fører til at konkurranser forsterker følelse av tilhørighet til og innen husene. Husene vil også, i ulik grad, vektlegge konkurranser for å skape følelser av tilhørighet og stolthet. Denne tendensen gjelder for kostskoler generelt (naturligvis i ulik grad), for Warghost og for husene der. Betydningen av konkurranser kom stadig til uttrykk på Warghost, også i morgenmøter i kapellet.

På lørdager var det rektor og ikke presten som talte under morgenmøtet. Møtene hadde da mer form som en tale om "nasjonens tilstand", heller enn religiøs forkynning. En lørdag ble store deler av møtet brukt til oppramsing av skolens idrettsaktiviteter, spesielt i konkurranse med andre skoler. Resultat og hendelsesforløp ble gjennomgått i minste detalj: hvem scoret, hvem gjorde det bra, hvem overasket, og kunne skolen nedkjempe overmakten? En nettbalkonkurranse mellom jentelaget fra skolen og en konkurrerende skole ble gjennomgått møysommelig. Rektor kunne fortelle at en av jentene, Janet (15), hadde kjempet godt gjennom hele kampen og scoret to flotte mål. Hun gikk foran med et godt eksempel, og utstrålte en *fighting spirit* som ikke bare lagvenninner, men også andre kunne lære av. Etter at kampen hadde bølget frem og tilbake, tok dessverre motstanderlaget føringen og gikk av med en noe heldig seier. Warghost hadde likevel grunn til å være fornøyd med innsatsen, og lovet å komme enda sterkere tilbake til neste kamp. Rektor gav særlig inntrykk av skolens flotte prestasjoner med tanke på dens lille størrelse. I litt over 30 av morgenmøtets 40 minutter leste rektor opp referater fra ulike kamper, gav ros og ris i forhold til resultatene og oppfordret til ytterligere skjerping av innsats.

Elevene fra Warghost viet likevel konkurranser internt i skolen mest oppmerksomhet. Disse ble for de fleste elevene ikke oppfattet som vennskapelig kappestrid, men blodig alvor. Dette alvorlet ble ofte forsterket av husforeldrene (se også Wakeford 1969: 166), noe som var tilfellet spesielt for Mr. Smith. Konkurransene mellom husene tok som oftest form som

sportskonkurranser, både for individer og grupper. For hver viktige konkurranse et hus vant, fikk de utdelt en vandrepokal, som ble utstilt i huset inntil en ny vinner ble kåret året etter. Da elevene konkurrerte for huset sitt var de alltid kledd i husets farger. Denne fargen, som var den samme som på slippet elevene brukte daglig, skulle alltid være en del av idrettsutøverens uniform. Det vanligste plagget var en t-skjorte med husets farger (den samme jeg fikk siste dag), som også ble brukt i vanlige gymnastikktimer. Som nevnt var konkurransens betydning særlig gjeldende for Blenheim, som hadde tradisjon og erfaring med å være ledende innen de fleste idrettskonkurranser. For beboere av Blenheim var konkurranser dermed sentralt fordi de ble vektlagt av skolen, av husforeldre og, delvis som et resultat av dette, av elevene:

*[Blenhem] house have always won things and been the best at most things. Now I'm trying to be in most things for the house as possible to help it because most of the good sportsmen are leaving and so I need to do lots. Most of the other houses are jealous.* (Mark, 13 år)

Konkurranser fungerer som eksplisitte uttrykk for tilhørighet til en (primær)gruppe, som i siste instans også forteller noe om gruppens deltagere. Men for å forstå denne tilhørigheten må vi se på mer enn uttrykket for den, vi må fokusere på det implisitte og grunnleggende for oppfatningen av denne identiteten. Huset står i opposisjon til andre hus, både gjennom aktive handlinger som fotballkamper, symbolske tegn som husfarger og pokaler, og, på et mer grunnleggende nivå, for hvordan elevene skaper forståelse av "huset" og sin deltagelse i det. Huset blir vurdert ut fra egenskaper og kjennetegn til andre hus, mens deltagelse og posisjonering i huset blir vurdert ut fra deltagelse og posisjonering til andre elever i andre hus. I så måte kan vi snakke om en pågående og mer subtil konkurranse og rivalisering som går utover de formelle konkurransene, hvor huset stadig er sentralt. Den mer subtile konkurransen mellom "jeg" og "de andre" fungerer på et grunnleggende nivå, idrettskonkurransene er et eksplisitt uttrykk for denne konkurransen.

### **Huset som utgangspunkt for erfaringer**

Hva er det som gjør huset og interaksjonen med husets elever til en slik dominerende instans i elevenes hverdag? Elevene ved Warghost tilbrakte mye tid i de respektive husene, men det gjorde de for så vidt også i "skolens sfære". I undervisning og *games* var elevene sammen med jevnaldrende også fra andre hus, og om kveldene og i helgene hadde de tid og anledning til å bevege seg utenfor husets vegger. Barn og ungdom assosierer seg gjerne med

jevnaaldrende heller en yngre og eldre. De kan beundre eldre og se ned på yngre, men vurderer oftest seg selv ut fra jevnaaldrende. På denne måten er det nærliggende å slutte at husene fungerer som territoriell base, men ikke nødvendigvis som det sentrale i tilværelsen hva gjelder primære relasjoner og identifisering. Denne slutningen mener jeg blir feil. Elevene fra Blenheim *valgte* å tilbringe en stor andel av tiden i huset og med husets beboere, selv når de hadde muligheten til å omgås andre elever på samme alder. Aldersforskjellen mellom elevene, fra 13 til 18 år, var på ingen måte betydningsløst i valg og tendenser for hvem som var venner og uvenner, men var heller ikke eneste faktor. I høy grad underspilte elevene i Blenheim betydningen av alder seg imellom<sup>26</sup>. Vennskapsbånd gikk ofte på tvers av både et, to, og i noen tilfeller tre års aldersforskjell (se for eksempel side 97). Disse vennskapsbåndene vil igjen komme på bekostning av potensielle vennskapsbånd med elever av samme alder utenfor huset, og viser dermed til huset som utgangspunkt for nettverks- og alliansebygging.

Relasjoner mellom elevene i huset var ikke bare betydningsfulle i seg selv, men viser også til husets generelle betydning: elevene vurderte andre elever utenfor huset ut fra forestillinger opparbeidet i huset, og ikke omvendt. Elevene fra Blenheim kunne ha og hadde venner og kjærester fra andre hus, men det var i Blenheim disse relasjonene ble formidlet og diskutert. Det var i Blenheim slike relasjoner ble vurdert, tilskrevet egenskaper og plassert i et system av relasjoner og forestillinger. Det vil argumenteres for at det var i Blenheim at det også ble dannet et utgangspunkt for i det hele tatt å *forstå* disse relasjonene. I så måte ser vi at konstruksjonen av premisser for handling og meningsskapning ikke bare ble initiert av opposisjonen til skoleledelsen, men også var noe elevene ønsket for sin egen del. Gjennom interaksjonen seg imellom lærte elevene å være selvstendige og kreative, riktignok innen rammen av "elevverdenen", når det for eksempel gjaldt forestillinger om rett og galt, og "kult og teit". Denne kreativiteten, som blant annet kom til uttrykk gjennom utviklingen og bruken av særegne ord og uttrykk i de respektive husene (se kapittel 7), ble muliggjort først og fremst gjennom huset som arena.

Vennskap og relasjoner i Blenheim ble de primære relasjonene og målestokk for andre. Blenheim, og ikke skolen eller familien, var det primære tilholdsstedet for elevene der. Det var huset som tilbød en følelse av tilhørighet og trygghet i fraværet av familien. I så måte var huset stedet elevene forstod som "base". Huset blir med dette en størrelse i seg selv, som ikke er løsrevet fra verken skole eller familie, men som er så sentral at det ikke kan forstås utelukkende i relasjon til disse: "*There can be no understanding of boarding without*

---

<sup>26</sup> Min overraskelse er først og fremst basert i egne erfaringer fra dagskole i Norge, hvor alder, bestemt av klassetrinn, hadde altoverskyggende betydning når det gjaldt vennskapsbånd og oppfatning av status.

*experiencing this essential community within a community, this "tiny universe", as one boy puts it"* (Lambert 1974: 150-51).

Skolen har tidligere blitt beskrevet som et mikrokosmos. Huset bør i relasjon til skolen forstås som stedet hvor elevene lærte å ferdes innen rammen av mikrokosmoset (eller "den totale institusjon"). Det er her betydningen av huset virkelig kommer frem. Husforeldrene er sentrale, husets sosiale status i forhold til andre, spesielt gjennom idrettskonkurranser, likeså. Men disse aspektene ved husets betydning må forstås som illustrativt for noe mer grunnleggende: huset som utgangspunkt for erfaringer. Det var gjennom Blenheim at elevene hadde muligheten og evnen til å forstå hva som skjedde rundt dem. Huset var ikke bare fysisk og emosjonelt senter i tilværelsen, men også senter i ordets mest bokstavelige form: ved at andre forestillinger ble filtrert gjennom forestillinger opprinnelig ervervet gjennom konteksten av huset. For elevene var huset den primære kategorien for tilhørighet og derfor standard for andre forestillinger av tilhørighet.

I så måte blir huset mikrokosmosets kjerne, utgangspunktet for forståelse av mikrokosmos. Men det må samtidig ses på som mer enn en sentral plass i det å skape forståelse av omgivelsene. Huset er grunnleggende også i den forstand at det var her elevene ble tillært mer generelle kategorier for forståelse. Det var gjennom relasjonene i huset, gjennom oppveksten, disiplineringen (primært av medelever), nettverksbygging, og ikke minst, forhandling om posisjon og status, at elevene lærte å forstå det de selv oppfattet som viktig i deres hverdag. Dette var tilfellet fordi deres tilværelse var innen en tilnærmet "total institusjon".

Elevenes erfaring av hverdagslivet var sterkt avgrenset av fysiske så vel som sosiale grenser. Det denne oppgaven vil argumentere for er at elevene, på grunn av disse begrensningene, måtte bevege seg innen denne konteksten med egne kategorier for forståelse og mening. Innen disse grensene var det elevene selv som måtte skape forståelse: deres deltagelse i *the tiny universe krevde* at de selv måtte skape forståelse. De var aktive deltagere i forhandling om individuell og kollektiv identitet *på grunn av* deres tilstedeværelse på kostskolen, de var ikke, som enkelte vil hevde, produkter av et drivhus. Det vil nå bli vist til om og hvordan forhandlinger om identitet og posisjon bli ilagt føringer både fra skolen som institusjon og elevene selv. Siden vil det bli vist til eksplisitte uttrykk for kriterier for popularitet, som blir utført av elevene og på elevenes egne premisser.

## VI

### Om elevenes forhold til det strukturelle

Hver tirsdag hadde elevene ved Blenheim, i likhet med de andre elevene, valget mellom kylling con carne eller thai-kylling til lunsj. Hver eneste lørdags morgen talte rektor ved morgenmøtet. Hver kveld klokken ni ble bjellen i Blenheim ringt for innsamling av mobiltelefoner. Hver eneste morgen tok elevene på seg den samme skoleuniformen. Og hver ettermiddag strømmet de til Blenhems fjernsynsstue, hvor de en etter en satt seg ned på plasser mer eller mindre bestemt av deres posisjon i huset. Denne listen kunne blitt supplert med utallige andre eksempler. Rutiner preget skolehverdagen mer enn noe annet for elevene fra Blenheim. Hver dag var innpodet med et program som måtte følges slavisk, og som elevene kjente godt til. Også elevenes forhold til lærerne kan i de fleste tilfeller beskrives som rutinemessig. Elevene var strengt underlagt et strengt regime som var tilrettelagt og ble opprettholdt av lærerne. Hovedtrekkene av deres handlinger var forutbestemt.

Likevel var ikke elevene ved huset eller skolen passive og handlingslammede undersåtter hvis eneste funksjon var å bli fylt med mening av sine overordnede. De var, mer enn noe annet, fulle av energi, pågangsmot og vilje. Til tross for at elevene, når de skulle spise lunsj, måtte velge mellom con carne eller thai-kylling, spise på et bestemt tidspunkt, sitte på bestemte plasser (avhengig av huset de tilhørte), kle seg på bestemte måter, oppføre seg i forhold til bestemte normer, og ikke spise mer enn den bestemte porsjonen, var de fleste elevene som regel oppglødde og livlige, og lo gjerne høyt om en elev mistet spisebrettet sitt. Til tross for strengt tilrettelagte rammevilkår, fylte elevene dagene med lek, spøk, diskusjoner, alvorsprat og intimitet. De kunne, som vi skal se, ilegge hverdagslige erfaringer en mening som ikke nødvendigvis var forutsigbart, eller ønskelig fra lærere og ledelsen ved skolen. Nettopp *på grunn av* de strenge rammevilkårene oppstod et behov blant elevene om å skape felles regler, normer og forestillinger. Elevene kunne handle, og handlet, til tross for at premissene de handlet etter ikke forutsatte slike handlinger<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Se også Solberg: "*But by using the term "negotiate" I wish to emphasize the fact that although in many ways children's position is a weak one, they do not passively adapt themselves to what their elders say and do. In everyday life, as I shall show, children have and make use of considerable freedom of action. They are in a position to influence the outcome of the negotiating process in directions which they perceive to be favourable to themselves*" (1997: 127).

I dette kapitlet vil vi fokusere på de mer overordnede strukturer og mekanismer elevene forholder seg til. Med ”struktur” vil vi i det følgende mene normer, regler, begrensinger og føringer som ilegges elevenes handlinger og meninger *både* fra lærere og elever. Som vi skal se forholder elevene seg vel så mye til egne uformelle normer som til formelle rammevilkår forbundet med lærerne. I kapitlet vil vi derfor bevege oss fra elevenes forhold til lærere og skolen som institusjon, til en diskusjon om elevene som et kollektiv. Spesiell vekt vil være på medelevers rolle i elevenes konseptualisering av hverdagen.

### **Eleven og institusjonen: hvordan de blir oppfattet og formidlet**

Som vi har sett, lever elevene ved Warghost i en virkelighetsforståelse som består av to grove og klart avgrensede sosiale kategorier: læreren og eleven. Kontrasten mellom kategoriene skaper føringer for oppfatninger av hva som tilhører ”lærerverdenen” og ”elevverdenen”, og hva som karakteriserer dem.

For elevene ved Blenheim fortalte ikke skolearbeid noe interessant om en elev, men heller om elevens forhold til institusjonen (og til en viss grad til de hjemme, da karakterer fungerte som rapporter mellom skolen og ”hjemmet”). Selv om det ble utført av elevene, ble skolearbeid generelt oppfattet av som å tilhøre ”lærerverdenen”. Skolearbeid ble, av de fleste elevene, ansett som en kjedelig og til tider unødvendig plikt. Det var noe de måtte gjøre, og noe de i ulik grad gjorde, men ikke noe som medførte glede eller stolthet, i hvert fall ikke eksplisitte uttrykk for glede eller stolthet. Det forekom for så vidt ingen motforestilling mot det å være flink i skolearbeid, men heller mot det å aktivt *prøve* å være flink. At en elev aktivt gikk inn for å få gode karakterer ble sett på som et forsøk på å etterkomme de krav som blir stilt av skolen. Eleven føyde seg da ikke etter flertallet av elevers retningslinjer i forhold til den verdien skolearbeid hadde. Syndere mot flertallets ønsker ble tilskrevet negative benevnelser som ”*teachers pet*” og ”*suck up*”. De var ikke solidariske mot elevenes forestillinger om hva ”eleven” burde være, og måtte sanksjoneres for sitt avvik. Ideelt sett burde de skoleflinke heller klage og underspille egen anomalitet, med uttalelser som for eksempel ”*I didn't read anything for this test!*”. Ved å underkommunisere betydningen av akademiske resultater tilpasset elevene seg til elevenes oppfatning av den ”ideelle elev”, og distanserte seg fra lærernes.

Tilpasning til elevenes forestilling om den ”ideelle elev” og distanse til skolens, medførte dermed begrensinger for hva som kunne uttales i det offentlige rom, og til overkommunisering av andre kjennetegn. De fleste elevenes relasjoner til husforeldrene faller

også inn under en slik tilpasning. Mr. og Mrs. Smith ble, i enkelte sammenhenger, sterkt tilknyttet skolen som institusjon, spesielt Mr. Smith. Elevene gav i disse sammenhengene, som vi har sett, uttrykk for distanse til husforeldrene. Slike uttrykk var ikke bare påvirket av hvordan husforeldrene faktisk ble ansett av elevene (i andre sammenhenger markerte elevene forkjærlighet overfor husforeldrene), men også av at dette var den ”riktige” holdningen i forhold til elevenes forestillinger om den ”ideelle elev”.

### **Eleven og institusjonen: makt og struktur**

Av de to hovedkategoriene ”læreren” og ”eleven”, utøver førstnevnte en formell autoritet over sistnevnte. Denne autoriteten oppleves av begge parter som absolutt og gitt. Et slikt formelt maktforhold *kan*, som vi har sett, forstås som å danne grunnlaget for elevers sosialisering og ervervelse av karaktertrekk i den forstand at de gradvis blir tillært og aksepterer skolens påføring av verdier (Cooxson Jr. & Persell 1985). Alternativt kan den formelle autoriteten kostskolen som institusjon er i besittelse av forstås som overliggende strukturer og normer som ikke nødvendigvis blir fulgt. Erfaringer til og med elevene ved Warghost tilsier at vi må benytte oss av den siste innfallsvinkelen i oppgaven.

Selv om formell autoritet blir oppfattet som gitt, blir den ikke nødvendigvis oppfattet som legitim. Elevene opplevde lærernes formelle autoritet som absolutt bare i den forstand at den var *formell*. De utfordret ikke denne innforståtte autoritet, men fant likevel måter å distansere seg fra den. De måtte riktignok forholde seg til lærernes formelle autoritet, men ønsket ikke å tilpasse seg denne mer enn de strengt tatt måtte. Avstand til formell autoritet kom til uttrykk blant annet gjennom oppfatninger om skolearbeid og husforeldrene. Slike uttrykk var et utslag av at de fleste elevene ønsket aksept fra dem de assosierte seg med, delte noe med, og ikke minst, ønsket å dele noe med, nemlig andre elever. Dette tilsier ikke at lærernes eller institusjonens autoritet frafaller, men heller at den ble oppfattet som formell. Det var andre elever, og ikke håndheverne av de formelle rammebetingelsene, som var de signifikante andre for elevene ved Blenheim. Følgelig var det også andre elever som de ønsket å forholde seg til. Mens skolen som institusjon ble sett på som å være i besittelse av absolutt og formell autoritet, var medelever i besittelse av en autoritet elevene oppfattet som mer reell, aktuell og virkningsfull. Som vi skal se, var utøvelsen av en slik autoritet ikke alltid like eksplisitt som den av lærerne, men var ikke mindre betydningsfull av den grunn.

Den verdien elevene oppfattet som iboende i elev- og lærerkategorien, og kontrasten dem imellom, danner etter min mening utgangspunkt for en forståelse av kostskolen som mer

enn en institusjon for erverving av verdier og normsett fra skolen som institusjon. Ved selv å skape strukturelle premisser de velger å forholde seg til, er elevene samtidig mer i stand til selv å konstruere mening med tilværelsen enn hva Cookson Jr. og Persell (1985) fremstiller. Som vi skal se i det følgende, vil likevel slike strukturelle premisser, når de fungerer *mellom* elevene heller enn mellom elever og lærere, danne klare føringer for oppførsel og meningsskapning mellom elevene.

Det kan med rette argumenteres for at opposisjon mellom lærer og elev, og normer for oppførsel som følger av denne opposisjon, er noe vi finner ved de fleste skoler og blant ungdom flest. Likevel mener jeg kostskolens institusjonelle preg, spesielt en isolert skole som Warghost, fører til at den interne opplæringen og disiplineringen i gjeldende normer blant elever, blir en mer aktiv prosess enn ved andre skoler. De fleste elever blir raskt og effektivt sosialisert inn i elevroller som står i et klart, opposisjonelt forhold til rollen institusjonen ønsker elever sosialisert inn i.

### **Fra "lærer-" til "elevverdenen": formell og uformell autoritet blant elevene**

Basert på en premiss om at elevene ved skolen ønsker å forholde seg til, og forholder seg til, medelever når det gjelder det de oppfatter som viktig i hverdagen, vil vi nå diskutere hvordan dette skjer. Gjennom kontinuerlige forhandlinger seg imellom utvikler og benytter elevene seg av mer eller mindre selvkomponerte normer for oppførsel og kriterier for popularitet, hvis sum vi kan betegne som et "klassifikatorisk leksikon" (Jenkins 1996: 25). Disse normene for oppførsel tilsvarer ikke nødvendigvis normer skolen ligger til grunn, og er ikke uten videre tilgjengelige for representanter for skolen<sup>28</sup>. Det vil nå bli vist til hvordan slike normer kan danne strukturelle rammer som elevene forholder seg mer aktivt til enn strukturelle rammer tilrettelagt av skolen.

Fjernsynsrommet i Blenheim ble som nevnt hyppig tatt i bruk i den tiden elevene fikk lov å være der, og ofte når de ikke fikk lov også. Rommet er relativt stort med plass til alle

---

<sup>28</sup> Kostskoleelevers ønske etter selv å skape et rom for forståelse som ikke nødvendigvis er tilsvarende det rom presentert av skolen er beskrevet utførlig av Lambert, hvor han lar elevene selv komme til uttrykk for begreper, kategorier og forestillinger om makt som et resultat av dette ønske: "*The children always have their own society too - with its own unwritten codes of conduct and values, handed down to each new generation and modified by each generation; its own system of controls for enforcing these codes; its own pecking-order of power and status (which may conflict strongly with that of the school - a boy with high power and status among his peers often never attains it in the official school hierarchy); its own elite groups, outcasts and divisions; its own culture, rituals, subterranean activities and private language; its own compensations and way of regarding and even using the staff and that other, official, world for its own purposes. Every child is involved in some way in this inner world and all schools have one*" (Lambert 1974: 242).



husets beboere. Gikk det noe spesielt på fjernsyn var store deler av huset samlet på rommet. Selv om det var plass til alle, var det bare et fåtall som fikk gode plasser, helst langs veggen lengst vekk fra fjernsynet. Det var seks gode plasser, 8-9 mindre gode og 5-6 dårlige. Hvis rommet var helt fullt måtte de elevene som ikke fikk plass ligge eller sitte på gulvet. Ettersom rommet ble fullt opp av elever på ettermiddagene eller kveldene tok elevene naturligvis de beste plassene etter hvert. Det var ingen formelle regler som bestemte hvem som fikk sitte hvor. Om rommet var fullt, visste likevel elevene hvem som skulle sitte hvor, og hvem som hadde autoritet til å bestemme. Denne autoriteten fulgte som regel alder: en eldre elev kunne som oftest ta plassen til en yngre. I tillegg kunne enkelte elever fjerne bestemte jevnaldrende uten noen form for protest. Hvem som hadde autoritet til å bestemme dette var helt innforstått og ble sjeldent utfordret. Ofte trengte eldre elever ikke engang å uttale et ønske om å få plassen til en yngre elev. En liten håndbevegelse eller bare å nærme seg plassen til en yngre elev, var gjerne nok for at sistnevnte raskt skulle fjernet seg. Elevene som kom strømmende til etter middag, førte til at de yngste elevene ble fjernet lenger og lenger vekk fra de mest ønskelige plassene. Når rommet var fullt hadde gjerne Samuel (13), som var husets ivrigste fjernsynsseer, byttet plass 4-5 ganger før han innfant seg liggende på gulvet bak eller under bordet foran fjernsynet. Elevene utøvte, uten å formalisere det offentlig, en streng og absolutt *pecking order* (Lambert 1974: 242, Cookson Jr. & Persell 1985: 154) først og fremst basert på alder. Autoritet og makt følger likevel ikke alltid alder og formell autoritet. For denne normen eksisterte det flere og forskjellige unntak. Enkelte av elevene i *3rd form*, spesielt Samuel og Damon, ble fjernet også av jevnaldrende, som oftest uten protest. Noen av de eldre elevene valgte ofte ikke å fjerne yngre elever, selv når de måtte ta til takke med klart dårligere plasser. Andre eldre elever fjernet konsekvent yngre. Noen yngre elever, for eksempel Jonas (14), ble sjeldent fjernet, og ble de det var det aldri uten heftig protest, samtidig som de selv konsekvent fjernet jevnaldrende, med unntak av hverandre. Hvem som ble fjernet når og av hvem var relatert til vennskap og allianser elevene imellom. Hvem som satt hvor var altså ikke bare avhengig av alder, og overhodet ikke av formell autoritet, men også av hvem som til enhver tid var i rommet utover de to som aktivt deltok i spillet om stolen. Den som skulle fjerne måtte være i besittelse av en autoritet som var av en annen karakter enn den formelle.

