



# Høgskulen på Vestlandet

## Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUSA550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	225
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	26450
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:** Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har** Ja  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	7
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

“It is easier to build strong children  
than to repair broken men”  
- Frederick Douglass

## Forord

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et innblikk i hvordan man kan hente inn elever som ligger bakpå det ordinære skoleløpet. Ved å få tilgang til Guttas Campus, så har jeg fått mange nye erfaringer som jeg kommer til å ta med meg videre når jeg tar fatt på lærerjobben. I tillegg til å utvide mitt perspektiv innenfor mitt kommende fagfelt, så har dette arbeidet gjort at jeg har vokst som person. Jeg er nå stolt av å kunne presentere arbeidet jeg har jobbet med i snart to år.

I den anledning ønsker jeg å takke følgende:

Først og fremst min veileder Marit Tjomsland. Hun har vært en uvurderlig støtte, og veiviser gjennom disse to årene. Hennes innsikt og evner har gitt meg en større forståelse for hva forskning og kunnskap er. I tillegg har hennes engasjement, og stadig tilstedeværelse gjort at jeg alltid har følt meg trygg, og sørget for et målrettet arbeid. Det er ikke å forvente at veiledere skal svare på meldinger eller telefon i løpet av samme dag, men der viste Marit sin tilstedeværelse for meg som student. Tusen hjertelig takk!

Jeg vil takke Guttas Campus som lot meg være så heldig å få et innblikk i deres arbeid. Fra jeg satte foten på camp, så følte jeg meg ivaretatt og inkludert i deres viktige arbeid med skoleleie gutter. I tillegg til å takke daglig leder Omar Mekki, og mine informanter, så ønsker jeg spesielt å takke min kontaktperson. Ettersom hun er min informant, så ønsker jeg ikke å nevne henne med navn, men hun har hele veien sørget for en god dialog med meningsutvekslinger og tilgang til Guttas Campus. Tusen takk!

Jeg ønsker å takke min familie for konstant støtte og backing. Jeg har tilbragt mange timer i telefon med dere, og dere har alltid vært der for meg. Denne støtten setter jeg utrolig pris på.

Jeg ønsker å takke min forlovede, Janne. Hun har vært min trofaste sparringspartner, og jeg har alltid visst at selv om dagene ble tunge, så ventet hun på meg hjemme. Hun har hele

tiden vært der for meg, og tilrettelagt for at jeg kan fokusere på masteroppgaven. Tusen takk, jeg elsker deg.

Til slutt så vil jeg rette en enorm takk til min søster. Det er en grunn til at hun får sitt eget avsnitt. Denne masteren ble til da jeg og min familie gikk gjennom vår mørkeste tid. Min søster var involvert i en bilulykke, og ble innlagt på intensiven med alle odds imot seg. Heldigvis har jeg en søster som aldri vurderte noe annet alternativ enn å kjempe, og til høsten begynner hun selv på studier. Hadde jeg ikke hatt en slik fantastisk og robust søster som slo alle odds, så ville jeg aldri klart å skrive master. **Master er lett, livet er vanskelig.** Tusen takk, skjønningen.

## Sammendrag

Hva kan forhindre at gutter faller ut av skolen, og dermed unngå at de potensielt blir en del av et stort samfunnsproblem? Jeg har tatt utgangspunkt i prosjektet Guttas Campus som søker å hente disse guttene inn igjen i skolen. Jeg har brukt metodene deltakende observasjon, individuelle- og gruppeintervju. I tillegg har jeg brukt Mead sin speilingsteori, samt Connell sin teori om hegemonisk maskulinitet som teoretisk grunnlag, og sett på hva som kan være virkestoffet til Guttas Campus. Jeg har funnet at relasjons- og tillitsbygging, arbeid med karakterstyrker, og læringsmiljø tuftet på guttenes kollektiv som grunner til guttenes faglige forbedring i løpet av den to ukers lange campen.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Figurliste</b> .....	<b>7</b>
<b>Kapittel 1. Introduksjon</b> .....	<b>8</b>
<b>Kapittel 2. Ulike forståelser av kjønnsforskjeller i skolefravall i nyere norsk forskning og utredning</b> .....	<b>15</b>
2.1 Nye sjanser-bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp .....	15
2.2 Hva så?.....	16
2.3 Kritikk av Stoltenberg-rapporten .....	17
2.3.1 Den Ene og den Andre: Betragtninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller og andre forskjeller i skolen .....	18
2.3.2 Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold .....	20
2.3.3 Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? .....	21
2.4 Formål og Problemstilling .....	22
Hovedproblemstilling .....	22
Forskningsspørsmål.....	22
<b>Kapittel 3. Teori</b> .....	<b>23</b>
3.1 Meads spellingsteori .....	23
3.2 De likeverdige.....	24
3.3 Hegemonisk maskulinitet.....	28
3.4 De hypermoderne.....	29
<b>Kapittel 4. Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Forskningsdesign: kvalitativ metode.....	32
4.2 Utvalg og rekruttering.....	36
4.3 Personvern .....	38
<b>Kapittel 5. Relasjonsbygging, og karakterstyrker</b> .....	<b>40</b>
5.1 Introduksjon .....	40
5.2 Relasjonsbygging: viktigheten av den, og praktiske eksempler.....	40
5.2.1 En litt annerledes 3000-meter .....	40
5.3 Lagtid, og arbeid med karakterstyrker.....	42
5.3.1 «Øyehøyde» og eksempelets makt.....	43
5.4 Relasjonsbygging i praksis .....	44
5.4.1 Turn that frown upside down.....	44
5.5 Camp, ikke sommerskole.....	47
5.5.1 Klare rammer og regler .....	47

5.5.2 Hvorfor viktigheten av forventningsavklaring? .....	48
5.6 <i>Analyse</i> .....	50
5.6.1 Relasjonsbygging med den utfordrende gutten.....	50
5.6.2 Det subjektive «jeg» og objektive «meg» .....	51
5.6.3 Den utfordrende gutten, speilingsteori og ideell rolletaking.....	52
5.6.4 Den fundamentale tillit .....	54
5.6.5 Ond spiral .....	56
5.6.6 Miljø .....	56
5.6.7 Lokal hegemonisk maskulinitet? .....	57
<b>Kapittel 6. Læringsfremmende grep i undervisningen på Guttas Campus .....</b>	<b>61</b>
6.1 <i>Innsjekk/utsjekk og musikk</i> .....	61
6.2 <i>Positiv forsterking</i> .....	63
6.3 <i>Observasjoner i klasserommet</i> .....	63
6.3.1 Lesetime .....	64
6.3.2 Vandring .....	64
6.3.3 Arbeidet med motivasjon, og viktigheten av det.....	65
6.3.4 Selvkontroll og karakterstyrkene.....	68
6.3.5 Skrivetime.....	69
6.3.6 Regnetime .....	70
6.3.7 Arbeidsstøy.....	72
6.3.8 Powerbreak .....	73
6.4 <i>Analyse</i> .....	73
6.4.1 Positiv forsterkning.....	74
6.4.2 Klasserom og maskulinitet .....	76
6.4.3 Den lærende skole .....	77
6.4.4 Utdypingsfase.....	78
<b>Kapittel 7. Konklusjon .....</b>	<b>80</b>
7.1 <i>Skolen og Guttas Campus som marginaliserende faktor?</i> .....	80
7.2 <i>Problematisering av kun to ukers oppfølging, danning, og kjønn</i> .....	80
7.2.1 Den indre kjerne.....	80
7.2.2 Lokal hegemonisk maskulinitet? .....	82
7.3 <i>Smalt utvalg av mestringsarenaer</i> .....	82
7.3.1 <i>Guttas campus?</i> .....	83
7.4 <i>Hva var virkestoffet til Guttas Campus for å oppnå de gode resultatene?</i> .....	84
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>



## Figurliste

Figur 1. Resultater kartlegging kull 2022 Oslo (Johansen, 2023).....	9
Figur 2. Status kull 2019 – tredje året etter ungdomsskolen (Johansen, 2023). .....	10
Figur 3. Guttas Campus sine 5 prinsipper (Guttas Campus, 2023). .....	11
Figur 4. Guttas Campus sine Rå regler (Guttas Campus, 2023). .....	12
Figur 5. Ulikhet i kriminalitet (Løken, 2023). .....	17
Figur 6. Ulikhet i utdanning (Løken, 2023). .....	17

## Kapittel 1. Introduksjon

Frafall fra skolen regnes å være det største problemet i skolesektoren, og i videregående skole har det ligget stabilt på rundt 30 prosent de siste 20 årene (Utdanningsforbundet, u.å). Av de som startet videregående i 2010, 64 000 elever, så fullførte rundt 73 prosent av disse videregående skole i løpet av fem år. Om man gjør et dypdykk ned i tallene, så viser det store forskjeller i elevmassen mellom ulike utdanningsprogram, minoritets- og majoritetsgrupper, og kjønn. Antall kvinner som består videregående skole ligger på 78 prosent, i motsetning til mennene hvor 67 prosent gjennomfører. Elever med innvandrerbakgrunn ligger på 60 prosent (Utdanningsforbundet, u.å). Den store forskjellen mellom kjønn når det gjelder å fullføre videregående skole blir ansett som et viktig samfunnsproblem, og har lenge vært omtalt i media. Blant annet i nyhetsartikkelen «Jentene sliter, men det er guttene som slutter på skolen» (Lorentzen & Lystad, 2016).

Frafallet i skolen førte til at Kunnskapsdepartementet oppnevnte et ekspertutvalg i 2017. Dette resulterte i «Nye sjanser-bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (NOU 2019:3), på folkemunne omtalt som Stoltenberg-rapporten. Dette dokumentet har på mange måter fått definere hvordan problemet med frafall i skolen forstås i det norske samfunnet i dag. Jeg vil gå i dybden på denne rapporten i neste kapittel, samt redegjøre for kritikken den fikk av enkelte innen forskningsmiljøet.

Som en respons på gutters dårlige skoleresultater, så ble prosjektet Guttas Campus AS opprettet i 2018. Hovedmålet til det ideelle aksjeselskapet er «å støtte guttenes faglige og sosiale utvikling, og å styrke deres forutsetninger for å mestre livet og fullføre videregående skole» (Guttas Campus, 2022). Det er etablert og eid av Eivind Astrups Allmenntilgode Stiftelse. Guttas Campus har ikke et økonomisk formål, men reinvesterer alt potensielt overskudd i tråd med hovedmålet. Selskapet består av et bredt sammensatt og mangfoldig lag som bygger videre på erfaringsgrunnlaget gjort av et lignende dansk prosjekt kalt Drengeskolen. Guttas Campus kjøpte rettighetene til konseptet fra Drengeskolen og omformet dem til norske forhold. Prosjektet Guttas Campus med daglig leder Omar Mekki i spissen ble startet av mennesker fra et bredt utvalg yrkesgrupper som tidligere skoleledere,

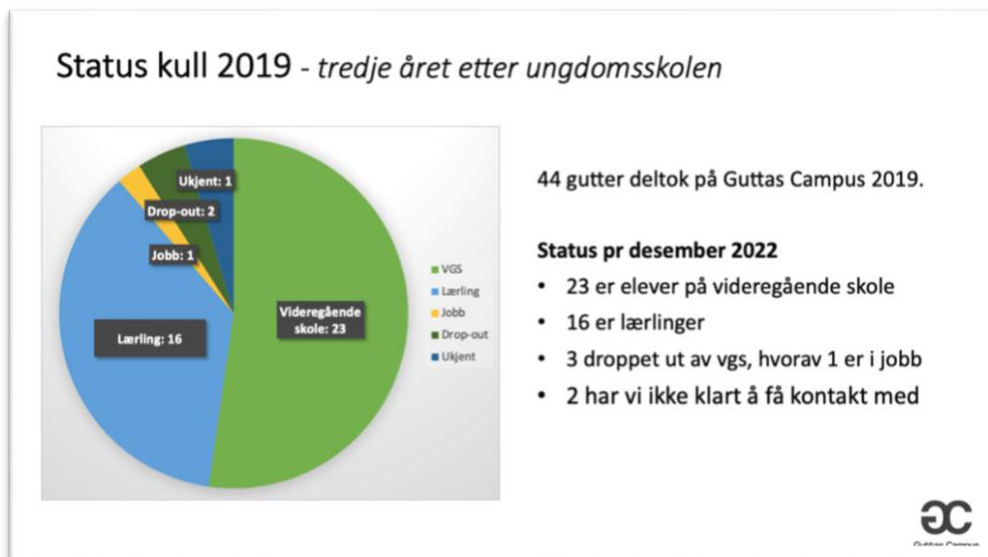
lærere, psykologer, forskere, private aktører, og ungdomsarbeidere. Eivind Astrup selv definerte noen premisser for prosjektet, som at det skal være et allment tiltak, og ikke være begrenset til visse områder eller utsatte grupper. I tillegg skal det være et spleiselag bestående av bidrag fra offentlig, frivillig og privat sektor. Selskapet inngår samarbeid med de deltakende kommunene når det gjelder rekruttering av både stab og deltakere. I tillegg må kommunene betale en andel av kostnadene knyttet til hver gutt fra kommunen som får plass. Guttas Campus startet i Oslo, men det gjennomføres nå camper både på Vestlandet og i Nord-Norge (Guttas Campus, 2022).

Guttas Campus melder om forbedring i faglige resultater før og etter deltakelse på camp. I kakediagrammene under, så presenteres resultatene av kartleggingsprøvene før og etter camp for guttene jeg observerte.



Figur 1. Resultater kartlegging kull 2022 Oslo (Johansen, 2023).

Tall fra Guttas Campus for 2019-kullet viser også at mesteparten av guttene holder seg i videregående skole eller annen egnet opplæring, som vist i kakediagrammet under. Jeg har ikke sett tall fra 2018-kullet som viser hvor mange som faktisk fullførte videregående skole.



Figur 2. Status kull 2019 – tredje året etter ungdomsskolen (Johansen, 2023).

Deltakelse på Guttas Campus starter med en introcamp som gir informasjon til aktuelle kandidater som tilbudet retter seg mot. De som søker, og blir selektert inn går gjennom en to ukers læringscamp hvor de skal gjennom et intensivt opplegg for å styrke sin faglige og sosiale utvikling. Målgruppen er gutter som skal begynne i tiende klasse, og som vurderes å stå i fare for å ikke klare videregående skole. Etter camp vil de få oppfølging gjennom hele siste året på ungdomsskolen, og ved behov kan de få oppfølging gjennom hele første året på videregående skole. Oppfølgingen skjer gjennom et mentorsenter som de kan delta på to ganger i måneden, i tillegg til individuell oppfølging ved behov, en fellessamling i semesteret, temakvelder og foreldremøter. Mål for hver enkelt gutt er å utvikle gode arbeidsvaner, øke motivasjonen for læring, oppnå personlig, faglig og sosial vekst, og oppleve både mestring og trivsel. Gutter som søker blir vurdert i henhold til inndeling i fargekoding. De «røde» guttene anses å ha for store utfordringer til å ha utbytte av camp. Dette kan være rusproblematikk, utagerende- og voldelig adferd, eller psykiske lidelser. De «grønne» guttene har faglige resultater som tilsier at de ikke har et stort nok behov for et slikt tilbud. Dermed er målgruppen de «gule» guttene som har såpass dårlige faglige resultater at de ligger an til å

ikke klare videregående skole, men som vurderes skikket til å klare et to ukers campformat (Guttas Campus, 2023).

Campens rammer og målretning er beskrevet i deres «5 prinsipper» og «Rå regler»:



Figur 3. Guttas Campus sine 5 prinsipper (Guttas Campus, 2023).



Figur 4. Guttas Campus sine Rå regler (Guttas Campus, 2023).

I løpet av campen skal guttene gjennom en «faglig og personlig reise» (Guttas Campus, 2023). Her får guttene en «boost» i grunnleggende ferdigheter som regning, skriving og lesing. Det vektlegges fast døgnrytme, sunn kost, gode rutiner og mye fysisk aktivitet. Mobiltid begrenses til kun en time om dagen, fellesskapets verdi blir sterkt vektlagt, og campledelsen skal være synlig og tydelig. Fundamentet i denne personlige reisen bygger på den amerikanske psykologen Martin Seligmans retning «*positiv psykologi*» (Seligman, 2002). Denne tilnærmingen ble til som et motsvar i en periode da psykologiens oppgave var å kurere menneskets mentale lidelser. Derfor lå fokuset på elementer som legger grunnlaget for et dårlig liv, og unngåelse av disse (Seligman, 2002, s. 4). Positiv psykologi søker heller å finne svar på hva som skal til for å leve et godt liv, og de positive aspektene som er med å underbygge et slikt liv. I tillegg til å kartlegge positive opplevelser som engasjement og lykke

(Kennair, 2023), så utarbeidet Seligman 24 karakterstyrker som han anså som viktige for et godt liv (Guttas Campus, 2023). Disse har Guttas Campus kondensert ned til følgende syv karakterstyrker:

- Selvkontroll
- Nysgjerrighet
- Sosial kompetanse
- Viljestyrke
- Engasjement
- Takknemlighet
- Optimisme

Disse syv karakterstyrkene gjennomsyres alt som gjøres på camp, fra aktivitet i klasserommet, til lek og moro på ettermiddagen (Guttas Campus, 2023). Målet med Guttas Campus er å hente inn igjen disse «gule» guttene i et normalt skoleløp, og gi dem de verktøyene og den faglige «boosten» de trenger for å klare dette.

Som nevnt er det vesentlige kjønnede forskjeller når det gjelder fullføring av videregående skole. De store forskjellene mellom kjønn og gjennomført skolegang er et viktig tema å skrive om. Det har siden 1970-tallet vært mye fokus på likestilling, og tiltak for at kvinner skal få flere muligheter enn de har hatt tidligere. Dette har naturligvis vært nødvendig, men nå ser pendelen ut til å svinge andre vei, og det er gutta, eller mer presist noen gutter, som nå trenger et løft. Det er mye dystre statistikk for menn som ikke har fullført videregående skole, og dette skal jeg belyse i neste kapittel. Jeg har jobbet med flere slike gutter gjennom studietiden som vikar. Det gjør inntrykk når jeg hører historier om ivrige og spente gutter som endelig skal få starte på skolen, men som skjønner i løpet av første klasse at skole ikke er noe for dem. Jeg har hørt mødre fortelle at et lys forsvant i øynene på dem, og det har ikke kommet tilbake igjen siden. Disse guttene er dermed lovpålagt å tilbringe ti år av barndommen og ut i ungdomstiden i en arena hvor de ikke mestrer, og hvor kravene bare blir høyere for hvert år. Ofte har jeg erfart at dette fører til utagering, noe som kan gi dem stempelen «trøbbelmaker, urokråke, uskikkelig, og forstyrrende element». Har man først fått et slikt stempel, så kan det fort bli en nedadgående spiral. Utagerende adferd øker jevnt med

kravene, og disse blir igjen negativt forsterket av personene rundt disse guttene. Da jeg var liten, og på mitt villeste, så tenkte min mor at jeg hadde to retninger for hva jeg kunne bli i livet: yrkeskriminell, eller soldat i Fremmedlegionen. I dag skriver jeg ferdig mastergrad, og skal begynne i verdens viktigste yrke. Jeg lurer på hvordan livet mitt hadde sett ut hvis jeg ikke var født inn i en trygg og støttende middelklassefamilie i verden beste land, og med en lyst for å lære, og høy trivsel på skolen. Denne masteroppgaven er for de guttene som ikke har disse forutsetningene, men som likevel skal konkurrere på lik linje med alle andre. Den handler om det Guttas Campus gjør for å hjelpe guttene som deltar på camp, om svakheter og styrker ved opplegget, og om kjønnsdimensjonen som er et grunnleggende trekk ved tiltaket.



## Kapittel 2. Ulike forståelser av kjønnsforskjeller i skolefracfall i nyere norsk forskning og utredning<sup>1</sup>

### 2.1 Nye sjanser-bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp

I 2017 oppnevnte regjeringen et ekspertutvalg som søkte «å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller» (Regjeringen, 2019, s. 27). Resultatet ble «*Nye sjanser-bedre læring-Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*», også kalt Stoltenberg-rapporten. Denne utredningen fokuserte på barn under 16 år, og fremtidens barn de neste tiårene. Alle barn, uavhengig av bakgrunn og kjønn, skal få samme muligheten til å utvikle sitt potensial. Rapporten skulle vurdere om dette faktisk var tilfellet i den norske skole. Rapporten innledes med en diskusjon av kjønnsforskjeller i utdanningssystemet, og disse oppsummeres i følgende punkter:

- Gutter utgjør 70 prosent av elevene som får spesialundervisning.
- Jenters karaktersnitt ligger rundt fem poeng høyere enn gutters snitt, og guttene er høyere representert i bunnsjiktet av karakterskalaen, mens det er flest jenter i toppsjiktet
- Jenter blir bedre i regning og lesing utover i ungdomsskolen, og dette resulterer i at jentene ved slutten av ungdomsskolen har bedre karakterer enn gutter i alle fag, bortsett fra kroppsøving.
- 20 prosent av jentene fullfører ikke videregående, for guttene gjelder dette 30 prosent.
- Jenter presterer også bedre enn gutter på videregående, og gutter er overrepresentert nederst i karakterfordelingen også på dette nivået.
- Det har vært en økning av søkere til høyere utdanning som ikke får studieplass. 7 av 10 av dem er gutter.

---

<sup>1</sup> Første del av dette kapittelet er med noen endringer utdrag fra litteraturgjennomgangen for masteroppgaven som utgjorde «emne 1-oppgaven» i MGUSA 501 høsten 2022.