Den daglig utførte forhandlingen om status og posisjon er ikke bare noe som preger elevenes hverdag, men også noe de *vet* preger deres hverdag: "*That powers matter, boarders of all sorts are well aware*" (Lambert 1974: 170). Autoriteten elevene imellom kan deles opp i formell og uformell. Disse gav svært forskjellige utslag. Steves (17) tilskrevne rolle som *head of house* tilsvarte ikke den uformelle autoriteten han utøvte blant sine medelever. Selv

om han formelt var øverst blant elevene (sammen med Kevin), hadde han for eksempel langt mindre autoritet til å fjerne elever fra stoler i fjernsynsstuen enn jevnaldrende, og mange yngre elever. I samspill mellom måtene Steve formidlet kriterier for popularitet, hvordan disse uttrykkene ble mottatt (se neste kapittel), og den tilknytning *head of house* hadde til ”lærerverdenen”, ble Steves autoritet oppfattet utelukkende som formell. På samme måte ville den eleven som til enhver tid hadde hustjeneste i huset ikke nødvendigvis kunne utøve den makt tiltenkt ham. Hans muligheter for maktutøvelse ville, som den ble for Steve, også henge sammen med uformell autoritet tilskrevet fra andre elever. En slik tilskrivning av autoritet elevene imellom var implisitt og innforstått, men ikke mindre betydningsfullt av den grunn. Tilskrivning av autoritet skjedde øyeblikkelig og automatisk. Elevgruppen fungerte kollektiv i bearbeidelsen av disse forestillingene.

### **Eleven blant elever: inkludering i filmvisninger**

Kveldstid var tid for å se på film i Blenheim. Denne utstrakte aktiviteten fant sted på de forskjellige rommene hvor elevene så på dvd-filmer på private pc-er. Så å si alle elevene var interessert i filmene, men også, som vi skal se i *filmvisningene*. Filmene var gjerne medbrakt hjemmefra, for så å ”gå runden” i huset. Enkelte ble byttelånt til og fra andre hus. For å få tak i den til enhver tid mest aktuelle filmen, gjaldt det å ha kontakter, både innen og utenfor huset. Filmene ble ikke lånt eller byttelånt til hvem som helst, men som oftest mellom gode venner, eller fra yngre til eldre. Systemet av låning og byttelåning var preget av politiske forhandlinger.

For en stund hadde det gått rykter om at en *6th form* elev fra et av Blenhems nabohus hadde fått tak i en piratkopi<sup>29</sup> av filmen *The passion of the Christ*. Mens Gary (16) og jeg en ettermiddag satt på rommet hans og spilte dataspill, fortalte han at han hadde veldig lyst til å se filmen. Han hadde hørt fra noen andre at den, til tross for å være svært grafisk voldelig, noe han ikke likte, skulle være *wicked*. Problemet, sa han, var at han ikke hadde særlig kontakt med eieren av filmen. Han anså seg derfor som sjanseløs i å få tak i den. Jeg var heller ikke spesielt godt kjent med eieren, men foreslo at jeg kunne høre med Michel, som var en god venn av ham. Jeg gav senere to av mine egne filmer til Michel og bad ham høre med eieren om vi kunne byttelåne. Michel sa at han selvfølgelig skulle forsøke. Senere den samme

---

<sup>29</sup> Piratkopi vil i dette tilfelle si at det var gjort et opptak med et håndholdt digitalt kamera inne i en kinosal, som senere var brent til en dvd plate. Slike filmer var spesielt etterspurte, da de ofte var nye filmer som ikke var utgitt kommersielt på dvd-format.

kvelden kom Michel inn på rommet mitt med den ønskede filmen. Han sa at han hadde fått lånt den til ham og meg, og at vi ikke skulle låne den videre. Michel visste at jeg egentlig mente å låne den til Gary, og sa dette for at jeg ikke skulle si det til noen. Offisielt var det bare Michel og jeg som skulle se filmen. Dette er bare ett av utallige lignende episoder i Blenheim under mitt opphold. Privat filmvisning var et eget ritual i huset. Relatert til dette, og minst like komplekst, var ritualet av invitasjon og inkludering av publikum til visningene.

For hver film som ble sett måtte filmens viser og tilskuere på forhånd gjennom en eksklusiv utvelgelsesprosess. Det var ikke plass til et ubegrenset stort publikum (tre var ideelt, seks var smertegrensen), så publikum måtte velges med omhu. Filmene ble gjerne sett sent om kveldene, ofte etter offisiell leggetid, så elevene kunne samtidig ikke snakke for høyt om hva de hadde planlagt. Selv om offisiell leggetid var klokken ti for elever i *6th form* og halv ti for andre, fant de måter å holde seg lenger oppe på. Den mest brukte, og enkleste, var rett og slett å luske seg mellom rommene etter at Mr. Smith hadde gått runden klokken ti for å sjekke at elevene var i sengs. Etter dette gikk som regel husforeldrene selv til sengs, så metoden var rimelig trygg. De eneste som da skulle passe på, *heads of house*, brydde seg enten ikke eller var selv med på visningene. Også fra medelever var dermed elevene trygge, med unntak av yngre elever som forvillet seg ned til de eldre, noe som ikke ble tolerert. Også i dette tilfellet var det et unntak, nemlig Jonas, som ofte så film på Michels rom om kveldene, uten at noen reagerte.

Så å si alle elevene i Blenheim hadde bærbare pc-er, så mulighetene for å se film var mange, i tillegg til at det til enhver tid var mange filmer i huset. Likevel ble enkelte rom foretrukket. Blant de eldste elevene ble Steves, Garys og Michels rom ofte brukt. Steves og Garys rom ble valgt på grunn av godt utstyr, mens Michels rom ble valgt på grunn av Michel. Ritualene av invitasjon og inkludering til filmvisning startet ved at en eller noen elever hadde skaffet seg en film eller var i ferd med å skaffe seg en. Han eller de kunne da velge å alliere seg med en av de tre foretrukne filmviserne eller se filmen på eget rom. Det var svært sjeldent noen så film alene. Utvelgelsesprosessen var både viktig og tidkrevende, og kunne ta lenger tid en selve filmen varte. For mange av elevene var hvem som skulle inkluderes ofte en selvfølge: Michel så som oftest film sammen med Oliver (16), Bull og meg, Perry med Jason (15) og Carl (16). For andre, som Steve og Gary, ville publikummet variere fra gang til gang. Ofte var det andre som inviterte Steve og Gary til å se film på deres rom, og derfor andre som bestemte publikum. For et flertall av filmvisningene ble ikke hemmeligheten rundt visningene opprettholdt. Andre elever enn de som offisielt ble invitert fikk vite om visningene, og forsøkte, ofte ved mer eller mindre subtile insinuasjoner, å invitere seg selv

med. Filmvisningens ”maktperson” (som altså ikke nødvendigvis trengte å være rommets beboer, men ofte den som hadde anskaffet filmen) måtte da i samarbeid med publikum vurdere om den potensielle publikummeren var verdig å ofre en plass på. Inkludering til filmvisninger fikk på denne måten betydning utover det å se selve filmen. Det var et uttrykk for relasjonene elevene imellom, og fortalte om hvem som ble akseptert som likesinnet det øvrige publikum, og hvem som ikke ble det.

### **Eleven blant elever: aksept**

Ved å delta i grupperinger som for eksempel så på film, underspilte elevene forskjeller og til en viss grad ulikheter seg imellom. De demonstrerte at hver enkelt av deltagerne ikke skilte seg ut fra gruppen, og markerte samtidig tilhørighet til hverandre. Ritualene i forbindelse med filmvisninger var en bekreftelse på at de som der og da var samlet delte noen likhetstrekk seg imellom. Blenhems elever hadde et grunnleggende ønske om å være en del av elevenes forestilling om den ”ideelle elev” og følgelig å bli inkludert i fellesskapet av elever. De ønsket å få aksept for at de var i besittelse av de likhetstrekkene som var gjeldende, og følgelig ble ansett som ”like”<sup>30</sup>.

Elevenes forestilling om ”eleven”, og hva denne skulle mene og gjøre, stod i kontrast til verdier uttrykt av institusjonen. Unnvikelse fra det som ble oppfattet som korrekt oppførsel i henhold til elevkategorien, kunne bli møtt med sanksjoner, spesielt hvis de kom til uttrykk i det offentlige rom. Sanksjonering forekom ikke nødvendigvis verbalt eller eksplisitt, men ofte som fravær av aksept. For Steve var dette fraværet synlig ved at han sjeldent eller aldri ble invitert med på andres rom for filmvisninger, og, delvis på grunn av dette, selv ikke tok initiativ (bortsett fra med meg). Steve ble ikke nødvendigvis mobbet eller kritisert, men ble behandlet som en som ikke tok del i likhetstrekk de fleste andre tok del i. Mangel på aksept, som også ble oppfattet slik av Steve, kunne på denne måten få vel så store konsekvenser som aktivt uvennskap og krangler.

Selv om så å si alle elevene ved Blenheim forholdt seg til krav om konformitet, skapte de likevel klare og betydningsfulle skiller seg imellom. Elevene, som en mer eller mindre kollektiv enhet, forholdt seg ikke bare til ”lærerkategorien”, men også til hverandre. De fungerte ikke da, i like høy grad, som en enhet. Før vi går videre med å se på hvordan likheter

---

<sup>30</sup> I oppgaven blir begrepet ”likeverd” forstått som tilsvare det engelske ”equality”, mens ”likhet” omfatter tilsvarende karakteristika heller enn kvaliteter, og dermed bedre står til ”similarity”. Da begrepet ”ulikhet” kan sies å dekke både ”inequality” og ”difference”, vil ”ulikhet” bli brukt for ”inequality” og ”forskjell” for ”difference” i oppgaven.

og ulikheter ble kommunisert og oppfattet av elevene, vil vi først se på selve dynamikken for slike prosesser. Ifølge Jenkins må vi begripe identitet som fundamentalt sosial. Identitet blir skapt gjennom meningsdannelse, som igjen ikke kan essensialiseres til et individ eller tingliggjøres (Jenkins 1996: 4). Mening er, ifølge Jenkins, alltid et resultat av enighet og konvensjoner og vil dermed ha egenskaper som er delte og forhandlingsbare (Jenkins 1996). Både det individuelt unike og det kollektivt delte er sosiale og begge blir betydningsfulle for forståelsen og utviklingen av identitet (Jenkins 1996: 19).

Hvis vi da forstår konstruksjonen av og forhandlingen omkring identitet som en sosial prosess som befinner seg på tvers av det individuelle og det kollektive, følger det at sosialt nettverk får stor betydning. Den sosiale identitet blir bekreftet eller avkreftet og utviklet i samspill med våre signifikante andre. For elevene ved Warghost var dette, som vi har sett, primært andre elever. Deres ønske og behov etter å bli akseptert av andre elever, gjør at de utgjør alle delene i forhandlingssituasjonen om identitet beskrevet av Jenkins. De blir både tilskriver og selvtilskriver, med Jenkins begrepsbruk. De danner både premisser for forhandling og fortolkning av sosial identitet, og er faktiske fortolkere.

Elevene hadde med dette en teoretisk *mulighet* til, og ikke bare et ønske om, å selv influere hva som ble oppfattet som rett og galt, positivt og negativt, og, dermed, hva som var populært og hvem som var populære. Spesielt på ett nivå ble denne muligheten realisert av elevene: de distanserte seg fra verdi forbundet med det de oppfattet som "lærerverdenen" og skapte egne kriterier for hva som var "riktig". På dette nivået fungerte elevene som en mer eller mindre kollektiv enhet. Når det gjelder forhold elevene i mellom var slike muligheter langt mer relative. Muligheter for endring og påvirkning elevene imellom varierte, som vi snart skal se, fra elev til elev og fra situasjon til situasjon. I den forstand elevene var mektige, var de det ved selv å konstruere strukturelle premisser de valgte å forholde seg til, og ved å distansere seg fra de formelle rammevilkårene forbundet med "lærerverdenen". Utover dette blir makt og innflytelse en kamp mellom konkurrerende individer og grupper. Elevene delte forståelsen i hvordan status og prestisje fordeles (det var enighet i hvilke kriterier Steve og Michel ble evaluert etter), som oftest også de konkrete definisjonene forhandlingene resulterte i (det var enighet om Steves lave, og Michels høye anseelse), men var på ingen måte likeverdige status og posisjon.

## Fra aksept som elev til anerkjennelse blant elever

En av de siste dagene av skoleåret arrangerte husforeldrene en middag for Blenhems *5th* og *6th form*, på en pub noen kilometer fra skolen. Da middagen var ferdig dro følget tilbake til huset. De fleste elevene hadde drukket under middagen, noe som førte til at stemningen var god. Ingen av elevene var veldig beruset, så husforeldrene gikk til sengs i den tro at elevene snart også ville gjøre det. Rundt midnatt gikk noen elever til sengs, mens 7-8 elever ble igjen på felleskjøkkenet. De som var igjen snakket om løst og fast, med relativt moderat lydnivå da de visste at de egentlig ikke skulle være oppe så sent. Da jeg kom tilbake etter et toalettbesøk, hadde tydeligvis noe skjedd. De fleste guttene satt på gulvet under vinduet mens Perry slo av og på lysbryteren. Jeg spurte hva de holdt på med. Perry fortalte at Mr. Franck stod utenfor. Mr. Franck, som var lederen for skolens CCF- gruppe<sup>31</sup>, var skolens mest fryktede lærer. Perry fortalte videre at han stod utenfor Blenheim for å passe på en stor markise som var satt opp på fotballbanen 50 meter fra huset. Markisen var satt opp for å bli brukt på skolens store *Speech day* to dager senere. For å hindre hærverk skulle Mr. Franck passe på markisen om natten. Etter å ha forklart situasjonen til meg, gikk Perry bort til vinduet og åpnet det. De andre elevene satt fremdeles på gulvet, tydelig spente på hva Perry ville finne på. Carl bad Perry å ikke finne på noe tull, men fikk ikke støtte fra noen. Det virket som om elevene var i en blanding av frykt og spenning. Flere av elevene spurte Perry hva som skjedde, da han var den eneste som kunne se Mr. Franck. Han fortalte at Mr. Franck nå stod og så rett mot kjøkkenet uten å bevege seg. Noen av elevene hikstet, andre snakket nervøst seg imellom. Perry hadde tydeligvis lyktes med å få Mr. Francks oppmerksomhet. Han slo så av lyset, slik at de andre elevene trygt kunne reise seg for å se på Mr. Franck. Han stod fremdeles i ro og så mot huset. I ca to minutter stod elevene slik. Richard (16) sa at Mr. Franck nok tok sin tidligere karriere i forsvaret noe høytidelig, siden tyskerne neppe kom til å invadere i løpet av natten. Ingen brydde seg særlig om Richards kommentar, de konsentrerte seg heller om Perry. Like etter åpnet Perry vinduet, som for å rope noe til Mr. Franck. De andre elevene ble helt stille. De var spente i forhold til om Perry faktisk skulle tørre å gjøre noe så uhørt, og samtidig redde i forhold til hva som kom til å skje hvis han ropte noe. Etter ca femten sekunder stillhet ropte Perry med høy, forvridd stemme: *I'm Mr. Franck. I'm a cock, I'm a cock!*. Så raskt de

---

<sup>31</sup> CCF, eller *Combar Cadet Force*, er grupper organisert av og på flere kostskoler i Storbritannia, gjerne i samarbeid med militært personell. Gjennom aktiviteter og undervisning i CCF, hvis medlemskap i er frivillig, lærer elevene, eller kadettene, militær disiplin, taktikk og oppførsel. Dette inkluderer skyting, marsjering, overnatting i skogen og lignende. Gruppen var svært populær på Warghost, hvor ca to tredjedeler av skolens elever deltok. På skolen var CCF ett av alternativene elevene hadde for *games*. Gruppen var ledet av en tidligere offiser i det britiske forsvaret, som var fast ansatt på skolen.

kunne løp alle elevene mot utgangsdøren og videre inn på Steves rom. Vel inne og tilsynelatende trygge lo og spøkte alle, unntatt Steve. Perry lo mest av alle og nøt tydeligvis oppmerksomheten han fikk fra de andre elevene. Carl kalte Perry *crazy*, noe som i denne sammenhengen var et kompliment. Kevin sa at noen kom til å svi for dette neste dag, men Perry avfeide ham med å si at han måtte slutte å være så pysete. Like etter bad Steve alle om å gå. Perry sa det ikke gikk, i tilfellet Mr. Smith hadde våknet av bråket og var i nærheten. I stedet ventet alle på Steves rom, før Perry, etter ti minutter og som første elev, torde å bevege seg ut.

Perry var, i tillegg til Michel og Liam, blant de mest toneangivende elevene i huset. Han var engasjert, aktiv og høylytt i de fleste hendelser i og utenfor huset. I diskusjoner og aktiviteter som han var en del av, var det ofte han som tok initiativ og ledet, og fikk ofte andre til å følge sitt eksempel. Han var svært flink i idrett, og trente ofte og flittig, ifølge ham som en forberedelse til en fremtidig karriere innen militæret. Selv om han var i *5th form*, var han fysisk overlegen alle i huset. På mange måter var Perry det ”fysiske idealet”, på samme måte som Michel var ”rebellenes ideal”, for de yngre elevene i huset. Han visste samtidig godt at han var fysisk overlegen, og at dette fortrinnet gjorde at han kunne oppføre seg på måter andre ikke kunne. Perry oppførte seg også på måter andre ikke gjorde. Med Perry ser vi at den som allerede var akseptert i elevgruppen, kunne ha et ønske å skille seg ut fra den. Perry skilte seg ut også og fikk samtidig positiv tilbakemelding for å skille seg ut. Perry oppnådde anerkjennelse for sine særtrekk.

Ønsket om aksept av likhetstrekk var ikke altoverskyggende for Blenhems elever. Det var likevel helt essensielt da det var det første og eneste steget i retning av anerkjennelse av popularitet. Først da elevene ble ansett som et fullverdig medlem av elevkategorien, kunne de bevege seg utenfor kategorien uten å bli kritisert for å gjøre det. Å ikke leve opp til konformitetskrav i forhold til elevenes forestilling om ”den ideelle elev”, kunne dermed også bli oppfattet som positivt. Ved at ulikheter fra mengden tok utgangspunkt i konformitetskravet, kunne elevene få anerkjennelse for å skille seg ut. For å skille seg ut i positiv forstand måtte derfor elevene først være ”godkjent” som en i fellesskapet. For å i det hele tatt kunne markere seg som ulik i positiv forstand, måtte kriterier for likhet være oppfylt. En slik anerkjennelse henger ikke bare sammen med hva Perry gjorde, men også med at det var han som gjorde det.

## Hvem som kan og hvem som får lov til å kunne

Spesielt når det gjaldt kontakt med jenter endret Blenhems elever fokuset fra likheter seg imellom til ulikheter fra mengden<sup>32</sup>. Som andre gutter fra tretten til atten år, var elevene ved Blenheim opptatt av jenter i den samme aldersgruppen. Til tross for at det fantes få, om noen, muligheter for forhold utenfor skolens grenser, var det likevel få kjærestepar på skolen. Riktignok ble mye tid brukt på å snakke med og om det motsatte kjønn, men dette resulterte sjeldent i forhold. I Blenheim var det faktisk bare en elev som hadde kjæreste og en til som fikk det under mitt opphold. Hva kan så årsaken(e) være til det som så klart ikke er en ønskelig situasjon for elevene? En faktor som kan virke hindrende for utvikling av kjæresteforhold er ryktespredning. Elever ved kostskoler står stadig i fare for negative omtale og rykter. De opplever en sårbarhet overfor andre elevers meninger og uttalelser, som elever ved dagskoler vanskelig kan forestille seg. Som vi har sett oppfatter elever ved kostskoler gjerne tilværelsen som en hårfin balansegang mellom det å passe inn og det å hevde seg. Det minste fraviket fra det forventede kan ødelegge det trygge status quo. Det å ha kjæreste, og ikke minst forsøket på å skaffe seg kjæreste, tilsier at elever må ut i dette rommet av ryktespredning og diskusjon om en selv og ens status. Likevel er nok det å ha kjæreste svært ønskelig for de fleste, både i forhold til det å ha kjæreste i seg selv og i forhold til hva andre synes. Det som potensielt kan få positive konsekvenser kan samtidig gjøre uopprettelig skade på elevers anseelse. Denne potensielle skaden oppstår ved at elever, ved å være deltagere på ”kjærestemarkedet”, blottlegger egen anseelse for massen og dens vurdering. Dette er til en viss grad også tilfellet for andre, men er særlig gjeldende for ungdom, og spesielt da ungdom på en kostskole. En slik blottlegging medfører usikkerhet, hvor det trygge valget, nemlig valget om ikke å blottlegge seg, blir et fristende alternativ. Frykten for å skille seg ut av mengden, basert på et grunnleggende ønske om å ta del i fellestrekkene kommunisert og forstått av elevene, lå på denne måten føringer for handling for elevene ved Blenheim. Noen elever maktet likevel å bevege seg utover dette handlingsmønsteret.