- Det er i tillegg flest kvinner på studier med høye karakterkrav, og 57 prosent kvinner i alderen 30-39 år har høyere utdanning, i motsetning til menn hvor antallet ligger på 40 prosent. SSB mener disse forskjellene vil fortsette å øke, og anslår at innen 2040 vil 89 prosent av kvinner i arbeidsstyrken ha høyere utdanning, mens bare 61 prosent av menn vil ha det samme (NOU 2019:3, 2019, s. 11).

## 2.2 Hva så?

Gutter presterer altså dårligere enn jenter både på grunnskolen, videregående, og høyere utdanning. Men hva har dette å si? Stoltenberg-utvalget løfter fram utfordringene det anser dette vil medføre for skoletaperne videre i livet. Ifølge rapporten, så viser framskrivninger fra SSB en fremtidig økning av etterspørsel for formell kompetanse i arbeidslivet.

Kjønnsforskjellene i sysselsettingen i dag er markant endret enn hva det var tidligere. Selv om kvinner kun tjener 86 prosent av gjennomsnittsinntekten til menn, så viser prognoser at de typiske kvinnedominerte yrkene vil øke i antall, mens de typiske mannsdominerte yrkene i større grad vil avta. I tillegg knyttes lavt utdanningsnivå til ulike former for utenforskap, hvor en stor gruppe menn er representert. Dette fører også til at menn med lav utdanning har lavere levealder enn de med høy utdanning. Menn har også kortere forventet levealder enn kvinnene. En mye større andel av menn i alderen 45 år er barnløse, sett opp imot kvinner, og denne forskjellen fortsetter å øke. Menn med lav utdanning har størst sjans for å ende opp som barnløse. Utvalget levner liten tvil om de store konsekvensene som mangel på videregående kan medføre, og at disse utgjør et alvorlig samfunnsproblem (NOU 2019:3, 2019, s. 12).

Stoltenberg-rapporten viser også at det er vesentlig økte sjanser for å ende opp i fengsel for de som ikke har fullført videregående skole. Samtidig viser den til en vesentlig grad av generasjonell reproduksjon av utdanningsnivå innen familier, noe som tyder på at klassesilhørighet er en annen viktig forklaringsfaktor for skoleprestasjoner. Dette er imidlertid en problemstilling Stoltenberg-utvalget velger å la ligge (Se grafer under, gjengitt i Løken, 2023).

## Ulikhet i kriminalitet

FAIR

- Store ulikheter i hvem som begår kriminalitet
  - Utdanning: 75% i fengsler har ikke fullført videregående skole
  - Helse: 70% i fengsler har en mental helsediagnose (vs 20% i befolkningen)
- Store ulikheter i siktelser etter kjønn (Stoltenbergutvalget, 2019)

Figur 5.13 Antall siktede personer etter alder og kjønn, 2016.  
Kilde: Statistisk sentralbyrå (SISB), tabell 04115.

FAIR Center for Experimental Research on Fairness, Inequality and Rationality

Figur 5. Ulikhet i kriminalitet (Løken, 2023).

## Ulikhet i utdanning

FAIR

- Store ulikheter i utdanning etter foreldre bakgrunn
  - Hvis foreldrene har høyere utdanning: 73 % av barna tar høyere utdanning
  - Hvis foreldrene har fullført videregående: 21 % av barna tar høyere utdanning
  - Hvis foreldrene ikke har fullført videregående: 6 % av barna tar høyere utdanning
- Store ulikheter i utdanning etter kjønn og foreldrebakgrunn (Stoltenbergutvalget, 2019)

Figur 4.14 Kjønnforskjell i grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå for elevene som avsluttet grunnskolen i 2018.  
Kilde: Statistisk sentralbyrå (SISB), tabell 0765.

FAIR Center for Experimental Research on Fairness, Inequality and Rationality

Figur 6. Ulikhet i utdanning (Løken, 2023).

### 2.3 Kritikk av Stoltenberg-rapporten

Stoltenberg-utvalget sin rapport ble gjenstand for vesentlig kritikk fra det norske kjønnsforskningssmiljøet. Kritikken dreide seg både om utvalgets sammensetning, dets tilnærming til problemfeltet, og dets konklusjoner. Jeg vil nå belyse noe av den kritikken.

### 2.3.1 Den Ene og den Andre: Betragtninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller og andre forskjeller i skolen

I denne artikkelen retter Engelsrud et al. (2021) et kritisk blikk på politikk og forskning som forstår gutter og jenter på gruppenivå, framfor som individer. Artikkelens forfattere mener at forskning som deler elever opp i kjønn, og dermed bruker biologi som forklaring, kan føre til et statisk enten-eller-forhold mellom de to kjønnene. Dermed vil verken individuelle erfaringer eller variasjoner innad i gruppene bli belyst, og disse kan derfor ende opp som ugyldige eller usynlige. Dette gjelder og forskning som tar for seg såkalte «forskningsbaserte stillbilder», hvor fokuset forankres i den Ene eller den Andre. Her bruker forfatterne Dag Østerbergs essay «Forståelsesformer» som grunnlag når de undersøker hva slags forståelse en slik fastlåst, statisk gruppetenkning baseres på, og utfallet dette kan gi (Engelsrud et al., 2021, s. 67).

Forfatterne tar for seg de de mener er svartmalingen av gutter som har skjedd i de seneste årene. Stoltenberg-rapporten begrunner noe av guttenes svake skolerresultater i biologi, og hevder at guttenes tregere modningsprosess enn jentene er en av grunnene til de store kjønnede forskjellene. En slik påstand fører ifølge forfatterne til å putte gutter i skammekroken. Forfatterne viser til flere eksempler i Stoltenberg-rapporten hvor biologi brukes som forklaringer på gutters lavere skoleprestasjoner. Her kritiseres rapportens argumentasjon for å være «*preget av en svakt begrunnet kjønns- og menneskeforståelse basert på gruppekategorisering*» (Engelsrud et al., 2021, s. 68). Det vises til at kjønnenes modenhet og utvikling kan endres begge veier i løpet av skolegangen, at elevene selv former sin egen forståelse av kjønnets betydning, og at deres kjønnede kropper er både sosialt og relasjonelt konstituert.

Forfatterne skriver så at Stoltenberg-rapporten er basert på en sammenfatning av forskningsartikler og fagbøker som regnes som «evidensbasert forskning», noe som reflekterer en forståelse av forskning preget av et evidenshierarki for hva som anses som gyldig kunnskap. På toppen av dette hierarkiet finnes tallbasert årsak-virkning-forskning, beskrevet i Stoltenberg-rapporten som den «normgivende gullstandard» (NOU 2019:3,

2019, s. 29) når det gjelder gyldig kunnskap. Denne standarden er statistiske effektstudier med metaanalyser og målbare, veldefinerte forhold, og den inneholder teori om kjønn kun som noe definert av biologi. I tillegg ekskluderer et slikt hierarki kvalitative studier, eller andre former for «systematisert erfaringsbasert kunnskap» (Engelsrud et al., 2021, s. 69). Mesteparten av norsk forskning på kjønn og skole er av sistnevnte art, og denne vesentlige kunnskapsbasen blir lite referert til i Stoltenberg-rapporten.

Stoltenberg-rapporten la frem sårbarhets- og utviklingshypotesen som forklaring på hvorfor guttene henger etter i skolen, hvor begge er biologisk forankret. I tillegg til å hevde at gutter blir senere utviklet, så er de og mer sårbare for miljømessige faktorer. Forfatterne mener at rapporten «bygger på en forståelse av at den Ene og den Andre er lukket om seg selv i et utvendig forhold» (Engelsrud et al., 2021, s. 70). Den Ene vil sette premisser for det som blir omtalt, mens den Andre ikke vil passe inn i dette bildet, og dermed bli ekskludert.

Stoltenberg-rapporten blir klassifisert som utvendighetstenking. Dermed utgjør funnene de forskjellene som oppstår når man setter gutter opp mot jenter. Det blir derfor gunstigere å ha et innvendighetssyn på gruppene, og se hvordan møtet mellom kjønnene skaper kunnskap uten at det truer det subjektive, og således er med på å utvikle og forme hverandre. Faren ved utvendighetstenking blir at den Ene har et dominerende verdisyn, ideologier og posisjoner med makt, uten at den Andre har det samme (Engelsrud et al., 2021, s. 69-71).

I tillegg ser artikkelen på skolens verdier som gjenspeiler middelklassen i langt større grad. Det fører til at blant annet arbeidsklassegutter blir til den Andre, da deres maskuline verdier og prinsipper ikke passer inn i skolen. Opposisjon mot skolen, og synet på at det å gjøre det godt på skolen er feminint, anser forfatterne som årsaken til at visse grupper blir til den Andre ut ifra deres sosiale klasse. Artikkelen fremhever så Jaeghers mening om at «mye forskning gir lite kunnskap om det som den enkelte er opptatt av i den sammenheng som vedkommende lever i» (Engelsrud et al., 2021, s. 74). Her nevnes begrepet *participatory sensemaking* som forklarer den kunnskapen som oppstår mellom mennesker som har en konkret interesse for hverandre (Engelsrud et al., 2021, s. 74).

### 2.3.2 Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner- forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold

Artikkelen ble skrevet før Stoltenberg-utvalget publiserte sin rapport, men forholder seg til samme forskningsfelt, og kan dermed forstås som et bidrag til samme pågående forskningsdebatt om kjønn i norsk skole. I artikkelen kommer det fram at basert på de undersøkte variablene, så er *arbeidsinnsats, motivasjon* og *elevens tilpasning til skolens normer* det som veier tyngst når det kommer til elevens skolefaglige prestasjoner. Forfatterne anser på den bakgrunn at det ikke er nødvendig med en egen gutteorientert pedagogikk, da variablene i studien deres slo ut likt for begge kjønn. Likevel er gutters væremåte og holdning til skolen mer negative enn jentenes. Det at gutter lettere distraheres, bråker, er opposisjonelle, og har lavere arbeidsinnsats underbygger dette. Artikkelen trekker særlig frem kontrasten mellom guttene og lærernes forståelse av skolefaglige prestasjoner og kjønn, hvor førstnevnte ikke ser noen ulikhet. Dette kan begrunnes med at gutter ser sine ferdigheter i et mer positivt lys enn hva det er grunnlag for. Dette kan også skyldes at læreren ser større forskjeller mellom kjønnene enn det som er reelt. Videre hevdes det at skolen anser jenters adferd som mer positiv, og at dette har en effekt på karakter i fag. «Det er den lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven som verdsettes, både sosialt og faglig i skolen» (Aasen, et al., 2015, s. 84). Når læreren vektlegger elevens atferdsmessige og sosiale ferdigheter i testresultater, så gjør dette at guttene kommer dårligere ut enn hva testresultatene faktisk sier. Derfor vinner jenter mer på lærervurderte karakterer. I tillegg blir dette forsterket ved at elevene påvirkes av miljøet de er i (Aasen et al., 2015, s. 84).

Om noen miljøer anser det å jobbe hardt på skolen som feminint, så kan gutter velge å ha en uanstrengt holdning til skole for å verne om sin maskulinitet. Derfor anses det som viktig at læreren «fremmer læringsorienterte elevkulturer der det generelt er attraktivt å utføre skolearbeid» (Aasen et al., 2015, s. 85-86). Artikkelen strider mot Stoltenberg-rapporten, og finner ikke grunnlag for at kjønn er så relevant for forskjellene mellom kjønnenes skolefaglige prestasjoner, men heller lærerens oppfatning av eleven (Aasen et al., 2015, s. 85-86). En slik kritikk nyanserer kjønnets rolle i skoledebatten. Viktigheten av å fremme en læringsorientert elevkultur, og grepene Guttas Campus gjør for å oppnå dette, vil bli belyst senere i oppgaven.

### 2.3.3 Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?

I stedet for å se utelukkende på kjønn som faktoren for lave skoleprestasjoner, så må det inkluderes flere variabler. Anders Bakken (2014, s. 85) introduserer sin artikkel med sosiologisk utdanningsforsknings fokus på hvordan minoritetsstatus, sosial klasse og kjønn påvirker skoleprestasjoner. I grunnskolen kommer majoritetsungdom bedre ut enn minoritetsungdom, barn av foreldre med høy utdanning får bedre resultater enn barn av foreldre med lav utdanning, og gutter presterer dårligere enn jenter. Artikkelen stiller spørsmål om «kjønn har størst betydning i de gruppene av befolkningen som besitter minst av ressursene som er utslagsgivende for barnas karakterer i skolen?» (Bakken, 2014, s. 85). Forfatteren bruker eksamenskarakterene til forskjellige kull med avgangselever fra grunnskolen som analysegrunnlag. Ungdoms- og kjønnsforskning argumenterer for flere variabler enn kun kjønn når det gjelder gutters svakere skoleprestasjoner. Her understrekes *samsillet* mellom etnisitet, klasse og kjønn, særlig gutters klassebakgrunn. Bakken skriver at «arbeidsklassegutters machoinspirerte opposisjon» (Bakken, 2014, s. 86) vil ha en større negativ påvirkning på karakterer enn hvis middeklasseguttene opponerer. Minoritetsgutter har i tillegg til sin gjennomsnittlige lavere sosiale klasse også store forventninger til kjønnsroller som forsterker denne type opposisjon til skolen (Bakken, 2014, s. 85-86).

Når det gjelder eksamenskarakterer, så forekommer det større kjønnsforskjeller blant majoritets elever enn minoritets elevene. Det står i kontrast til beskrivelsen om minoritetsjenter, som fra norske kulturelle standarder blir beskrevet som stille, hardtarbeidende elever som er kontrollert av foreldrene, og at guttene er mer fristilte. Tallene kan derimot tyde på at langt flere minoritetsjenter sliter på skolen, og at flertallet av minoritetsgutter har større ambisjoner, og jobber hardere enn tidligere antatt.

Kjønnsforskjeller er komplekst, og i tillegg til å sette søkelys på variasjonene *mellom* kjønnene, så må variasjonene *innad* i dem også inkluderes. Bakken konkluderer med at karakterforskjeller mellom kjønnene ikke er like dramatisk som først antatt, men at disse forskjellene er store innad i kjønnene. Elevens klassebakgrunn spiller inn, i tillegg til at kjønnsforskjellene øker betraktelig innenfor visse fag som norsk. Kjønnsforskjeller har en betydning i skoleprestasjoner, men i mindre grad enn først framstilt, og dette fører til en

overforenkling av komplekse ulikhetsskapende prosesser (Bakken, 2014, s. 91-92). I tillegg til kjønnets betydning for skoleresultater, så vil jeg og inkludere klasse- og minoritetsbakgrunn, og bruke dette i min analyse av Guttas Campus.

Debatten om årsakene til guttenes utfordringer i skolen deler forskningen på feltet i to leirer. Den ene vektlegger biologi, mens den andre foreslår en større nyansering, og inkluderer klasse- og minoritetsbakgrunn i tillegg til kjønn. Likevel er begge leirene enig i at de som faller ut av skolen utgjør et samfunnsproblem, og frykter at dette vil forverres i framtiden. Guttas Campus prøver å endre denne dystre statistikken ved å gi guttene de verktøyene og den faglige «boosten» som er nødvendig for å klare videregående skole. Jeg ville undersøke hvordan de oppnådde de gode faglige resultatene, og hvorfor guttene ikke klarte å følge et normalt skoleløp. Jeg har utarbeidet en problemstilling som søker å svare på dette. Den lyder slik:

## 2.4 Formål og Problemstilling

### Hovedproblemstilling

- Hva mener henholdsvis tidligere deltakere i og ansatte ved Guttas Campus er det viktigste virkestoffet i programmet med tanke på resultater?

### Forskningsspørsmål

- Hvordan lager Guttas Campus dette virkestoffet?
- Hvilke læringsfremmede grep gjøres i, og utenfor, klasserommet på camp?



## Kapittel 3. Teori

De ansatte jobbet konsekvent med relasjonsbygging og å endre guttenes selvbilde. Dette vil være sentralt i analysen min. Jeg vil hovedsakelig bruke to teorier for å analysere disse endringsprosessene. Jeg vil bruke George Herbert Meads speilingsteori (Mead, 1972) for å forstå arbeidet med å endre guttene til å mestre skole. Jeg vil så se campen ut fra et kjønnsperspektiv, og bruke Raewyn Connells teori om hegemonisk maskulinitet (Connell & Messerschmidt, 2005) for å analysere dette. Samtidig vil jeg bruke andre kilder for å supplere, særlig Ivar Frønes sin bok «De Likeverdige» (Frønes, 2006).

### 3.1 Meads speilingsteori

Meads speilingsteori er anerkjent som en av de viktigste teoriene innenfor sosiologisk teori (Mead, 1972, s. ix). Den sier at vi speiler oss i tilbakemeldinger vi får, og Mead bruker et hundeslagsmål som eksempel (Mead, 1972, s. 42). Hver hund sin handling blir til stimuli for den andre hundens respons, og slik påvirker de hverandres svar på handlinger. Hvis en hund gir tegn (*gesture*) på at den vil angripe, så vil den andre hunden måtte respondere på denne *gesture*. Mead forklarer slike responser ved å skille mellom det subjektive «jeg», og det objektive «meg.» Begge to utgjør selvet, og kan ikke adskilles uten videre. Det subjektive «jeg» er ikke-refleksivt, og utgjøre våre umiddelbare handlinger, være seg spontanitet og impuls (Stølen, 2022). Med andre ord, handlinger vi ubevisst gjør. Motpolen er det objektive «meg», som utgjør vår «bevisste refleksjon over egne handlinger» (Stølen, 2022). Det er gjennom den objektive «meg» at den subjektive «jeg» får informasjon, og mulighet til å endre seg (Mead, 1972, s. 14-176). Dermed er det andres tilbakemeldinger, altså ytre inntrykk, som reflekteres hos «meg», som så gjør «jeg» bevisst, og muliggjør en indre endring hos det iboende ikke-refleksive, subjektive hos mennesket (Imsen, 2014, s. 365). Dette er med å utvikle vår selvoppfatning, som noen antar å være «den mest betydningsfulle styringsfaktor for adferd» (Duesund, 1995, s. 68).

Selvoppfatning er tett knyttet til motivasjon, hvor skryt forbedrer selvoppfatning, noe som øker motivasjonen og sannsynligheten for at samme handling blir gjentatt (Duesund, 1995, s.

68). Herbert Blumer bygde videre på dette, og mente at det ikke nødvendigvis er handlingen i seg selv som skaper stimuli og respons, men *tolkningen* av handlingen, også kalt symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969, s. 79). En annen som bygget videre Meads speilingsteori var Robert White. Selv om White hyllet Mead, så var han uenig i Mead sin framstilling om at mennesket lever etter handling-respons. Han argumenterte for at vi er tenkende, bevisste vesener, og at vi klarer å vurdere oss selv, uten hjelp utenfra. Han mente derimot at for å kunne ha en selv vurdering, så er man avhengig av en indre og ytre kjerne for å gjøre dette (White, 1964, s. 151). Selvoppfatningen til de som mangler den indre kjernen vil alltid forbli formet av den ytre kjernen, altså andres oppfatninger av en selv, og vil dermed bli avhengig av tilbakemeldinger (White, 1964, s. 151). Jeg observerte at Guttas Campus jobbet med karakterbygging, og formet guttene slik de selv så best, blant annet gjennom scenariobaserte refleksjonsoppgaver. Jeg vil bruke *ideell rolletaking* for å analysere dette. Mead mente ideell rolletaking var avgjørende for å innta andres synspunkt for å forstå om en handling var riktig. Dermed får offentlig samtale og språklig kommunikasjon en sentral plass (Stølen, 2022).

### 3.2 De likeverdige

Frønes sin bok «De Likeverdige» (Frønes, 2006) bruker blant annet Meads speilingsteori som utgangspunkt for å redegjøre for barns sosialisering, og de jevnaldrende sin betydning for denne. Jeg vil bruke denne boken som et egnet tillegg til Meads speilingsteori, og analysere arbeidet Guttas Campus gjør i lys av denne.

Mead utviklet uttrykket «de signifikante andre», og brukte det som en referanse til de viktigste sosiale forhold i sosialiseringprosessen (Frønes, 2006, s. 55). Rundt oss eksisterer de Andre, i motsetning til oss selv. Selv om de Andre gjelder alle rundt oss, så vil enkelte av dem spille en viktigere rolle i våre liv, og disse kalles *de signifikante andre*. De opptrer som personer, men representerer i tillegg forståelsesformer og kultur, og sammen blir de budbringere fra samfunn til barn. Dette gjelder personer barnet har et faktisk forhold til, så samfunnets budbringere er ikke alle og enhver, men sentrale personer i barnets liv (Frønes, 2006, s. 55). Mead beskrev hvordan «de første signifikante andre som barnet møter, legger grunnlaget for barns oppfatning av verden i sin alminnelighet» (Frønes, 2006, s. 55). Mead mente så at de signifikante andre til slutt blir til *den generaliserte andre* hvor de blir en

integrert del av barnets erfaring og preger dermed barnets verdensanskuelse. Samtidig er de «interaksjonspartnere» som gjennom samhandling med barnet kan påvirke hva barnet lærer (Frønes, 2006, s. 56). For eksempel lærer barnet forskjellig fra en lærer eller forelder, som hva det lærer av jevnaldrende (Frønes, 2006, s. 56). Jevnaldrende sin nøkkelrolle i barnets sosialisering gjør dem derfor til noen av barnets *primærsosialiseringsagenter* (Frønes, 2006, s. 61). Kvaliteten ved jevnalderrelasjonene anses som svært viktig i dagens moderne samfunn, da de utgjør barnets grunnleggende forhold for utvikling av evne til å mestre intimitet, og særlig sosial kompleksitet (Frønes, 2006, s. 204).

De ansatte på camp jobbet med å oppnå tillit hos guttene, da flere av dem virket å mangle dette. Frønes viser til Erik H. Erikson (Erikson, 1950), som hevder at utvikling av tillit er den tidlige aldersfasen sin sentrale oppgave. Tillit kan både gjelde det som blir kommunisert, men også gjelde trekk ved barnets identitetskjerne, som White beskriver som indre kjerne (White, 1964, s. 151). Erikson skriver at «tillit er nødvendig for å oppsøke verden» og kalles for «den fundamentale tillit» (Frønes, 2006, s. 210). Et barn er avhengig av tillit til verden for å kunne gå ut i den, og sanke inn erfaringer. Motsetningen er det ikke-tillitsfulle barnet som får en snever horisont (Frønes, 2006, s. 210). Dette barnet kan lett havne i en ond spiral hvor det stadig får bekreftet hvor farlig verden er. Ved å ikke oppsøke sosiale omgivelser i frykt for fare, kan det utvikle fortolkninger som både kan føre det i bestemte retninger, og «blokkere for videre erfaringer» (Frønes, 2006, s. 210).

Frønes skriver at «det er en rimelig antagelse at det moderne samfunnets basiskompetanse best utvikles ved erfaring med en viss sosial og kulturell kompleksitet. Dette fremmer identitetsrefleksjon, kommunikativ kompetanse og evne til desentrering, som utgjør fundamentet i modernitetens basiskompetanse» (Frønes, 2006, s. 248). Videre beskriver han forskjellige miljøer, og hvordan disse muliggjør eller hemmer utvikling av en slik basiskompetanse. Han sier det enkle, ensartede miljøet vil føre til at dets medlemmer sjeldnere «vil møte perspektivulikheter, moral og normforståelse vil i stor grad være konvensjonell, og sosial og kulturell desentreringsevne vil i mindre grad bli utviklet» (Frønes, 2006, s. 248). Viktigheten av perspektiv omfatter her evnen til å ta andres synspunkt, altså sette seg inn i andres situasjon. En slik handling vil danne *perspektivulikheter* som Mead mener er essensielt for å utvikle moralitet (Stølen, 2022). Å ta andres rolle faller inn under evne til

desentrering (Frønes, 2006, s. 55). Motsetningen til et slik miljø er det komplekse, uensartede miljøet. Faren ved et slikt miljø er at «inkompetente aktører ikke mestrer kompleksitetens krav, med utvikling av stereotypiske kulturelle mønstre som et mulig resultat» (Frønes, 2006, s. 248). Dette anser jeg som særlig relevant da flere av guttene på camp var innvandrere, eller kom fra innvandrerhjem. Frønes sier så at «i enkle miljøet med sterke normer og entydige modeller vil læring gjennom modeller og forsterkning eller sanksjoner få en betydningsfull plass, læring gjennom samhandlingskvaliteter mindre» (Frønes, 2006, s. 248). Her mener jeg han beskriver miljøet på Guttas Campus i stor grad, hvor de ansatte bruker sanksjoner og positive forsterkninger som virkemidler, hvor normer og regler er tydelige gjennom Rå regler og de ansattes opprettholdelse av disse, og hvor de ansatte opptre som tydelige modeller.

Frønes skriver at «skolens verdier kommer i konflikt med de guttekulturene som representerer bestemte former for «tradisjonell maskulinitet» (Frønes, 2006, s. 251). Her spiller jevnalderkulturen en viktig rolle. I dagens samfunn er selvrealisering med individualisering som mål viktig, men det er sånn sett ingen «A4-format som krav til alles sosialisering. Derfor vil utviklingen av basiskompetanse få en enda større rolle, og slik gjøre kriteriet for vellykkethet mer komplekst enn å kun lykkes i rammene som allerede er oppsatt» (Frønes, 2006, s. 248). I tillegg til mer komplekse kriterier for vellykkethet og sterkere krav til basiskompetanse, har skolens stadig større betydning samtidig økt krav til foreldre. Frønes setter «demokratiske, engasjerte foreldre som kontrollerer sine barn, men samtidig opptre med en demokratisk autoritet» (Frønes, 2006, s. 255) opp mot barn som vokser opp i turbulente miljøer. Førstnevnte vil få mindre konflikter i familien, men det viktigste er at barna oftere blir selvstendige. I et turbulent miljø vil «foreldrenes regulering av barns hverdagsliv (være) svært viktig for barnets utvikling når det gjelder skole, kriminalitet og livsstil generelt» (Frønes, 2006, s. 255). På camp var det gutter fra alle sosiale lag, og jeg vil bruke dette poenget i min analyse av campens praksis.

Guttas Campus strukturerte sine timer på en annen måte enn hva som er mulig i vanlige klasserom. Jeg vil analysere de pedagogiske virkemidlene med modelllæring som et av de teoretiske utgangspunktene. På camp ble gutter som gjorde noe positivt trukket fram som gode eksempler. Dette kalles læring ved forsterkning, hvor en handling blir utsatt for positive,

nøytrale eller negative sanksjoner som igjen dikterer sannsynligheten for at en handling vil gjenta seg (Frønes, 2006, s. 46-47). Modellæring skaper kontrast hos individet, hvor man ser seg selv gjennom andres handlinger. Hvis individet tolker noe iboende positivt hos andre, så kan individet også ønske å gjøre det samme. I motsatt retning kan negativ tolkning av andre føre til at individet tar avstand. Dette skaper identitet (Frønes, 2006, s. 44). Videre skriver han at et læringsmiljø som er bygd på forholdet mellom elevene vil være mest hensiktsmessig for å få til læring. På camp bygdes klassemiljøet på guttenes kollektiv, og ikke summen av guttenes individuelle handlinger. Dette kaller Frønes for den «lærende skole,» hvor et slikt miljø kan forme barnet, men og la barnet være et handlende subjekt (Frønes, 2006, s. 259). Dermed blir det en balanse mellom en individualiseringsprosess og en samfunnsmessiggjøringsprosess. Her får barnets aktive subjekt tre fram blant sine medelever, altså sine likeverdige, og «gjør barnet til det aktive sentrum i sin egen dannelselse» (Frønes, 2006, s. 261). Jeg tolker Frønes sin «lærende skole» som å understøtte Ann Margareth Aasen, Ratib Lekhal, May Britt Drugli og Thomas Nordahl sitt poeng om viktigheten av en læringsorientert elevkultur hvor å gjøre skolearbeid er attraktivt (Aasen et al., 2015, s. 85-86).

Karakterstyrkene ble brukt for å utvikle guttenes «evne til utdyping og konsentrasjon», som «evnen til å konsentrere seg over tid, til å stå i lange løp, til å lære seg at belønningen ikke behøver å komme umiddelbart, og evnen til å utdype og utvikle oppgaver» (Frønes, s. 225). Dette utgjør fundamentet for guttenes selvoppfattelse som noen som mestrer, og dette vil i følge Erikson avleire seg i guttenes sosiale identitetskjerne (Frønes, 2006, s. 225). For å kunne oppnå mestring, så er evne til utdyping særlig viktig i dagens samfunn. Frønes hevder det er problematisk at det stort sett kun er i skole og idrett hvor barn kan jobbe med utviklingen av utdypingsfasen i dag. Han bruker kunst og kulturidretter som kontrast, og understreker hvor beskjedne slike mestringsarenaer er i norsk sammenheng, og at barn i dag stort sett har kun skole og idrett hvor de kan føle mestring (Frønes, 2006, s. 260). Dermed blir viktigheten av å mestre skole ekstra viktig, da barn og ungdom ikke har noe alternativ til vanlig skolegang. Dermed blir slike marginaliserende tendenser fra skolen dobbelt problematisk, ettersom det ikke eksisterer en alternativ arena for de som ikke mestrer skolen (Frønes, 2006, s. 259).

### 3.3 Hegemonisk maskulinitet

Begrepet *hegemonisk maskulinitet* (Connell & Messerschmidt, 2005) regnes som banebrytende innenfor kjønnsforskning, og jeg vil bruke denne for å analysere kjønnsaspektet ved at Guttas Campus kun er for gutter, og i så fall om dette gjelder alle gutter. Jeg vil og supplere med annen teori. «(...) hegemonisk maskulinitet kombinerer mannlig praksis med strukturelle forhold som staten, familien, arbeid og utdanning» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 124). Begrepet tar for seg hvordan små grupper menn bruker visse legitimerende diskurser for å kombinere tilgangen de har på penger og makt, og slik opprettholder deres dominans som gruppe (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 124). De forskjellige former for *maskuliniteter* kan forstås gjennom fire variabler (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 126):

- varierer mellom kulturer
- varierer over tid i samme kultur
- varierer gjennom et menneskes livstid
- varierer innad i en kultur på samme tid

Her ble det også lansert noen overordnede systemer som skal synliggjøre hvordan menn inngår kjønnede relasjoner seg imellom. Dette resulterte i fire forskjellige former for maskulinitet, hvor alle står dynamisk og relasjonelt i forhold til hverandre. Disse er den *hegemoniske, underordnede, marginaliserte og medvirkende* maskulinitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 126-127). Den hegemoniske troner på toppen av et slikt sosialt hierarki, og stemmer ofte overens med institusjonell makt, og samfunnets kulturelle mannsideal. Underordnet form for maskulinitet er nederst på rangstigen, og står ofte som motsetning til, men kan og forsterke, hegemonisk maskulinitet. Eksempel på dette kan være diskriminering av homofile, som igjen skaper homofobi, og dermed en angst hos heteroseksuelle menn for å bli ansett som homoseksuell. Et eksempel på *marginalisert* maskulinitet «kan være fargede menn i spesielle historiske perioder» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 126-127). *Medvirkende* maskulinitet er noe vagt, da denne form for maskulinitet gjelder den normative og aksepterte form for maskulinitet, uten at de kan konkurrere om hegemonisk posisjon (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 126-127).

### 3.4 De hypermoderne

På bakgrunn av hegemonisk maskulinitet, så ønsker jeg for analysens skyld å dele deltakerne på camp mellom tre typer gutter ved å bruke Inger-Lise Lien sin inndeling (som referert i Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Lien gjorde en slik inndeling i et forskningsprosjekt blant ungdom i et flerkulturelt skolemiljø (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). En slik inndeling ser verken individet, eller alle sider ved guttene, men den gjør samtidig analysen tydeligere for oppgavens del. Samtidig mener jeg den treffer godt i forhold til gruppedynamikken blant guttene på camp. Dette fordi maskulinitet dannes ikke kun mellom menn-kvinner, men og innad blant mennene selv (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Derfor kan ideen rundt det å være «ordentlig» mann spille inn på menn sin tilpasningsdyktighet hos andre menn. Redselen for utenforskap kan og bli så sterk, at noen menn ønsker å fremstå som en «skikkelig» mann for å ikke bli dominert av andre menn. Enkelte hevder at maskulinitet ikke handler om ønsket for å dominere, men heller redselen av å bli dominert (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Spesielt det siste punktet skal jeg bruke i min analyse av pedagogiske grep som ble gjort på camp.

Den første gruppen er *de hypermoderne*. Dette er gutter med utenlandsk bakgrunn som har brutt med foreldrenes forventninger, og pleier omgang med andre enn de fra sin egen slekt. De anser seg selv som moderne, modige, mer voksne og maskuline enn majoriteten. De er òg de mest populære og synlige av elevmassen. Lien skriver:

Samtidig er de tydelig påvirket av sin etniske bakgrunn i sin moralske tenkning, og med at deres mentale skjemaer er basert på en kjønnet moral (ulike moralske forventninger til gutter og jenter) og elementer av en kollektivistisk og hierarkisk tenking. (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223).

Disse guttene holder ikke tilbake aggressive følelser, de krangler med lærere, slåss, men er og sjarmerende. De er derfor populære blant jentene, også fordi de er villige til å slåss for jentenes anseelse (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223).

Den andre gruppen er de *moderate*: utenlandske gutter «som forsøker å tilpasse seg forventningene til foreldrene» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). De har verken omgang med norske jenter, unngår slåsskamper og er lydige ovenfor foreldrene som de også respekterer. Nær familie utgjør stort sett deres omgangskrets. «Likevel har de internaliserte forestillinger om ære, og sier at de vil forsvare familiens respektabilitet hvis den blir truet» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223).

Den tredje gruppen er de *tilbaketrukne*. Dette er norske gutter som er kjent for å være feige, lite mannlig, og som ikke kjemper for jenters ære i like stor grad. En stille og usynlig gruppe som ikke kjemper om verken maskulinitet eller respekt på lik grad som de *hypermoderne*. I slike miljøer hvor de *hypermoderne* guttenes adferd gir økt status, så kan adferd som slåssing og utagering bli et mål i seg selv (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223).

Sånn sett kan de *hypermoderne* guttene minne om Claire Alexanders begrep «autentisk maskulinitet» (referert i Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Denne type maskulinitet knyttet hun til minoritetsmenn og deres forestillinger om voldelig og autoritær praksis, og ønsket om å fremstå som farlig og tøff (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Det er viktig å presisere at jeg ikke anså noen av guttene på camp til å utelukkende falle inn under et slikt begrep. Ingen av guttene jeg observerte kunne beskrives utelukkende ut ifra «autentisk» maskulinitet. Samtidig mener jeg dette fungerte som et delvis ideal for noen av guttene, da spesielt de *hypermoderne*. Det var ikke nødvendigvis *hvordan* de var som personer, men hvordan de *ønsket* å fremstå.

Det er òg viktig å være kritisk til hvordan kjønnet praksis blir analysert gjennom etnisk og kulturell tilhørighet. Praksisformene til de *hypermoderne* guttene er ikke utelukkende et resultat av deres etnisk bakgrunn, men må ses i henhold til maktformasjoner og sosiale variabler. Gjennom en slik analyse kan disse anses som gutter som ikke representerer noe grunnleggende nytt, men heller fyller en rolle som tidligere ble utøvet av andre kategorier av gutter. I dette tilfellet arbeiderklassegutter fra Oslo på 1950-tallet (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Slike mannsideal står i sterk kontrast til majoritetsbefolkningen i Norge, hvor etniske norske menn «utforsker sin mannlighet i en tid der omsorg, følelser og kropp er



sentrale temaer, og der likestilling mellom kjønnene oppfattes som allmenne verdier, men de egenskapene som i dagligspråket oppfattes som «maskuline», har ikke fulgt denne utviklingen» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Samtidig nevner forfatterne at media har snakket om maskulinitetens krise, hvor tradisjonelle maskuline egenskaper som handlekraft, pågåenhet, styrke og mot, ikke passer i like stor grad til det hegemoniske mannsidealet i dagens samfunn (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Likevel gjør denne macho måten å gjøre kjønn på at guttene ikke ønsker å falle inn under skolens rammer. Skole blir for dem noe feminint, og deres opposisjon mot skolen gjør det maskulint «å gi blaffen i skolen, og gode prestasjoner oppnådd med liten innsats har høy status» (Ogden, 2023). Dette underbygges av Aasen et al. som mener gutter er mer opposisjonelle mot skolen (Aasen et al., 2015, s. 84).

Connells teori om hegemoniske maskuliniteter, og Mead sin speilingsteori vil utgjøre fundamentet i teorien jeg vil bruke som analysegrunnlag. Jeg vil i tillegg supplere med annen relevant teori, som springer ut fra hovedteoriene. Dette gjelder i stor grad «De Likeverdige» av Frønes. Den supplerende teorien vil i høyere grad være spisset inn mot funnene i empirien, og slik fungere som et bedre og mer relevant grunnlag for analyse.

## Kapittel 4. Metode<sup>2</sup>

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodologiske valg når det gjelder innhenting av data. Jeg vil forklare hvorfor jeg gjorde dem, konsekvenser av metodevalg, samt aspekter jeg mener det er viktig å inkludere fra selve datainnsamlingen. Sistnevnte er for å sikre mest mulig transparens, og dermed gi leseren et klartest mulig innblikk i datainnsamlingen min. Viktigheten av dette forklares også i dette kapitlet. I tillegg vil det være et etisk bakteppe som må tas i betraktning under datainnsamling, men og i behandlingen av dataen etterpå.

### 4.1 Forskningsdesign: kvalitativ metode

Det første leddet i datainnsamlingen var å delta på camp hvor jeg gjennomførte *deltakende observasjon*. Dette er en kvalitativ metode hvor jeg som forsker deltok i de samme sosiale prosessene som jeg studerte. Dette ga meg forståelse og innsikt i samhandlingsmønstrene, aktivitetene og prosessene på campen. Jeg tok del i mye av det guttene gjorde, og dannet meg en forståelse gjennom dette. Kort sagt kan man si «at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier» (Tjora, 2021, s. 62.) Observasjon tillot at jeg kunne teste og justere mine teoretiske antagelser i forhold til virkeligheten. Deltakende observasjon kan medføre det som kalles «forskningseffekten», hvor jeg som forsker påvirker omgivelsene jeg er i slik at informantene kanskje vil oppføre seg annerledes enn om jeg ikke var til stede (Edgren et al., 2021, s. 142-144). Før min deltakelse på camp, så leste jeg meg opp på teori om deltakende observasjon, og reflekterte rundt min rolle som forsker. Jeg ble tidlig klar på at jeg skulle ha et tilbaketrukkent og avslappet forhold til de jeg observerte. Under camp ble derfor mye av de to observasjonsdagene brukt til å småprate med guttene. For eksempel la jeg merke til at guttene likte å teste ut hverandres grenser gjennom lekeslåsning. Jeg viste derfor en nedleggingsteknikk jeg har lært gjennom kampsport, til stor glede for guttene. Dette fungerte som en måte for å bryte isen mellom meg og guttene. Jeg følte etter hvert at jeg var en del av gjengen, noe jeg mener ga meg mer direkte adgang til guttene og samhandlingen dem imellom. Det snevret altså inn avstanden mellom forsker og informant. Samtidig kan valget av denne strategien ha fratatt meg en kritisk distanse som kunne gitt

---

<sup>2</sup> Deler av dette kapitlet er hentet fra studiens prosjektbeskrivelse, som ble utarbeidet som del av MGUSA 503 våren 2023.

andre verdifulle innsikter. Det er viktig i kvalitativ metode å ta i betraktning viktigheten av slike strategiske valg for informasjonen man får tilgang til.

Observasjonen foregikk på Oslo-campen sommeren 2022. Jeg observerte to dager, en i begynnelsen og en mot slutten av campen. Om høsten gjennomførte jeg så et *gruppeintervju* med fire tidligere deltakere på Guttas Campus fra Bergensområdet. I motsetning til et en-til-en-intervju, så vil gruppeintervju muliggjøre en menings- og erfaringsutveksling mellom flere personer med samme erfaringsgrunnlag. Guttene kunne ved å intervjues sammen danne et bilde av Guttas Campus som ikke ville blitt synliggjort om jeg hadde intervjuet dem hver for seg, da dataen ble dannet i fellesskap. Jeg fungerte i tråd med prinsippene for gruppeintervju som ordstyrer slik at jeg peilet samtalen inn på relevante områder, og lot guttene selv stå for snakkingen. Målet med et slikt intervju var å oppnå en kunnskapsdanning i fellesskap (Edgren et al., 2021, s. 128-129).

Til slutt gjennomførte jeg individuelle *dybdeintervju* med to ansatte fra Guttas Campus som jeg observerte i aksjon i løpet av tiden min på camp. Et dybdeintervju har som formål å gi intervjueren en dybdekunnskap om hendelser, beslutninger, utviklingstrekk eller tiltak (Jacobsen, 2005, s. 141-163). Jeg gjennomførte et såkalt informant/respondentintervju, da informantene jeg intervjuet både hadde erfaringer med Guttas Campus, men og inngående kunnskap om organisasjonen. Dette skjedde ved at jeg stilte få, men store enkeltspørsmål som utløste svar (Jacobsen, 2005, s. 141-163). Alle intervjuene bar preg av å være *semi-strukturerte*, da kunnskapen ble dannet i møte mellom meg og informantene, og hvor spørsmålene mine ikke nødvendigvis ble stilt i en bestemt rekkefølge. Dette formatet tillot meg å følge opp temaer som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som informantene belyste (Edgren et al., 2021, s. 128-129). Studiens primærdata ble generert ved hjelp av disse metodene. Jeg benytter meg i tillegg av sekundærdata fra tidligere forskning på kjønn i skolesammenheng.

Jeg benyttet altså ulike kvalitative metoder i datainnsamlingen til denne oppgaven. Jeg anså at en kvalitativ tilnærming er fordelaktig i dette prosjektet. Hvor *kvantitativ* metode ofte gir et datamateriale basert på mengde og tall, så belyser *kvalitativ* metode et fenomens kvaliteter, altså dets kjennetegn og egenskaper (Edgren et al., 2021, s. 122-123). Selv om det

tematiske bakteppet for oppgaven, som er gutters dårligere prestasjoner i skolen, like gjerne kunne vært belyst av kvantitative data, så fordrer problemstillingen min en kvalitativ tilnærming. Dette er fordi målet mitt er å forstå et miljø, aktørene som tar del i det, dets egenskaper og samt kjennetegn (Edgren et al., 2021, s. 122-124). En kvalitativ forskningsmetode har fortsatt sine svakheter, spesielt når det kommer til å kunne verifisere dataen og funnene ved et senere tidspunkt. Siden deler av min data stammer fra deltakende observasjon, så har jeg fanget situasjoner i øyeblikket de finner sted. Om man skulle gått i mine fotspor for å gjennomføre en replikasjon av datainnsamlingen, så ville dette være umulig. Disse øyeblikkene vil aldri skje igjen da tid, sted og personen som var involvert i situasjonen har endret seg. Derfor kan ingen gjøre nøyaktig det samme som meg gjennom test-retest for å verifisere at dataen, og se om tolkningene mine av den stemmer. Kvalitativ metode fordrer derfor åpenhet og mest mulig transparens og korrekt gjengivelse av hendelsesforløpet da dette er den eneste måten for leseren å kunne bedømme mine slutninger gjort fra ikke-verifiserbare data (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 230-238). Derfor sendte jeg oppgaven til Guttas Campus for gjennomgang. Innspillene de har kommet med er inkludert senere i oppgaven.