En av disse var Liam. Liam har allerede blitt beskrevet som en karismatisk og populær elev. Det kom derfor ikke som noen overraskelse på noen da det ble kjent at han og en jevnaldrende jente fra et av jentehusene hadde blitt kjærestepar. Første gangen jeg så dem

---

<sup>32</sup> Selv fjorten år gamle Mark hadde dannet seg tanker om konkurransen mellom gutter over jenter i kontrast til vennskapet mellom gutter: *We all act very different around girls and try and be cool and popular. There is no competition but we do lie and say we hate some girls but we secretly like them.* Når Mark sier at det ikke er noen konkurranse mellom guttene, er det selvfølgelig ikke tilfellet, og Mark motsier også denne påstanden i uttalelsen for øvrig.



sammen lå de på gressplenen utenfor huset og holdt rundt hverandre, fullt synlig for skolens elever og lærere. De var med andre ord ikke spesielt bekymret for hva andre ville si om deres forhold. Senere den samme kvelden spurte jeg ham om hva som hadde skjedd. Han sa at de var et par og at han likte henne veldig godt. Han var derimot skeptisk til om det ville vare: *It probably won't last very long. You know we're leaving soon, I think she's going to uni. But, it's better than nothing!* Liam gav under samtalen, og ved mange senere anledninger, inntrykk av at han ikke var bekymret for hva andre måtte mene. Han var, i motsetning til de fleste elevene i huset, ikke bekymret for hva denne svært så eksepsjonelle hendelsen (som det å få seg kjæreste jo er for ungdom), ville få av konsekvenser for ryktespredning og hans anseelse generelt. Hva forteller så dette unntaket oss? Liam valgte ikke bare å ha en kjæreste, men også den usikkerheten og sårbarheten dette kunne medføre. Eller rettere sagt: han valgte den usikkerheten og sårbarheten mange andre ville følt ved den påfølgende ryktespredningen. Liam klarte seg helt fint. Hans primære anseelse og status innen huset tilsa at han trygt kunne ta et valg som andre ville opplevd som svært usikkert og potensielt skadelig. Liams anseelse og posisjon i huset gav ham muligheten for å kunne bevege seg utenom det vanlige handlingsmønsteret. På denne måten kunne Liam, som Perry, markere ulikheter fra mengden, og få anerkjennelse for å gjøre det. Som Perry, var måten Liam og hans handlinger ble evaluert ikke bare relatert til konformitetskrav, men også til generell anseelse. For Liam og Perry var denne anseelsen av en type som gjorde konformitetskravet mindre aktuelt enn for de fleste andre.

### **Aksept og anerkjennelse i praksis: grupperinger**

Gjennom uformell tilskrivning elevene imellom, heller enn formell tilskrivning fra lærere, oppnår elevene aksept og anerkjennelse. Det et flertall av elevene anser som ”rett” og ”bra”, blir konstruert og kommunisert av elever. Hvis en elev var ”kul”, var det fordi elevene definerte ham som det. For å spissformulere: elevene var overlatt til medelevers velvilje. Denne ”velviljen” ble oppnådd kanskje først og fremst gjennom nettverks- og gruppedannelser. Grupper gav elevene muligheter for aksept og anerkjennelse, samtidig som en viss anerkjennelse og aksept ble forutsatt for medlemskap i (anerkjente) grupper:

*If a lame [evneløs] person gets into school he'll have a hard time making friends. There is a saying: "Show me your friends and I'll tell you who you are". Basically friends are important and your attitude to others.*

(Michel)

For elevene ved Blenheim var det å være med i eller stå utenfor en gruppe<sup>33</sup> noe de var nødt til å forholde seg til i hverdagen, og noe de selv valgte å vektlegge. Grupperinger i Blenheim inkluderte og ekskluderte, samtidig som medlemmene i grupperingene var bevisst egen og grupperingens posisjon:

*People tend to be split into three groups. The “cool group” the “neutral group” and the “loners” which even as a group tend to be “rejects”, it goes a bit like this. The cool group mainly all suck and are cheeky to teachers and not liked by the loner group. The middle group mix with all and are good in class, it tends to be the best group, the loner group don’t mix with any other group and tend not to be known throughout school. I am in the middle group which is lucky for me.* (Gordon, 14 år)

*There are groups of cool people and some geeks and people who like different things. I’m in a big group of cool popular people and, not boasting, admit that I am popular.* (Mark)

Vi ser her at elevene hadde et aktivt forhold til grupperinger og at de tilskrev egen gruppe positive egenskaper, andres negative. Gruppene ble delt inn i et lite antall kategorier. Disse ble forstått som å stå i et hierarkisk forhold til hverandre. I Blenheim var det til enhver tid femseks grupperinger, som riktignok var overlappende og flytende, men som beholdt en kjerne av medlemskap og forståtte egenskaper. Grupperingene ble dannet med bakgrunn i alder, tilhørighet til rom og vennskapsbånd. Betydning, posisjon og grad av anerkjennelse tilknyttet en gruppering var tydelig for elevene. De visste hvem som var med i de forskjellige grupperingene, hvilke status de forskjellige grupperingene ble gitt, og hvordan de forholdt seg til hverandre.

Gjennom medlemskap i grupperinger kunne elevene oppleve både trygghet og muligheter for sosial prestisje. Ved å bli innlemmet i en gruppering fikk medlemmene aksept for å dele fellestrekk med hverandre, og gav dermed det som for mange var en sårt tiltrengt trygghet. Medlemskap i grupperinger fortalte dermed, i høyere grad enn for de mindre formaliserte filmvisningene, om tilhørighet. Medlemskap i grupperinger kunne også innebære muligheter for økning av sosial prestisje. Dette potensialet var større for medlemmer av grupperinger enn for den isolerte *loner*. Enkelte elever, som Liam, følte tilhørighet til flere grupperinger, enkelte andre, som Steve, til ingen. Noen endret tilhørighet, mens andre, som

---

<sup>33</sup> Begrepet "gruppe" vil her bli forstått i henhold til Jenkins skille mellom "gruppe" og "kategori", hvor førstnevnte er en selvtilskrevet enhet, og hvor deltagerne er bevisst tilhørighet (Jenkins 1996: 23) Samlinger av elever i Blenheim kan med fordel betegnes som "grupperinger" heller enn "grupper", da disse ikke hadde form som absolutte enheter, men heller var skiftende i størrelse og medlemskap.

Michel, forble ”trofaste”.

### **”Rebellgruppen”**

En kveld mot slutten av mitt opphold på skolen var tre av fire medlemmer av ”rebellgruppen” og jeg samlet på Michels rom. I tillegg til Michel, Oliver og Bull, inkluderte gruppen Jonas, som da ikke var til stede. Rommet til Michel var fast tilholdssted for gruppen og diverse andre besøkende. Dets fine beliggenhet, ved enden av korridoren hvor lærerne sjeldent nærmet seg, bidro til at det var populært (Michel fikk tilbud om å bytte til et større rom flere ganger, men avslo). Etter å ha snakket om løst og fast gikk diskusjonen over til å dreie seg om de tre russerne på skolen, alle fra et annet hus, like gamle, og gode venner av Michel. Michel var, som han pleide å være, den som styrte diskusjonen. Avbrutt av enkelte spørsmål og kommentarer fra Bull og Oliver, fortalte han om de tre russerne og hans til dels nære forhold til dem. De var *completely crazy*, fortalte han, og hadde sterke forbindelser med halvkriminelle miljøer i hjemlandet. Han fortalte videre om alle de sprø tingene de hadde gjort sammen, både i baren, og på ulovlige turer til den nærmeste byen. Verken Bull eller Oliver var gamle nok til å gå i baren og var svært interesserte i å lære hva som skjedde der. Russerne var alle svært rike, fortalte Michel videre, spesielt en av dem som hadde brukt store mengder penger sist de var ute. De hadde drukket mye og i det hele tatt hatt det veldig morsomt. Spesielt Bull lot seg imponere av dette, og spurte Michel konkrete spørsmål om hvor mye penger de hadde brukt og hvordan jentene de hadde truffet så ut. Michel svarte og utdypet videre. Hele tiden fortalte Michel som om han kjente dem inngående, samtidig som han beholdt en slags ironisk distanse til dem ved å le og riste på hode enkelte ganger.

”Rebellgruppen” var blant de klart definerbare og formaliserte grupperingene i huset. Michel var den ubestridte lederen. Han ble, i motsetning til de andre medlemmene, ansett for å være svært sosialt mobil og moden for alderen (se også kapittel 8). I tillegg til å oppfylle kriteriene for medlemskap i grupperingen, evnet han å bryte med stigmaet medlemskapet medførte, i situasjoner hvor han følte det nødvendig:

*But you know life is boring without looking at other people. Basically there is always a person at the top and one at the bottom, often different people have power and different other people are equal. These end up in different groups, each group has a weak person and a strong person! I always make sure I know one person out of each group. Contacts are the most important thing. You learn through others and your own mistakes. Not everyone at school like each other and so groups form, there are always excluded people.*

(Michel)

I sin gruppe var Michel ”personen på toppen”, som han beskriver det. Han var en av lederskikkelsene i huset, og den ved siden av Liam som hadde det bredeste nettverket. Gjennom Michels historie om russerne blir hans spesielle posisjon i gruppen og huset for øvrig kommunisert. Han viste til likhetstrekk til dem historien omhandlet ved å demonstrere at han ”visste” hvordan det var å være som dem. Likhetstrekk ble også formidlet mer eksplisitt ved at både Michel og russerne var utlendinger (tilskuerne var engelske), rike, og at de delte konkrete erfaringer.

Michels posisjon i gruppen kom ikke bare til uttrykk gjennom historiefortellingen, men kan også sies å delvis bli konstruert gjennom den. Det at han delte privat og delvis intime kunnskaper om de tre russerne, bidro til å underbygge lojalitets- og vennskapsbånd til medlemmene av grupperingen. Samtidig er det klart at Michel var i en særstilling i forhold til hans publikum. Det at det var han som fortalte, han som delte, kombinert med at det som oftest var han som gjorde nettopp dette, førte til en underbygging av denne særstillingen. Formidlingen av relasjonen mellom Michel og de tre russerne, og Bulls og Olivers reaksjoner, førte til en manifestering av Michels posisjon i gruppen.

Til tross for Michels høye anseelse, og vennskap med elever som russerne, holdt han seg primært til ”sin gjeng”. Til tross for sine utvilsomme evner, ressurser og personlige ambisjoner, valgte han å bruke mesteparten av sin tid og energi sammen med en liten gruppe ”likesinnede”. Disse likesinnede var både yngre, mer umodne og mindre ambisiøse enn ham. Hvorfor dette valget? Michel var leder og mentor i gruppen, noe som nok gav en form for tilfredsstillende i seg selv. Gruppens distanserte holdning i forhold til lærere og skolearbeid kunne også oppleves som appellerende for dens medlemmer. Vennskapsbåndene må selvfølgelig ikke undervurderes, og vil kunne tilby i hvert fall en midlertidig følelse av tilhørighet og likhet. Men Michel var, som vi har sett, også hevet over denne likheten. Han og de andre medlemmene i gruppen var på ingen måte likeverdige. For å forstå Michels forkjærlighet for ”rebellgruppen” kan vi i stedet vende oss til Jenkins som viser til *forestillingen* om det delte heller enn det delte:

“What is significant is not that people see or understand things in the same ways, or that they see or understand things in ways which differ from other communities, but that their shared symbols allow them to *believe* that they can do.”  
(Jenkins 1996: 107)

Ifølge Jenkins må det *synes* som om at fellesskapet er fundert i delt fellestrekk og kunnskap, som må bekreftes gjennom ritualer (Jenkins 1996: 146). Fellesskapet blir betydningsfullt, slik jeg tolker Jenkins, ikke på grunn av iboende egenskaper, men gjennom ønsket om iboende egenskaper og rituelle bekreftelser av dette ønsket.

Med Jenkins blir forholdene medlemmene i "rebellgruppen" imellom ikke basert i en delt forståelse som skilte seg fra andres forståelse. Men de ønsket og opplevde kanskje fellesskapet som basert delt og eksklusiv forståelse. Ønsket kom til uttrykk spesielt hos Bull ved at han ville ta del i fortellingen til Michel og, etter min mening, å identifisere seg med ham. At dette ikke nødvendigvis skjedde endrer ikke at Bull ønsket og eventuelt opplevde det slik. Kanskje kan vi med dette forstå også Michels tilknytning til "rebellgruppen". Gjennom daglig interaksjon med denne gruppen opplevde de noe grunnleggende felles, som andre ikke fikk eller kunne ta del i. "Rebellgruppens" samvær, i kraft av både mengde og kvalitet, førte til forestillingen om noe delt, som var deres og ingen andres. Gjennom blant annet å dele privat og "hemmelig" informasjon kunne de oppnå en ikke-uttalt følelse om at de delte noe unikt og at de i felleskap var annerledes enn andre.

Inkludering i fellesskapet impliserer at noen ikke får ta del. Gjennom å begrense tilgang til aktiviteter, som filmvisning og "hemmelige" historier, ekskluderes enkelte elever fra fellesskapet. Hvem som ble inkludert og ekskludert ble aldri avtalt, men var likevel innforstått. De visste at de skulle invitere hverandre til filmvisninger, at enkelte utenfor grupperingen kunne inviteres, mens atter andre overhode ikke kunne. Grupperingene var mektige, medlemskap følgelig svært sentralt for Blenhems elever. De var jo, som nevnt, overlatt til hverandre.

### **Forsterkende effekter**

Gjennom Michel og hans relasjoner til gruppens medlemmer kan vi begynne å få et innblikk i hvordan anerkjennelse ikke bare tilskrives, men også *oppretholdes og reproduseres*. Formidlingen av historien, i tillegg til Michels relasjon til de tre russerne, førte til en manifestering av en allerede sterk posisjon og status. Han befestet posisjonen i gruppen, og gjorde den enda tydeligere. Gjennom deltagelse i grupperinger kunne elevene dermed oppnå en intern legitimering av posisjon og forestilling om status, hvor de ulike delene påvirket og forsterket hverandre. For at en elev skal "lykkes" innen en slik dynamikk, må noen mislykkes: forekomsten av en "stjerne" forutsetter at noen ser på personen som en stjerne, og følgelig er av lavere anseelse.

En kveld i april var elever fra Blenheim og et annet hus samlet for en treningsøvelse ved hinderbanen. Konkurransen i hinderløp var mellom husene, så hvert hus dannet et lag som konkurrerte mot hverandre på tid. Lagene bestod av ti elever i ulik alder fra hvert hus. Da jeg ankom hinderbanen stod de to lagene og ventet, antageligvis på at noen skulle starte treningen. Det skulle vise seg at de måtte vente ca femten minutter før læreren kom. I mellomtiden hadde elevene begynt å bli ganske utålmodige. Perry startet å mobbe motstanderlaget, til Blenhems elever store glede: *I don't think they are going to be any problem. Look at their helmets!* (Perry henviste her til en feil måte å ha hjelmen på). Flere minutter gikk og elevene, som jo var vant til å stadig få delegert arbeid ble ytterligere utålmodige. Perry bestemte seg for å ta saken i egne hender og lot energien gå utover en av tvillingene fra det andre huset. I det han gikk opp til tvillingen sa han: *Let's see if you can stand on your legs.* Han begynte så å holde rundt og spenne bein på tvillingen. Perry brukte ikke alle sine krefter, bare tilstrekkelig, som for å demonstrere at han skulle leke seg med tvillingen, heller enn å banke ham opp. Etter litt frem og tilbake datt tvillingen ned. Han hadde ingen sjanse til å stoppe Perry, da sistnevnte viste seg som den klart sterkeste av de to. Perry, elevene fra Blenheim, og elevene fra tvillingens hus lo alle rått, sistnevnte til det som må ha vært tvillingens store fortvilelse. Også tvillingen valgte å tolke situasjonen på samme måte, og lo med. I stedet for å gjøre aktiv motstand og kjempe tilbake fysisk og verbalt, spilte han med.

I begynnelsen av hendelsen, under selve konkurransen, og i den umiddelbare tiden etter, var stemningen preget av to klart avgrensbare grupper, deres konkurranseforhold, og en sterkt lojalitets- og tilhørighetsfølelse til de respektive husene. Vi ser at denne likevel raskt blir underminert. For en relativt kort periode ble tilhørighetsfølelsen til de respektive husene underkommunisert til fordel for følelser av tilhørighet til ett av to individer: Perry eller tvillingen. Da dette kan tolkes som å stå i konflikt med hva som tidligere er sagt om husets sentrale posisjon, er det på sin plass med en digresjon. I en gitt situasjon vil elevene kunne prioritere andre kriterier enn tilhørighet til hus, i markering av tilhørighet og lojalitet. Et svært aktuelt kriterium i så måte er hva som blir oppfattet som *likhetstrekk* med individer og /eller grupper, altså på tvers av husene. For eksempel vil en elev som blir oppfattet som innehaver av lav status internt i ett hus også bli oppfattet slik av elever fra andre hus, og bli sett på som tilsvarende elever med lik status fra andre hus. Dette tilsier ikke at huset er uten betydning, men heller at betydningen ikke alltid er av en åpenbar karakter. Det er i huset status primært blir tilskrevet, utarbeidet, og formidlet til andre. Huset fungerer på denne måten som premissgiver, og ikke nødvendigvis som et eksplisitt og stadig aktuelt mål for tilhørighet.

Som *outsider* i eget hus ble tvillingen, i sterk kontrast til Perry, oppfattet som av lav status også blant andre elever. Den støtten han kunne håpe på fra eget hus uteble.

I møtet med trusselen Perry, tok han et aktivt valg ved å forsøke å være det *han* forstod som deltager heller enn offer. Resultatet ble at tilskuerne, fra begge hus, lo enda mer, for nå lo de ikke bare av at han blir ydmyket, men også av at han godtok at han blir ydmyket. Forsvarsmekanismen slo feil. Uansett hva han, "offeret", gjorde ville han "tape": gjorde han motstand vil han "tape" fordi han stod ovenfor en motstander sterkere både fysisk og verbalt (med mindre han hadde fått sympati fra flokken, noe som altså ikke skjedde). Hadde han valgt å spille med, noe han gjorde, ville han "tape", både fordi han var svakere *og* fordi han ikke viste mot til å gjøre motstand. Situasjonen var i utgangspunktet håpløs fordi spøken foregikk på spøkerens premisser. Nederlaget ved førstnevnte alternativ ble oppfattet som større enn ved sistnevnte, følgelig valgte tvillingen sistnevnte. Han hadde da overhode ingen muligheter for annet enn ydmykelse. Han turte ikke velge alternativet hvor muligheten for "seier" eksisterte, om enn usannsynlig, og han endte opp med å tape "spillet" før det egentlig hadde begynt.

Episoden kan betegnes som "*ranking ritual*" (Wakeford 1969), nettopp fordi det hadde form som et ritual heller enn et spill hvor utfallet er uvisst. Ritualet bestod av en sterk og en svak part, hvor initiativtageren definerte premisser for handling, og dermed også la sterke føringer for utfallet. Resultatet av ritualet var at både "vinner" og "taper" bekreftet allerede eksisterende posisjon. Resultatet var videre mer eller mindre gitt, og kan derfor beskrives som en mekanisme for forsterkning av en eksisterende tendens, eller sagt mer eksplisitt, til reproduksjon av statushierarki. Perry visste utmerket godt at tvillingen var svakere enn ham. Enda viktigere, visste han at tvillingens generelle anseelse kontrastert med hans egen, var av en art som gjorde at tvillingen ikke ville få støtte fra flokken. Følgelig kunne ikke tvillingen oppføre seg på en måte som kunne være truende for Perry. Perry visste at han kom til å "drite ut" tvillingen og at han kom til å befeste sin og tvillingens anseelse med sin handling.

Med fare for å overforenkle kan vi si at elevene vet at skal deres (positive) posisjon opprettholdes må den andre elevens (negative) posisjon også forbli den samme. Utdraget over fungerer i så måte til å illustrere en selvforsterkende tendens av opprettholdelse av status. Forskjeller og ulikheter mellom elevene blir gjennom slike tendenser tatt for gitt, ved at systemet "naturaliserer ulikhet" (Moore 1994: 92).

Selv om status og prestisje varierer fra elev til elev, kan elevene beskrives som aktive og evnerike i den forstand at de selv konstruerer og tilpasser seg de kollektive forestillingene

som genererer forskjellene og ulikhetene. Kostskolelivet forutsetter, som vi har sett, nettopp en slik aktiv tilpasning.



## VII

### Kriterier for popularitet

Vi skal nå forsøke å ta et nytt steg inn i "elevenes verden". Der hvor det tidligere ble fokusert på elevenes forhold til strukturelle premisser tilrettelagt av lærere og elever, vil vi nå se på hvordan elevene ved Blenheim forholdt seg til hverandre i hverdagen. Mens forestillinger om aksept og likhetstrekk og anerkjennelse av særtrekk tidligere ble sett på som sentrale incentiver, vil vi nå se mer på de konkrete måtene elevene presenterte seg selv på. I det fokuset dreies mot forestillinger om prestisje og popularitet, vil vi se at selv om elevgruppen som en helhet kunne ha makt til å bestemme hva som var "riktig" for dem, var de innen elevgruppen svært avhengige av hverandre for å lykkes.

#### Steve og hans kamp

Steve var blant de eldste elevene i huset og blant dem med mest ansvar (etter Roger forlot huset ble Steve *head of house*). Hans formelle autoritet gjenspeilte ikke hans anseelse blant elevene fra Blenheim. Han tilhørte ingen spesiell gruppering i huset eller på skolen, og hadde egentlig ingen virkelig nære allierte, i hvert fall ikke fra sin egen aldersgruppe. Som oftest var Steve i godt humør og ganske kontaktsøkende, men spesielt i større grupper var han sjenert og tilbakeholden. Han søkte vennskap med andre mer aktivt enn andre søkte vennskap med ham, og verre: det var åpenbart at han gjorde dette. Hans beskjedenhet og usikkerhet kom klarest til uttrykk i hans omgang med yngre elever. Steve brukte mye tid sammen med yngre elever, noe som var svært uvanlig for elever fra *upper 6th form*, men nøy likevel ikke den samme respekten blant dem som de fleste eldste elevene gjorde. De yngre elevene visste om hans lave anseelse blant hans jevnaldrende, og overtok denne oppfatningen. Dette fikk utslag blant annet i at Steve ikke kunne delegere og vurdere husjobber med den samme autoriteten som andre eldre elever, til tross for at han var *head of house*. For elever ved kostskoler, hvor det er gitt at autoritet skal følge alder, er manglende respekt fra jevnaldrende ille nok, fra yngre elever er det en sosial katastrofe. Steves fysiske fremtoning var i samsvar med hvordan han ble ansett og behandlet av elevene i huset. Han var liten av vekst (på størrelse med elever fra *4th form* heller enn *upper 6th form* som han tilhørte) og ble ansett som ganske svak fysisk. Steve deltok sjeldent i huskonkurranser i idrett eller i "lekeslossing" mellom elever. I den grad

han deltok i "lekeslossing" var det andre som lekte med ham heller enn omvendt (se kapittel 8). Som vi har sett ble han også sjeldent invitert med på filmvisninger. Han ble rett og slett ikke akseptert som en fullverdig del av elevgruppen blant elevene ved Blenheim. Jeg fikk tidlig inntrykk av at min inntreden i huset var kjærkomment for Steve. Av alle elevene i huset var Steve den klart ivrigste til å spørre meg om min fortid og hvordan livet mitt var "hjemme". Han var også svært ivrig i å finne på aktiviteter med meg, som å se filmer eller å ta løpeturer sammen. At jeg ofte fikk med andre elever til å se film eller å løpe sammen med Steve, var nok ingen uønsket bivirkning.

Like etter påske fylte Steve atten år. Han og jeg hadde gått til baren, hvor skolens øvrige *6th form* gradvis kom strømmende til. Meningen var å holde en fest, delvis på grunn av Steves store dag, delvis fordi det ikke var stort annet å ta seg til. Mens vi satt og snakket om løst og fast, spurte han meg om jeg syntes det var greit at han ikke drakk alkohol. Vi satt da alene, så det var ingen som overhørte samtalen. Jeg svarte at det selvfølgelig var greit, og ble overrasket over at han i det hele tatt spurte. Jeg visste, som alle andre, at Steve ikke likte å drikke, ifølge ham selv på grunn av smaken heller enn effekten. Steve virket lettet over svaret mitt, spesielt da jeg tilføyde at det ikke var noe poeng i å drikke bare fordi andre ville at han skulle drikke. Han virket tydelig nervøs i forhold til de forventningene andre ville stille til ham utover kvelden, og var nok glad for å ha en støttespiller. Da kvelden nærmet seg gikk de øvrige elevenes oppmerksomhet over til Steve. Noen hadde kjøpt en øl til ham, men han rørte den nesten ikke. Så å si alle som var der maste på ham om å drikke. Til min store overraskelse virket Steve svært tilfreds med denne oppmerksomheten. Til tross for at han tidligere hadde sagt at han ikke ville drikke, og uttrykt bekymring overfor det presset som ville komme, virket han nå fornøyd i forhold til den voldsomme oppmerksomheten han fikk. Han spøkte og lo, og sa at han kanskje skulle prøve å drikke litt, som for å erte de andre til å be ham igjen. Det gjorde de. De heiet og maste på ham, og ble, ettersom de selv gradvis ble mer påvirket av alkoholen, også mer høylytte og ivrige. Steve forsøkte å tilfredsstille sitt publikum ved å ta noen få, små slurker av ølglaset. Fremdeles virket han svært fornøyd, og ikke som jeg hadde trodd, brydd. Etter en stund stoppet oppmerksomheten rundt Steve like plutselig som den hadde startet. Det virket som at de andre elevene ble lei av å mase på ham og ville heller bruke tid og energi på hverandre. Kvelden artet seg etter hvert som de fleste andre festkvelder i baren. Uten lenger å være i sentrum for oppmerksomheten begynte Steve i stedet å spille biljard, og var ikke en gang en del av den festligheten som etter hvert utspilte seg. Etter ti minutter med dette var han lei, og sa til meg at han hadde mye arbeid å gjøre dagen etter, så

han ville tilbake til huset. Jeg trodde ikke på forklaringen hans, men skjønnte at han var bedrøvet, så jeg prøvde ikke å få ham til å bli.

Steve gav her, som mange andre ganger, uttrykk for usikkerhet i forhold til sin sosiale rolle i fellesskapet av elever. Han var usikker på hvordan han skulle oppføre seg, og hvordan hans oppførsel ville bli mottatt. Usikkerheten var et utslag av at han hadde et intenst ønske om å bli akseptert som en i elevgruppen, men ikke visste hvordan han skulle oppnå dette. Denne usikkerheten var svært synlig for andre elever. Til tross for at Steve ikke visste helt hva han skulle gjøre, forstod han hva som ble regnet som populært blant elevene. Han forstod hva som var gjeldende kriterier for popularitet og hvordan disse ble kommunisert. Likevel ble ikke denne kunnskapen realisert. I baren fikk han masse oppmerksomhet, noe han satt pris på og oppmuntret til. Han forsøkte å være en i gjengen, og mente tilsynelatende at han lyktes med dette inntil oppmerksomheten uteble. Selv om han først gav inntrykk av å være nervøs overfor den forestående oppmerksomheten, var han fornøyd når den kom, og skuffet når den sluttet. I den grad Steve var ”med i gjengen”, var han det bare midlertidig. Og enda viktigere: han forstod at han ikke lenger var med når oppmerksomheten stilnet, og at den midlertidige aksepten kanskje ikke var genuin. Steves sosiale status ble, gjennom manglende inkludering, opprettholdt. Opprettholdelse og reproduksjon av status blir med Steve, i motsetning til med tvillingen, aktualisert gjennom mangel på handling heller enn aktiv mobbing. Dette kunne være vel så effektivt og ødeleggende for elevene.

For å forstå hvorfor Steve mislyktes, må vi se på hvorfor han i det hele tatt fikk den oppmerksomheten han gjorde. Oppmerksomheten kan ikke forklares med at han fylte atten år: andre ville ikke blitt behandlet på samme måte hvis det var de det gjaldt. Steve skilte seg ut fra de andre ved sitt manglende ønske og sin manglende evne til å drikke alkohol, som de andre elevene visste om. Likevel forsøkte han å underdrive dette, og ville være med i den øldrikkende gjengen. De andre elevene oppfattet også dette forsøket, noe som førte til at avstanden mellom dem og Steve økte, paradoksalt nok i tråd med økningen av oppmerksomhet. Elevene så dermed ikke på Steve som mangelfull på grunn av manglende øldrikkning i seg selv, men på grunn av hans anstrengelser som åpenbart ikke var et uttrykk for hans ”virkelige jeg”. Han ble sett på som en kuriositet, som i tillegg til faktisk å være annerledes, forsøkte seg på noe han ikke *kunne* make. Steves kunnskaper om kriterier for popularitet strakk ikke til: de var ikke tilstrekkelige for de andre elevene. Hans forsøk mislyktes, ikke fordi han ikke visste hva som skulle til, men fordi han forsøkte å prestere noe som i utgangspunktet var utenfor hans prestasjonsevner. Hans utilstrekkelighet kom til syne til tross for at han forstod situasjonen og hadde helt entydige intensjoner. De kunnskapene og

evnene han var i besittelse av ble vurdert sammen med det som ble ansett som hans generelle egenskaper og status.

### **Forholdet mellom tilskrivning og erverving av popularitet**

Elevenes sosiale identitet består av mange ulike komponenter eller egenskaper. Disse kan beskrives som tilskrevne egenskaper, som utseende og kroppslig presentasjon, og ervervede, som humor og bruk av språk og ordspill<sup>34</sup>. Den sosiale identiteten står i forhold til forestillinger om popularitet, ved at, som vi skal se senere, de ulike egenskapene blir forstått som *sammenhengende*. Den ene kvalitative egenskapen konnoterer tilsvarende andre. Steves sosiale identitet består altså delvis av "a priori" eller tilskrevne egenskaper, som utseende og kroppslig presentasjon. Disse ble oppfattet som negativt ladete av elever fra Blenheim, og følgelig fra skolen. Steve erkjente at den generelle anseelsen av ham ikke var slik han ønsket. Han forsøkte derfor å endre disse oppfatningene ved å formidle ervervede kjennetegn på måter de andre ville akseptere. Sammenhengen elevene så mellom tilskrevne eller "a priori" og ervervede egenskaper bidro til at Steve ikke lyktes med dette. Forsøket mislyktes fordi tilskrevne egenskaper langt på vei fungerte som utgangspunkt for vurderingen av ervervede. For å spissformulere: Steves tilskrevne egenskaper fungerte som en premissgiver for tolkning av hans ervervede. Hans manglende evne til å overbevise kom av sammenhengen elevene så mellom hva han presenterte og hvem de anså ham for å være. Formidling og fortolking av kriterier for popularitet, og egenskaper ved formidler og fortolker, blir sett på som *kvalitativt sammenhengende*.

Både elevenes presentasjon av seg selv i forhold til medelever og temaene som ble tatt opp i forrige kapittel omhandler elevenes forhold til egen meningsskapning på den ene siden og strukturell påvirkning på den andre. En slik diskusjon vil være formet av det perspektiv iakttakeren anvender seg av. De perspektivene som denne oppgaven ligger til grunn vil derfor utdypes utover den presentasjonen som ble gitt i innledningen.

### **Om agency og struktur: implikasjoner i studiet av ungdom**

Hva er ungdom, og hva det vil si å studere ungdom? Hvordan er forholdet mellom de føringene som pålegges ungdoms handlinger og deres handlinger?

---

<sup>34</sup> Skillet mellom "tilskrevne" og "ervervede" egenskaper er i høy grad et analytisk skille. På kostskolen, som ellers, vil disse overlappe.

Deler av den sosialantropologiske og sosiologiske forskning om barn og ungdom har det seneste tiåret fokusert på barn og ungdom som selvstendige og evnerike aktører, heller enn ”mangelfulle voksne”. Sentralt i denne diskursen er Allison James, som argumenterer for at studiet av barn og ungdom bør skje på barn og ungdoms egne premisser: “*Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes*” (James & Prout 1997: 8). Barn kan selv fortolke erfaringer i omgivelsene. Følgelig må studiet av barn og ungdom inkorporere et perspektiv som ser på barn og ungdom verken som en homogen størrelse, eller som produkter av voksenverden (James 2002: 141). Studiet av identitetsdannelse generelt, argumenterer James videre, må derfor inkludere alder som kategori (James 2002). James argumenterer for at perspektivet hun beskriver som *social constructionism*, gjennom en forkasting av positivistiske metoder, kan studere barn som deltagere i en verden av mening skapt av dem selv. Barn skaper riktignok mening gjennom interaksjon med voksne, men den er likevel ikke resultater av naturlige eller sosiale lover (James m.fl. 1998: 28). Barn og ungdom er også politiske aktører og evner samtidig å skape mening:

"Rather than seeing children as passively positioned in relation to the political process, this new perspective emphasizes their agency. It draws attention to the ways in which a child's own conceptualization of self-identity as a "child" emerges and develops through his or her practical engagement with the political and cultural practices through which childhood is inscribed in everyday life in particular cultural settings. In this sense I want to explore the politics of policy-making which is encountered by children in and through the micro-politics of their everyday lives. Here envisaged as a social actor, the child is understood, therefore, to share in the authorship of the childhood he or she inhabits and in the child identity which follows from it." (James 2002: 143)

Mening skapes verken i direkte opposisjon til voksne, eller som en fullstendig erverving av mening fra voksne. Den skapes, ifølge James, gjennom interaksjon med voksne, i mer eller mindre spesifikke lokaliteter (James 2002: 159). Ikke bare ”voksenverden” men også den spesifikke lokalitet vil få innvirkning på denne interaksjon, noe som gjør oppfatningen av det universelle barnet eller ungdommen til uholdbare kategorier<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Samtidig impliserer betydningen av lokalitet at det å studere ungdom i England blir noe mer eller mindre spesielt: “*A cultural politics of childhood acknowledges therefore the importance of locality for children with regard to their biographical narratives and life-projects - a child is always a child of and within a particular setting - but considers that, even within one locality, children will have different kinds of social experience as they move across and between its different spheres*” (James 2002: 147-8).

Barn og ungdoms forhold til det sosiale og kulturelle miljøet rundt seg inkluderer spesielt to nivåer (i tillegg til konteksten av medelever og deres meningsunivers): ”voksenverdenen” og den spesifikke lokalitet. Barn og ungdom forholder seg til mening som blir påført fra omgivelsene, men dette er ikke en passiv tilpasning. Ifølge James blir derfor ikke barns og ungdoms underlegenhet total. Barn og ungdom evner mer enn det kan synes som. De kan rekonstruere den virkelighet som blir konstruert for dem: “(...) *however definitionally powerless and discursively silenced, children employ tactics of resistance - deceit, special pleading and emotional blackmail - whereby they gain a measure of control over their lives, writing their own narratives of maturation*” (Rapport 2002: 141).

Dette perspektivet, som ser på ungdom som a) en ikke avgrensbar og homogen størrelse b) med en egenverdi som strekker seg utover en forestilling av dem som ”mangelfullt voksne” eller ”delvis kulturelle” (Caputo 1995: 38), og som c) tilskriver dem evnen til handling, forståelse og meningskapning i relasjon til omgivelsene, er sentralt her på to nivåer. For det første fungerer det som et generelt teoretisk utgangspunkt: slik *er* ungdom, hevder vi. For det andre er implikasjonene av et slikt perspektiv direkte relevant for vår undersøkelse. Spesielt i en setting som kostskolen vil de rigide og absolutte rammevilkårene elevene forholder seg til forutsette evne til handling og meningskapning. *Måten* elevene handler og skaper mening vil nå bli temaet.

### **Praksis: *You got told!* og *Your mum!***

Som vist med Steve, vil elevene vurdere hverandre ut fra tilskrevne og ervervede egenskaper, og ut fra sammenhengen mellom disse. Før vi vender tilbake til denne sammenhengen, vil vi først fokusere på ervervede egenskaper og hvordan disse fungerer som kriterier for popularitet. Vi må da fokusere på mer enn det uttalte. Det underliggende, subtile og vanskelig tilgjengelige vil danne utgangspunkt for hva som blir uttalt. Det som gjør et slikt fokus utfordrende og samtidig fruktbart er at måtene kriterier for popularitet blir formidlet og fortolket ikke er gitt. I en kontinuerlig prosess konstruerer, formidler og endrer elevene *selv* kriterier for popularitet og hva som regnes som legitime uttrykk. Et slikt fokus viser både hvordan elevene *opparbeider* seg kriterier (som er begripelige og anvendelige) og samtidig *anvender seg av* disse kriteriene.

I kapittel 4 ble det redegjort for en situasjon der elever fra Blenheim skulle trene til en tautrekkingskonkurranse mot et annet hus. Mot slutten av treningen ble Michel ydmyket av

læreren, til de andre elevenes store glede. For å markere dette beveget Perry hånden på skrått nedover. Perry viste at Michel *got told*.

Hver *Valentine's Day* gir elevene ved skolen roser til hverandre. Elevene organiserer selv salg av rosene, noe som tolereres av lærerne siden overskuddet skal gå til et veldedig formål (i realiteten gikk mye av overskuddet til innkjøp av alkohol til baren). Ordningen var svært populær blant et stort flertall av elevene, særlig siden giverne skulle skrive en skriftlig hilsen til mottageren, som i mange tilfeller førte til langvarige spekulasjoner. Til min, og andres, store overraskelse fikk jeg en slik rose da elevutvalget gikk rundt og delte ut i en skoletime. Mysteriet var for min del kortvarig, da jeg etter å ha lest den vedhengte lappen raskt forstod at rosen kom fra Mrs. Smith: *To Goodmun, our sociological delight!* Jeg bestemte meg for ikke å avsløre hvem som hadde gitt meg rosen, og gledet meg litt over alle spørsmålene jeg fikk. Da jeg var på vei tilbake til huset møtte jeg Jason og to jenter utenfor huset (alle hadde minst en rose i hånden). Spesielt den ene jenten, Mary (15), var ofte i huset, da hun var god venn med Michel, Bull og Oliver. I det jeg var ca 30 meter fra dem ropte Jason: *Who did you get that from?* Jeg svarte: *Your mum!* Jason ble litt paff, men fikk replisert: *Well, your mum gave me a whole bunch!* Dessverre for Jason var dette for lite og for seint. Allerede før han fikk sagt ferdig sitt svar hadde de to jentene og flere i nærheten begynt å le (jeg stod fremdeles litt på avstand, så det var flere som overhørte det som ble sagt). Mary sa leende til Jason: *You got so told!*

*You got told* ble ofte brukt av elever fra Blenheim. Det vanligste var å si *you got told* rett ut, men når situasjonen ikke tillot dette brukte elevene håndbevegelsen i stedet, eventuelt begge deler. Uttrykket ble brukt når en eller flere elever ble verbalt ydmyket eller "overvunnet". Jo flere som var til stede, jo større ble "gevinsten" for den som ydmykte og "tapet" for den som ydmyktes. Den som legitimt ble *told*, ville som oftest oppleve det som negativt. Uttalelsen kunne likevel ta form også som vennskapelig lek. *You got told* kan sammenlignes med en lignende verbal konkurranse også nevnt i utdraget over: *Your mum*. *Your mum* har også nedlatende egenskaper ved at den som kom med uttalelsen sa noe negativt om moren til den uttalelsen var ment for. Uttrykket tilsvarende det norske *morra di*, som også er ment som en fornærmelse av en person gjennom personens mor. Som *you got told* var *your mum* i utgangspunktet negativt ladet, men kunne bli brukt mellom allierte som vennskapelig spøk (se også side 103-104). I motsetning til *you got told* var *your mum* negativt i seg selv. *Your mum* var en direkte fornærmelse, mens *you got told* var en bekreftelse på at noen hadde blitt verbalt utspilt. *You got told* kunne brukes både i etterkant av nedsettende kommentarer, og i etterkant av verbale "kamper". Også *your mum* kunne i enkelte tilfeller brukes som spøk,

men bare mellom parter som var trygge på hverandre. Utdraget over viser dette. Her blir Jason ydmyket, ikke fordi uttalelsen tolkes som et personlig angrep på ham, men fordi han kommer til kort i utvekslingen av ironiske kommentarer i en ordlek. På grunn av Jason og mitt vennskapelige forhold, og tidligere erfaringer med lignende uttalelser, tok meningsutvekslingen form som spøk. Jason prøvde å kontre påstanden om at jeg hadde fått blomster av hans mor, men klarte det ikke. Hans uttalelse om at han hadde fått en mengde blomster av min mor, ble sett på som å komme for sent og som å være en dårlig kopi av den første påstanden. Jason fikk derfor beskjed om at han *got told*, av tilskuere som tolket hendelsen på samme måte som han og jeg.

Begge disse uttrykkene ble forstått av alle elevene i Blenheim. Også de yngste elevene forstod hovedprinsippene: hvordan spillet ble utført og resultatet, den offentlige verbale ydmykelse av den tapende part, eller en demonstrasjon av vennskap av parter som brukte uttrykkene ironisk. Elevene gjenkjente mekanismen i hva som skjedde, forstod hva som kunne komme til å skje, og reagerte deretter. *You got told* hadde sitt utgangspunkt i huset og ble delt og ønsket brukt primært av elever i huset. Som Mary viser hadde ikke elevene fra huset monopol på uttrykket, men de utenfra visste at de ”lånte” fra huset når de brukte det. Elevene fra Blenheim ble opplært i bruk, og fremførte uttrykkene først og fremst innen huset. Generelt fungerte de som uttrykk for popularitet. Bruken og forståelsen innen huset viser dermed til betydningen av huset som premissgiver for kriterier for popularitet. Likevel, og her finner vi popularitetens mysterium: ikke alle benyttet seg av de uttrykkene som var akseptert som riktige, og skulle alle benytte seg av dem, ville de ikke bli mottatt på samme måte.

### **Humor: evne og legitimitet til uttrykk**

Sent en kveld var Michel, Oliver, Bull og jeg samlet på førstnevntes rom, som så ofte før og etter. Oliver fortalte at han skulle prøve et trylletriks på meg. Han plukket et hår fra hodet og holdt hver ende i hver sin hånd: *Now, focus on the hair. Keep your eyes on the hair and touch it.* Jeg gjorde som han sa. *Now, close your eyes for 30 seconds, while you keep thinking about the hair. When you open your eyes touch the hair and say what you want your girlfriend to say when she pulls down your pants.* Da jeg åpner øynene så jeg ikke håret og sa: *Where is it?* Oliver, Bull og Michel lo høyt. Da jeg skjønnte hva jeg hadde sagt lo jeg også, for å vise at jeg ikke var veldig fornærmet, men heller med på spøken. De hadde tydeligvis gjort dette før og var svært tilfreds med mitt svar. Det var helt klart at jeg *got told*, uten at noen faktisk sa det høyt. Vi fortsatte med å diskutere trikset, og pønsket ut hvem det neste ”offeret” skulle bli og



hvordan han skulle lures. Alle var svært imponert over hvor bra trikset hadde fungert, og hvordan de hadde fått meg til å si akkurat den ene tingen de ønsket. Vi forsøkte så trikset på Jonas, denne gang med Bull som forteller. Jonas gav, til Bulls store missnøye, ikke den ”korrekte” reaksjonen, først og fremst på grunn av Bulls klumsete fortellermåte. I stedet måtte Bull forklare Jonas hva han egentlig hadde ment, og hvordan det skulle ende. Dette var ikke i nærheten like morsomt som den første historien, og førte til en svært dalende interesse for trikset. Michel bestemte at vi i stedet kunne se en film.

Steve, Gary, Richard og jeg var samlet på rommet til Steve for nok en filmkveld. Filmen var "Ringenes Herre", som alle var stor fan av og hadde sett før. Vi visste derfor hva som kom til å skje og brukte mye tid på å kommentere hendelser underveis heller enn å følge med. Richard var spesielt aktiv. Han kommenterte flittig underveis, til Garys, Steves og min store glede. I en scene i filmen var tusenvis av krigere samlet og klar til kamp mot de onde orkene. Krikerne var samlet i en stor gruppe som strakte seg langt bakover. Richard kommenterte scenen: *I wonder what the ones in the back are thinking, they can't see anything.* Han endret stemmeleiet og sa med en lysere stemme, for å etterligne en av krikerne lenger bak i gruppen: *Oy, you there in the front! Why are we stopping? Is it time for lunch? Bloody hell, I think I forgot to bring my lembas-bread.* Han fortsatte så med sin vanlige stemme: *It is my opinion that the only reasonable military tactic is to have an attacking formation with the dwarfs at front, followed by the elves, and then the humans. It's the only way everyone will see everything.* Vi andre, som nå hadde blitt Richards tilskuere heller enn filmens, lo intenst hele tiden. Det var helt klart for oss at Richards siste kommentar var ment ironisk, til tross for at han ikke tok i bruk noen eksplisitte virkemidler for å vise ironi. Uttalelsen var en kommentar til skolens CCF- gruppe, og hans rolle der. Han viste til skolens seriøse holdning til militæret, som han mente var malplassert overført til skolens elever. Kommentaren var også selvironisk i den forstand at Richard også tok en aktiv del i CCF. Ved å innta en rolle som ”alvorlig militærperson”, viste Richard til hvordan holdningene enkelte elevene fikk fra CCF verken var særlig sunne eller anvendelige i dagliglivet.

Humor var i det hele tatt ekstremt viktig for elevene ved Blenheim<sup>36</sup>. Humor var noe som preget hverdagen til elevene, noe alle tok del i, forstod og ønsket å bruke. Humor var for

---

<sup>36</sup> Humor har blitt beskrevet som å ha en særegen sosiokulturell posisjon i England generelt. Spesielt den lavmålte selvironi er et kjennetegn ved den engelske humor: *"Humour rules. Humour governs. Humour is omnipresent and omnipotent. I wasn't even going to do a separate chapter on humour, because I knew that, like class, it permeates every aspect of English life and culture, and would therefore just naturally crop up in different contexts throughout the book. It did, but the problem with English humour is that it is so pervasive that to convey its role in our lives I would have to mention it in every other paragraph[...]"* (Fox 2004: 61).

elevene ”*omnipresent and omnipotent*” (Fox 2004). Humor hadde ofte stor betydning for hvordan elevene ble betraktet av andre. Forskjellen mellom uttalelser som *you got told* og *your mum* og (øvrige) uttrykk for humor var ofte flytende. Uttalelsene kunne i enkelte tilfeller være ment som uskyldig spøk heller enn nedsettende, mens andre uttrykk for humor kunne enkelte ganger ta form som ordspill, andre ganger være svært nedsettende.