Jeg gjennomførte *gruppeintervjuet* med tidligere deltakere av Guttas Campus. De hadde deltatt på Vestlandscampen som fant sted utenfor Bergen i 2021, mens jeg utførte deltakende observasjon på Oslo-campen 2022. Formatet var likt på de to campene, og de ansatte jeg intervjuet hadde deltatt på begge. Spørsmålene jeg stilte i *gruppeintervjuet* hadde som formål å undersøke guttenes syn på Guttas Campus, veien før og etter camp, og deres egen oppfatning av hvorfor det var akkurat de som trengte et intensivopplegg for å hente seg inn igjen i normal skolegang. Dette håpet jeg kunne ses i lys av kritikken av Stoltenberg-rapporten, hvor det store spørsmålet er om guttenes dårligere skoleprestasjoner er grunnet kjønn, eller at andre faktorer spiller inn. Disse guttene ble valgt ut etter visse kriterier som jeg som forsker definerte. Selv om funnene mine kan ses som relevante i en større sammenheng, så vil de altså fortsatt strengt tatt kun være representative for akkurat disse tenåringsguttene. Hovedkriteriet for deres rolle som informant i min studie var deres deltakelse på Guttas Campus, og det er flere faktorer som spiller inn for å være en aktuell kandidat for et slikt prosjekt. Blant annet at de må falle inn under «gul» fargeinndeling som ble nevnt i kapittel 1. I tillegg kan gutter som oppfyller slike kriterier likevel ende opp med å

ikke få komme med på camp. Alt dette gjør informantene mine til en relativt smal gruppe, og det er derfor ingen garanti for at deres opplevelser og oppfatninger gjelder alle gutter som presterer dårlig i skolen (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 135). Innsikt i deres erfaringer kan likevel være med på å belyse noen av de faktorene som kan føre til dårlige skoleprestasjoner blant gutter, og har slik sett likevel en viss generell verdi.

Gruppeintervjuet ble gjennomført på Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Guttene var blitt håndplukket av kontaktpersonen min i Guttas Campus. Dette gjorde meg betenkt, da jeg var redd for at guttene var utelukkende valgt ut på grunn av deres positive innstilling til Guttas Campus. Jeg opplevde imidlertid at deltakerne hadde et nyansert syn på sin opplevelse, og at de ikke var udeelt positive. Dermed kunne jeg utelukke denne bekymringen. Gruppeintervjuet varte i 45 minutter. Jeg hadde ikke truffet guttene før. De opplevdes som reserverte, og til tider vanskelige å få i prat, selv om stemningen var god. Dette førte til at jeg måtte stille spørsmål jeg fryktet kunne være ledende. Ved å stille definerte spørsmål, stod jeg i fare for å definere svarene deres. Jeg tolket deres tilbakeholdenhet som et uttrykk for at dette er tenåringsgutter som kanskje ikke er vant med å ta ordet i en forsamling eller en slik formell setting.

Når det gjelder *dybdeintervjuene* med ansatte i Guttas Campus, og deres rolle under camp, så ønsket jeg å undersøke hva Guttas Campus vil oppnå, hvorfor de benytter seg av metodene de bruker, og kanskje knytte dette opp til inspirasjonskildene deres. En av informantene mine fungerte som min kontaktperson innenfor Guttas Campus. I et år har vi hatt et tett samarbeid, og vekslet e-poster og snakket mye på telefon. Det er denne informanten som ordnet det slik at jeg fikk være med på camp, som tilrettela oppholdet der for meg, og som svarte på vegne av Guttas Campus da jeg ønsket å forstå deres mål og metoder. I tillegg hadde denne informanten som nevnt plukket ut guttene som deltok i gruppeintervjuet. Derfor fungerte informanten som en klassisk *dørvakt*, og vedkommende sin innflytelse vil nødvendigvis gjennomsyre mye av dataen jeg samlet inn. Dette må jeg derfor ta i betraktning når jeg gjør analysene mine (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 135). Dybdeintervjuene varte mellom 1 og 1,5 timer.

Primærdataene til denne oppgaven er altså samlet inn gjennom metodetriangulering, som betyr at det anvendes flere metoder når man studerer et fenomen. Selv om alle metodene er jevnbyrdige, så tillater metodetriangulering en sammenligning av data og at datainnsamlingen ikke begrenses av rammene for kun en metode. I tillegg kan flere metoder føre til flere tolkninger som igjen kan gi en mer helhetlig og nyansert forståelse av et sosialt fenomen (Jacobsen, 2005, s. 81). For å oppsummere, så er primærdataen hentet fra:

- 2 dagers deltakende observasjon på en camp med rundt 45 deltakere, hvor hoveddelen av observasjonen foregikk i en av 3 deltakergrupper.
- 2 individuelle dybdeintervju med ansatte i Guttas Campus.
- 1 gruppeintervju med 4 tidligere deltakere på Guttas Campus.

#### 4.2 Utvalg og rekruttering

Jeg har lenge vært interessert i Guttas Campus, så da tiden kom for å bestemme tema for masteroppgaven var det nærliggende å benytte denne anledningen til å få bedre kjennskap til virksomheten deres. Jeg tenkte også at det kunne gi meg kunnskap om arbeid med ungdommer med læringsutfordringer som kunne bli verdifull å ta med seg inn i læreryrket. Etter at beslutningen om tema var tatt begynte jeg med å sende en e-post til Guttas Campus. Jeg forklarte temaet for masteren, og spurte om jeg kunne bruke Guttas Campus som grunnlag for oppgaven. Etter et intervju med kontaktpersonen i Guttas Campus, så innledet vi et tett samarbeid, både over telefon og e-post, men også gjennom fysiske møter. Parallelt utformet jeg og veilederen min både problemstillingen for oppgaven, samt rammene for datainnsamling. Dette førte til at jeg sommeren 2022 var med på deler av en av de regionale campene til Guttas Campus, Oslo-campen, som deltakende observatør.

Før datainnsamlingen lagde jeg et skriv som jeg sendte til deltakerne på Guttas Campus sin Oslo-camp 2022. Der ble det forklart hva masteren omhandlet, problemstillingen min, og at jeg ønsket å samle inn data blant guttene som deltok. Jeg forklarte videre at alle deltakerne ville forbli anonyme, og at all data kom til å bli lagret et sikkert sted, for så å bli slettet etter en gitt tidsperiode. I tillegg forklarte jeg at det var fullt mulig å trekke seg under datainnsamlingen om informanten skulle ønske det. Dette kunne gjøres ved å kontakte meg

via telefon eller e-post, eller kontakte de ansatte på Guttas Campus. Dette er et viktig etisk prinsipp for denne typen datainnsamling (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 133), som samtidig kunne innebære mulige utfordringer for forskningsprosjektet. Dette gjaldt spesielt for gruppeintervjuet, siden denne metoden legger til grunn at informasjonen skal dannes gjennom at deltakerne svarer på spørsmål i fellesskap. Det ville derfor være svært krevende å skille ut data fra en enkeltperson som eventuelt skulle ønske å trekke seg fra den dataen som ble dannet i fellesskap med andre. Gjennomføring av et nytt gruppeintervju ville derfor sannsynligvis vært den beste måten å løse en slik utfordring på om den hadde oppstått. Alternativt kunne det bli løst ved å la de involverte få muligheten til å lese gjennom egne uttalelser referert i oppgaven og eventuelt trekke noen av dem før levering. Heldigvis oppstod ikke dette problemet.

Utvalgsriteriet for min deltakende observasjon var gutter som deltok på camp. Inni dette kriteriet lå det implisitt andre kriterier som var definert av andre. Deltakerne på Guttas Campus var håndplukkede. Denne prosessen foregikk ved at Guttas Campus kontaktet skolens rektor, som deretter ba kontaktlærere se etter aktuelle kandidater. Aktuelle kandidater var fjorten-femten år gamle gutter med dårlige skoleprestasjoner som stod i fare for å ikke klare videregående skole. Guttas Campus ønsket som tidligere forklart de «gule» guttene. I tillegg er Guttas Campus sitt tilbud ikke landsdekkende, men konsentrert rundt de største byene. Derfor utgjorde det predefinerte univers av mulige deltakere i studien en relativt smal andel av landets tenåringsgutter. I tillegg er det verd å nevne at guttene jeg observerte levde under et strengt camp-regime som med nødvendighet påvirket deres adferd, uansett i hvilken retning. Med andre ord observerte jeg guttene i hva jeg vil kalle for et unaturlig miljø, hvor de levde tett på andre gutter og voksne, langt fra familie og venner, og med uvante begrensninger når det gjelder å oppføre seg på sin vanlige måte. Alt dette var sentrale forutsetninger som vil være viktig å ta med inn i tolkningsarbeidet, spesielt når det gjelder observasjonsdataene.

Ettersom noen av guttene var under femten år, så antok jeg at jeg måtte få godkjenning fra foreldrene deres for å samle inn data om dem. Ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD) var dette likevel ikke nødvendig siden det dreide seg om observasjon i grupper, hvor ikke personopplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner ble samlet inn. Notatene

fra observasjonene var anonyme, og de korte feltsamtalene jeg hadde med guttene registrerte ikke hvem jeg snakket med. Jeg kunne derfor gjennomføre observasjon uten tillatelse fra foreldre/verge (Norsk senter for forskningsdata, personlig kommunikasjon, 10. oktober 2022).

Informantene til gruppeintervjuet ble rekruttert gjennom kontaktpersonen min på Guttas Campus. Hun ringte rundt til aktuelle kandidater blant tidligere deltakere, og intervjuet fant sted i november 2022. Det var tid- og energibesparende at en ansatt i Guttas Campus kunne bruke nettverket sitt, og vurdere hvem som ville være gode deltakere. Her må det igjen minnes om denne personens rolle som portvakt, som tidligere diskutert. I tillegg var dette tidligere deltakere på Vestlandscampen, og dermed gutter fra en annen side av landet enn de jeg observerte, som deltok på Oslocampen. Deltakerne i gruppeintervjuet var alle over seksten år, og de kunne derfor selv gi samtykke til å delta. Intervjuet varte omtrent førtifem minutter.

Dybdeintervjuene ble gjort med to ansatte som jobbet på Oslo-campen. En av disse var min kontaktperson. I tillegg jobbet denne informanten som faglærer på camp. Den andre informanten var lagleder til et av lagene jeg fulgte gjennom min tid på camp. Jeg observerte derfor begge to på camp. Intervjuene fant sted i november og desember 2022, og varte som tidligere nevnt mellom 1 til 1,5 timer.

#### 4.3 Personvern

Jeg har allerede i dette kapittelet redegjort for en del av arbeidet for å sikre de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for studier som denne. Generelt kan det sies om dette arbeidet at informantene i studien ble anonymisert. Sterke tiltak ble iverksatt for å sikre informantens rett til privatliv, og forhindre at enkeltpersoner kunne identifiseres ut ifra dataen som ble samlet inn. Opplysningene ble derfor behandlet konfidensielt. Dataen som ble samlet inn inneholdt heller ikke personlige opplysninger annet enn aldersgruppe, kjønn eller jobbtittel. Dataen hadde også en lav form for detaljeringsgrad, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne personen som dataen omhandler. All innsamlet data vil også slettes når den ikke er lenger hensiktsmessig å beholde i henhold til oppgaven.



Alle intervjuer ble tatt opp på en diktafon som jeg lånte av Læringslaben på Høgskulen på Vestlandet. Disse opptakene ble deretter overført til min egen datasky, og alt på diktafonen ble slettet. Kriteriene er at dataen lagres et sikkert sted hvor kun jeg har tilgang til dem (Norsk senter for forskningsdata, personlig kommunikasjon, 10. oktober 2022).

Det er slike eksempler jeg vil ta med videre i oppgaven fra min observasjonslogg og dybde- og gruppeintervjuer, alt gjort i 2022. For å tydeliggjøre dette vil det bli brukt anførselstegn og kursiv tekst når dette er tilfellet.

## Kapittel 5. Relasjonsbygging, og karakterstyrker

### 5.1 Introduksjon

De gode relasjonene mellom ansatte og deltakere var noe av det første som slo meg de dagene jeg observerte på Guttas Campus. Jeg så på relasjonsbygging som en grunnleggende forutsetning for alt som foregikk på camp. Jeg har derfor valgt å la det første empirikapittelet handle om relasjonsbyggingen som bedrives på camp, både i og utenfor klasserommet. Det vil bygge på mine observasjoner, gruppeintervju med tidligere deltakere, og intervju med ansatte. Hva gjør de ansatte på Guttas Campus for å danne relasjon, hvorfor bruker de mye tid på dette, og hva får de igjen for det?

### 5.2 Relasjonsbygging: viktigheten av den, og praktiske eksempler

#### 5.2.1 En litt annerledes 3000-meter

Det ble fort tydelig for meg at relasjonsbygging var et viktig mål blant de ansatte på camp. Under frokosten så var guttene fordelt lagvis på hvert sitt langbord. Dette var bare dag tre av campen, men likevel satt praten løst. Jeg observerte at de ansatte var meget imøtekommende og inkluderende ovenfor gutta. Det gikk i håndtrykk, klapp på skuldra, og jeg følte at måten de ansatte tiltalte guttene med på fornavn på ga dem følelsen av å bli sett. Samtidig følte at guttene kjente hverandre fra før. De lo, tulla, småertet hverandre og turte å ta mye plass. Dette fikk jeg senere vite at ikke var tilfelle. Noen var fra samme område, kanskje til og med samme skole, men de kjente hverandre ikke like godt fra før som tonen dem imellom tilsa. Forholdet mellom gutta og ansatte fremstod som egalitært i den forstand at de voksne, selv om de fortsatt var myndighetspersoner, snakket gutta sitt språk. De kunne tulle med gutta på måter som best kan kalles «uformelle». Dette ønsker jeg å eksemplifisere gjennom følgende observasjon fra loggen min (personlige notater fra egen logg, 2022):

*Jeg sitter sammen med kontaktpersonen min, da lagleder kommer bort til oss med et lurt flir rundt munnen. Han lener seg ned mot øret til læreren, og jeg kan se at han prøver å*

*holde latteren inne. En av gutta i laget har under frokosten sagt til de rundt seg at han har på seg pulsklokke. Den viste at i løpet av kvelden før, så hadde han aktivisert seg tilsvarende til å løpe en tretusenmeter. Dette var da guttene skulle legge seg, så lagleder spurte hvordan det var mulig. Lagleder bryter ut i latter når han forteller at guttens klokke registrerer håndbevegelser, og at denne gutten tydeligvis savnet det motsatte kjønn. Den tretusenmeteren hadde i så fall blitt løpt inne på doavlukket, tilbaketrasket fra de andre.*

Selv om det var dag tre, så var dette et eksempel på stemningen og den løsslupne praten mellom guttene og de ansatte.

Faglæreren i intervjuet jeg gjennomførte beskrev bakgrunnen til de ansatte som variert, men at de alle tidligere har jobbet med mennesker. De ble ansatt i Guttas Campus grunnet deres relasjonskompetanse, og fordi deres menneske- og elevsyn er likt. Faglæreren forklarte og at de hadde noen samspillsregler alle forholdt seg til, og at de ansatte prøvde aktivt å skape et godt miljø innad, som igjen smitter over på guttene.

Laglederen jeg intervjuet sa følgende (personlig intervju, 2022):

*Først og fremst evnen til alle på Guttas Campus er evne til å skape en tilstrekkelig relasjon med gutta. (...) Marco Elsafadi<sup>3</sup> sa en gang til meg at man kan ikke forvente mer av ungdommen enn relasjonen tillater. Guttas Campus får til bra relasjon med gutta.*

---

<sup>3</sup>Relasjonshøvding, og tidligere basketballspiller.

### 5.3 Lagtid, og arbeid med karakterstyrker

Under begge dagene mine på camp, så jobbet guttene med selvkontroll, som var dagens karakterstyrke. Guttene, lagleder og en ansatt satt inne på lagsrommet og snakket om selvkontroll, hva som kjennetegner det, og hvorfor man må ha det for å klare seg. Jeg oppfattet at lagleder snakket til gutta på en «karslig» måte. Istedenfor en prekende, og autoritær tone, kunne han si ting som: *«du må ha selvkontroll. Du kan'ke for eksempel smelle ned hver eneste kar som er frekk i trynet mot deg. Da havner du i fengsel, og derfra går det bare nedover»*. Jeg fikk dermed ingen følelse av verken formaning, eller lange pekefinger, men at lagleder snakket fra hjertet.

Deretter fortalte lagleder en personlig historie om seg selv da han som ung manglet selvkontroll, og hvor han hadde trengt det. Under prøvespilling for landslaget ble den unge versjonen av lagleder hetset av en motspiller til det punkt at lagleder slo ned motspilleren. Fotballkarrieren var over før den hadde startet. Jeg oppfattet at noen av guttene var litt som den unge laglederen i historien. Noen av guttene ropte at motspilleren som ble slått ned fortjente det: *«freakke folk fortjener å bli knocka ned!»*. Da stilte lagleder dem flere retoriske spørsmål som et videre resonnement til en slik handling:

*Greit, kanskje sånne fyrer fortjener det. Men samtidig, hvorfor skal dere la dere bli påvirka av en sånn dust? Hvorfor skal dere la dere hisse opp over sånne folk? Verden er full av dem, og hvis dere skal slå ned hver eneste, så er det dere som får trøbbel og havner i fengsel. Her gjelder det å utøve selvkontroll, sånn at dere ikke gjør noe dere kommer til å angre på senere.*

Guttene gjennomførte også flere refleksjonsoppgaver, hvor lagleder leste opp forskjellige scenarioer. Guttene fikk deretter fire muligheter til hvordan de ville respondert på hvert scenario. De måtte blant annet ta standpunkt til hvordan de ville reagert hvis en kompis havnet i slåsskamp, og velge en av fire måter å reagere på noe slikt.

I tillegg snakket de om hvordan de skulle holde på karakterstyrkene da de kom hjem igjen. De ble gjort oppmerksomme på at medelever, lærere og venner forventet at guttene ville være de samme som før de dro på camp. Dette gjorde det veldig lett å falle tilbake i gamle vaner. En av guttene sa at hans største problem ble at læreren hans hatet han. Lagleder svarte på en retorisk måte:

*Hva gjør du om læreren hater deg? Vel, gjør du det du kan for å få en fin skoledag? Hører du etter, gjør du leksene dine, gjør du som du skal? Hvis ikke, så må du gjøre det. Læreren forsvinner nemlig ikke, så du må gjøre det beste ut av det.*

### 5.3.1 «Øyehøyde» og eksempelets makt

Flere ganger bød de ansatte på seg selv ved å fortelle historier fra sitt eget liv som var relevant til hva guttene skulle lære om. Lagleders viktigste funksjon på camp var å danne relasjon. Det gjøres som sagt blant annet ved å by på seg selv og egne erfaringer. Deretter forklarte lagleder at når denne relasjonen først er på plass, så brukes lagleders erfaring til å motivere gutta til å søke hjelp fra folk med formell kompetanse, altså skyve gutta videre til sine kollegaer. I tilfeller hvor det er en brist mellom en gutt og en lærer, så tar lagleder av sin relasjon, og gir den til læreren for at gutten skal ville jobbe i faget til læreren. Med andre ord går lagleder god for en lærer ovenfor gutten som av forskjellige årsaker ikke vil i denne lærerens time, og slik sier til gutten at hvis gutten kan stole på lagleder, så kan gutten stole på faglærer. Lagleder forklarte at det fungerer, for fasiten er at gutta faktisk var på camp.

Jeg tok opp laglederens evne til å snakke til guttene «i øyehøyde» under intervjuet. Lagleder beskrev seg selv som en ypperlig kandidat for Guttas Campus om dette tilbudet hadde eksistert før i tiden. Lagleder forklarte at som ung, så sluttet han å bry seg om skole, lagde uro, og trodde at skole ikke hadde noe å si. Derfor står han uten videregående skole i voksen alder. «Jeg har vært i et miljø de færreste kjenner til. Det var ikke nødvendigvis bra, men det har gitt meg innsikt i hvorfor folk blir som de blir». Deretter jobbet han mange år i BUFETAT

med de tyngste ungdommene i regionen. Det virket for meg som at budskapet til laglederen veide tyngre ettersom det bygde på erfaring.

Da jeg så spurte lagleder om betydningen av å by på seg selv og egne erfaringer, så fortalte han at det er viktig å se an gruppa. Laglederen delte mindre av seg på en annen camp, da guttene ikke var like mottakelige for det. Hva treffer, hva er mest akutt å jobbe med? Med denne gruppa så funket det, mens på andre camper måtte han bruke andre ting, andre historier og sammenlikninger. Dette var viktig å se an. Lagleder forklarte meg fordelene ved å bruke egne erfaringer. Ved at lagleder selv mangler utdanning og annen formell kompetanse, så kan han fortelle guttene på camp hvilke utfordringer som kommer med dette. I tillegg til at egne erfaringer kan fungere som eksempelets makt, så kan det også brukes til å motivere guttene til å ta imot hjelpen fra andre med formell kompetanse.