Humoren som ble brukt i huset hadde ofte mer eller mindre eksplisitte innslag av ydmykelse, som Olivers spøk viser. I så måte tilsvarte ikke humoren i huset generelle tendenser: den var mer hensynsløs og forbundet med sosial posisjon enn den humor Fox (2004) referer til. Olivers spøk viser både til ydmykende og vennskapelige aspekter ved humoren som kom til uttrykk. Jeg ble virkelig ydmyket. Likevel var det ikke snakk om en offentlig og svært latterliggjørende ydmykelse: det var bare fire personer til stede, som alle anså hverandre som allierte og som ikke hadde interesse av å latterliggjøre hverandre. Jeg var derfor både ”offer” for spøken, og ble lært opp i hvordan den fungerte. Mottagelsen av humoristiske uttalelser var, som uttalelsene skissert tidligere, avhengig av kontekst, som for eksempel størrelsen på publikum. Hadde Olivers spøk blitt fortalt i en større gruppe, er det svært sannsynlig at jeg i høyere grad ville bli sett på som latterliggjort, i tråd med hva som skjedde med tvillingen. At den ble fortalt til og mellom allierte gjorde også at ydmykelsen ikke var total.

Alle humoristiske uttrykk var likevel ikke nedsettende i forhold til medelever eller lærere. Som vist med Richard, var det også rom for mer ”harmløse” humoristiske uttrykk, spesielt i mer private settinger. I hendelsen fra filmvisningen var Richard, og ikke filmen, den viktigste kilden for underholdning. I samlinger av større grupper av elever var Richard derimot mye mer stille og reservert. Kom han med en kommentar, noe han ofte gjorde, fikk han så å si aldri den samme mottagelsen han fikk her (se også side 73). Mottagelse var ikke direkte sammenhengende med om tilskuerne var Richards venner eller ikke. Sjansene for god mottagelse ville øke i en privat setting, men dette var nok mer på grunn av settingen enn at tilskuerne var gode og nære venner. Hadde Richard kommet med de samme kommentarene i en større gruppe av elever, er det tvilsomt om mange, inkludert Steve og Gary, ville vært like begeistret som de var. For å forstå hvorfor må vi først se på den generelle anseelsen av Richard. I huset levde Richard en relativt anonym tilværelse. Få, om noen, hadde noe å utsette på ham, og han var sjelden i konflikter med andre elever. Han var med i mange idrettskonkurranser for huset, hvor han også til tider utmerket seg. Skjedde det noe spesielt var Richard som oftest med, riktignok uten å være pådriver eller å utmerke seg spesielt. Ingen kritiserte Richard, men det var heller ikke så mange som hadde så veldig mye positivt å si om

ham. Richard ble tolerert, og han tolererte andre, men var verken spesielt populær eller upopulær.

I en kort stund var Richard, og hans uttrykk for humor, oppmerksomhetens senter. Under hele mitt opphold skjedde dette, så vidt jeg vet, bare denne ene gangen. Hva skyldes da denne forskjellen i mottagelse av hans uttrykk for humor? Er det fordi han ellers ikke evnet å formidle humor på ”riktig” måte? Kommer hans manglende suksess som humorist av at han uttrykte en mer uskyldig form for humor enn hva som var vanlig spesielt i større samlinger av elever? Denne forklaringen er etter min mening ikke tilstrekkelig. Richard var blant de elevene i huset som hadde den mest ”avanserte” formen for humor. Hans uttrykk av humor var riktignok ofte preget av sarkasme og parodi, og var ofte kommentarer til vanlige hendelser heller enn nedsettende kommentarer om andre elever. Men, som vist med Gary og Steves reaksjoner, forstod elevene Richard, de applauderte til og med. Det at hans humoristiske uttrykk ikke var av en nedsettende karakter, vanskeliggjør suksess i det offentlige, men umuliggjør det ikke. I stedet kan vi vende blikket mot forholdet mellom mottagelsen av uttrykk for popularitet og hva som blir ansett som status for øvrig. Dessverre for Richard, var det ikke tilstrekkelig å bare beherske humorens uttrykk. For elevene var det å være morsom ikke nødvendigvis det samme som å bli oppfattet som morsom. For Richard, som for Steve, synes deres generelle anseelse å legge føringer for hvordan uttrykk ble vurdert. Det var altså ikke bare uttrykkenes form eller verdi som ble vurdert. Før vi forsetter diskusjonen om forholdet mellom vurdering av kriterier for popularitet, hvordan disse kom til uttrykk, og generell anseelse, vil vi først vise hvordan kriterier for popularitet generelt kan generere skiller.

Bruk av eget elevdefinert språk og humor, var, i tillegg til å være svært utbredt, en viktig måte som tilhørighet til elevkategorien og huset ble markert på. Ifølge James er det å snakke språket, å kjenne til konnotasjoner og å dele nyanser og anomalier faktisk en *forutsetning* for tilhørighet blant barn og ungdom (1995: 43-4). Barn og ungdoms bruk av språk blir, gjennom slang og egne uttrykk, noe som både skaper tilhørighet til gruppen og markerer et skille fra ”voksenverden”. Men bruk av språk og uttrykk får ifølge James også konsekvenser for forholdet ungdom imellom, det fungerer ikke bare som å skille ungdom fra voksne, men også ungdom fra ungdom: *“Through the articulation of these words children and young people separate themselves of from the adult world and, at the same time, identify for themselves those who are, or who are not stylish speakers; that is, those who do or do not yet belong”* (James 1995: 50). Kriterier for popularitet og dens uttrykk fungerer ikke bare som fellesnevner for kommunikasjon mellom ungdom, eller som “ungdommens eget språk”, men

også som å skape skiller mellom dem. Språklig stil og evne, altså elevenes kompetanse i det å beherske uttrykkene, determinerer i høy grad forskjell ut fra et slikt perspektiv. Dette er imidlertid, som vi skal se, en sannhet med store modifikasjoner.

### Om å dele og å skille

Vi ser med eksemplene over at elevene deler noen fellesnevnerne for bruk og tolkning av språk og humor. Elevene deler evnen til å beherske uttrykkenes mekanismer, men blir samtidig ikke oppfattet av andre elever som like evnerike. Som for språklige uttrykk kan humor ses på som en konkurranse: *"The telling of jokes proves to have a similar classificatory function beyond entertainment. It sorts out those who are competent in the generational style from those more marginal members of the group"* (James 1995: 56). Som vi så med Bull, var ikke hans evner som historieforteller av same kaliber som Olivers. Han evnet rett og slett ikke den språklige stilen, og ble vurdert deretter av de andre elevene. Oliver evnet, derimot, og fikk positiv tilbakemelding for dette. Så langt synes fremstillingen av James å samsvare med hva vi har sett fra Blenheim. Elevene anvender seg av språk, holdninger og verdier, som på et nivå skaper tilhørighet til elevkategorien og distanse til lærerkategorien, og på et annet nivå fører til en konkurranse som skaper forskjeller mellom elever. I denne konkurransen blir noen elever oppfattet som mer kompetente enn andre.

Kriterier for popularitet blir formidlet gjennom relativt åpne og komplekse uttrykk. De demonstrerer en flertydighet i fortolkning og kreativitet i elevenes daglige presentasjon av seg selv. Men, ikke alle kriterier for popularitet inneholder denne kompleksiteten. De mer "åpenbare" uttrykkene, det vil si uttrykk hvis mening er av en mer eksplisitt karakter, vil også vise til ulike nivåer av kompetanse. Også disse genererer skiller. Elevenes måte å bære skoleuniformen og moteord som *retard* og *spastic* er eksempler på slike eksplisitte uttrykk for "kulhet". Bruken av slike uttrykk vil kunne illustrere mer generelle tendenser når det gjelder bruk og forståelse av kriterier for popularitet, ved at mening og effekt blir anskueliggjort på en mer eksplisitt måte. Elevene ved Blenheim forstod hva som ble regnet som "korrekt" bruk av skoleuniform i forhold til kategorien "kul". De visste at uniformen skulle sitte løst, at skjorten ikke skulle være skikkelig nedtrykket i buksene, og, viktigst, at slippet skulle være så kort som overhode mulig.

Elevene måtte dele en forståelse av disse kriteriene, hvis ikke ville de jo ikke vært kriterier for popularitet. Samtidig kunne ikke alle benytte seg av de samme uttrykkene: da ville de ikke skapt skiller mellom elevene, og dermed ikke vært effektive kriterier. Til tross

for at elevene delte en forståelse av mening og bruk, var det bare noen få som faktisk benyttet seg av den ”korrekte” klesstilen. I tillegg visste alle elevene utmerket godt hvem som *fikk lov til* å kle seg ”korrekt” og hvem som ikke fikk lov. Elevene kledde seg også deretter. I prinsippet kunne elevene kle seg ”korrekt”, i realiteten gjorde bare noen få utvalgte det. De som ikke var utvalgt valgte paradoksalnok selv å ikke kle seg ”korrekt”. Uten at det på noe tidspunkt ble uttalt eller formalisert hersket det et, for elevene, klart og tydelig hierarki som bestemte hvem som fikk lov til å gjøre hva.

Som for bruk av språk og humor, måtte klesstilen som et anvendelig kriterium for popularitet bli forstått av alle. At elevene delte en forståelse av kriteriets mening førte likevel ikke til at alle uttrykte denne meningen likt. Kriteriet kom til uttrykk ulikt fra situasjon til situasjon og, ikke minst ut fra *hvem* som anvendte seg av tegnet. Vi sier oss enig med James i at uttrykket (som forstås likt) anvendes ulikt, delvis avhengig av kompetanse. Men, og dette er et stort men, vi må ikke se oss blind på kompetanse alene, som vist med Richard og Steve. Richard var, med James’ begrepsbruk, en *stylish speaker* og dermed en kompetent bruker av de språklige uttrykkene. Han var i besittelse av de egenskapene som kunne gitt ham positiv anerkjennelse, uten at dette skjedde. På dette punktet fjerner vi oss derfor fra James: elevene kunne dele mening, noe de også gjorde, men det var ingen automatikk i å få utbytte av denne mening. Kompetent bruk kunne opparbeides, men denne kompetansen ble ikke nødvendigvis realisert. Dette var tilfellet for et tjuetalls elever ved Blenheim som hadde en helt vanlig slipsknute til tross for at de visste at det var ”kulere” med en kort knute. Som også Steve viste oss: det var ikke bare hva som ble gjort som bestemte handling og vurdering av handling, men også *hvem* som handlet.

En ettermiddag mot slutten av mitt opphold hadde jeg hustjeneste, og passet på at de yngste elevene gjorde leksene sine i stillhet. Som vanlig var det noen mindre problemer med å få elevene til å være stille, men bortsett fra dette gikk hustjenesten fint. Det vil si helt til jeg oppdaget at Jonas faktisk ikke var til stede i det hele tatt. Å skulke *prep*<sup>37</sup> var totalt uhørt for de aller fleste elevene, i den grad at det ikke ble vurdert som et alternativ. Ingen av elevene nevnte på noe tidspunkt at Jonas ikke var til stede, og han kom heller ikke for å gi beskjed under *prep*. Til tross for at flere nok oppfattet situasjonen som svært urettferdig ”sladret” ingen. Huslæreren, Mr. Johnson, oppdaget aldri at Jonas ikke var til stede, slik at den svært risikable og uhørte oppførselen aldri ble sanksjonert.

---

<sup>37</sup> *Prep* (eller *preparation*) er forberedelse til skoletimene den påfølgende dag, men andre ord: leksur.

Blant de to yngste kullene i huset var Jonas den som kom nærmest stereotypen ”rebell”, spesielt etter at den andre kandidaten, John (14), ble utvist. Med ”rebell” menes her en som i særlig grad markerte motstand mot institusjonens normer og regler. Jonas gav, i tillegg til alltid å være imot hva lærerne måtte mene, ofte uttrykk for å være tøff og uredd. Han markerte seg både i diskusjoner i huset og i idrettskonkurranser med andre hus. Han var også med i ”rebellgruppen”, og fungerte som en slags maskot for de resterende medlemmene. Han var ofte sammen med dem og fikk lov til å være med ”gjengen” uten at hans nærvær, til tross for hans unge alder, ble problematisert. Senere den samme kvelden fant jeg ut at han faktisk var sammen med de tre eldre rebellene. De hadde alle vært på Bull sitt rom hvor de i fred og fordragelighet spilte tv-spill, tilsynelatende uten å tenke på den pågående lekselesningen.

Jonas’ generelle posisjon i huset kan, tatt i betraktning av hans alder, beskrives som unik. Han var ikke den fysiske største i sin aldersgruppe, men var likevel den beste innen idrett. I konkurranser gjorde han det alltid bra, til tross for at han la stor vekt på å vise at han egentlig ikke brydde seg. Han hadde en slapp holdning til det meste, noe som kom til uttrykk både gjennom verbale og kroppslige uttrykk. Av jentene ble han ansett som å være pen og kjekk, mens han på sin side ofte klaget over hvor få attraktive jenter det var på skolen. Hans væremåte bar preg av at han tilhørte en helt annen kategori enn sine jevnaldrende medelever. Han utførte ikke plikter i like høy grad som andre elever, han ble ikke mobbet av jevnaldrende eller eldre, og kanskje viktigst: han ble ikke sanksjonert for sin ”slappe” holdning av eldre elever. Også blant de eldste nøt Jonas stor anseelse, kanskje vel så mye på grunn av sin avslappede og distanserte holdning til tilværelsen, som noe annet. Han var aldri den som snakket mest eller høyest, men når han snakket lyttet hans jevnaldrende (og noen av de eldre elevene). Han ble sett på som moden for alderen, og som å ”egentlig” tilhøre et av de eldre årskullene. Denne oppfatningen ble i høyeste grad delt av Jonas selv, som alltid foretrakk å være sammen med eldre elever. Med Jonas får vi dermed demonstrert at statushierarkiet kunne gå på tvers av aldersgruppene. Allianser mellom elever av ulik alder som anså seg som likeverdige når det gjaldt ”kulhet”, kunne oppstå.

Jonas og måten han uttrykte kriterier for popularitet ble vurdert på en diametralt motsatt måte som for Steve og Richard. Han var i besittelse av en slags udefinerbar ”uangripelighet” når det gjaldt generell anseelse. Denne anseelsen synes, som Steves og Richards, å ikke bare være bestemt av kompetanse i beherskelsen av kriterier for popularitet. Men, i motsetning til Steve og Richard, gjorde Jonas svært lite for å oppnå denne unike posisjonen. Likevel var det Jonas som ble sett på som ”kul” og evnerik.

Særlig to særtrekk ved elevenes bruk og forståelse av kriterier for popularitet har blitt påpekt som sentralt. Det eksisterer et tilsynelatende sammenhengende forhold mellom tilskrevne, “a priori” (som utseende og kroppslig fremføring) og ervervede egenskaper (som bruk av humor og språk). Det eksisterer samtidig et paradoksalt forhold mellom det at elevene deler en forståelse av kriterier for popularitet og hvordan de skal uttrykkes, men, tilsynelatende uavhengig av denne forståelsen, ikke har like muligheter til å oppnå popularitet. Elevene delte for eksempel forståelse for uttrykk for humor, *og uttrykte de tilnærmet likt*, uten å bli betraktet som like humoristiske. For å forstå disse forholdene må vi se på hvordan de henger sammen.

James’ poeng om at språket fungerer som verktøy for å skape forskjeller blir bare delvis riktig: for elevene var språket mer et uttrykk for forskjeller, enn en årsak til forskjeller. Selvfølgelig var det til hjelp å være munnrapp og språkmektig, men det var ikke nok. Forskjellene som elevene opplevde seg imellom, og som det var mange av, ble formidlet og fortolket på flere, og mer komplekse måter enn gjennom eksplisitte, språklige uttrykk. Hva var det da som gjorde enkelte elevers status uangripelig? Hva er det som skiller til tross for at mening ble delt?

Elevenes kompetanse må suppleres med elevenes *legitimitet* i å gi uttrykk for kompetanse. For bruk av humor vil dette tilsi at elevene måtte *få lov* til å være morsomme, det holdt ikke å bare være morsom. Paradoksalt nok måtte elevene være definert som “morsomme” før de fikk lov å være morsomme: *“Such jokes can only be successfully carried off by those already established as “cool”, of course: you are effectively saying “I’m so cool that I can wear a blatantly mainstream Spice-Girls t-shirt without anyone thinking that I might actually like the Spice Girls””* (Fox 2004: 286).

For å inkludere legitimitet i en diskusjon om elevenes forestilling om og bruk av popularitet må vi gå tilbake til forholdet mellom ervervede og tilskrevne kriterier for popularitet. Elevene opplever, som vi har sett, kvalitative sammenhenger mellom ervervede og tilskrevne egenskaper. Summen av disse sammenhengende egenskapene danner utgangspunktet for en elevs posisjon i kollektivet av elever. Denne summen kan også sies å danne utgangspunktet for det som blir forstått som en slags ”erkestatus” for en elev. Med dette menes en grov, men likevel allmenn og mer eller mindre absolutt typifisering, som skaper premisser for hva som blir tillatt av handling. Behovet for slike grunnleggende og begripelige basiskategorier har blitt beskrevet av Maffesoli (1996). Han viser til hvordan

erketyper<sup>38</sup> brukes i systemer av tilskrivning og selvtilskrivning. Erketyperne bidrar til å skape orden og begripelighet i tilværelsen. Maffesoli viser også til en sammenheng til erfaringer av det estetiske, som igjen ikke er individuelt, men heller åpent for ”den andre” (Maffesoli 1996: 14). Han viser at også det estetiske er av en sosial karakter, og fungerer i systemer av tilskrivning og selvtilskrivning ved å ta del i erketyperne. Det estetiske, med Maffesoli (1996: 14) eller ”fysisk kapital” med James (James m.fl. 1998), blir dermed en maktfaktor<sup>39</sup>. Delvis gjennom tilskrivning av estetiske kjennetegn, dannes et bilde av en elevs ”erkestatus”.

Denne ”erkestatus”, som nå er verdibetinget, vil være helt sentral for elevens legitimitet i utførelsen av de omtalte kriteriene for popularitet. Vi så, for eksempel, at det som ble sett på som Liams ”erkestatus” medførte en annen legitimitet i kontakten med jenter enn hva som var vanlig. Summen av de ulike egenskapene, og den ”erkestatus” den blir forstått å representere, vil på samme måte legge føringer på måten en elev legitimt kan kle seg. Samtidig kan denne summen forklare hvorfor delt forståelse ikke blir aktualisert likt. Som vi har sett med Jonas er ikke hans evner i presentasjon av seg selv tilstrekkelig for å forklare hans posisjon i huset. Hans medlemskap i ”rebellgruppen” er i seg selv heller ikke tilstrekkelig som forklaring, men er heller symptomatisk for hans posisjon. Sammenhengen og summen mellom Jonas’ tilskrevne og ervervede kriterier for popularitet, resulterte i en oppfatning av Jonas’ ”erkestatus”, ilagt mening og verdi. For Jonas ble denne oppfattet som kvalitativt tilsvarende ”rebellgruppens”: de var compatible. Mer enn hans faktiske evner for uttrykk, dannet denne oppfatningen grunnlaget for legitimitet i måten kriterier for popularitet kom til uttrykk. På samme tid kunne oppfatninger om ”erkestatus” få negative konnotasjoner, som vist med Steve og Richard. De vil da minske legitimitet i bruk av kriterier for popularitet, og følgelig legge føringer for mottagelse. Steve evnet derfor ikke å overbevise, ikke på grunn av manglende evne eller lyst til å drikke øl. Hadde Steve drukket øl ville han likevel ikke blitt inkludert, og samtidig gått glipp av den kortvarige oppmerksomheten han opplevde. For Richard førte dette til at hans uttrykk for humor enten ikke ble mottatt på samme måte i større grupper av elever,

---

<sup>38</sup> “Heroes, saints or emblematic figures may be real, however they exist more or less as ideal types, empty “forms”, matrices in which we may all recognize ourselves and commune with others. Dionysus, Don Juan, the Christian saint or Greek hero - we could go on and on listing the mythical figures and social types that enables a common “aesthetic” to serve as a repository of our collective self-expression” (Maffesoli 1996: 10).

<sup>39</sup> James er en av relativt få som har fokusert på forholdet mellom barn, kropp og makt: “*For our purposes here, one might usefully add to the list, as Shilling (1993) does, the notion of “physical capital”: the body itself is or becomes a more or less endowed entity. In some respects, such as health inequalities, the body itself may thus be part of the process by which class relations are reproduced, a point often expressed explicitly by parents through the notion of a “good start in life”*”(James m.fl. 1998: 160). “(...) Following Bourdieu it might be argued, then, that children are born into, apprehend and experience class difference from their earliest days of life through their bodies” (Ibid.:161).



eller at han, på grunn av kjennskap til dette, lot være å prøve å være morsom. Slik var det til tross for at Steve og Richard kunne være like evnerike som sine mer suksessfulle medelever i popularitetens uttrykk.

## VIII

### Vennskap: nærhet og intimitet

Vi har tidligere sett hvordan forestillinger om status, makt og ”kulhet” utgjør sentrale aspekter ved hverdagslivet til elevene ved Blenheim, og hvordan de handler og skaper mening i forhold til disse forestillingene. Fokuset vil nå endres fra de instrumentelle til de mer ekspressive aspekter ved hverdagen. Ikke alle relasjoner, forestillinger og handlinger er utpregete politiske virkemidler for å oppnå anseelse. Fremstillingen av strategier og strukturelle premisser vil nå bli balansert med et fokus på ekspressive relasjoner. Mens vi tidligere behandlet alliansebygging og grupperinger i lys av politiske interesser og behov etter å ta del i fellesskap, vil vi i dette kapitlet fokusere på det private rom og det nære og intime vennskapet. Vennskskapsrelasjonene som blir omtalt er alltid mellom to eller noen få mer eller mindre jevngamle gutter i Blenheim. Gjennom vennskap erfarer disse elevene relasjoner av tillit, intimitet og nærhet, noe de ellers ikke opplever i hverdagen. På kostskolen, hvor familie ikke er tilgjengelig, og hvor få elever har kjæreste, er det gjerne bare medelevene som kan dekke behov for vennskap og intimitet. På grunn av den usikkerheten elevene opplever ved det å være på en kostskole, blir slike vennskskapsrelasjoner svært betydningsfulle. Det nære vennskapet, uavhengig om det oppnås eller ikke, blir dermed et mål, og er av ytterste betydning for de fleste elevene. Samtidig kan vi ikke se det nære vennskapet løsrevet fra den videre kontekst: vennskapet vil være av betydning også for hvordan elevene blir betraktet av andre. Mot slutten av kapitlet vil vi se på hvordan vennskapet har betydning i det offentlige, og ikke bare det private, rom.

#### Allianser, kameraderi og intimitet

Vennskap kommer til uttrykk på forskjellige måter og oppfattes ulikt. For Blenheim foreslår jeg tre idealtyper: allianser, kameraderi og det intime vennskapet. Førstnevnte gjaldt en elevs relasjon til store deler av huset, i noen tilfeller hele, og hadde form som en slags primær tilhørighetsfølelse til en større gruppe. Medlemmene av alliansen delte tilhørighet og opererte ofte sammen, selv om de ikke nødvendigvis så på hverandre som like eller likeverdige. Relasjonene ble ofte aktualisert gjennom felles mål, for eksempel en huskonkurranse. Kameratene utgjorde gjerne mindre grupper, som for eksempel den nevnte ”rebellgruppen”.

Disse var venner fordi de så hverandre som likeverdige eller identiske, heller enn fordi de hadde et mål eller en funksjon. Kameraderi kunne medføre innslag av nærhet og intimitet, men var ofte av en størrelse som ikke gjorde disse innslagene dominerende. De intime og nære relasjonene var heller mellom to medlemmer av alliansen eller kameratflokket, og vil være i hovedfokus fremover. De elevene som anså seg som nære eller spesielt gode venner reflekterte ikke over vennskapets funksjon. Vennskapet ble, for vennene, sett på som å være en ”naturlig” del av tilværelsen. For elevene var det intime vennskapet løsrevet fra politiske og strategiske incentiver: man kunne ikke manipulere seg til det.

Intimitet vil i oppgaven bli forstått som: “[...] *the disclosure of emotions and actions which the individual is unlikely to hold up to a wider public gaze*” (Giddens 1992:138). Intimiteten, eller det intime vennskapet, skiller seg med dette fra andre former for relasjoner eller vennskap, ved at dens primære funksjon ikke er av en sosial karakter. Dette vil ikke tilsi at det intime vennskapet ikke kan få følger i det sosiale rom, men heller det er *intendert* å være utelukkende mellom vennene.

På grunn av eksklusiviteten slike relasjoner bygger på, vil det være vanskelig, om ikke umulig, for en uforstående å ta del i dem. Fokuset byr på metodiske problemer nettopp fordi det som ønskes undersøkt er noe privat, intimt og konfidensielt. I den grad forskeren i det hele tatt kan få innblikk i slike relasjoner, er det ved selv å ta del i dem. Ethiske dilemmaer relatert til dette vil vi ikke ta opp nå, men heller poengtere noen metodiske problemer. Jeg tok selv del i mer eller mindre nære forhold og velger å presentere utdrag som inkluderer meg selv, heller en andrehandsberetninger. Mine relasjoner til de elevene jeg anså som mine venner, primært til Michel, Carl og Liam, må derimot ikke likestilles med forhold elevene imellom. De innslagene av intimitet jeg erfarte vil ikke være absolutt tilsvarende den intimitet to kostskoleelever kan oppleve. I tillegg til å være universitetsstudent, var jeg eldre enn elevene, og hadde ikke kjent dem like lenge som de hadde hverandre. Likevel velger jeg å tro at mine opplevelser av vennskap kan fortelle noe om elevenes opplevelser, og det jeg har forstått som et grunnleggende behov etter den nære vennen. Samtidig vil mitt behov for og søken etter eksklusive og private relasjoner kunne fortelle om elevenes kanskje enda mer påtrengende behov for vennskapet. Den påfølgende fremstillingen er derfor primært en fremstilling av min private sfære i Blenheim, gjennom en presentasjon av private møter<sup>40</sup> med Michel, Carl og Liam. Gjennom disse møtene vil det bli fokusert spesielt på betroelser gjort av mine

---

<sup>40</sup> <sup>40</sup> Alberoni har beskrevet vennskapet nettopp som ”en serie møter” som følger hverandre og utvikler seg gang for gang: ”*Møtet er samansmeltinga – synergien – av to livsbanar, av to lagnader*” (Alberoni 1986: 17). Det som skjer mellom møtene er ikke viktig, vennskapet er likt mellom disse møtene. Bare i møtene dyrkes vennskapet.

samtalepartnere. De vil også kunne fortelle om hvordan elevene kunne utvikle vennskapsbånd gjennom hverdagslig lek og samtaler. I den følgende fremstillingen vil vi fokusere på de aspekter ved intimitet som har form både som lek og spøk, og som eksklusive, intime betroelser.

## Carl

Carl var inne i sitt andre år på skolen, men var til tross for å ha vært i Blenheim kortere tid enn de fleste andre, godt likt og fullt ut akseptert som en del av huset. Han bodde vegg i vegg med Jason og Perry, hans to beste venner. Som Jason og Perry, var Carl svært aktiv og livlig. Daglig var de i høylytte samtaler, spøking og mer eller mindre vennskapelig kranling med hverandre. Generelt ble Carl omtalt som en snill og omtenksom gutt, som sjeldent mobbet yngre elever, og som samtidig ikke var uærlig eller desperat prøvde å bli populær. I de fleste øyne var Carl en grei, ”ekte” og glad gutt. Det eneste negative jeg noensinne hørte om Carl (sagt av en av hans beste venner, Jason) var at han ”alltid fulgte etter Perry, og gjorde det samme som ham”. Carl var også aktiv i de ulike idrettkonkurransene i huset og på skolen, noe som også bidro til at han ble likt. Han var spesielt interessert i tennis, så da tennissesongen startet i begynnelsen av april startet et langt og fruktbart samarbeid mellom ham og meg om å bli en del av skolens tenniselite. På grunn av den store turneringen som skolen arrangerte i juni, trente vi sammen nesten hver dag fra april til turneringen startet. Carl og jeg kjente hverandre godt fra før, men det var ikke før disse treningsøktene vi utviklet et vennskap som kan beskrives som å ha innslag av noe eksklusivt.

En ettermiddag i midten av mai, da Carl og jeg skulle spille tennis, regnet det ganske kraftig. Foruten skolens flinkeste tennispiller, Jeremy (14), som Carl og jeg var enig i at var en *proper tosser*, var det derfor ingen andre til stede på tennisbanene. Jeremy gav raskt opp på grunn av været, så jeg og Carl var alene igjen. Fraværet av tilskuere og konkurrenter gjorde at vi kunne slappe mer av, vi følte i hvert fall ikke behov etter å imponere noen. Vi spilte som vanlig i en tre kvarters tid, men gikk etter hvert tom for motivasjon slik at spillet ble dårligere og dårligere. Spillet ble så dårlig at den eneste gleden vi hadde var å le og mobbe hverandre da den andre bommet. Dette utviklet seg gradvis til en konkurranse i hvem som kunne gjøre de merkeligste slagene. Spøkingen oss imellom eskalerte etter en stund til en konkurranse i de omtalte *your mum* vitsene. I de fleste andre settinger ville nok både jeg og Carl ha syntes at det vi holdt på med var både banalt og tullete, men det var noe ved situasjonen vi var i som gjorde at alt vi sa og gjorde ble utstyrtelig morsomt. Vi spilte nå egentlig ikke skikkelig tennis

med slo ballen umotivert over nettet mens vi prøvde å finne på en ny og enda mer nedverdiggende *your mum* variant. Uansett hvor ille det den ene sa, lo alltid mottageren med, uten at det på noe som helst tidspunkt ble tenkt tanken om å ta det som ble sagt personlig. Da fantasien ikke strakk til og vi ikke hadde flere *your mum* forslag, fant vi heller ingen grunn til å fortsette å spille og gikk derfor tilbake til huset.

En ukes tid senere var Carl og jeg igjen alene på tennisbanen. Etter å ha spilt under ledelse av skolens tennistrener hadde alle andre nå forlatt treningsbanene. Det var strålende solskinn, så vi ville spille litt til, i hvert fall fullføre den jevne kampen vi holdt på med. Da kampen var ferdig, en kamp Carl vant knepent 3-2, var vi riktignok slitne, men ikke helt klare for å dra tilbake. Vi orket ikke spille en kamp til og diskuterte frem og tilbake hva vi skulle gjøre. I fellesskap lagde vi en konkurranse hvor vi først skulle spille et game, hvorpå taperen måtte stille seg på servelinjen med ryggen til nettet. Vinneren skulle stå fremme ved nettet og fikk tre forsøk på å treffe taperen ved å slå ballen så hardt han kunne. Jeg vant gamet mens Carl heldigvis så ut til å se på det hele som noe morsomt. Etter å ha ertet ham litt om hvor vondt dette kom til å gjøre ble han likevel litt nervøs og begynte å rope spøkefullt tilbake. Vi begynte begge å le intenst, i mitt tilfelle så mye at jeg ikke var i nærheten av å treffe med noen av de tre slagene, noe som førte til enda mer latter. Da vi fikk roet oss begynte vi å gå tilbake mot huset. Denne turen tar vanligvis mellom tre og fire minutter, men denne dagen brukte vi over en halv time. Vi spøkte og mobbet hverandre, før vi ble oppslukt i en ny lek vi hadde utviklet. Den ene slo ballen så høyt og så rett opp i luften som overhode mulig, mens den andre skulle løpe og slå ballen opp i luften igjen før den traff bakken (området fra tennisbanen til huset er en stor, flat gresslette, som muliggjorde denne aktiviteten).

Uten at Carl og jeg eksplisitt formidlet noe intimt eller nært, følte jeg at vi likevel var i ferd med å utvikle et vennskap, riktignok mer som kameraderi enn som et idealtypisk vennskap. Der og da skjedde det rett og slett gjennom å handle sammen, uten refleksjon eller påvirkning fra noen utenfor vennskapet. På denne måten utvikler vennskapet seg for det første gjennom det å handle sammen, og for det andre uten formalisering: vennskapet kan ikke være påtvunget.

## **Michel**

Om formiddagene var det som nevnt strengt forbudt for elever å befinne seg i huset. Av ulike grunner, for eksempel en ikke planlagt fritime, hendte det fra tid til annen at enkelte elever var i huset i kortere eller lenger tid. Generelt var det å oppholde seg i huset om formiddagen

risikabelt, da Mrs. Smith ofte var å finne i huset på denne tiden. Foruten vaskehjelpen som hver formiddag vasket og stelte i huset, var også jeg sporadisk innom huset da. En formiddag traff jeg noe overraskende Michel på gangen. Overraskelsen var likevel ikke veldig stor, for av de elevene som torde å oppholde seg i huset om formiddagen var Michel kanskje den aller modigste. Michel hadde ikke undervisning akkurat da og sa at han heller ville legge seg ned for å sove noen timer. Jeg lo og ristet litt på hodet av hans likegyldighet, han smilte lurt tilbake. Da det verken var andre elever eller lærere til stede, kunne vi bli stående på gangen og snakke uforstyrret i en times tid. Siden ingen andre var til stede, dreiet samtalen seg om mer personlige emner enn hva som var vanlig for oss. Han forklarte hvordan han hadde det hjemme i huset i Frankrike, og om den utspekulerte teknikken han tok i bruk for å komme seg ut uoppdaget om kveldene. Han fortalte også om bilen som ventet på ham hjemme, som var hans store stolthet og største motivasjon for å komme seg hjem. For det meste kom jeg bare med korte innspill, mens han styrte og var hovedpersonen i samtalen. Uten at jeg helt forstod hvordan, gikk vi fra dette til, av alle ting, å snakke om hunder. Det kom frem at både Michel og jeg hadde hatt hund fra vi var mindre, som relativt nylig hadde dødd. Michel fortalte at familien hadde to hunder fra han var ca åtte år gammel, og at bare den ene fremdeles levde. Det var i utgangspunktet familien sine hunder, men det var Michel som hadde mest ansvar for dem. Hundene likte ham best, fortalte han: *It's weird how you can understand each other. I mean, like, it's a fucking dog you know. But still. A lot of the time I feel like the dog understands me better than my parents.* Vi snakket videre om våre respektive hunder som hadde dødd: *I think it's kind of cruel to give a kid a dog. First of all it's a real hassle. And then it dies, just like that. I really loved him, you know. Hehe, it's fucked up!* Michel fortsatte med å forklare hvordan hunden alltid kom løpende når han kom hjem, og hvordan den alltid lystret ham, sjeldent andre. Han sa han lett hadde byttet vekk vennene sine hvis han kunne få hunden tilbake.

Ved en senere anledning hadde Michel og jeg avtalt å møtes på hans rom for å se film. Kvant over ti lusket jeg meg inn på rommet hans, forsiktig trillende på kontorstolen min (hver elev hadde hver sin stol). Det viste seg at jeg ikke hadde trengt stolen, for det var for en gangs skyld ingen andre publikummere til stede, og Michel hadde, som eneste elev i huset, to stoler. Til Michels store glede hadde jeg med hver vår boks med pepsi, mens Michel bød på frokostblanding, to av de viktigste næringskildene i huset. Filmen, som han hadde lånt fra russerne, var *Requiem for a dream*. I filmen følger vi utviklingen til et kjærestepar gjennom deres misbruk av heroin, og moren til den mannlige protagonistens utvikling gjennom misbruk av slanke- og lykkepiller. Særlig skjebnen til moren kan gjøre inntrykk. Hennes

misbruk fører til en total endring av personlighet og evne til å oppfatte hva som skjer, og er beskrevet svært detaljert og grafisk.

Etter vi hadde sett filmen var vi i en stemning preget av filmen og dens dystre tema. Vi uttrykte begge sympati for moren i filmen, og snakket om hvor ille det måtte være å gjennomgå en slik utvikling. Med tanke på hvor fortapt moren i filmen var, sa Michel at det måtte være noe av det verste som kunne skje en person. Etter hvert endret han tema til sine egne foreldre og sitt forhold til dem: *I really, really feel sorry for her [kvinnen i filmen]. It's sort of like my parents, or my father. You know, I love him, but he can be a proper bastard sometimes.* Michel fortalte videre om forholdet til faren, og om hvordan de to hadde hatt sin del av konflikter den siste tiden. Han fortalte at faren hans er mye eldre enn moren, at han er mye yngre enn halvsøsknene (Michels mor er farens andre kone), og hvordan den relativt ”gamle” faren så på ham som en som måtte læres de rette verdier og holdninger: *He can be kind of strict, well he is always strict. I don't see him that much, but I know what he wants from me. You remembered when they came around to school? He took the Smiths out for dinner at a proper restaurant. I don't think anyone else has done that.* Michel avsluttet samtalen ved å forklare hvordan han på den ene siden er veldig glad i faren, mens han på den andre siden ikke ville ende opp som ham: *I never want to have all the worries he has.* Med dette viste Michel til farens jobb og livsstil, som han, i nærvær av Bull og Oliver, hadde fortalt om tidligere. Han hadde i nærvær av dem gitt inntrykk av stolthet over farens lederjobb innen et stort internasjonalt selskap, og den livsstilen og de privilegiene som fulgte av denne jobben. Michel var vandt til disse privilegiene, og la heller ikke skjul på at han var privilegert. Likevel uttrykte han nå, i en mer privat setting, ambivalens i forhold til hva han måtte forsake for selv å opprettholde en slik livsstil. I det Michel fortalte om faren, og det han oppfattet som store forskjeller mellom de to, gav han inntrykk av å være både seriøs og trist.

Å snakke om kjæledyr og ens affeksjon for disse ville blitt oppfattet som svært upassende og lite maskulint for de fleste elevene i huset. Også måten han snakket om faren på, skilte seg klart fra hva som var vanlig. Det var ikke bare uvanlig å snakke om familieproblemer, det var uvanlig å snakke om familien i det hele tatt. Elevene visste gjerne enkelte ting om hverandres familie, som hvor de bodde og antall søsken, men generelt var familien sjeldent samtaleemne verken i små eller store grupper. Michel snakket ikke bare om familien i utdraget over, men gjorde også med en åpenhet og fortrolighet som svært sjeldent kom til uttrykk.

Etter påskeferien, hvor *head of house* Roger hadde forlatt huset, ble det gjort noen endringer i romfordelingen i huset. Kevin overtok Rogers rom, mens Steve, den nye *head of*

*house*, overtok Kevins. Michel var neste i rekken og skulle etter planen overta Steves gamle rom, men på grunn av den isolerte beliggenheten til sitt gamle rom, nektet han. Han ville være så langt vekk fra lærernes oppsyn som mulig. I stedet ble det bestemt at jeg skulle bli ”oppgradert” til Steves gamle rom, som lå mer sentralt i huset. En ettermiddag like etter påske satt jeg på det nye rommet mens elevene holdt på med *prep*. Ti minutter etter *prep* startet, kom Michel inn, som vanlig uten å banke på. Han sa at han ikke enda hadde klart å ordne kjøretimer til oss, men at han jobbet med noen alternativer (Michel og jeg hadde i en tid snakket om å ta kjøretimer til førerkort sammen og hadde ordnet tillatelse fra det britiske biltilsynet, men manglet en kjøreskole). Tydeligvis var ikke dette så enkelt som en skulle tro, noe som plaget Michel. Han hadde bare noen måneder igjen på skolen før han skulle hjem til sin kjære, nye bil. Han var tydeligvis ikke i humør til å gjøre lekser, for han ble værende en times tid etter vi hadde snakket om kjøretimene. Vi snakket som vanlig om alt som falt oss inn: om hvordan det var hjemme, om festing, og om hvordan venner og kjente oppførte seg hjemme i forhold til på skolen. Michel beskrev hvordan bekjente passet inn i ulike kategorier, og sammenlignet dem med elever og grupper av elever ved skolen. Jeg ble, som jeg ofte ble med Michel, imponert over hans relative modenhet: *What’s boring about this place is that people aren’t that different, you know. At home you have all the different sorts. Here you get a bollocking every time you say or do something different from what all the rest does.* Jeg sa at jeg skjønnte hva han mente, før Michel fortsatte: *I really don't care how people are as long as they're not boring! It's important to know different people. That's the problem here, everybody is the same!* Michel lengtet med andre ord tilbake til Frankrike, noe han ellers heller ikke la skjul på: han gav inntrykk av å være for ”stor” for den lille skolen, og ble også oppfattet slik av de fleste elevene.

Vennskapet kan utvikle seg og være basert ikke bare i felles handlinger, men også gjennom betroelser og evnen til å dele noe som ikke er ment for offentligheten. Med Michel ser vi hvordan det nære vennskapet eller den intime relasjonen kunne være av en svært eksklusiv karakter: det vennene deler er privat, konfidensielt, og gjør vennene sårbare for hverandre. Denne sårbarhet danner selve grunnmuren for det nå sterke vennskapet.

## **Liam**

En kveld to uker før semesterslutt skulle Gary (15) og jeg se en film på hans rom. Samuel (13), som vi skulle låne filmen av, var ikke kommet tilbake fra en cricketkamp, så vi kom ikke i gang så tidlig som vi ønsket. For å få tiden til å gå gikk jeg inn på kjøkkenet for å lage



noen ristede skiver med ost til Gary og meg. På kjøkkenet traff jeg Liam som den samme dagen hadde kommet hjem fra et ukes opphold på Kypros, hvor han hadde vært gjest i et bryllup. Jeg spurte hvordan turen hadde vært og han fortalte ivrig om festing på nattklubbene i Ayia Napa. Da jeg skulle gå tilbake til Gary, bad Liam meg vente litt, for det var noe han skulle gi meg. Like etter kom han tilbake med en pose med to store pakker kypriotisk hallumi-ost. Vi hadde tidligere snakket om osten, som jeg hadde sagt på spøk måtte være det beste med å bo på Kypros. Jeg snakket da egentlig om osten som en kuriositet, og mente ikke alvor med det. Jeg tror at Liam forstod og delte denne oppfatningen, og hadde tydeligvis bestemt seg for å eskalere den interne spøken. Han smilte lurt da han gav den til meg, og fortsatte med å le da jeg åpnet pakken. Jeg begynte også å le, og var, i tillegg til å være glad for selve osten, overrasket og imponert over Liams omtanke. Tatt i betraktning elevenes manglende evne til å skaffe mat, var dette en betydelig gave, både med tanke på innsats og kostnad.

Da mitt opphold på skolen nærmet seg slutten mente jeg det var på tide å gjengjelde Liams gave og omtanke med mer enn høflige ord. Liams rom var, som alle andres, spartansk både av størrelse og innredning. Han forsøkte, som de fleste andre, å gi rommet et personlig preg ved blant annet å henge opp bilder og andre gjenstander på veggene. På vegghyllen hadde Liam plassert diverse parfymer og blader med til dels svært lettkledde kvinner. I tillegg oppbevarte han sine to yndlingsting på hyllen: en rekke håndvevde slips og ulike figurer av karakteren *Cartman* fra animasjonsserien *South Park*. Liam hadde opparbeidet seg en solid samling av begge delene. Da jeg, på et helgebeseøk i London to uker før semesterslutt, kom over et slips med motiv av nettopp *Cartman*, tenkte jeg med en gang på Liam. Gaven var også i tråd med den spøkefulle tonen som var mellom oss, spesielt siden jeg tidligere hadde kommentert den noe eksentriske samlingen hans. Liam fikk gaven, og gav uttrykk for at han likte den, først ved å hikste av latter og senere ved å bruke slipset flittig.

Det virkelig nære vennskapet, som mitt forhold til Liam kan være et eksempel på, inneholder gjerne aspekter av det ekstraordinære og uvanlige, i tillegg til felles handling og betroelser av en intim karakter. Gjennom for eksempel gavebytte, som helst skal være gjensidig, vil vennene bekrefte og forsterke vennskapet. Gjennom handlinger av det ekstraordinære, som i tillegg kan innebære bruk av begrensede ressurser, får vennene bekreftet ovenfor seg selv og vist til andre at de er spesielle og deler noe unikt.

## Betydningen av vennskap

For de fleste elevene ved Blenheim var den eller de virkelig nære vennen(e) det viktigste ved tilværelsen på kostskolen. Til tross for at ikke alle opplevde nære, intime vennskap i like høy grad, var det å ha en eller to bestevenner et klart mål for alle elevene, kanskje med unntak av *dayboys*. I den grad elevene opplevde nærhet og intimitet, var det først og fremst gjennom jevnaldrende elever fra samme hus. Mange elever, for eksempel Michel og Liam gav uttrykk for at de kjente sine respektive venner bedre enn sin egen familie. Til tross for at de kunne savne familien, var de fleste ofte svært glade for å se igjen venner fra huset når de kom tilbake fra ferie. I feriene hadde mange kontakt med hverandre via telefon og e-post, eller dro på besøk til hverandre. I sommerferien etter feltarbeidet, dro Perry på besøk til Carl i Frankrike, og siden til Jason i Nord-England. Gilbert besøkte Brian i to uker, mens Oliver og Bull traff hverandre i London for en helg. Vennen gjorde elevenes hverdag håndterlig, og, i mange tilfeller, til en glede. Fraværet av den intime vennen kunne gjøre tilværelsen til en daglig lidelse:

”Vennskapen er eit val. I situasjonar der ytre tilhøve pressar menneske saman, er vennskapen til og med ei makt som einskildpersonane til en viss grad bruker til å gjere seg frie frå disse avgrensingane. Vennskapen likar ikkje det som er tvungent, det som er avgjort på førehand. Folk som bur i kloster eller på internatskoler eller er på miliærtjeneste, lykkast takket være nettopp vennskapen å halde ut med institusjonens avpersonaliserande kraft; dei lykkast i å unngå å involvere seg djupt. Venner held seg unna gruppas promiskuitet. Kroppsleg er dei til stades, underlagde dei framangjerande kreftene. Men åndeleg lykkast dei å halde seg for seg sjølve. Dei to, eller tre, er eit samfunn for seg, eit ordna kosmos, der livet blir leveleg att.”