#### 5.4 Relasjonsbygging i praksis

For hvorfor jobber Guttas Campus så grundig med relasjonsbygging, og hva får de ut av det? Jeg vil nå bruke en av guttene på camp som eksempel i hvordan de ansatte i Guttas Campus bygger kompetanse, og belyse hvorfor de legger ned så mye arbeid i dette. Jeg velger å fokusere på denne gutten da hans utfordringer gjaldt flere av de andre guttene på camp. I tillegg belyser det arbeidsmetodene til de ansatte på camp, og fanger hva jeg oppfattet som essensen av disse.

##### 5.4.1 Turn that frown upside down

Laglederen forklarte at de hadde en ganske utfordrende gutt på campen jeg deltok på. Jeg visste godt hvem han refererte til. Følgende utdrag fra loggen min beskrev mine observasjoner av denne gutten:

*Denne dagen opplevde jeg at det var en litt amper stemning blant guttene. Gutten [som lagleder referer til] som tidligere ekskluderte seg fra gruppa hadde nå blitt frekkere,*

*mer høylytt, og det var ikke lenger tvil om hva han mente om alle andre rundt seg. Han bannet høyt og kalte de andre rundt seg for fæle ting. Jeg så at flere av guttene ble sinte av dette.*

Lagleder visste at denne gutten hadde et veldig godt forhold til bestefaren sin, så da lagleder fortalte en historie om viljestyrke, og brukte sin egen bestefar som eksempel, så satt gutten helt stille og hørte etter. Lagleder fortalte meg:

*Denne gutten var en stor utfordring for hele campen, og veien til å bygge relasjon med han er å skjønne hva som treffer han. Relasjon er ikke bygd på en dag, tillit er ikke bygd på bare fjorten dager for sånne som han som har så mye motstand, og hørt så mye rart av voksne i sitt liv. Det tar lang tid med han. Dette er en vurdering man som lagleder må ta hele tiden.*

Punktet som omhandlet alt det rare som gutten hadde hørt fra de voksne var noe jeg følte gikk igjen hos de andre guttene på camp. Jeg oppfattet at alt som ble gjort på Guttas Campus, og all oppfølging senere, ikke kunne latt seg gjøre uten relasjon som et solid fundament.

Denne gutten var i utgangspunktet negativ til både å være på camp, og skole generelt. Dette gjorde han til et problem for både guttene og de ansatte på camp da negativiteten hans påvirket de andre. Han virket også lite interessert i å endre adferden. Likevel så jeg endring i denne gutten gjennom de to dagene jeg observerte på camp, og jeg anså relasjonsbygging som en viktig faktor. Faglærer sa at de voksne på camp skjønnte fort at denne gutten hadde et glimt i øyet, lenge før de andre guttene gjorde det, og at han kom til å få utbytte av camp, men at gutten selv ikke klarte å anerkjenne dette. Den negative innstillingen til alt fungerte heller som en forsvarsmekanisme i tilfelle han ikke klarte noe. Da var det lettere å bare være negativ til alt fra starten av, slik at det ikke ble til en skuffelse om han ikke mestret oppgaven. Jeg skjønnte det på faglæreren at guttens negativitet fungerte som en inngang for å prate med

de voksne på camp. Dette førte til at de voksne kunne sette seg ned med han og legge til rette for han. Ved å bedrive relasjonsbygging, så kunne de ansatte lettere se gjennom hva han uttrykte på utsiden, og hva han egentlig ønsket på innsiden. Dette ga også rom for at gutten kunne utfordres til å finne en god ting med et fag, og dermed sakte, men sikkert, jobbe mot et mer positivt syn. Faglærer sa at de så flere ganger under camp at gutten kunne storkose seg, men senere nekte for dette da de spurte han. Ved å lytte til det han sa, høre på han og møte han på det han syntes var vanskelig, så sa faglærer at det dukket opp flere og flere ting han fikk til, hvor han var fornøyd, og hvor han opplevde mestring. *«Så kunne han si litt sånn til oss at «ah dette var moro», eller han gledet seg til det, så han fant mye glede i det vi gjorde, selv om han kanskje utad uttrykte noe annet høyt»*. Relasjonen ble også bygd gjennom grensesetting og reaksjoner på uønsket adferd. Lagleder fortalte at gutten og romkameratene hans hadde vekket alle da de lekeslåss på rommet midt på natta. Gutten hadde blitt redd fordi laglederen var sint, hvorpå laglederen forklarte at han ikke kom til å fysisk skade gutten, men at han selvfølgelig blir forbanna når sånt skjer. *«Men det er en del av relasjonsbyggingen, man må være ærlig tilbake igjen»*.

*«Vi jobber beinhardt med å skape gode relasjoner med gutta»* forklarte faglæreren. Fra deres første møte med guttene, så sørger de ansatte for å prate med guttene, pugge navn, og dermed starte relasjonsbyggingen tidlig. Dette gjør at de ansatte kan være mer direkte ovenfor guttene. Faglæreren utdypet at det ikke nødvendigvis er et krav, men at det automatisk blir sånn. Tross alt bor de sammen, og er sammen 24 timer i døgnet i tolv dager. Hun forklarte at de er så tett på hverandre, og at de møtes i situasjoner hvor man kan være slitne. Da har man en felles forståelse for regulering av adferd om noen har en dårlig dag. Dette gjelder både mellom elev-ansatt og ansatt-elev. Lagleder sa og at det å gi tilbakemelding i «øyehøyde» gjør at guttene faktisk forstår hva de får ros for. Faglærer sa at det er viktig for henne personlig at guttene ikke får ros bare for å få ros, men at de skal skjønne tilbakemeldingen. Hvis en ansatt kan bli for direkte i tilbakemeldingene, så er de raskt ute med å ta en prat, unnskyldte seg, og gjøre opp for det, og det muliggjøres på grunn av den gode relasjonen som ligger i bunn. Faglærer oppsummerer det slik:



*Det handler om relasjonene, det merker man jo i et vanlig klasserom og. Går du inn som vikar i en time du aldri har vært i, så kan du ikke være like direkte, og det kan du ikke være i dag én på camp heller.*

Senere på dagen så jeg fruktene av relasjonsbyggingen. Det ble arrangert sekskamp med burgere til middag. Det var god stemning, men den tidligere nevnte utfordrende gutten ville ikke spise. Han ville heller sitte alene på en benk. Han så bedrøvet ut, og dyttet vekk alle som forsøkte å snakke med han. Da plukket en kraftbygd ansatt opp den lille gutten, og svøpet han i armene sine som om gutten skulle vært en nyfødt. Den ansatte sier så at små babyer trenger også næring, og smiler stort. Gutten reagerte først med å kjempe imot, og prøvde å komme seg vekk, men til ingen nytte. Til slutt knakk den avvisende holdningen til gutten, og han begynte å flire, og deretter le. Den ansatte spurte igjen om de ikke skulle tatt seg en burger, og gutten ble med. Den ansatte la armen over skulderen til gutten, og sammen gikk de for å forsyne seg. På den ene siden hadde de ansatte på Guttas Campus en tøff stil, som beskrevet da lagleder kjeftet på gutten som lekeslåss. Samtidig gjorde de også bevisst ting som brøt ned machoklisjeene, og med uttrykte seg kritisk til det «autentisk» maskuline. Lagleder forklarte:

*Voksne møter noen gang ungdom der de synes de skal være. De mener de er nivå 5, men siden de sliter hjemme så tror vi de er på nivå 3, men egentlig er de på nivå -1. Men det er for langt for oss å senke våre forventninger. Guttas Campus er flinke til å erkjenne hva som er viktig i en skolelei gutts liv. Det er der vi må ta utgangspunkt og jobbe ut ifra.*

## 5.5 Camp, ikke sommerskole

### 5.5.1 Klare rammer og regler

Flere ganger i løpet av campen bet jeg meg merke i tonen mellom de ansatte og guttene. Det kunne til tider være ganske kontrastfylt. Det ene øyeblikket kunne lærerne introdusere spennende leker til guttas store glede, gi guttene gode klemmer og varme smil. Det andre

øyeblikket ga lærerne tydelige tilbakemeldinger på hva de syntes om oppførsel de ikke likte. Dette skjedde under et av lagsmøtene. Det hadde vært en lang dag. Noen av gutta var trøtte og tiltaksløse, mens andre tullet fælt. Guttene fikk flere beskjeder, mange av dem var strenge. Likevel var det flere som fortsatte å bråke eller legge seg for å sove. Da timen var over fikk de klar beskjed om at det som skjedde denne timen var uholdbart, og kunne ikke tolereres. Kort fortalt ble de bedt om å skjerpe seg. Dette var ikke en sommerskole. Lagleder fortalte med en seriøs mine at han var borte i to uker fra barna sine midt i sommerferien for hjelpe guttene. Det var derfor meget respektløst at de ikke engang gadd å holde seg våkne da han snakket til dem. Flere av guttene uttrykket misnøye med dette i form av sukking og klaging. Det kom de ingen vei med. De fikk streng beskjed, nærmest ordre, om å rette opp ryggen, sitte ordentlig på stolen, og følge med. Det ble forventet at neste time skulle bli bedre. Jeg observerte at noen gutter fikk hva jeg følte var en reprimande for sin oppførsel. Etter litt murring hørte guttene etter, og gjorde som de ble fortalt.

Senere fortalte lagleder meg en historie om da en gjeng med tidligere deltakere som deltok på mentorsenteret besøkte en fabrikk. Her skulle guttene få en omvisning av produksjonssjefen uten tilsyn av de ansatte på camp. Da hadde lagleder på forhånd sagt:

*Hei (klasker hånda i bordet), nå holder dere kjeft, og gjør det dere får beskjed om, og følger med på det han fyren sier til dere. Han bruker tiden av sin arbeidsdag for å snakke med dere, da hører dere etter.*

Etter omvisningen var responsen fra produksjonssjefen at guttene hadde vært fantastiske, og at det samme gjaldt relasjonen de hadde til lagleder. Da han ba dem om å være stille, så var de stille, om de skulle følge med, ja, så fulgte de med.

5.5.2 Hvorfor viktigheten av forventningsavklaring?

Hvorfor valgte lagleder en slik streng og rigid tone ovenfor guttene? Under dybdeintervjuene med de ansatte, så forklarte lagleder at de gjennomfører en forventningsavklaring med gutta

på forhånd. Her blir de enige om en slags uskreven avtale om å oppføre seg skikkelig mot hverandre, respektere hverandre, og gjøre sitt beste. Da er det forventningene som ligger til grunn, og de får klar beskjed når de bryter denne avtalen. Lagleder sier at det handler om relasjon. Noen av guttene kan han på en «storebroraktig» måte slå litt i skulderen, og be dem om å skjerpe seg, og så gjør de det. Mange av gutta er likevel ikke sånn. De trenger en strammere og fastere hånd enn andre. Er man i en gruppe på femti gutter, så må det etableres en viss form for dominans, sa laglederen. Er man en del av gruppa, og gruppa ikke oppfører seg som forventet, så er det ubehagelig. Voksne blir sinte, men det er en del av livet. Du kan ikke tro at en voksen aldri skal bli sint på deg. Lagleder forklarte at det samme gjelder hos jenter, men at de er mer kompliserte. Han understreket viktigheten av å etablere en form for dominans ovenfor gutter som gjør at man blir lytta til. Det gjør at man kan få til mer. Lagleder viste til en gutt på en tidligere camp med ADHD-diagnose og store utfordringer med å sitte stille. Lagleder forventet likevel at gutten jobbet med å sitte stille. Det endte opp med at gutten til slutt klarte å sitte stille ti minutter, noe lagleder senere hyllet han for. Denne kombinasjonen av klare forventninger, kjeft og positiv forsterkning mente lagleder var ekstremt viktig.

Da jeg intervjuet tidligere deltakere om relasjonene til lederne og andre deltakere på camp, så fortalte en av guttene om sitt førsteinntrykk av camp: «(...) *første gang vi så dagsplanen, så var folk sånn «hvordan skal vi klare dette, det er ingen tid».* En annen av guttene sa at «*det var rutiner, men så ble det bedre etter hvert. I stedet for å våkne opp uten å vite hva man skal gjøre, så var det rutiner*». Jeg syntes opplegget på camp kunne være strengt, men det virket det ikke som at de tidligere deltakerne var enige i. «(...) *trodde det skulle mer... ikke så gøyt opplegg, mer streng. Litt mer crazy folk, liksom. Men så ble jeg kjent med de, så det var jo bra. Det var liksom, de var ikke så strenge de lederne, da*». Jeg spurte om han med strengt mente hva de ansatte krevde av guttene, eller om det gjaldt måten de snakket til dem på. «*Hvordan de sa det*» svarte han, og forklarte at han trodde de ansatte skulle behandle han nærmest som en rekrutt i hvordan de snakket til han. En av de andre guttene skjøt inn:

*Jeg trodde de skulle kreve mer, [som for eksempel at] vi fikk dagsplanen for dagen, og det var vanskelig å vite tiden, så når vi var ferdig her, så måtte vi rushe til neste sted. Det var mer chill enn hva jeg trodde det skulle være.*

## 5.6 Analyse

Som beskrevet, så ble det lagt ned mye tid og ressurser i relasjonsbyggingen mellom de ansatte, og guttene. Ifølge de ansatte, så åpnet dette for mulighet for tilrettelegging, og det virket som at de fikk kjennskap til guttene på et dypere personlige plan. Samtidig ble arbeidet med karakterstyrker brukt til å endre guttenes adferd og tankegang i henhold til hva Guttas Campus anså som konstruktivt. Jeg skal nå sette mine egne observasjoner, og de ansattes og tidligere deltakeres syn på camp i lys av Meads speilingsteori, og Connells teori om hegemonisk maskulinitet. Disse vil være mine hovedteorier, og fungere som mitt grunnlag for analyse. Samtidig vil jeg også inkludere supplerende teori som springer ut fra disse hovedteoriene. Min hovedproblemstilling søker å svare på hva som er virkestoffet til Guttas Campus som får endringene i guttene til å skje. I tillegg vil jeg omtale noen av guttene i henhold til begrepet «autentisk» maskulinitet. Jeg presiserer at ingen av guttene helt passet denne beskrivelsen, men at de så denne måten å gjøre kjønn på som fordelaktig. Jeg vil bruke den utfordrende gutten som analysegrunnlag. Jeg vil igjen presisere at de karaktertrekkene og reaksjonene jeg observerte i gutten så jeg igjen hos mange av de andre deltakerne. Ved å bruke den utfordrende gutten som mitt empiriske analysegrunnlag, så tydeliggjør det ovenfor leseren hvordan de ansatte jobbet konsekvent for å bygge relasjon. Jeg vil nå se Campus sin praksis i lys av Mead og Connells nevnte teorier, og se hva slags fordeler og ulemper en slik praksis kan medføre.

### 5.6.1 Relasjonsbygging med den utfordrende gutten

Jeg skal nå ta utgangspunkt i relasjonsbyggingen som ble gjort med den utfordrende gutten, og arbeidet som ble gjort med karakterstyrkene. Jeg vil bruke Meads speilingsteori som utgangspunkt for å belyse empirien, og inkludere supplerende teori.

### 5.6.2 Det subjektive «jeg» og objektive «meg»

Denne guttens adferd var tilsynelatende preget av mye negativitet rettet mot sine egne prestasjoner og alle rundt han. Sett i lys av Mead, så kan det være vanskelig å skille om dette springer ut fra «jeg»-et eller «meg»-et (Mead, 2005, s. 193). Førstnevnte er ikke-refleksivt, og gjøres ut fra umiddelbare handlinger som impuls, og spontanitet (Stølen, 2022). Under observasjonen den første dagen følte jeg at gutten konsekvent mente hans egne prestasjoner aldri var gode nok. Dette sa han tydelig i fra om da de ansatte prøvde å rose ham. De negative refleksjonene kom umiddelbart, og virket nærmest instinktive. Jeg følte at gutten hadde en egen teft for å vite når det kom en form for skryt eller oppmuntrende tilbakemeldinger. Disse slo han brått fra seg. Andre dagen jeg observerte, så glimtet det til hva jeg anså som glede og mestringsfølelse fra gutten. Som også nevnt av faglærer, så kunne gutten ta seg selv i å le og smile hvis han lyktes med en oppgave. Dette gikk fort over til kritikk av seg selv, og han kunne uttrykke at det samme som utløste nevnt gledesreaksjon plutselig ikke hadde noe positivt med seg i det hele tatt. Her gjorde jeg meg to antakelser: Enten er «jeg»-et til gutten i utgangspunktet gjennomsyret av negativitet, og det er gjennom det objektive «meg» at de ansatte må appellere, og gjennom mye arbeid endre «jeg» til å bli positivt ladet. Den andre antakelsen er at ettersom gutten virket til å glemme negativiteten, om enn et øyeblikk, den andre dagen, så er hans «jeg» positivt ladet. Gjennom hans «bevisste refleksjon over egne handlinger» (Stølen, 2022), altså «meg», så tar han seg selv i å være positiv til opplevelsen, og endrer derfor sin væremåte i henhold til et negativt ladd «meg». Kunne det og være en gjensidig påvirkning av «jeg» og «meg»? Likevel vil Mead sitt syn på det subjektive og objektive selvet være relevant for gutten. Om guttens væremåte er tillært over årenes løp (lagleder sa tidligere at gutten har fått mye «rare» beskjeder av voksne), så anså jeg at målet med å snu tankegangen hans endrer seg. Det kan tenkes at det vil være lettere å endre det objektive «meg»-et da dette er åpent for tilbakemeldinger, logikk, og gjennom sin bevisste refleksjon kan føre til endring i tanke- og væremåte. Sånn sett krever en endring av det subjektive «jeg» at det objektive «meg» endrer sitt negative syn, for deretter å påvirke det subjektive. Likevel er det subjektive ikke-refleksivt, noe som kan tenkes å gjøre endringsarbeidet vanskeligere. Likevel kan White sitt syn på at gutten er aktivt med å konstruere sin egen selvoppfatning tilsi at de ansattes tilbakemeldinger ikke nødvendigvis er essensielle, men at de også kan prelle av etter guttens eget ønske (White, 1964, s. 151).

### 5.6.3 Den utfordrende gutten, speilingsteori og ideell rolletaking

Lagleder nevnte situasjonen hvor den utfordrende gutten hadde lekeslås med romkameratene sine midt på natta. Lagleder ga så tilbakemelding på at dette ikke var greit, men måtte også forklare gutten at han ikke skulle utsette han for noe fysisk avstraffelse. Lagleder måtte derfor forklare gutten at voksne også kan bli sinte, men at dette ikke betyr at de voksne skal skade gutten. Denne situasjonen vil jeg analysere med Meads speilingsteori, som forklarer at man utvikler seg selv gjennom andre. Som nevnt, så fordrer utvikling at det objektive «meg» får tilbakemeldinger fra andre på individets oppførsel, for slik å muliggjøre endring hos det subjektive «jeg» (Imsen, 2014, s. 365). Lagleder virket å ha vært tydelig opprørt med tanke på guttens reaksjon. Ved at guttens lekeslåsning fikk lagleder til å komme inn på rommet og irettesette ham på en slik måte, så fikk gutten oppleve hvordan andre reagerte på hans egne handlinger. Gutten fikk observert seg selv og sin egen handling gjennom lagførers reaksjon. Dette vil i henhold til Mead føre til at gutten kunne leve seg inn i hvordan lagleder vurderte han, hvorpå gutten så seg selv og sine handlinger i lys av ytre reaksjon. Dette kan igjen endre guttens indre tanker om sin egen handling og dermed seg selv.

Den utfordrende guttens «gesture» (Mead, 1972, s. 43-44) fikk en respons fra motparten, som var lagleder. Denne responsen må da gutten bruke for å velge sin neste handling. Vil det være å bråke videre, svare frekt tilbake og fortsette handlingen som skapte lagleders respons? Gutten valgte derimot å reagere på en annen måte. Han regulerte sin adferd ved å slutte å bråke, og vise hva som fremstod som en engstelse for fysisk avstraffelse. Selv om dette er forbudt på camp, og lagleder aldri ville gjort det, så kan det tegne et bilde av frustrasjonen lagleder viste gjennom en høylytt og direkte reprimande ovenfor gutten. På den andre siden kan guttens reaksjon si noe om hans tidligere erfaringer med sinte voksnes handlingsmønster. Uansett måtte gutten se sin egen handling gjennom lagleders øyne, samt ta lagleders rolle og opplevelse innover seg. Dette førte dermed til et samspill mellom «jeg» og «meg» i henhold til Meads sammenlikning av hundeslagsmål (Mead, 1972, s. 43-44).

Dette fordrer ideell rolletaking. I henhold til Meads teori om hvordan man utvikler et sosialt vesen, så ble gutten tvunget til å innta lagleders ståsted for slik å kunne bedømme om

handlingen var riktig. Dette ble gjort gjennom språklig kommunikasjon, som Mead mener er selve nøkkelrollen for ideell rolletaking (Stølen, 2022). Lignende ble gjort da guttene måtte ta stilling til de forskjellige scenarioene i lagsrommet som ble gitt av lagleder, og velge sin respons. Ved å måtte velge mellom ett av fire mulige responser på de bestemte scenarioene, så fant ideell rolletaking sted. De måtte da se en situasjon fra en annens ståsted, og dette muliggjorde sosial desentrering. Guttene som deltok på camp settes dermed i situasjoner hvor de blir tvunget til å se seg selv fra andre posisjoner og fra andres perspektiver. Jeg har valgt å fokusere på den utfordrende gutten som et eksempel på dette, men alle guttene som deltar blir satt i slike situasjoner, og det er så vidt jeg kan se en viktig del av Guttas Campus sin arbeidsmetode. En slik perspektivtaking fungerer som en mekanisme som driver utviklingen av guttenes evner til sosial perspektivforståelse framover, noe som er helt sentralt i dagens komplekse og multikulturelle samfunn (Frønes, 2006, s. 248). Samtidig blir denne måten å snakke høyt om handlingsvalg en del av kommunikativ etikk, og i henhold til Mead sitt syn på moralitet (Stølen, 2022). Tross alt eksperimenter og reflekterer guttene rundt sin egen handlingspraksis med mål om å finne en løsning på hverdagslige moralske problemer.