(Alberoni 1986: 86)

Årsaken til at de fleste elevene la så stor vekt på vennskapet med medelever fra huset, finnes nok i mangelen på kontakt med familie og venner utenfor skolen. Et stort flertall av elevene hadde heller ikke kjærester verken for kortere eller lengre perioder. Elevene var fjernet fra potensielt trygge rammer av familie, og var overlatt til seg selv for å finne sin plass i et skjørt og foranderlig fellesskap av elever. Spesielt fraværet av familie førte til et sterkt behov for tilhørighet og nærhet, blant både yngre og eldre elever. De kunne oppleve tilværelsen som usikker og ustabil. På grunn av dette var vennskap til medelever av altoverskyggende betydning for de aller fleste. Gjennom det nære vennskapet kunne de oppnå stabilitet og trygghet, i en ellers så usikker hverdag.

For å oppnå en helhetlig forståelse av hverdagen til elevene ved Blenheim, må vi derfor fokusere på det private rommet, hvor det nære vennskap oppstår og blir formet. Vi har tidligere sett på kontrasten mellom forestillinger om ”elev-” og ”lærerverden”, og hvordan elevene forholdt seg til strukturelle premisser tilrettelagt både av lærere og dem selv. Det private rom kan by på muligheter for å unnsnippe slike premisser. Det kan utgjøre en arena hvor elevene kan distansere seg fra elevenes egne offentlige vedtatte forestillinger, og ikke bare fra det som er ønskelig fra lærere og institusjon. I det private rom kunne for eksempel Richard bevege seg utover den rollen han vanligvis inntok, og få en helt annen mottagelse for sine humoristiske uttrykk enn han fikk i det offentlige rom. Samtidig gav det private rom elevene en mulighet til å unnsnippe den forhandlingssituasjonen om prestisje og status som de ellers måtte forholde seg til. Som vist kunne *to get told*-uttalelser fungere som å *fjerne* heller enn å skape forskjeller, avhengig av hvem som deltok og øvrig kontekst. Det fungerte da som relasjonsbygging heller enn som konkurranse om status<sup>41</sup>. Som dette fungerte også det nære vennskapet: det fjernet forskjeller vennene imellom.

Gjennom å ta del i felles aktiviteter, intime betroelser eller eksklusive handlinger som andre er ekskludert fra ble vennskapet kommunisert og manifestert. Som Carl viste, skjedde ikke dette nødvendigvis eksplisitt, vennskapet mellom elevene ble ikke nødvendigvis formalisert. Likevel visste vennene at de tok del i noe spesielt, og visste også, som vi snart skal se, hvordan de skulle formidle det til andre. Gjennom betroelser som ikke var ment for andre, viste vennene til hverandres eksklusivitet, som for Michel og ”rebellgruppens” øvrige medlemmer. Michel gav ”bevis” for vennskap gjennom sin fortelling, samtidig som fortellingen forsterket vennskapet. Vennskapet, som altså blir forstått av vennene og andre, blir gjerne også bekreftet gjennom ritualer som for eksempel gavebytte og, som vi snart skal se, fysiske uttrykk. På denne måten forekommer det nære vennskapet i ulik grad, kan gå gjennom ulike stadier, og blir uttrykt forskjellig avhengig av situasjon og publikum. Venner som ønsker og evner å vise eksklusivitet og intimitet, forstår hverandre og blir forstått av andre, som nære venner.

---

<sup>41</sup> Fox har vist til slike mannlige rituelle kamper, som noe som kan fungerer som integrerende heller enn nedsettende: “*The English male-bonding argument also shares many features with similar practices in other cultures: all such "ritual disputes" involves a tacit non-aggression pact, for example - in effect, an understanding that all the insults and attacks are not to be taken too seriously. What is distinctively English about the English version, it seems to me, is that our natural aversion to earnestness - and specifically our predilection for irony - makes this understanding much easier to achieve and to maintain*” (Fox 2004: 104).

## Vennskapets kontrakt

Den siste uken før påskeferien var preget av intens eksamensarbeid og kaotiske forberedelser før ferien. En dag før ferien startet, hadde tilstanden roet seg noe, og de eldste elevene fra Blenheim kunne ta seg en tur i baren for å slappe av og ta seg noen øl. Som før alle ferier var elevene mer oppspilte enn vanlig og innstilt på å ha det morsomt sammen. Noen timere senere, da det nærmet seg stengetid, var stemningen derfor ganske laber. Elevene innså at de måtte returnere til de respektive husene. Jeg tok følge med Blenheim *6th form* tilbake til huset. Gruppen var preget av godt humør til tross for nedturen det var å måtte returnere til huset. Tidligere på kvelden hadde Roger nevnt for meg at det kanskje kunne bli aktuelt å snike seg ut om natten og gå tilbake til baren (Roger var for øvrig ansvarlig for baren, og hadde dermed de nøklene som var nødvendig for å gjennomføre dette), og sa at jeg måtte være med. Han sa videre at han, Liam og Michel hadde diskutert dette, men at vi måtte se det litt an utover kvelden. Jeg tenkte at det var på grunn av utsiktene til fortsatt og ulovlig festing at de fremdeles var så oppglødde. Da vi, det vil si Steve, Kevin, Obi og jeg, i tillegg til den nevnte trioen, var samlet på kjøkkenet, nevnte jeg planene for Kevin. Han virket litt spent, men gav også uttrykk for at han var skeptisk og sa at det var ganske risikabelt. Senere, da Roger, Liam, Michel og jeg var samlet på førstnevntes rom for videre planlegging, fortalte jeg om min samtale med Kevin. Roger virket sur sa med en gang at jeg ikke skulle ha gjort det, uten å underbygge hvorfor. De to andre sa ingenting, men påpekte etter hvert at vi uansett skulle fullføre planen. Jeg forstod med en gang at jeg hadde gjort en tabbe, uten helt å forstå hva. Senere, da vi satt i sofaen i baren, og alkoholen var begynt å gi virkning, spurte jeg dem hvorfor vi ikke skulle få med Kevin. Roger forklarte at Kevin uansett ikke ville turt å gjøre noe slikt. I tillegg bidro det at det var *jeg* som spurte, til at Kevin ikke kunne stole på ham og de andre. Dette påståtte tillitsbruddet kom av at Kevin og Roger hadde et spesielt forhold, selv om de ikke anså hverandre som bestevenner. Det var de to som var ”veteranene” i huset, det vil si at de hadde vært der lengre enn noen andre, og senere blitt *heads of house*. De hadde kjent hverandre i over fem år. Det at Roger gjorde noe ulovlig og spennende uten å invitere med Kevin, fryktet Roger at kunne bli oppfattet som et tillitsbrudd av Kevin. Ved å viderebringe hemmelig informasjon til en som aldri var ment å motta informasjonen, hadde jeg brutt den fortroligheten som ble vist meg fra gode venner. Jeg hadde ikke forstått hvem den eksklusive betroelsen var ment for, og derfor ikke vist meg tilliten verdig.

Ved å dele hemmeligheter, som Roger her gjorde, kan venner skape kort- eller langvarige kontrakter seg imellom. Disse kontraktene blir ikke formalisert eller uttalt, for de

nære vennene er det unødvendig. Ved ikke å forstå, som jeg gjorde, eller å bryte kontrakten, er vennskapet i fare. I dette tilfellet overlevde vennskapet til Roger, selv om det ble satt midlertidig tilbake. Hadde kontrakten omhandlet et mer alvorlig tema, ville konsekvensene blitt mer omfattende. Hadde jeg for eksempel brutt den fortroligheten som ble vist meg av Michel, ville vennskapet vært over. Ved å betro eksklusive og personlig informasjon, kunne elevene gjøre seg sårbare overfor hverandre. For at dette skulle resultere i nære vennskap, burde en slik sårbarheten helst være gjensidig. Den gjensidige sårbarheten, dannet grunnlaget for en mer omfattende og varig kontrakt. Kontraktens gyldighet består dermed av betroelsenes eksklusivitet: de er ment for dette forholdet alene. Skulle denne tillitten bli brutt kunne det være alvorlig for elevene som anså seg som venner og fatalt for deres forhold. Elevenes vennskap var basert i en gjensidig tillit og en intimitet som var innforstått og ytterst forpliktende. Denne typen vennskap, som eksisterer mellom de få og som er ekskluderende, har form mer som en egalitær relasjon enn en politisk allianse (Alberoni 1986). De nære vennene deler noe eksklusivt, som ikke kan formidles til andre enn hverandre.

Når Michel fortalte meg om sitt forhold til faren, fortalte han som om dette var noe ingen andre fikk vite. Samtidig var det helt klart at jeg ikke skulle fortelle det videre til noen. At Michel fortalte dette til meg forpliktet; det viste at han anså meg som en venn, og at han forventet lignende intime betroelser tilbake. Samtidig var det helt klart for meg at han ”avslørte” noe spesielt; da han fortalte om sitt forhold til faren i nærvær av Bull, Oliver og Jonas gjorde han det på en helt annen og mer overfladisk måte. Likevel er det godt mulig, og etter min mening sannsynlig, at han fortalte det også til en eller flere av dem. Om og hvordan de intime og eksklusive innsalgene av vennskapet kommer til uttrykk er kontekstavhengig. Hadde det vært andre til stede under tenniskampen, ville ikke Carl og jeg oppført oss på den måten vi gjorde. Hadde andre vært til stede på Michels rom ville han ikke betrodd meg det han gjorde. Hadde det vært flere eller andre til stede under når Roger og Liam planla besøket i baren, ville det ikke blitt noe besøk. Uavhengig av om Michel fortalte det samme til andre elever, fikk betroelsene betydning for vår relasjon. Betroelser som dette bidro til at Michel og jeg ble gode venner. Dette vennskap åpnet mange dører for meg i Blenheim, og bidro i høy grad til at jeg ble kjent med så mange elever som jeg gjorde. Det bidro til at jeg ble akseptert, i den grad jeg i det hele tatt kunne bli akseptert. Det private rommet er altså ikke helt isolert: de intime relasjonene vil påvirke forhold utenfor relasjonene.

## **Vennskap utover det private rom: fysiske uttrykk for intimitet**

Også de mest private vennskap blant elevene ved Blenheim ble uttrykt offentlig, og ble samtidig formet av det offentlige. Vi vil nå se på uttrykk for intimitet, før vi går videre ved å diskutere vennskapets sosiale betydning. Vennskap kom tydeligst til uttrykk i hverdagslivet gjennom fysisk kontakt mellom elevene. I det følgende vil denne kontakten beskrives, ved i tillegg til å se på hvordan den fungerer, undersøke hvem som har kontakt med hvem.

Utstrakte homofobe holdninger regulerte fysisk kontakt mellom elever av samme kjønn i Blenheim. Likevel forekom fysisk kontakt mellom elever både hyppig og på måter som var i konflikt med rådende forestillinger om homofili. Fysisk kontakt mellom elever av samme kjønn kom til uttrykk først og fremst gjennom lekeslåssing og kjærtegn. Lekeslåssing kan sies å være vanlig blant de fleste gutter, men jeg tør påstå at den sjeldent har den form og omfang som den hadde i Blenheim, hvor også mange av de eldste elevene deltok. En vanlig arena for lekeslåssing var inne i fellesstuen etter at bjellen var ringt for husmøte. Før huslæreren kom til møtet tok det som regel fem minutter. Nesten daglig ville elever delta i en eller annen form for lekende slåssing inntil læreren kom inn og med en streng tone i stemmen bad elevene roe seg ned. Slåssingen kunne arte seg på ulike måter, som klyping, slåing, holding, bryting på gulvet og så videre. Noen ganger var det en mot en, andre ganger flere mot en. Den mest påfallende fellesnevneren som kan nevnes er at denne slåssingen, i de aller fleste tilfellene, var mellom frivillige parter. Også ”offeret”, endte opp med å le av det hele, ofte med trusler om blodig hevn. Tendenser forekom, som at Perry, Roger og Bull ofte var pådrivere, men samtidig var det ofte unntak, slik at disse ritualene av lekeslåssing i fellesstuen ikke kan beskrives som en parts mobbing av en annen. I den grad slåssingen kan beskrives som mobbing, var dette en frivillig og spøkefull ”mobbing” som begge partene ønsket. Hyppigheten av slåssing i fellestuen kan forklares delvis med det store antallet tilskuere. Dette var en av de få gangene i døgnet at huset var samlet, samtidig som slåsskampene samlet de flestes oppmerksomhet. De som slåss fortalte også publikum noe om seg selv og sin relasjon til sin ”motstander”. Men lekeslåssingen var ikke alltid avhengig av et stort publikum. Kampene forekom også på gangen i den enden av huset de eldste elevene bodde (mellom eldre elever), i fjernsynsstuen (mellom både eldre og yngre) eller på et av de store soverommene (mellom de yngste elevene). Noen elever var forgrunnsfigurer i disse ritualene, andre mer moderate, og atter andre helt fraværende. Vel så merkbart var det at lekeslåssing ofte involverte grupperinger på to eller flere som ofte deltok samtidig og i fellesskap. Grupperinger av allierte slåss langt oftere seg imellom enn med utenforstående. Perry, Carl,

Jason og Liam var ofte involvert, oftest med hverandre, men også sporadisk med en yngre elev. Perry var ofte den som tok initiativet, og Carl ofte den som fikk gjennomgå, men noen ganger kunne situasjonen være omvendt. Blant de yngste var Gilbert og Brian særlig aktive, enten i deres soverom (som lå nærmest mitt ”nye” rom, og som de delte med tre andre elever), eller i fjernsynsstuen.

Lekeslåssingen kan beskrives som fysiske uttrykk for intimitet ved at kampene som oftest var mellom parter som ønsket den vennskapelige konflikten. De visste hvordan de skulle igangsette kampene, og hva de ville resultere i. Kampene var frivillige ikke bare i den forstand at egen deltagelse ble akseptert, men som oftest også ønsket. For elevene var det gjerne viktigere å bli inkludert i slike kamper, selv som ”offer”, enn ikke å bli invitert med. Den ekskluderte ble ikke ansett som like ”kul” og likeverdig igangsetterne. Som nevnt var Steve en av disse ekskluderte. I den grad han ble inkludert var det alltid som ”offer”, og selv da sjeldent. Når han ble inkludert lekte han med, som han gjorde i episoden i baren, men han tok selv aldri initiativ. Steve demonstrerte to sentrale aspekter ved lekeslåssingen: ikke alle tok del i disse fysiske uttrykkene for intimitet, og uttrykkene var ønskelig for et flertall av elevene. Det forekom også enkelte unntak fra regelen om gjensidig frivillighet, som vist med episoden mellom Perry og tvillingen. Her var lekeslåssingen mellom to parter som i utgangspunktet ikke var venner, allierte eller kamerater, men heller mellom en aggressiv og en passiv part. Tvillingen valgte likevel å tolke situasjonen som en ”uskyldig lekeslåssing”, i håp om at andre ville se på ham som inkludert i noe vennskapelig. Hvem som kunne slåss med hvem, og hva utfallet ble, var i høy grad bestemt av allerede eksisterende forestillinger om identitet og status. Både ”vanlig” lekeslåssing og det nevnte unntaket, ville kunne forsterke disse forestillingene.

Fysisk kontakt mellom elever i Blenheim kom også til uttrykk på andre måter enn slike intrikate ritualer. I mange tilfeller kunne fysiske uttrykk for intimitet bli demonstrert eksplisitt gjennom det å gi klemmer, å holde rundt hverandre, eller å sitte sammen i en sofa, stol eller seng. Det var ikke uvanlig at dette skjedde i fjernsynsstuen mens store deler av huset var samlet. Slike uttrykk var noe deltagerne gav inntrykk av å være ”naturlig”, og noe de gjorde uten hemninger eller baktanker. Vi kan beskrive denne kontakten som en ”uoffisiell kommunikasjon” (Goffman 1974), det vil si en type kommunikasjon hvis mening blir formidlet subtilt og hvor den ikke kan kritiseres, da deltagerne alltid kan nekte for denne mening<sup>42</sup>. Tilsynelatende umotivert kunne venner i Blenheim gi hverandre klemmer eller sitte

---

<sup>42</sup> ”Når to lag har opprettet en offisiell ytre forståelse som garanti for en trygg sosial interaksjon, vil vi vanligvis oppdage også en form for kommunikasjon som hvert lag retter til hverandre. Denne uoffisielle kommunikasjon

sammen i sofaen mens de så på fjernsyn, nærmest i omfavnelse. Under husmøtet kunne en elev holde rundt skulderen til vennen ved siden av, eller sitte seg ned på fanget for så å si: *I love you, loverboy*. Det spesielle med de fysiske uttrykkene for intimitet var at den kunne forekomme hvor som helst i huset, av og til også utenfor, og var ikke forbeholdt det private rom. Tidspunktene for uttrykk av en slik intimitet fulgte heller ingen tendens, de kunne forekomme hvor som helst, når som helst, kanskje med unntak av i nærvær av lærere<sup>43</sup>. Eksplisitte uttrykk for intimitet var altså ikke begrenset av tid og sted, men heller av hvem som deltok. Elevene kunne, i prinsippet, gi hverandre en klem når og hvor som helst, men på ingen måte med hvem som helst. I så måte fungerer fysiske uttrykk for intimitet som *you got told-* og *your mum-* uttalelsene: demonstrasjonene var mellom nære venner. De vennene som gjorde dette var, nærmest uten unntak, av høy status. Ved å uttrykke vennskapet på fysiske måter viste disse elevene, som oftest foran et stort publikum, at de var venner, og at de stolte fullt og helt på hverandre.

Det er min helt klare oppfatning at de fleste uttrykk for fysisk intimitet for et stort flertall av elevene, ikke var ment seksuelt. Forholdene var primært vennskapelige heller enn erotiske, en forskjell som det har blitt argumentert for kan være fundamental heller enn flytende: det erotiske forholdet skiller seg fra vennskapet ved at sistnevnte er av en mer egalitær karakter (Alberoni 1986). Innenfor vennskapet er vennene av lik rang, mens forskjeller forsvinner eller blir underkommunisert. Elevene kan ha et behov for fysisk nærhet, og ja, denne nærhet kan ha erotiske undertoner, men er ikke primært (homo)erotisk etter mitt syn (se også Fox 2004)<sup>44</sup>.

Fysiske uttrykk for intimitet mellom venner forekom altså hyppig, men ble på langt nær utøvd av alle. Her skiller disse uttrykkene seg noe fra tidligere omtalte uttrykk:

---

*kan skje i form av ymt, spesielle tonefall, velplassert spøk, megetsigende pauser, dulgte antydninger, erting, talende undertoner og mange andre ting*” (Goffman 1974: 160).

<sup>43</sup> Den vennskapelige intimitet tilhørte elevenes domene, mens de voksne ble ansett som ute av stand til å gi uttrykk for et slikt uforbeholdent vennskap.

<sup>44</sup> “*The English male may not be an accomplished flirt, or adept at the finer points of pair bonding, but when it comes to bonding with other males, he's in his element. I'm not talking about homosexuality, repressed or otherwise, but about the universal human practice of male bonding, of men forming close friendships and alliances with other men. Every known human society has some form of male-bonding practices, usually including clubs, organisations or institutions (such as the London "gentlemen's clubs" for which the English are famous), or at least special rituals, from which women are excluded. It has been said that men's need for such bonding is as strong as their need for sex with women. In the average Englishman's case, it may be stronger. There is nothing wrong with the heterosexual English male's sex drive, but he does seem to show a marked preference for the company of other men. This is not about the alleged closet homosexuality of English males: if anything, gay Englishmen tend to be more at ease in female company, and to enjoy it more. But it must be said that many of the English man's male-bonding rituals appear to be devoted to proving his masculinity and heterosexuality*” (Fox 2004: 338-9).



humoristiske uttalelser for eksempel, kunne i prinsippet bli fremført av alle, det var mottagelsen som varierte. På grunn av den utbredte homofobien som preget Blenheim, kunne ikke alle si det Jason og Liam sa. Da Jason satt seg ned på fanget til Liam og sa *I love you, loverboy*, lå det en tillitserklæring og en demonstrasjon både av vennskap og ”ironisk kulhet” bak. I det Jason kom med sin uttalelse viste han at forholdet mellom han og Liam eksisterte på et plan som var hevet over normer om homofili, som de fleste andre måtte forholde seg til. Han kunne uttrykke seg på denne måten til tross for den rådende homofobien, og ble ikke møtt med skepsis eller sanksjoner. Ikke bare slapp Jason og Liam unna, deres anseelse, som da var en felles anseelse, ble styrket. Ved å gjøre det som var tabu, det vil si å oppføre seg som ”homofile” i elevenes øyne, utelukket de samtidig seg selv som homofile. Gjennom sin demonstrasjon av vennskap styrket de egen status *sammen*.

### **Legitimitet til å uttrykke vennskap**

Hvis vi godtar at det intime vennskap oppleves som svært viktig og faktisk oppnås av en majoritet av elevene, uavhengig av status, må vi stille spørsmål om hva som skaper forskjeller i hvordan vennskapet uttrykkes offentlig. Et flertall av elevene hadde nære venner, et mindretall viste dette gjennom fysiske uttrykk. Som for kriterier for popularitet generelt, forstod majoriteten av elevene hvordan slike uttrykk fungerte, evnen til uttrykk er følgelig ikke avgjørende. Det er også naturlig å slutte at et flertall ønsket slike uttrykk, da det ble sett på som ”kult” og positivt. Fysiske uttrykk for intimitet var uttrykk for styrke heller enn svakhet.

Som for øvrige kriterier for popularitet må uttrykk for intimitet ses i sammenheng med legitimitet for uttrykk. For offentlige uttrykk av intimitet holdt det ikke at elevene faktisk var nære venner. Om de skulle demonstrere vennskapet, måtte de bli sett på som å være ”passende” en slik handling. Hvem som faktisk ”fikk lov” ble forstått av alle elevene, en forståelse som også ble fulgt opp av praksis. Igjen: de fleste elevene forstod hvordan de kunne gjøre dette, men gjorde det likevel ikke.

Forgrunnsfigurene for spredningen av homofobe meninger var lederfigurene i huset. Paradoksalt nok var det også de som offentlig gav uttrykk som var i strid med slike meninger. Til tross for dette var det aldri et tema for andre å tolke disse uttrykkene som noe annet enn vennskap. De som ble ansett som å være i besittelse av legitimitet, var i de fleste tilfellene de samme som vurderte hva som var legitimt. Satt på spissen: Liam og Jason kunne gi hverandre en klem i fellesstuen i alles nærvær, Samuel og Steve ville ikke engang vurdert det med noen.

Hadde Samuel eller Steve faktisk gitt hverandre en klem, ville de bli ledd av og blitt ertet som homofile.

De fysiske uttrykkene for intimitet var uttrykk for, heller enn årsak til de intime venns­kapsrelasjonene. De intime forholdene ble kommunisert i det offentlige, og dermed manifestert og styrket. Gjennom offentlige demonstrasjoner kunne vennene øke hverandres legitimitet til nettopp slike uttrykk, og, i andres øyne, samtidig styrke vennskapet. De intime venns­kapsrelasjonene står også i forhold til det generelle maktforholdet til elevene i Blenheim. Maktforholdet ble gjenspeilet gjennom vennskap ved at de nære vennene ble oppfattet som like i og av posisjon eller ”erkestatus”. Som for episoden ved hinderbanen, hvor relasjoner til elever som ble oppfattet som ”likesinnede” ble aktualisert på et kollektivt plan, ville det å ta del i det intime bli forstått av elevene som å skje mellom like og likeverdige partnere. Vennene var, for elevene, av samme status, de ekskluderte var av en annen. På denne måten kan elevenes hverdagsliv bli opplevd som begripelig for dem selv: forholdet mellom elevenes sosiale posisjon, elevenes venner, og elevenes venners sosiale posisjon er ordnet og synes å forsterke hverandre. Elevenes relasjoner til medelever plasserte dem i et hierarki av status.

### **Vennskapet og sosial struktur**

At vennskapet i seg selv er av en privat karakter utelukker ikke dens betydning i det offentlige (se også Amit-Talai 1995). Vi har sett at vennskapet fungerer som offentlige manifestasjoner av prestisje og status. Spørsmålet vi da vil stille er om nære vennskap oppstår mer eller mindre utelukkende som resultater av statusposisjon og får den funksjon at den befester og forsterker (eventuelt minsker) denne posisjon? Er svaret ja, reduserer vi det elevene opplever som de mest personlige, nære og ekte aspektene ved deres hverdag, til en politisk instrumentalisme.

Etter min mening er ikke denne analysen tilstrekkelig. Vennskap fungerer ikke bare som *uttrykk* for maktforhold og status, men kan også til en viss grad være *grunnlagsdannende* for forestillinger om status og maktforhold. Vi kan ikke se på forutgående status utelukkende som determinerende for intime vennskap, men også forstå denne status som påvirket av intime vennskap. Måten jeg ble behandlet og opplevd som en i systemet av elever, kan beskrives som et resultat av hvem jeg ble assosiert med i huset. Denne assosiasjonen var igjen et resultat av ønske og evne til å dele noe intimt med dem jeg senere ble assosiert med, og deres ønske og evne til å gjøre det tilsvarende. Jeg ble oppfattet og plassert i konteksten av elevenes sosiale univers gjennom mine nære venner. Gjennom vennskap fant elevene ”sin

plass” i helheten av elever, en plass som ble forstått av kollektivet av elever. Vennskap elevene imellom fungerte dermed mellom det private og det offentlige. Vennskapets offentlige betydning trengte ikke være intendert av vennene, faktisk tvert om, men var ikke mindre betydningsfull av den grunn.

Det private rom blir med dette ikke utelukkende en arena av liminalitet, hvor elevene kunne unnsnippe rammebetingelser fastlagt i det offentlige. Gjennom vennskapet kunne elevene skape konkrete referansepunkter i hverdagen. Det nære vennskapet var grunnleggende for øvrig nettverksbygging og anseelse. Som kostskolehuset dannet utgangspunkt for erfaringer på kostskolen, ville de nære relasjonene til enkelte utvalgte medelever danne utgangspunkt for nettverksbygging og anseelse utenfor disse relasjonene. Vennskapet kunne dermed ha direkte betydning for forståelse og handling i det offentlige. Etter min mening fungerte elevenes vennsapsrelasjoner både på siden av og som et utgangspunkt for de strukturelle premissene de forholdt seg til. Den private sfære blir med dette både en måte å unnsnippe strukturelle premisser på (her følger vi Alberoni) og en måte å *tilpasse* seg disse. Gjennom den nære vennen og det å dele noe intimt kunne elevene ved Blenheim både distansere seg fra og tilpasse seg fellesskapet.

## IX

### Sammenfatning

Elevene ved Blenheim forholder seg til og beveger seg innen gitte, lite problematiserte rammebetingelser. Også i oppgaven vil slike rammebetingelser tas mer eller mindre for gitt, og fungerer som bakgrunn for analytiske diskusjoner. Elevene *er* fjernet fra de potensielt trygge omgivelsene av familie. De *er* overlatt til en tilværelse de ikke kan unnslippe, både i geografisk, sosial og moralsk forstand. Men likevel foregår det en utstrakt konstruksjon av normer og forestillinger. Isolasjonen og fraværet av familien skaper et behov for å lage egne regler for handling og meningsdannelse, som ikke er i samsvar med skolens verdier. Også skolen som institusjon genererer slike behov, ved at den utgjør en kontekst hvor virkeligheten består av to grove og motsetningsfulle kategorier: voksne og elever. I denne konteksten får huset en viktig betydning for elevene. Gjennom livet i huset blir et slikt behov aktualisert i hverdagen. Huset er arenaen hvor elevene definerer og formidler rammevilkår for handling. Det er her deres evner, deres mektighet (som er så fjernt fra den voksnes verden), kommer til uttrykk.

Slik er hverdagens kontekst. I denne settingen blir forholdet til medelever det viktigste for enhver elev. Det er medelever som avgjør om tilværelsen oppleves som en glede eller et mareritt<sup>45</sup>. På grunn av fraværet av familien, oppstår et sterkt ønske blant de fleste elevene om å passe inn i fellesskapet av elever. De ønsker tilhørighet med elever fra huset. Dette ønsket er basert på elevenes forestilling om "den ideelle elev", som er forskjellig fra, og står i kontrast til institusjonens definisjon av "eleven". Elevenes "ideelle elev" er deres egen konstruksjon. Denne konstruksjonen er ikke bare et abstrakt mål og en vag forestilling, men blir formidlet og kommunisert på måter som muliggjør en mer eller mindre koherent oppfatning. Elevene deler i høyeste grad slike forestillinger om det ønskelige. Etter min mening muliggjøres ikke

---

<sup>45</sup> For noen er tilværelsen ved kostskolen er mareritt. Følgende utdrag er fra et brev sendt av en kostskoleelev ved tradisjonsrike Eton til sin kjære mor (skrivefeil er inkludert): "*My dear mama, I wright to tell you I am very retched, and my chilblains is worse agen. I have not made any progress and I do not think I shall. i am very sorry to be such expense to you, but i do not think this schule is very good. One of the fellows has taken the crown of my new hat for a target, he har burrowed my watch to make wheal, with the works, but it won' act - me and him have tried to put the works back, but we think some wheels are missing as they won't fit. I hope Matilda's cold is better i am glad she is not at a schule. I think I have got the consumption the boys at the place are not gentlemen but of course you did not know that when you sent me hear, i will try not to get into bad habits....I hope you and papa are well and don't mind my being uncomfortable because i don't think i shall last long please send me some money as i owe 8d....Your loving but retched son*" (Paxman 1998: 178)

bare slike forestillinger, de realiseres også. I tillegg til å være aktuelle og i høy grad felles, blir slike forestillinger heller ikke problematisert. Slik blir det jeg har beskrevet som ”elevenes verden”, i kontrast til ”de voksnes” eller ”institusjonens verden”, konstruert. Det aksepteres uten videre at det finnes slike forestillinger om det ønskelige, samtidig som selve forestillingene, de skapt av elevene selv, også blir akseptert. Dette er til tross for, og kanskje på grunn av, at slike forestillinger ikke blir uttalt eksplisitt. Forestillingene blir på mystisk vis ervervet og forstått umiddelbart, selv om formidlinger skjer på subtile og innforståtte måter. Elevene vet at det er kult å knyte slipset på en spesiell måte. De vet enkelte ord og uttrykk er ”riktige”, andre ikke. De vet hvordan ordtak som *you got told* og *your mum* fungerer. På et mer grunnleggende nivå vet de også hvordan ”eleven” forholder seg til ”de voksne” og at hvis de skal overleve hverdagen må de oppfylle kriterier og kjennetegn konstruert av elevene. De vet alt dette til tross for at ingen sier at det skal være slik.

Et slikt fundamentalt ønske om aksept av likhetstrekk fungerer ikke alene. Ut fra oppnåelsen av dette ønsket springer et ønske om anerkjennelse av det særegne. Et ønske om anerkjennelse av det særegne kommer, i motsetning til ønsket om aksept av likhetstrekk, til uttrykk i svært ulik grad. Selv om ønskene er knyttet til forskjellige mål, fungerer de sammen: først i det eleven blir akseptert som en i fellesskapet, kan han skille seg ut, og få anerkjennelse for at han gjør det. Status i og utover huset oppleves på denne måten som tosidig: først som et opprinnelig ønske om tilhørighet, siden som et ønske om å heve seg over denne tilhørigheten (noe som impliserer at ikke alle kan gjøre dette).

Men tilværelsen på kostskolen handler ikke bare om status og prestisje. Den handler også om å skaffe seg venner som kan vare livet ut, og om forekomsten av uvenner som kan gjøre tilværelsen til et vedvarende mareritt. Elevene må selv skaffe seg venner og allierte, det er ingen som gjør dette for dem. De må kontinuerlig forholde seg til ulike former for vennskap og allianser, men også konflikter og fremmedgjøring. Dannelsen av vennskapsbånd, allianser og grupperinger er dermed også relatert til sosial prestisje: vennskap og allianser forholder seg til alternative vennskap og allianser, og til den evigvarende trusselen om ikke å bli inkludert. Som ungdom ellers, setter elevene ved Blenheim skiller seg imellom, på måter som der og da oppleves som endelige og nådeløse. Elevene er rett og slett dyktige til å skape kvalitative skiller seg imellom, og behersker de begreper de trenger for å gjøre dette. Hvordan prosesser og kriterier for fordeling av popularitet og prestisje fungerer, fortolkes og forstås av elevene. På denne måten blir forestillinger om popularitet og status ikke bare uomtvistelig viktig, men også forstått og nærmest implisitt vedtatt og akseptert.

I første innstans ønsker altså elevene aksept av likhetstrekk, og en tilpasning til elevenes forestilling om ”den ideelle elev”. At en slik tilpasning er ønskelig og i det hele tatt mulig, viser til elevenes evne og behov for å enes. I neste omgang ønsker elevene anerkjennelse av det særegne, av det som er hevet over normen. Også forestillingene om hva som skal til for å oppnå noe slikt deles av elevene. Tilskrivning gjøres på måter som er forståelige og aksepterte av elevene, hvis ikke ville ikke tilskrivningen vært effektiv. Gjennom den subtile og innforståtte formidlingen og fortolkningen av kriterier for popularitet kan vi begripe hvordan elevene selv deler koherente oppfatninger seg imellom. En slik konsensus oppnås til tross for at ”sannheter” ikke blir vedtatt eller formalisert. De er ikke engang utalte. Elevene deler en forståelse av popularitet og hvordan og hvorfor denne blir tilskrevet. De behersker forståelsen av popularitetens karakter og virkning.

Faktisk tilskrivning av popularitet samsvarer likevel ikke nødvendigvis med dyktighet i utførelsen av det som blir ansett som ”riktig”. Tilskrivningen av popularitet innebærer et paradoks: man kan ha forståelse for kriteriene og hvordan disse skal uttrykkes, som i prinsippet også kan utøves i praksis, uten at anerkjennelse oppnås. Å være kompetente til å beherske uttrykkene er ikke nok. Elevene må også *få lov til* å være kompetente. De vet hvordan de kan markere tilhørighet til allierte ved fysiske uttrykk for affeksjon i det offentlige, men utøver ikke nødvendigvis denne ferdigheten. Skulle de gjøre det, er det ikke gitt at de vil oppnå den samme anerkjennelsen som andre elever som gjør akkurat det samme. I tillegg til kompetanse i bruk av uttrykkene, må vi fokusere på *legitimitet til å kunne gi uttrykk for kompetanse*. Enkelte elever er i besittelse av en slik legitimitet, som for enkelte andre oppleves som totalt uoppnåelig.

For å forstå dette tilsynelatende misforholdet må vi igjen se på hvordan kriterier for popularitet blir formidlet og fortolket i hverdagen. Vi kan skille mellom tilskrevne kriterier, som utseende og kroppslig fremføring, og ervervede kriterier, som språk- og klesstil. Det tilskrevne, altså det mer eller mindre gitte og uforanderlige, og det ervervede, hvor kompetansen blir framvist, er kvalitativt like, men ikke sammenfallende. Av de to blir tilskrevne kriterier sett på som primær, og danner et slags grunnlag for hvordan andre uttrykk blir vurdert. Språklig stil blir med dette symptomatisk for, og ikke bare påvirker, verdi iboende tilskrevne kriterier. Den språklige stilen blir både vurdert ut fra verdi forbundet med tilskrevne kriterier, samtidig som tilskrevne kriterier legger føringer for hva som i det hele tatt blir utført av språklig stil. Tilskrevne kriterier for popularitet er dermed styrende i forkant, under og i etterkant av sosial interaksjon. Vi kan derfor ikke forstå kompetanse i beherskelsen

av uttrykk for popularitet som avgjørende for generell eller allmenn anseelse. Generell anseelse blir vurdert i møtet mellom disse to nivåene.

Summen av de omtalte kriteriene kan betegne en elevs forståtte "erkestatus". Denne "erkestatus", som eksisterer i relasjon til andre elevers "erkestatus" og således er verdibetinget, forteller hvor en elev hører hjemme, og legger føringer for hva som er sosialt oppnåelig. Den danner grunnlaget for elevenes legitimitet. Gjennom forstått "erkestatus" blir enkelte handlinger legitime, andre ikke. Denne legitimitet medfører begrensinger og hemninger, og virker styrende ikke bare på hvordan uttrykk mottas, men også på hva som uttrykkes. Slik blir elevers uttrykk for popularitet vurdert ut fra tilskrevne kriterier elevene i liten grad har evnen til å endre, og den "erkestatus" populariteten konnoterer.

En slik dynamikk fører til at enkelte elever befester sin posisjon som suksessrike, som altså *ikke* betyr evnerik, andre som mindre suksessrike. Det fungerer slik fordi, og bare fordi, elevene deler forestillingene om hva popularitet er og hvordan den fordeles, uavhengig om de faktisk er suksessrike eller ikke. De herskende tanker blir, for elevene, tilsvarende de herskendes tanker; systemet "naturaliserer forskjeller" (Moore 1994: 92).

Tilskrevne kriterier er relatert til "erkestatus" som utgjør legitimitet for handling og mening, men hvordan oppstår og utarbeides denne legitimitet? Ved å vise tilbake igjen til tilskrevne kriterier og "erkestatus" ender vi opp med en funksjonalistisk forklaring, hvor ett nivå forklarer forekomsten av det andre, og omvendt, uten at elevenes motiver eller ønsker, verken for individer eller grupper, legges til grunn. En slik forklaring kan ha noe for seg, ved at den viser til overindividuelle strukturer som skaper begripelige og systematiske retningslinjer i forhold til tilskrivning og opprettholdelse av popularitet, som vi har vist grenser til et slags selvforsterkende system for elevene. Denne forklaringen er likevel ikke tilstrekkelig. For bøte på dens mangler har vi sett på vennskapet. Særlig det nære, intime vennskapet dekker et grunnleggende behov for elevene (primært på grunn av fraværet av familie), og påvirker og manifesterer elevenes posisjon i huset, følgelig også skolen. Det nære vennskapet, kontraktsfestet gjennom intime betroelser og uttrykk for intimitet, har som funksjon å fjerne heller enn å skape forskjeller, i motsetning til de kriterier for popularitet diskutert tidligere. Likevel bidrar vennskapet til å differensiere elevenes plass i fellesskapet av elever. Det viser, for den aktuelle elev og for andre, hvem en assosieres med og hvem ens "erkestatus" står i relasjon til. Forstått "erkestatus" blir på denne måten både forutsetning for og resultat av vennskapsbånd. Den danner et grunnlag for potensielt sosialt nettverk, samtidig som sosialt nettverk skaper føringer for fortolkning av "erkestatus". Vi kan dermed knytte "hverdagens politikk", det vil si forestillinger og forhandlinger om status og prestisje,

sammen med det apolitiske og ekspressive. Ved å gjøre dette blir elevenes forhandlinger om posisjon og prestisje ikke noe som foregår utenfor deres begrepsevne, hvor de etterkommer motiver og ønsker som de ikke føler eller forstår. Elevene *braker* vennskapet, i tillegg til at det dekker et grunnleggende behov. Vennskapet, særlig det nære og intime, får med dette betydning utover den private sfæren det er ment for. Gjennom vennskapet uttrykkes relasjoner, men samtidig også verdier og kvaliteter, offentlig. Gjennom vennskapsbånd vil de alliertes felles mål kunne bli aktualisert. Gjennom vennskapsbånd vil vennenes ”erkestatus” og legitimitet, i tillegg til å komme til uttrykk, bli kommunisert, manifestert, og dermed *påvirket*.

Vennskapets forhold til forestillinger om status kan vise oss hvordan enkelte elever er mektige, forblir mektige, og samtidig bestemmer hva som forstås som ”mektig”. I krysningen mellom vennskap og uttrykk for vennskap, og det som blir forstått som tilskrevne kriterier for popularitet, blir forestillinger om status produsert og, ikke minst, opprettholdt. Systemet fungerer fordi elevene opererer med forståelige kategorier av tilskrivning, som opprettholder posisjoner over tid, som oftest til fordel for de allerede mektige. Gjennom offentlige manifestasjoner av vennskap og intimitet, vil de på forhånd mektige vennene forbli mektige, og skape premisser for hvordan makt begripes. Igjen blir forskjeller ”naturalisert” og tatt for gitt. Takket være vennskapet blir status både formidlet og konstruert: den som ikke har de rette vennene, må derfor betale en dyr pris.

### **Oppgaven and beyond**

Det har blitt vist til hvordan kostskolen og kostskolehuset danner premisser som gjør interaksjonen mellom medelever og utviklingen av intime vennskapsbånd til særlig nødvendige for elevene ved Blenheim. Samtidig har det blitt argumentert for at elevene ved huset er særlig kompetente i utviklingen og den hverdagslige utøvelsen av koherente begreper, forestillinger og verdier, som også er fjernt fra de voksnes verden. Kostskoletilværelsen er med dette ikke som alle andre tilværelser. Hvorvidt har da dette studiet relevans utover huset og skolen?

Diskusjoner om de spesifikke elevene (individer så vel som fellesskap av elever) kan problematiseres i forhold til ungdom generelt, ikke ved de spesifikke handlinger og forestillinger, men ved at de er *kapable* til å konstruere spesifikke handlinger og forestillinger. Elevene deler ikke nødvendigvis konkrete forestillinger med annen ungdom, men deler muligheten til å konstruere forestillinger. Hva som blir fremstilt, diskutert og analysert kan



derfor sies å være sammenlignbart på et teoretisk nivå heller enn ved de faktiske konstruksjoner av forestillinger og mening. Forskjeller, det vil si mer eller mindre kultur- og kontekstspesifikke betingelser, er ikke vanskelig å oppdage, men dette er heller ikke poenget: det er *at*, og til en viss grad hvordan, det kultur- og kontekstspesifikke blir mottatt, forvaltet og kommunisert som er relevant i forhold til ungdomsbegrepet, ikke innholdet eller det stilistiske i det som blir kommunisert. På denne måten må vi forstå "ungdommens språk" (som omtalt i filmen "Ungdommens råskap") ved å se på grammatikk og setningsoppbygning, heller enn enkeltstående ord og begreper. Ungdommens grammatikk og setningsoppbygning er i all hovedsak deres egen konstruksjon. Den kan være lignende de voksnes, på grunn av likheter i enkeltstående ord og begreper, men samtidig inneholde nyanser og mening uoppnåelig for den uinnvidde.

# Litteraturliste

Alberoni, Francesco 1986

*Vennskap*. Oslo: Det Norske Samlaget

Amit-Talai, Vered 1995

The waltz of sociability: Intimacy, dislocation and friendship in a Quebec high school. I *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*. Amit-Talai, Vered & Wulff, Helena (eds.): 144-66. Routledge: London and New York

Burgess, Robert G. 1985

Introduction. I *Field Methods in the Study of Education*. Burgess, Robert G. (ed.): 1-21. London: Falmer Press

Caputo, Virginia 1995

Anthropology's silent "others": a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. I *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*. Amit-Talai, Vered & Wulff, Helena (eds.): 19-43. Routledge: London and New York

Cookson Jr., Peter W. & Persell, Caroline Hodges 1985

*Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books Inc.

Fox, Kate 2004

*Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder & Stoughton

Giddens, Anthony 1992

*The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Oxford: Polity Press

Goffman, Erving 1961

*Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Penguin Books

Goffman, Erving 1974

*Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax: Oslo

Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter 1994

Introduction. I *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter (eds.): 1-13. London: Routledge

James, Allison 1995

Talking of children and youth: Language, socialization and culture. I *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*. Amit-Talai, Vered & Wulff, Helena (eds.): 43-63. Routledge: London and New York

James, Allison & Prout, Alan 1997

- A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. James, Allison & Prout, Alan(eds.): 7-34. Falmer Press: London
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan 1998  
*Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge
- James, Allison 2002  
The English child: toward a cultural politics of childhood identities. I *British subjects: An anthropology of Britain*. Rapport, Nigel (ed.): 143-163. Berg: Oxford
- Jenkins, Richard 1996  
*Social Identity*. Routledge: London
- Kohn, Tamara 1994  
Incomers and fieldworkers: A comparative study of social experience. I *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter (eds.): 13-28. London: Routledge
- Lambert, Royston 1974  
*The Hothouse Society: An Exploration of Boarding-school Life Through the Boys' and Girls' Own Writings*. Harmondsworth: Penguin Books
- Maffesoli, Michel 1996  
*The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*. Sage Publications: London
- Moore, Henrietta L. 1994  
*A Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender*. Cambridge: Polity Press
- Morgan Roger 1993  
*School Life: Pupils View on Boarding Life*. London: HMSO
- Okely, Judith 1994  
Vicarious and sensory knowledge of chronology and change: ageing in rural France. I *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter (eds.): 45-65. London: Routledge
- Paxman, Jeremy 1998  
*The English: A Portrait of a People*. Penguin Books
- Pollard, Andrew 1985  
Opportunities and difficulties of a teacher-ethnographer: a personal account. I *Field Methods in the Study of Education*. Burgess, Robert G. (ed.): 217-35. London: Falmer Press
- Rapport, Nigel 2002  
Introduction to part IV. I *British subjects: An anthropology of Britain*. Rapport, Nigel (ed.): 141-143. Berg: Oxford

Solberg, Anne 1997

Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. James, Allison & Prout, Alan(eds.): 126-145. Falmer Press: London

Turner, Victor W 1985

*On the Edge of the Bush: Anthropology as Experience*. Tucson: University of Arizona Press

Turner, Victor W 1995

*The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine De Gruyter: New York

Wakeford, John 1969

*The Cloistered Elite: A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*. London: Macmillan

Whyte, William Foote 1961

*Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago: Univeristy of Chicago Press

Wulff, Helena 1995

Introduction: Introducing youth culture in its own right: the state of the art and new possibilities. I *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*. Amit-Talai, Vered & Wulff, Helena (eds.): 1-19. Routledge: London and New York

## **Andre kildehenvisninger**

<http://www.iscis.uk.net/>