Noen av de ansatte jeg observerte hadde en blanding av en autoritær måte å slå ned på uønsket adferd, men en varm og mild måte å vise kjærlighet hvis guttene gjorde noe riktig. En slik blanding utgjør den autoritative oppdragelsesformen hvor det er en balanse mellom varme og grensesetting (Midthassel, 2015). Denne balansegangen fra disse voksnes side virket å være todelt. De måtte være macho og autoritær nok til å oppnå respekt og underdanighet hos guttene. Da dette var på plass, så brukte de dette som en døråpner for å nå inn til guttene på andre personlige plan ved bruk av vennlighet og omtanke. Da den utfordrende gutten ble svøpt som en nyfødt, så kunne den ansatte like gjerne fått seg en neve i fjeset. Likevel hadde den ansatte fått innpass hos gutten gjennom det jeg anså som en «macho» væremåte som ga respekt og en autoritær form for makt. Dermed kunne gutten tillate at den ansatte behandlet og snakket til han på en slik måte, uten å tape ansikt. De ansatte virket å sette linjen for hva som var greit, og ugreit. Så lenge guttene respekterte dem, så kunne de ansatte gjøre hva andre sikkert ikke hadde kunne gjøre, og bruke det til noe konstruktivt. Sett opp mot Frønes sin beskrivelse av gutter som vokser opp i et turbulent miljø (Frønes, 2006, s. 255), så kan det og antas at for noen av guttene så var en slik

autoritær og dominerende væremåte fra de ansattes side det eneste som gjorde at guttene respekterte dem. Dette kan og ses mot lagleders forklaring at noen av guttene trengte en strammere og fastere hånd.

Som nevnt i metodekapittelet, så vil verifisering være en viktig del av en kvalitativ undersøkelse. Jeg sendte derfor oppgaven til Guttas Campus slik at de fikk mulighet til å komme med tilbakemeldinger. De ønsket å presisere at ikke alle ansatte på camp hadde en slik macho væremåte, og at av 17 ansatte, så var 6 av dem kvinner.

Guttens reaksjon på kjeft fra lagleder kan gi et innblikk i guttens manglende tillit til verden. Dette gikk igjen hos flere av guttene på camp, hvor deres adferd fungerte som et forsvar mellom dem og verden. Jeg vil nå analysere dette.

#### 5.6.4 Den fundamentale tillit

«Den fundamentale tilliten» er som diskutert i teorikapittelet nødvendig for å tørre å oppsøke verden, og hente inn nye erfaringer (Frønes, 2006, s. 210). Den utfordrende gutten hadde tilsynelatende flere sider av seg som kan ses i lys av det ikke-tillitsfulle barnet. Hvordan han fryktet laglederen i forrige avsnitt kan gi et innblikk i hans tillit til omverden. Han ser ut til å oppleve at den er farlig, og at om de voksne først blir lei, så kan det bli fysisk avstraffelse. Det at han også snakket stygt til jevnaldrende, og hele tiden kritiserte seg selv, gjorde videre at han satt mye alene, ofte etter eget ønske. Dette kan tolkes som et forsøk på å beskytte seg selv fra en farlig verden. Han valgte blant annet å sitte alene istedenfor sammen med de andre guttene da det ble servert burgere etter sekskampen. Da den ene ansatte plukket opp gutten, og svøpte han i sine armer som en nyfødt, så anså jeg dette som en måte å bygge tillit. I henhold til den fundamentale tillit, så gikk den ansatte inn og nærmest påtvang en bredere sosial erfaringshorisont på gutten, som til slutt endte med at gutten ble med på spøken og på burgerspising likevel. Handlingen kan forstås som et veldig direkte forsøk på intervensjon inn i guttens «meg», og manipulere samspillet mellom «jeg» og «meg.» Jeg anså denne gutten som ute av stand til å sosialisere med jevnaldrende, og i enda mindre grad danne relasjon. Derfor trengte gutten en voksen som brøt inn, overså guttens motstand, og gjennom omsorg viste at isolasjon ikke godtas, og at gutten alltid er



velkommen i fellesskapet. Den ansatte åpnet dermed for at gutten kunne omgås med sine jevnaldrende som og er blant barnets primærsosialiseringsagenter i ungdomstiden (Frønes, 2006, s. 61-62) og særlig viktig i sosialiseringprosessen i dagens moderne samfunn (Frønes, 2006, s. 204). Sånn sett kan arbeidet med å danne guttens fundamentale tillit også sees i lys av endring av både det subjektive «jeg» og objektive «meg» i gutten.

Tillitsbygging var en tidskrevende prosess som de ansatte gjorde mye av på camp. Jeg observerte flere eksempler på dette. For eksempel kunne guttene gå til de ansatte for å si fra hvis de slet med noe. De ansatte tok dette på alvor ved å vise forståelse, og tilrettelegge på best mulig måte. Den utfordrende gutten ønsket i utgangspunktet ikke å være på camp, men ble likevel tatt med fordi de ansatte så at han kom til å få utbytte av det. De ga han heller aldri opp uansett hvor mye motstand han viste. I tillegg la de Rå regler grunnpremisset for trygghet og retning, og enhver antydning til brudd på disse ble slått hardt ned på. Den konsekvent strenge, konstante oppfølgingen gjorde at guttene kunne stole på at de ansatte var der for dem som trygge voksne. Dette tilrettela for at guttene kunne sosialisere med jevnaldrende på en trygg måte. Samtidig førte de ansattes kameratslige, «unge» språk og det at de kommuniserte med dem «i øyehøyde» til at avstanden mellom voksne og deltakere ble kortere enn det som kanskje er vanlig i mange familier. Kanskje spesielt i familier omtalt i teorikapittelet som lever i «turbulent miljø» (Frønes, 2006, s. 255). For slike gutter vil «foreldrenes regulering av barns hverdagsliv (være) svært viktig for barnets utvikling når det gjelder skole, kriminalitet og livsstil generelt» (Frønes, 2006, s. 255). I tillegg til at de ansatte ga disse guttene en slik regulering, så fungerte de og delvis i henhold til «demokratiske, engasjerte foreldre som kontrollerer sine barn, men samtidig opptrer med en demokratisk autoritet» (Frønes, 2006, s. 255). Selv om grensesettingen på camp opplevdes som autoritær, så kunne dette like gjerne være engasjement fra de ansatte side. I henhold til teorien, så vil guttene fra de turbulente miljøene være mer vant til en slik form for autoritær grensesetting, og for meg som ikke er fra et slikt miljø, så opplevdes det derfor som nettopp autoritært i motsetning til engasjement fra de ansatte.

### 5.6.5 Ond spiral

Den utfordrende guttens negative syn på seg selv, og de ansattes iherdige jobbing med å snu dette, ønsker jeg nå å se i lys av symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969, s. 79). Lagleder nevnte at gutten hadde hørt mye rart fra voksne i løpet av livet. Nøyaktig hva som ble sagt er usikkert, men det kan ikke tenkes å ha bygd opp guttens selvbilde. I henhold til symbolsk interaksjonisme, så vil guttens egen forståelse av seg selv dannes gjennom oppfatning av de rundt han (Blumer, 1969, s. 79). Hvis de andre i hans omgangskrets, de signifikante andre (Frønes, 2006, s. 55), tolket gutten som trøblete, vanskelig å ha med å gjøre, lite mestringsdyktig, og asosial, så kan dette ha kommet til å definere hvordan gutten tolker seg selv, eller tolker sin væremåte ovenfor andre. Dette gjaldt flere gutter på camp som tolket seg selv og verden gjennom tilbakemeldinger fra sine signifikante andre, og akseptert dette som sannhet. Dette kan i så fall lede gutten inn en ond spiral; Andres oppfatning av gutten som negativt innstilt kan gjøre at gutten oppfatter seg selv slik, og dermed forsterker det iboende negative i seg selv. Han vil dermed bli negativt innstilt, som igjen kan føre til å forsterke denne antakelsen hos de andre, og dermed lede guttens utvikling inn i en ond spiral. White sitt syn på «jeg» og «meg» kan se gutten som et individ som mangler en indre kjerne av mestringstro, og et positivt syn på seg selv (White, 1964, s. 151). I henhold til White kan gutten derfor bli avhengig av ytre tilbakemeldinger for å endre seg. Et slikt syn på personlig utvikling kan derfor forklare hvorfor de ansatte på Guttas Campus hele tiden fortalte gutten hvor flink han var, og konstant prøvde å endre hans syn på seg selv. Da den ansatte fikk med gutten på burgerspising, så viste han et eksempel på en motsatt voksen enn det gutten muligens hadde opplevd tidligere, og at dette var en del av intervensjonen. Samtidig kan White sitt syn på identitetsskaping også problematisere noen av de mest grunnleggende prinsippene som Guttas Campus drives i forhold til, som jeg nå vil diskutere.

### 5.6.6 Miljø

Frønes skriver at målet med skole må være å gi elevene en basiskompetanse for å kunne fungere i dagens moderne samfunn (Frønes, 2006, s. 248). I henhold til dette, så mener jeg man kan se Guttas Campus som et noenlunde enkelt «øvingmiljø». På camp fungerer de ansatte som entydige modeller. Guttene var spredt utover det sosio-økonomiske spekteret,

fra vestkant til østkant. Gutter fra velstående hjem hadde like store faglige vansker som de fra arbeiderklassehjem. Selv om guttene hadde lave skoleprestasjoner til felles, så var oppførselen det som skilte dem tydeligst utad.

Sett i lys av Lien sitt skille mellom *de hypermoderne*, *de moderate*, og *de tilbaketrunkne* i et flerkulturelt miljø i skolen, så anså jeg at alle tre kategoriene var representert til en viss grad på camp, med noen unntak (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 222). De deltakerne som best passet beskrivelsen av *de hypermoderne* guttene var høylytte, målte ofte muskler, bannet, tøffet seg, og virket å ha en overdreven tro på egne evner. Disse guttenes adferd utad kunne minne om den «autentiske» maskulinitet som ble knyttet til minoritetsmenn, vist av Alexander (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Den utfordrende gutten, som var etnisk norsk, oppførte seg sånn sett ofte likt som *de hypermoderne* guttene, men jeg følte han likevel ikke konkurrerte på lik linje med de andre om verken maskulinitet eller respekt. Lorentzen og Mühleisen sin advarsel om å bruke etnisk tilhørighet og kultur som analysegrunnlag for kjønns praksis er derfor relevant her (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 225). I tillegg til *de hypermoderne* guttene, så fantes det også de som var rolige, stille, lavmælt, og brukte tiden i klasserommet til å jobbe med skole. De ga ingen tegn på at de ønsket å hevde seg på samme måte som *de hypermoderne* guttene. Disse anså jeg som dels *de moderate*, dels *de tilbaketrunkne*. Selv om Liens inndeling forklarer at *de tilbaketrunkne* er «kjent som feige og lite mannlige» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223), så observerte jeg ingen gutter som kunne fullt ut tilegnes en slik beskrivelse. På det meste hadde disse guttene kun noen sider ved seg hvor en slik beskrivelse gjør seg gjeldende.

#### 5.6.7 Lokal hegemonisk maskulinitet?

Jeg skal nå se *de hypermoderne* guttene i lys av teorien om hegemonisk maskulinitet (Connell & Messerschmidt, 2005). Basert på mine observasjoner, så oppfattet jeg at *de hypermoderne* hadde høyest status og rangering innad blant guttene. Deres innflytelse hos de andre deltakerne var på et annet nivå. Jeg skal nå bruke Lien sin inndeling for å kategorisere guttene (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 222), og deres måte å gjøre kjønn på i henhold til hva Alexander omtalte som «autentisk» maskulinitet. Ettersom det å bråke, tulle, måle muskler, eller tøffe seg ga god respons fra *de hypermoderne* guttene, så tolker jeg en slik

adferd som en måte å øke sin status innad i gruppa. Ved at de *hypermoderne* guttene kunne diktere adferd som ga fortrinn, og hvis jeg ser denne adferden som en måte å gjøre kjønn på, så kan Connells teori tilsa at de *hypermoderne* guttenes adferd utgjør den hegemoniske maskulinitet innad blant guttene på camp. Jeg ønsker å presisere at de *hypermoderne* guttene alltid var underlagt de ansatte, som dikterte hva som var ønsket adferd på camp. Dermed var det de ansatte, hvor mesteparten var menn, som representerte den egentlige hegemoniske maskuliniteten.

De *hypermoderne* guttenes hegemoniske maskulinitet gjaldt heller innad blant deltakerne, og kun så lenge de ansatte godtok det. Guttene kom fra forskjellige steder og hadde forskjellig bakgrunn. De måtte innfinne seg i campens format, hvor de ble flyttet fra sine vante miljøer, og over til et nytt, hvor de i utgangspunktet kunne starte med blanke ark. I henhold til Connell, så kan guttenes maskulinitet dannes gjennom en av fire prosesser, hvor jeg her setter søkelys på «local». Den er definert slik: «Local: constructed in the arenas of face-to-face interaction of families, organizations, and immediate communities, as typically found in ethnographic and life-history research» (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 849). Jeg kan ikke sette fingeren på hva som var årsaken til mine antakelser om at de *hypermoderne* guttens måte å gjøre kjønn på var styrende, eller hva dette kom av, men det fremstod som åpenbart under observasjonene. Kanskje reflekterer det selekteringen av deltakere, campens format, de regionale eller globale påvirkningene som Connell og Messerschmidt nevner, eller andre faktorer (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 849).

På camp snakket deltakerne og de ansatte ut om sine problemer, fokuserte på samhold, støtte, og å sette gruppas behov foran sine egne. I tillegg viste de ansatte omtanke gjennom oppmuntring, men også fysiske gester som klemming og klapp på skuldra. Samtidig la de Rå regler premisset for nulltoleranse for vold, trusler og mobbing. Campens format brøt dermed i stor grad med det «autentisk» maskuline, hvor slikt anses som umandig. Samtidig anså jeg det maskuline mangfoldet som noe snevert. Som jeg nevnte, så observerte jeg ingen gutter som tydelig brøt med den hegemoniske maskuliniteten. Jeg anså de *hypermoderne* som de med høyest status, og som la premisset for måten å gjøre kjønn på. I motsatt ende, så observerte jeg ingen gutter som helt passet Connells beskrive av de *underordnete*. Majoriteten av guttene anså jeg som de *medvirkende*, altså «den normative og aksepterte

form for maskulinitet, uten at de kan konkurrere om hegemonisk posisjon» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 126-127).

De ansattes dominerende og autoritære stil samsvarte noen ganger med *de hypermoderne* guttene ved å måle muskler, men heller i en billedlig forstand. Guttene skulle ikke være i tvil hvem som var sjefene, og det ble tydeliggjort så snart guttene testet disse grensene.

Samtidig brøt Guttas Campus sin virksomhet på den siden med det «autentisk» maskuline gjennom fokus på trygget, det å snakke om følelsene sine, og gi hverandre klemmer og fysisk nærhet. Deltakerne og de ansatte ut om sine problemer, fokuserte på samhold, støtte, og å sette gruppas behov foran sine egne. Samtidig la Rå regler premisset for nulltoleranse for vold, trusler og mobbing. Campens format brøt dermed i stor grad med det «autentisk» maskulines syn på det å være «ordentlig» mann. Noen av guttenes «autentiske» maskuline måte å gjøre kjønn på virket også å være en form for beskyttelse fra omverden. Noen virket å ha en påtatt «autentisk» maskulinitet for å gjøre det tydelig for omverdenen at de ønsket å være i fred. De ansattes brudd med dette førte til at guttene ikke lenger kunne bruke dette for å skyve omverdenen fra seg.

Samtidig anså jeg det maskuline mangfoldet som noe snevert. Som jeg nevnte, så oppfattet jeg ingen gutter som passet beskrivelsen til de *underordnede*. Jeg anså de *hypermoderne* som de med høyest status, og majoriteten av guttene som *de medvirkende*.

Likevel er det grunnlag for å stille spørsmål om det maskuline mangfoldet, eller retttere sagt mangelen på det. Dette påvirkes av Guttas Campus sin utvelgelse av egnede deltakere, og kan være med å underbygge oppfatninger blant deltakerne om at «autentisk» maskulinitet er den hegemoniske maskuliniteten i deres univers, som diskutert over. Dette kan igjen forsterke synet på skole som Guttas Campus iherdig jobber med å snu. Som nevnt i teorikapittelet, så har de macho *hypermoderne* guttene en tendens til å se på skole som noe feminint (Engelsrud et al., 2021, s. 74). Lorentzen og Mühleisen skriver at maskulinitet dannes like mye mellom menn som mellom menn og kvinner (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Om den «autentiske» maskulinitet i praksis gjør seg gjeldende som den hegemoniske maskulinitet, så kan dette føre til at guttene i fellesskap danner seg nye tolkninger av maskulinitet. Om den «autentiske» maskulinitet blir statusfremmede, så kan dette forsterke de andre guttenes syn på skole som feminint. Om noen av guttene kommer fra et hjem, eller

miljø hvor den «autentiske» maskulinitet utgjør den hegemoniske maskulinitet, så kan en slik forsterkning konsolidere forholdene som i utgangspunktet førte til behovet guttene hadde for Guttas Campus.

## Kapittel 6. Læringsfremmende grep i undervisningen på Guttas Campus

Målsetningen til Guttas Campus er som før nevnt å bedre deltakernes ferdigheter i regning, lesing og skriving. I forrige kapittel beskrev jeg blant annet hvordan de ansatte på camp jobbet med relasjoner og tillit for å bedre guttenes evne til å delta i og ha nytte av undervisningen. I dette kapitlet ser jeg nærmere på de mer direkte læringsfremmende grepene som ble tatt for å nå denne målsetningen. Under camp så observerte jeg hvordan Guttas Campus strukturerte, og gjennomførte undervisningen. Gutter som deltok på camp viste i snitt forbedring i lesing, skriving og regning, og jeg vil bygge analysen i dette kapitlet på de læringsfremmende grepene jeg observerte. Hvilke læringsfremmende grep benyttes, og hvorfor lærer de på camp, men ikke i deres vanlige klasserom?

### 6.1 Innsjekk/utsjekk og musikk

I starten og slutten av hver time brukte Guttas Campus musikk, og noe de kalte for innsjekk/utsjekk. For å illustrere dette, så har jeg inkludert et utdrag fra observasjonsloggen min fra da jeg var til stede i en av lesetimene:

*Da vi åpnet døra til klasserommet, så skylte det en bølge av høy russemusikk over oss. Inni klasserommet stod alle lærerne og danset. Det følte som å være på en spinning-økt på Sats. Budskapet var tydelig: nå skulle guttene gires opp for å lese. Det første guttene gjorde da de kom inn var å fylle ut et laminert skjema. På dette skjemaet tok elevene stilling til hvor høy motivasjonen var for læring, og energinivået deres før timen startet. De fikk hver sin tusj, og sirklet rundt tallene som rangerte fra 1-4. Dette hang de så opp på tavla. Guttene måtte derfor allerede før timen reflektere over dette. Et kjapt blick på tavla viste at mange av guttene scoret lavt, mange så lavt som det gikk an.*

Timen ble avsluttet på lik måte med musikk og egenrefleksjon, hvor guttene måtte reflektere over timen som hadde vært. Jeg så at mange av guttene ga seg selv høyere score denne gangen.

Da jeg spurte guttene i gruppeintervjuet om hva de syntes om innsjekk/utsjekk og musikk i starten av timen, så var de utelukkende positive. De nevnte blant annet fordelene med at lærerne fikk se om guttene var i godt humør før timen, og at musikk før oppstart var «fett».

Jeg spurte om disse læringsfremmende virkemidlene under intervjuene med de ansatte. En av mine informanter var leselæreren som hadde den nevnte oppstarten. Hva syntes læreren om disse virkemidlene, og hva slags erfaringer hadde de ansatte på camp gjort seg? Leselæreren forklarte at mange av guttene sjekket inn med lav motivasjon, ettersom de syntes skole var kjedelig. Da var det de ansattes oppgave å forsøke å motivere dem opp på et høyere nivå, eller la dem selv finne motivasjonen gjennom mestring. «*Musikken bruker vi for å skape litt energi. Når de kommer inn, så spiller vi musikk som de synes er gøy, og de danser seg gjerne inn i klasserommene etter hvert*». Guttene ble møtt i døra med high-fives og klapp på skuldra, som senere kunne utvikle seg til gode klemmer. Etter innsjekk, så ble musikken skrudd av, og dette var et tydelig tegn på at skoletimen hadde startet. Leselæreren innrømmet at hun først var skeptisk til bruk av musikk i starten av timen. Gire opp gutter som sliter med å sitte stille før en lesetime? Hun fortalte at skepsisen forsvant fort, og at det fungerte godt.

Hun forklarte at innsjekk/utsjekk muliggjorde for lærerne å få et klart innblikk i guttenes energi- og motivasjonsnivå. Dette var viktige indikatorer på hva de ansatte måtte jobbe med hos de forskjellige guttene, og tydeliggjorde hvor de måtte prioritere innsatsen. Guttenes egne vurderinger kunne bety forskjellige ting. Kanskje var de slitne etter å ha jobbet hardt, eller at de hadde hatt en dårlig opplevelse med faget. «*Men det gir en oversikt over hvordan har egentlig denne økta her vært, og mulighet for å ta tak i og snakke om det i forkant av neste time (...)*». Om en gutt ofte vurderte egen motivasjon og energi lavt, så var det lagleders oppgave å gå i dialog med gutten, og forstå årsaken til dette. Om den lave vurderingen kun gjaldt ett fag, så var det faglærers oppgave å motivere eleven i sine timer.



Selv om rammene for undervisning gjaldt for alle, så var det rom for individuelle tilpasninger underveis. Kartleggingsprøven guttene gjorde før camp ble brukt for å avdekke guttenes faglige nivåer, og dette ble så brukt som grunnlag for videre undervisning. Tilpasninger som ble gjort kunne variere mellom forskjellige typer regneoppgaver, mulighet for høytlesing, eller støtte til gutter som hadde vansker med å forholde seg til mange voksne. Guttenes behov dikterte tilpasningene som ble gjort, og innsjekk/utsjekk fungerte som en effektiv og effektiv inngangsmåte.

## 6.2 Positiv forsterking

Som diskutert i forrige kapittel, så muliggjorde relasjonsbyggingen at de ansatte kunne stille høye krav til guttene, samt gi klare tilbakemeldinger om guttene brøt med forventingene. Samtidig fikk guttene hva jeg følte var en nærmest overdreven form for skryt og ros, altså positiv forsterkning, hvis de gjorde som de skulle, eller mestret fag. Følgende utdrag fra observasjonsloggen min beskriver hvordan dette fant sted i en av lesetimene:

*Noen av guttene som tidligere pratet og tullet, satt nå fordypet i bøkene sine. Noen leste også tegneserier, men alle satt stille og leste. Slik satt guttene i førti minutter, hvor timen endte med at leselærer overøste guttene med skryt og positiv forsterkning. Jeg hadde opplevd dette i klasserom tidligere, men ikke i så stor grad. En ting var at læreren skrøt av elevene sine, men leselæreren ga meg nærmest en følelse av overdrivelse. Likevel tok jeg meg i å tenke at for mange av disse guttene, så var nettopp dette en utrolig stor bragd. De hadde klart å sitte stille i nærmere førti minutter og lest! Jeg så også at mange av fjesene i rommet lyst opp. Det var tydelig at skrytet gikk rett hjem hos guttene.*

## 6.3 Observasjoner i klasserommet

I min tid på camp, så var jeg med i lese-, -skrive-, -og regnetimer. Jeg vil nå gi et innblikk i hvordan jeg opplevde noen av disse timene, og bruke observasjonene mine for å illustrere

dette. Jeg vil inkludere de ansattes tanker rundt disse timene, og tidligere deltakeres erfaringer rundt disse. Jeg ønsker å utforske hvilke læringsfremmende grep som blir tatt i bruk, og som gjør at guttenes faglige prestasjoner forbedres.

### 6.3.1 Lesetime

I starten av lesetimen snakket læreren om viktigheten av å kunne lese godt, og hvordan dagens karakterstyrke, som var selvkontroll, var relevant. Lesing var nemlig en perfekt arena å trene opp selvkontroll på. Deretter fikk guttene utlevert hver sin bok som de hadde valgt seg ut på forhånd. Her kunne de velge mellom alt fra fantasy til krim. Flere av guttene valgte boken «Snitch», som var en ungdomskrim om tøffe kår på gata. I dybdeintervjuet med leselærer, så forklarte hun at under planleggingen av camp, så ble det gjort et nøye utvalg av bøker med formål å øke guttenes lese lyst, og finne bøker som appellerte til guttene.

Under min andre dag med observasjon, så nærmet campen seg slutten. I tillegg til lesing, så kunne guttene jobbe med et leseprogram på datamaskinen. Dette programmet hadde som mål å øke guttenes lese hastighet. Guttene fikk opp både lange og korte avsnitt som de skulle lese innen en gitt tid. Så fikk de senere kontrollspørsmål om hva teksten handlet om. Andre ganger kom enkeltord eller setninger opp på skjermen, og forsvant igjen. Om man skrudde opp vanskelighetsgraden, så minsket man tiden som ordene var synlige på skjermen. Guttene måtte igjen besvare kontrollspørsmål som hvilke ord og setninger som nettopp ble vist, og hva de handlet om. Under gruppeintervjuet mente flere av guttene at leseprogrammet hadde gjort dem bedre til å lese.

### 6.3.2 Vandring

I tillegg til leseprogram og andre verktøy, så observerte jeg flere ganger hvordan de ansatte brukte sine gode relasjoner til guttene som utgangspunkt for å motivere. Dette har jeg beskrevet i forrige kapittel, men jeg skal nå gi et innblikk i hvordan det ble praktisert i klasserommet. Mye av undervisningen hadde ikke vært mulig uten den konstante motiveringen guttene fikk av de ansatte. Jeg vil bruke et utdrag fra observasjonsloggen for å vise hvordan de ansatte motiverte en gutt som ikke ville lese:

*Han vred seg på stolen, sukket, og virket tydelig frustrert. Så slang han fra seg boka, reiste seg opp, og forlot klasserommet. De ansatte hadde et begrep for et slikt fenomen, kalt Vandring. Jeg fulgte han ut på gangen, og så at en ansatt allerede hadde kommet bort til ham, lagt en hånd på skulderen hans, og pratet lavt til gutten. Gutten gikk på do, mens den ansatte ventet på at han skulle bli ferdig. Deretter snakket de sammen, og den ansatte motiverte gutten til å gå inn, og fortsette lesingen. Til slutt gjorde gutten dette, satt seg ned på stolen, og leste bok resten av timen.*

Jeg nevnte Vandring som fenomen under gruppeintervjuet med de tidligere deltakerne. De visste alle hva jeg snakket om, og de sa selv at de hadde vandret mye på skolen. Da jeg spurte hvorfor de gjorde det, så forklarte en av guttene det slik:

*Hvis det var et fag jeg ikke likte eller sånn, ikke var motivert, så stakk jeg ut i gangen, også hadde jeg så mye energi, gidder ikke sitte i ro og følge med på noe jeg ikke er interessert i, liksom.*

Han forklarte at han ofte møtte andre vandrere ute på gangen, og at de tilbragte hele undervisningstimen sammen. En annen gutt fortalte at han kunne vandre inn i andre klasserom, uten at læren fikk det med seg, og heller tilbringe tiden som et uromoment, istedenfor å være i sin egen time. Under dybdeintervjuene spurte jeg de ansatte om hvordan de motiverer disse guttene til å fortsette med fag, og holde seg i klasserommet?

### 6.3.3 Arbeidet med motivasjon, og viktigheten av det

Lagleder på camp hadde det overordnede ansvaret for å motivere guttene, og forklarte at det er flere ting som ligger til grunn for effektiv motivering. «*Man må lese de, observere de, fremheve alt de får til*», forklarte han. Han sa at mange av guttene hadde gjennom livet fått

beskjed av voksne om alt de ikke får til, at de hang etter sine jevnaldrende, og at de burde vært på et høyere faglig nivå. Derfor måtte de ansatte på camp hele tiden minne dem på alt de mestret. Lagleder brukte en gutt på en tidligere camp som et eksempel på dette. Denne gutten var overbevist om at han ikke var i stand til å lære. Lagleder sa: «*Jeg spurte han, du liker å spille Fortnite? Du kunne jo ikke det første gang du prøvde, og du har blitt bedre i det*». Dermed brukte han gaming som bevis på at det ikke var noe galt med guttens evne til å lære. Dette koblet lagleder til fag, og at guttens dårlige skoleprestasjoner heller var fordi gutten ikke hadde lyst til å lære. Noen av guttene med slike overbevisninger hadde i tillegg avvisende adferd som vanskeliggjorde arbeidet med motivering. Han understreket viktigheten av å se forbi problemadferden, og heller finne årsaken til denne. Hvorfor var de i opposisjon til lærerne? Hvorfor ville de ikke lære noe de ikke kunne fra før? Lagleder sa at målet med arbeidet var at guttene selv skulle fortelle hva som var viktig for dem, og bruke dette som utgangspunkt for tilrettelegging.

Da jeg spurte om faglærerens tanker rundt arbeidet med motivering, så sa hun at ingen blir tvunget med på camp, men at de ansatte hele tiden motiverer guttene for å gjennomføre de to ukene. Dette ble gjort gjennom motivasjonssamtaler og tilpasninger underveis. På camp gikk de ansatte i gensere hvor det stod «Vi gir oss aldri!» som vitnet om deres innstilling til dette arbeidet. Faglærer nevnte at de prøver å tilpasse både i og utenfor klasserommet i så stor grad som mulig. Blant annet gjaldt dette tilpasning for gutter som mislikte fysisk aktivitet. De fleste dagene startet nemlig med morgentrening, og under min tid på camp, så kunne guttene velge mellom andre fritidsaktiviteter på fritiden, som klatring, paintball, eller sekskamp. Dermed ble tilpasning et ledd i arbeidet med motivasjon.

Som en del av nevnt verifisering og etiske årsaker, så sendte jeg oppgaven til Guttas Campus for gjennomgang. De forklarte at de har andre tilbud som de mener ikke har det samme fysiske preget som de aktivitetene jeg har nevnt. Før camp blir guttenes interesser kartlagt, og dette diktere hvilke aktiviteter som campen vil tilby. Spikking og sjakk ble nevnt som eksempler. Jeg har ikke grunnlag for å si hvorfor, men jeg oppfattet ikke at slike aktiviteter dominerte utvalget i noen særlig grad. Jeg vil uansett legge mine observasjoner av aktivitetsutvalget til grunn i analysen, og problematisere et slikt smalt utvalg.

På spørsmål om hvordan Guttas Campus arbeider med motivering av gutter som vandrer, så svarte faglærer:

*Noe av det som er viktig å huske på er jo at noen av disse guttene kommer på camp med en adferd som de kanskje alltid har hatt når det gjelder undervisning, en ikke-motivasjon, og at det er det å gå inn i klasserommet, at man fort havner tilbake i et gammelt mønster, tester litt sånn grenser, for at, det funker på skolen, vil det funke her også?*

Lagleder hadde ansvaret for guttene i sitt lag, og fulgte dem tett hele veien gjennom camp, hvor motivering og karakterstyrker ble vektlagt. I tillegg til lagleder, så hadde hvert lag en veileder/miljøarbeider som fulgte dem. Dette muliggjorde at i tilfeller som vandring, så stod to ansatte klare til å gå inn i situasjonene, og ta tak i dem der de utspilte seg.

Personalressursene på camp, og den tette relasjonen de ansatte fikk med guttene, gjorde at de ansatte lettere forstod hvorfor guttene ikke ville jobbe med fag. I tilfellet med gutten som vandret i lesetimen, så kjente kanskje den ansatte godt til guttens utfordringer, og dermed hva han måtte jobbe med. Derfor kunne arbeidet med å motivere guttene tilbake til klasserommet, og fortsette med fag gjøres på en effektiv og målrettet måte.

I tilfeller hvor guttene nektet å gå tilbake til klasserommet, så ble det de ansattes oppgave å finne årsaken til dette, og motivere med det som utgangspunkt. Deretter ble det lagd «ryddige avtaler,» struktur og forventninger til guttene. Faglæreren understreket viktigheten av at de ansatte var tydelige på hvordan de ønsket at ting skulle være. Med dette som utgangspunkt, så kunne de tilrettelegge for guttene. Likevel var dette avhengig av at det hadde blitt avtalt i forkant mellom guttene og de ansatte.

Faglærer brukte også den tidligere nevnte utfordrende gutten som et eksempel på arbeidet med motivasjon. Hun fortalte at den første samtalen var veldig tung og negativ, men at hun ga gutten i oppgave å finne en ting som hadde vært bra med fag, og en ting som kunne forbedres til neste time. I første samtale slet gutten med å finne noe positivt med fag, og mye som kunne bli bedre. Dette endret seg mot slutten av campen:

*Og så på et eller annet tidspunkt så snur det. Den siste fagsamtalen vår, så satt han og bare fortalte om alt som var bra, om metoder, og at han hadde nådd, hadde kommet på toppen av måltrappa, og lest så og så mange ord i minuttet.*

#### 6.3.4 Selvkontroll og karakterstyrkene

Selvkontroll var dagens karakterstyrke begge dagene jeg observerte på camp. Guttene ble ofte påminnet dette, og særlig hvis guttene slet med å sitte stille, eller viste liten lyst til å lese. Å lese selv om man ikke hadde lyst var en fin arena for å jobbe med selvkontrollen sin for gutter som kanskje heller ville snakke med sidemannen. I tillegg til selvkontroll, så brukte de ansatte også viljestyrke som en påminnelse hver gang guttene ikke jobbet.

*«Jeg tror arbeidet med karakterstyrker har vanvittig mye å si»* sa faglærer under intervjuet. Hun forklarte at karakterstyrkene var en viktig del av guttenes personlige utvikling på camp, og at de hjalp dem til å finne troen på seg selv. Hun trakk frem viljestyrke som en viktig egenskap for guttene å bygge, og ta med seg senere i livet. For å illustrere endringsarbeidet som gjøres på camp gjennom karakterstyrkene, så fortalte hun om et intervju med en lærer, og hvordan eleven til denne læreren hadde endret seg etter å ha vært på camp. Under en mattetime hadde gutten lagt hodet på pulten, og læreren trodde han kom til å gi opp. Etter hvert satt han seg likevel opp og fortsatte. Da læreren hadde spurt ham om dette, så forklarte han at han tenkte tilbake på viljestyrke, og viktigheten av å ikke gi opp. Faglæreren på camp trakk fram denne episoden som essensen av den personlige utviklingen guttene optimalt sett skal ha i løpet campen. Dette kunne også gjelde utenfor klasserommet. Etter camp hadde en av guttene gått fra å få mange gule kort på fotballbanen, til å ikke få noen. Faglæreren understreket hvorfor de la inn så mye arbeid med karakterstyrker ved å knytte de til guttenes faglige forbedringer. For å i det hele tatt kunne jobbe med fag, så måtte guttene gjennom karakterstyrkene endre seg på det personlige plan, og slik bli mottakelig for fag. Undervisning er en del av livet til en femtenåring, og karakterstyrkene skal både hjelpe guttene i dette, men også implementeres på alle livets arenaer.

### 6.3.5 Skrivetime

Skrivetimen startet med en lek hvor en av guttene hvisket navnet på en kjendis i øret på den ene læreren. Gjennom kommunikasjon ved knipsing, klapping og noen tilsynelatende tilfeldige ord, så klarte den andre læreren å gjette hvilken kjendis det var snakk om, uten å ha hørt navnet da det ble hvisket. Dette førte til en blanding av vantro og stor jubel hos guttene. Noen mente lærerne drev med magi, eller var synske. Jeg syntes dette var en fin måte i få i gang tankeprosessen hos guttene før timen. Mystikken som lå i rommet, kunne kanskje fungere som en slags motivasjon for å møte opp i timene. Hvis noe så kult og merkelig skjedde denne timen, hva kunne da skje i neste? Det måtte man jo nesten finne ut ...

Derfra gikk læreren over til dagens oppgave. Guttene skulle finne et tema de brant for, og skrive et debattinnlegg. Lærerne hjalp til med utarbeiding av struktur, rettskriving og setningsoppbygging. De skulle skrive for hånd på et utlevert ark. På dette arket var det tre bokser, en for innledning, en for hoveddel, og en for avslutning. I tillegg fikk guttene flere tips om hva de forskjellige boksene skulle inneholde. Dette tydeliggjorde ovenfor guttene hvordan oppgaven skulle struktureres. Flere av guttene verdsatte disse boksene. En av guttene fortalte meg at boksene gjorde det lettere for da slapp han å tenke på oppgavens oppbygning, og heller fokusere på hva han ville skrive. Under gruppeintervjuet gjentok en av guttene fordelene med disse boksene i skrivetimen:

*De forklarte kanskje ting litt lettere på camp. Sånn som i norsk da, så hadde de satt opp sånn derre bokser hvor man skulle skrive innledning og sånn, men på skolen så bare sier de hva du skal gjøre, så må du lissom bare gjøre det. De forklarer ting på litt enklere måte da, bedre måte.*

For meg virket ikke dette som noe banebrytende da jeg så det første gang, men det hadde tydeligvis hjulpet guttene. Fungerte slike tilsynelatende enkle grep som en bro over det faglige gapet, og muliggjorde inkludering av flere elever? Om disse guttene hadde blitt bedt

om å skrive samme oppgave uten disse boksene, ville da struktureringen av oppgaven i seg selv blitt en for stor utfordring, og ført til at de hadde gitt opp før de fikk begynt?

### 6.3.6 Regnetime

I mattetimen kom de renere pedagogiske grepene som Guttas Campus tar for å oppnå gode resultater virkelig til syne. Jeg vil nå presentere observasjonene mine fra mattetimen, og så supplere med erfaringene fra gruppe- og dybdeintervjuene:

*I klasserommet var det hengt opp flere planser med huskereglene for forskjellige utregninger, og en kunnskapstrapp. Første trappetrinn i kunnskapstrappen var enkel addisjon, og for hvert trinn, så endret både oppgavene og vanskelighetsgraden seg. Hvert trappetrinn hadde sitt eget regneskjema på flere sider. Da guttene ble ferdig med et regneskjema, og læreren sjekket at alle svarene var riktige, så fikk de klatre opp et trappetrinn. De kunne også skrive navnet sitt på ett av tolv laminerte skjemaer som hang på veggen, og viste hva de hadde mestret. Disse samsvarte med trappetrinnene i kunnskapstrappen. Om en av guttene fullførte addisjonsheftet, så kunne han skrive navnet sitt på det laminerte skjemaet, hoppe opp et trinn, og begynne på neste. Som et symbol på fremgangen, så fikk de et klistremerke som de kunne klistre på trappetrinnet de nettopp hadde fullført. Denne fremgangen ble det gjort et nummer ut av, og for hvert trappetrinn som en gutt klarte, så ble gutten hentet fram foran klassen, og hyllet med ros og applaus fra de ansatte og de andre guttene. Jeg så hvor stas dette var guttene, og at det førte til status og anerkjennelse, noe som ytterligere motiverte dem til å jobbe, og klatre neste trinn.*

*I tillegg til de mer tradisjonelle måtene å løse regnestykker, så ble guttene introdusert for en måte som var ny for meg, kalt Ballongmetoden. Den gjorde det mulig for guttene å løse store og kompliserte divisjonsstykker. Kontrasten var stor ettersom noen av disse guttene så vidt hadde vært i en mattetime i løpet av sine to år på ungdomskolen, og hadde et lavt kunnskapsnivå. Dette fikk jeg vite var en dansk metode, og han som lærte den bort jobbet i Drengakademiet, men var nå involvert i Guttas Campus.*



Under gruppeintervjuet sa den ene gutten at Ballongmetoden hadde hjulpet han:

*Jeg suger på deling, og så lærte jeg måten de gjorde det på som var mye lettere, selv om jeg ikke lenger bruker den, men den er fortsatt hjelpsom når det er mer tall og må dele oftere. Så det hjelper.*

Det var tydelig at oppfølgingen i mattetimen var tettere enn i vanlige klasserom, med 5 lærere på 13 gutter. Arbeidet de ansatte hadde lagt til grunn for tilrettelegging av mestringsfølelse kom til syne da en av guttene brølte ut av glede etter å ha klart et mattestykke. Dette ble fulgt opp med mye skryt og positiv forsterkning. Jeg følte det var mer fokus på god stemning i denne timen. I tillegg var det mer prating blant guttene og de ansatte, i motsetning til stillhet og arbeidsro.

Under gruppeintervjuet sa en av guttene at flere lærere betydde mer hjelp: «... *det er ikke bare en, det var enten en eller to eller, så de gikk mer rundt og hjalp. Det var lettere å spørre om hjelp*».

Lagleder forklarte under intervjuet at Guttas Campus hadde mye gode pedagogiske verktøy i alle fag. I mattetimene kunne guttene bruke et gangeteppe som hang på veggen, og som hjalp dem med å huske gangetabellen. Da kunne de heller bruke tiden på utregninger. Jeg tenkte tilbake til skrivetimens bruk av bokser. Igjen så jeg enkle virkemidler som muliggjorde at guttene kunne løse oppgaver istedenfor å stå fast, og kanskje gi opp, før de hadde begynt på selve oppgaven. Jeg spurte meg selv om hva som var viktigst: å forvente at elevene skal lære seg den lille gangetabellen utenat, eller legge til rette ved å senke slike krav?

I tillegg til pedagogiske verktøy, så vektla lagleder de ansattes positive syn på guttene, og deres innstilling til å hjelpe dem. Et slikt positivt syn på guttene gjorde guttene mer motivert og inspirert til å yte litt mer, selv om de syntes faget var kjedelig. Jeg spurte han om bruken av klistremerker, og hvordan i all verden tøffe tenåringsgutter nærmest ble euforiske av å få

dem? Lagleder sa med et smil at det var «*kult å se at gutta blir kjempeglade av å få et klistremerke av en spraglende banan. Det skaper et trygt miljø hvor du får en spraglende banan på måltrappa uten at man blir mobba*». Igjen ble viktigheten av et trygt læringsmiljø brukt som premiss for læring. Dette miljøet ble til som følge av relasjonsbygging, rammer og regler for adferd, og felles retningslinjer, både på individuelt og felles plan. Uten trygghet ville nok ikke slike gledesscener av å få et klistremerke finne sted, og det ville ramme læringsvilje, faglig utbytte, og mestringsfølelse.

### 6.3.7 Arbeidsstøy

Som nevnt var det mer prating i mattetimen enn i andre fag. Likevel pratet tre av guttene høyere enn de andre, og noen ganger ble prat til bråk. Dette trekløveret ble tatt ut på gangen med en egen mattelærer, hvor de jobbet adskilt fra resten av klassen. Deres måte å jobbe på var særegen fra hva jeg var vant til. Jeg beskrev det slik i observasjonsloggen:

*Det samme mønsteret gjentok seg: guttene ble forstyrret av noe, begynte å snakke, før læreren ba dem om å jobbe igjen. Da hentet de seg inn, jobbet i fem minutter, før noe igjen forstyrret dem. De begynte å prate, og gjorde dette fram til læreren ba dem om å jobbe. For hvert femte minutt med effektiv jobbing, så måtte guttene ha tre minutter for å snakke. Dette mønsteret gjentok seg hele timen. Mattelæreren kalte dette for arbeidsstøy.*

Under intervjuet med faglærer, så spurte jeg henne om denne arbeidsmåten. I et vanlig klasserom, så ville disse guttene blitt et støyelement. Hvis det i tillegg kun er én lærer tilgjengelig, så hadde dette gått ut over læringen for hele klassen. Faglærer presiserte at det varierte hvem som ble tatt ut på grupperom for å jobbe for seg selv. Året før hadde de faglig svakeste, men og roligste elevene blitt tatt ut. Hun forklarte at noen av guttene hadde et slikt tilbud på skolen de gikk på, og hvor de kunne benytte seg av en støttelærer. Likevel valgte de ikke å gjøre dette fordi det ble så tydelig at de trengte ekstra hjelp. Hun la til:

*Det mange av guttene sier når de er på camp er at det er så deilig, for alle strever med et samme. Alle er de her for å jobbe med skole. Så det er ikke noe pinlig å være på noe grupperom (...).*

#### 6.3.8 Powerbreak

Mellom de forskjellige timene, så hadde guttene det som ble kalt for en «powerbreak». Her ble gutta aktivisert ved at de skulle løse forskjellige oppgaver. Disse innebar ofte samarbeid og hadde et fysisk element. En slik oppgave var å dele guttene inn i par, og hvor hvert par skulle få en ball opp en trapp fortrest mulig. Haken var at de kun fikk røre ballen med ryggtavlene sine. Det ble mye prøving og feiling, og stemningen var god. Etterpå ble det servert knekkebrød og saft. Guttene trengte tydelig disse pausene for å kunne gå inn igjen i klasserommet med ny giv. Ovenfor faglærer, så problematiserte jeg den gjennomgående struktureringen av alt som skjedde på camp. Hvorfor måtte selv powerbreak være ledet av voksne? Hun mente at det er for mye stillesitting, og for lange økter i skolen for enkelte elever. Likevel forventes det av dem. Powerbreak handlet ikke nødvendigvis om aktivitet, men heller variasjon. Guttene trengte hyppige pauser og muligheten til å gå ut, og hvis ikke de fikk denne variasjonen, så ville de heller få den ved å vandre i gangene. Slike pauser søkte å komme vandrerne i forkjøpet, og dermed holde dem i klasserommet.

#### 6.4 Analyse

Som beskrevet i empirien, så hadde Guttas Campus flere pedagogiske virkemidler som guttene kunne benytte seg av. Dette kunne være Ballongmetoden eller skriveboksene. Likevel følte jeg at slike virkemidler i seg selv ikke var grunnen til guttenes faglige prestasjoner. Selv om Ballongmetoden hjalp noen av guttene med å dele store tall på en måte de ikke kunne tidligere, så anså jeg det gode klassemiljøet som det viktigste læringsfremmende grepet, eller rettere sagt: hva et slikt fundament muliggjorde. I dette kapittelet bruker jeg Frønes som er mer opptatt av lærings situasjoner, men bygger videre på Mead og Connell for å analysere

hvordan Guttas Campus forbedret guttenes faglige resultater. Hva ble gjort på camp som kanskje manglet i guttenes vanlige klasserom?

#### 6.4.1 Positiv forsterkning

I klasserommet var læring ved forsterkning (Frønes, 2006, s. 47) hyppig brukt. Guttene fikk tydelig tilbakemelding om de brøt med forventningene, og enorme mengder skryt om de leverte i henhold til dem. Blant annet fikk guttene som gjorde det bra stå foran klassen, gjerne med en eller to lærere ved sin side, og motta applaus og skryt. Jeg følte at skillet mellom hva som ble belønnet, og hva som skapte kjeft og sanksjoner ble meget tydelig i løpet av tiden min på camp. I henhold til Bandura (Frønes, 2006, s. 47), så var guttene likevel fortsatt individer, og dermed i stand til å velge sine stimuli. Likevel ble det etter hvert vanskelig for guttene å gjøre noe annet enn det som var betegnet som riktig adferd av de ansatte på camp. De ansattes overdreven skryt skapte etter hvert en status effekt, hvor guttene seg imellom så på mestring og fremgang som noe statusgivende. Guttenes gode prestasjoner ble derfor også godt tatt imot av deres jevnaldrende. Det var et tydelig skille mellom positive og negative sanksjoner. Bruken av de jevnaldrende som ytterligere positiv forsterkning gjorde det enkelt for de ansatte å forme guttenes adferd i henhold til hvordan de ville ha det. Samtidig fikk jeg følelsen av at gutten som ble tatt fram, og hyllet, ble brukt som et forbilde for de andre guttene. Gjennom modellæring (Frønes, 2006, s. 44) kunne dermed de andre guttene se seg selv i gutten som ble tatt fram, og gjennom positiv forsterkning kunne dette føre til endring i guttens «jag». Ved å tydelig hylle guttenes faglige framgang, så forsterket dette adferd som søkte å oppnå det samme. Ved å bruke en som fikk alt rett på et oppgavehefte, og klatret opp kunnskapstrappen, så kunne modellæring gjøre at de andre guttene ønsket å være i denne guttens sko. Dette kunne forme deres egen identitet i henhold til en som mestret, og fikk til ting, istedenfor en som ikke gjorde det (Frønes, 2006, s. 44). Dette tydeliggjorde ovenfor de andre guttene at hvis de gjorde som de ble bedt om, så kunne også de få sjansen til å stå foran de andre og motta applaus og hyllest. Denne positive forsterkningen kunne dermed være med å sannsynliggjøre adferd som produserer gode faglige resultater. Dette kunne bedre guttenes selvoppfatning, som igjen ga motivasjon, og slik forsterke sannsynligheten for en lik handling neste gang.

Man kan eventuelt stille seg kritisk til det at dette opplegget formet guttenes adferd etter et rigid mønster, hvor guttene måtte legge seg på linje med de ansattes syn på korrekt adferd. Det kunne spesielt vært et problem om de ansattes diktering av korrekt adferd ble så sterk at det ikke gitt rom for selvstendig utvikling av identitet (Frønes, 2006, s. 44). En annen mulig fallgrube med svært tydelig belønning av mestring kunne at guttene konsekvent valgte å engasjere seg i ting de visste de at de mestret for å øke sjansen for positive tilbakemeldinger. Dette kunne potensielt økt frykten for å prøve ut nye ting, da sjansen for å mislykkes var større, og dermed minsket sjansen for å få skryt. Samtidig følte jeg at arbeidet med klassemiljøet tydeliggjorde at alle hadde forskjellige utfordringer, og at dette måtte respekteres. Forventningene, og læring ved forsterkning, ble lagt på samme evnenivå som guttene, og en gutt som hadde klatret opp det første trappetrinnet fikk like mye skryt som en som hadde klatret hele trappen. Dette kunne igjen føre til økt toleranse for å gjøre feil, og at guttene dermed fikk rom for å utvikle sine svake sider også, og ikke kun forsterkning av sine sterke sider. De Rå reglene forbød mobbing, og erting. De Fem prinsippene gjorde at alle visste hva som ble forventet. Læring ved forsterkning økte sannsynlighet for konstruktiv adferd, og minsket sannsynligheten for negativ adferd. Sammen skapte dette et trygt miljø, og tillit til programmet. Erikson sin setning «tillit er nødvendig for å oppsøke verden» (Frønes, 2006, s. 210) viser at klassemiljøet muliggjorde for guttene å sanke inn erfaringer, istedenfor å blokkere for dem. Sånn sett brøt et slikt klassemiljø med min sammenligning av miljøet på camp med det «enkle miljøet med sterke normer og entydige modeller» (Frønes, 2006, s. 248). Bruken av jevnaldrende for å øke statusen relatert til mestring muliggjorde i større grad for «læring gjennom samhandlingskvaliteter» (Frønes, 2006, s. 210). Et slikt mestringsorientert miljø med slike tilpasninger var kanskje grunnen til at jeg ikke observerte noen inkompetente aktører. Det var stort spenn i guttenes faglige prestasjoner, men jeg så ikke at dette gikk ut over verken status, eller mestringsfølelse. Det inkluderende og prestasjonsfremmende klassemiljøet kan i henhold til Liv Duesund (Duesund, 1995, s. 68) bedre guttenes selvoppfatning, øke deres motivasjon og sannsynligheten for fremtidige konstruktive handlinger. Dette samsvarer også med utsagnet om at «variablene arbeidsinnsats, motivasjon og elevens tilpasning til skolens normer er det som veier tyngst når det kommer til elevenes skolefaglige prestasjoner» (Aasen et al., 2015, s. 84), altså ikke kjønn.

Utformingen av et slikt klassemiljø tillot dermed at guttene kunne fokusere på fag, og høste den positive forsterkningen resultatene ga. De trengte ikke å bråke og bryse seg i frykt for å bli dominert (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223), men kunne jobbe individuelt i et inkluderende, støttende og trygt fellesskap. Et slikt klassemiljø hvor gutter med så negative tidligere erfaringer med skole var mottakelige for fag, og aktivt jobbet for å lære, anser jeg som en av de største bedriftene som jeg observerte i aksjon på Guttas Campus. Jeg vil nå se et slikt klassemiljø i lys av kjønnteorien jeg har valgt.

#### 6.4.2 Klasserom og maskulinitet

Sett i lys av Lorentzen og Mühleisens (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223) argument om at maskulinitet ble dannet guttene imellom, så kan et slikt klassemiljø være med å bryte med den «autentiske» maskulinitet som preget adferden til noen av guttene. Som beskrevet av Terje Ogden (Ogden, 2023), så var det flere gutter som virket negativt innstilt til å få gode karakter da jeg observerte den første dagen. De virket å inneha en holdning om at man ikke skulle prøve for hardt. Man kunne gjøre det bra, men da var det viktig at man la inn minst mulig arbeid, helst ingenting. Paradoksalt nok, så fikk man uansett stempelen som en «try hard» hvis man fikk gode karakterer, selv om man hadde jobbet for dem eller ikke. Dette endret seg derimot i løpet av campen, og ble til slutt slik beskrevet i regnetimen, hvor prestasjon var sett på som noe utelukkende positivt, og som ga økt status.

Et slikt syn på skolen som umandig, ble naturligvis viktig å endre hvis guttene skulle forbedre seg faglig. Hvis guttenes maskulinitet ble dannet dem imellom, så kunne slike holdninger både gjøre skole lite attraktivt, men også til en arena for dominans, eller frykten for den (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Jeg så for meg mulige konsekvenser av det mestringsorienterte klassemiljøet på camp, og hvordan dette fort kunne blitt en truende arena om toleransen for ulikhet hadde vært fraværende. Om noen gjorde kjønn i henhold til den «autentiske» maskulinitet i frykt av å bli dominert av andre, så anså jeg guttenes forskjellige faglige nivå som mulighet for etablering av dominans. Det virket på meg som at i klasserommet på Guttas Campus, så jobbet alle med seg selv, men i fellesskap. Alle guttene var på camp av samme grunn: de presterte dårlig på skolen. Det at guttene hadde forskjellig evne- og kunnskapsnivå, og at slike forskjeller ble tolerert, gjorde at det ikke oppstod et

element av konkurranse mellom guttene. Alle virket å være på lag med hverandre, og hvis noen gjorde det bra, så var de andre guttene glade på denne guttens vegne. Ved å gjøre et stort nummer ut av guttene som klatret opp kunnskapstrappen, så tenkte jeg først hvordan dette fort kunne ført til sammenligning med konkurranse, og bitterhet som utfall. Likevel skjedde ikke dette, og i stedet ble hver enkelt gutts suksess på en måte alles suksess. Så selv om guttene gjennom modellæring (Frønes, 2006, s. 44) sammenlignet seg selv med de guttene som fikk en positiv forsterkning, så ble dette heller sett på som inspirasjon, i stedet for et bevis på hvor mye bedre denne gutten var enn alle andre. Dermed forsvant eventuelle arenaer for en slik dominans. Dette gjorde at guttene også slapp å tilpasse seg macho rammer. De kunne skille seg ut, og være forskjellige uten at det utgjorde noen trussel mot deres maskulinitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 223). Istedenfor å bruke timen til å bråke og bryse seg i frykt for å bli dominert, kunne de heller fokusere på fag, og høste den positive forsterkningen resultatene ga.

#### 6.4.3 Den lærende skole

Aktiv bruk av jevnaldrende som positiv forsterkning ved å gjøre mestring til ensbetydende med forhøyet status, førte til et tett samhold blant guttene. Jeg observerte flere anledninger hvor de ansatte tydelig sa i fra om at samhold og inkludering var viktig. Guttene kunne også få oppgaver som krevde samarbeid, slik som oppgavene i powerbreak. I tillegg fulgte de ansatte dette nøye opp, og brukte positiv forsterkning til å endre guttenes adferd i henhold til inkludering og samhold (Frønes, 2006, s. 46-47). For eksempel fikk et lag kjeft for å ikke gå samlet som et lag. Da en av guttene klarte noe, så gjenspeilet det gruppa på en god måte. Dette gjaldt i motsatt forstand, hvor hvis noen fikk kjeft, så fikk hele gruppa fikk kjeft. Jeg anså dette som at det lærende miljøet vokste ut av forholdet mellom guttene, altså på deres kollektiv, og ikke på summen av guttenes individuelle oppnåelser og handlinger (Frønes, 2006, s. 259). I henhold til sosialisering, så kan et slikt miljø virke inn positivt både på guttenes individualiseringsprosess, men også på deres evne til å oppleve og oppføre seg som en del av et samfunnskollektiv (Frønes, 2006, s. 259). De jobbet med seg selv, sammen. Dette tydeliggjorde ovenfor guttene at selv om de jobbet med seg selv, og prestere individuelt, så var de avhengig av andre for å klare seg. Dette var i henhold til en av de Rå reglene: Best

sammen. Dette la grunnlag for guttenes utvikling av basiskompetanse, hvor guttenes aktive subjekt tydelig kunne tre fram blant de andre guttene, sine likeverdige (Frønes, 2006, s. 261).

#### 6.4.4 Utdypingsfase

Som tidligere beskrevet i relasjonskapittelet, så observerte jeg flere gutter som virket å mangle tro på egne evner. Som lagleder nevnte, så hadde flere av disse guttene «hørt mye rart» av voksne. Muligens hadde guttenes Signifikante andre lagt sine egne forventninger til guttene på et urimelig høyt nivå (Frønes, 2006, s. 55). Dermed ble guttenes mestringstro og selvfølelse brutt ned. Evnen til konsentrasjon og utdyping vil i henhold til Erikson bestemme om guttene mestrer eller ikke, som igjen vil avleire seg i guttenes selvbilde (Frønes, 2006, s. 223-225). Mestring er likevel relativt, avhengig av miljøet du er i (Frønes, 2006, s. 223-225). På camp gjaldt det heller å sammenlikne seg selv med hvem du var i går. Nevnte klassemiljø, og jobbing med karakterstyrker, gjorde at jeg så en endring i holdningene til flere av guttene når det kom til forståelsen av sine evner. Et vesentlig punkt her var å få guttene til å forstå at resultater ikke kommer av seg selv, men at man må jobbe for dem (Frønes, 2006, s. 225). Hvis belønningen de fikk for sin innsats kom gjennom prosessen, eller skryt av ansatte og økt status bland jevnaldrende, så kan muligens deres framtidige utviklingsprosess i seg selv være motiverende. De ansattes tilrettelegging for «arbeidsstøy» muliggjorde også for at guttene kunne jobbe med utdypingsfasen selv om de gutter som «distraheres lettere, bråker, er opposisjonelle og har lavere arbeidsinnsats» (Aasen et al., 2015, s. 84).

Likevel kjente jeg på en usikkerhet på om denne utviklingen kom til å vare. Selv om de fleste guttene hadde stor faglig progresjon på camp, var det helt klart store forskjeller til klasserommet guttene skulle tilbake til. Sett i forhold til vanlige klasserom jeg selv har jobbet i som vikar, så var oppfølgingen på camp mye tettere. De hadde flere lærere, og mer ressurser. I tillegg bodde guttene og de ansatte sammen i to uker. Det vil si at guttene ble fulgt opp til enhver tid også utenfor klasserommet. Ville guttene fortsette utviklingen etter camp, uten alt dette? Hvis klassemiljøet og de ansattes veiledning var premisset for endring i guttenes oppfattelse av skolearbeid, så ville guttene mangle dette i tiendeklasse. Sett i henhold til Mead sitt subjektive «jeg», og objektive «meg», så måtte det ytre påvirkning til for å endre guttenes holdninger og adferd (Stølen, 2022). Spørsmålet var om guttenes



utviklingsprosess kunne fortsette uten den samme ytre påvirkningen, eller om den ville stanse som mangel på dette. Hvis det sistnevnte skulle skje, hvordan ville dette påvirke deres videre motivasjon for å jobbe med skole? Ville dette muligens avleire seg i guttenes identitetskjerne (Frønes, 2006, s. 225), og dermed føre til at guttene reverserte fra en som mestrer, til en som ikke lenger gjør det?

Guttas Campus klarte å lage et mestringsorientert, støttende og trygt læringsmiljø. Guttene fikk økt status innad blant deltakerne, og dette ble muliggjort av den positive forsterkningen som kom hvis man fikk noe til. De ansatte brukte også de jevnaldrende aktivt i denne positive forsterkningen, og dette endret guttenes syn på skole. Fra å se på skole som lite mandig, og at det kun skal jobbes med minimal innsats i fag, så ble kontrasten stor da guttene jublet for å få et klistremerke. Ved å dyrke et slikt klassemiljø, og i tillegg fjerne trusler for dominans innbyrdes blant guttene, så anså jeg et slikt miljø som trygt for «autentisk» maskuline gutter å lære og mestre fag. Sammen var de sånn sett en del av «den lærende skole».

## Kapittel 7. Konklusjon

### 7.1 Skolen og Guttas Campus som marginaliserende faktor?

Mangelen på mestringstro, lite motivasjon og lavt selvbilde som deretter vanskeliggjør oppnåelsen av gode resultater på skolen kan danne grunnlaget for en nedgående spiral. I dag må alt gjennom skole, og selv om Guttas Campus er et alternativ til grunnskolen, så fungerer det ikke som en erstatning. Skolens marginalisering av disse guttene kan dermed bli dobbelt problematisk da guttene ikke har noen alternativer. Sånn sett er behovet for Guttas Campus et tegn på at skolens inkludering er for smal. Arbeidet på camp lyktes på viktige områder som skolemiljø og prestasjoner. Elev-elev-forhold, klasseromsnormer, klasseromskultur og det vi kaller skolekultur fungerte også godt. Beviset på dette var guttenes forbedring på kartleggingsprøver etter camp, noe som kan reflektere mangelen på disse viktige elementene i deres vanlige klasserom. Stoltenberg-rapporten viser til mulige konsekvenser for dem med lav utdanning: dårligere helse og livsstil, og mindre inkludering i samfunnet er noen av de jeg har beskrevet. På bakgrunn av slik dyster statistikk, så kan arbeidet Guttas Campus gjør være et livreddende tiltak for skoleleie gutter.

### 7.2 Problematisering av kun to ukers oppfølging, danning, og kjønn

#### 7.2.1 Den indre kjerne

Den to ukers campen muliggjør at skoleleie gutter får to uker med tett oppfølging og støtte, hvor målet er å få forbedre skolekarakterer. Som beskrevet gjennom arbeidet som ble gjort med den utfordrende gutten, så virket relasjonsbygging å være inngangen for å forstå guttene og se deres behov. Etablering av trygge rammer, og tett oppfølging anså jeg som selve springbrettet for guttenes utvikling, og alt startet med relasjonsbygging. Som tidligere beskrevet, så var det liten tvil om at oppfølgingen var tett. Guttene hadde alltid en voksen i umiddelbar nærhet som de kunne snakke med, men som også klarte å se ting guttene enten ikke ville si fra om, eller så selv. Guttene og de ansatte sov på samme kaserne, og tilbrakte dagene sammen. Hele tiden jobbet de med guttenes evner til å mestre skole, men også livet.

Samtidig som at den tette oppfølgingen er selve årsaken til en så stor endring hos guttene, så gjør jeg meg noen tanker om at guttene brått mister den etter camp-oppholdet.

Ved å ta utgangspunkt i den problematiske gutten, så kan symbolsk interaksjonisme være en måte å endre guttens syn på seg selv, og dermed sin holdning og handlinger. Om de ansatte evner å snu dette, og «fyller» den indre kjernen, så kan dette endre guttens selvoppfatning. Likevel følte jeg det var åpenbar fallgrube som kanskje kunne stanse, eller i verste fall reversere denne utviklingen. For hvordan er det å gå fra en to ukers intensiv camp med oppfølging døgnet rundt til å gå tilbake til sitt gamle miljø? De ansatte jobbet konstant med oppbyggende tilbakemeldinger for å endre det subjektive «jeg», gjennom det objektive «meg». Dette vil kanskje for gutten være fundamentale endringer i han som person. Slikt arbeid er neppe gjort over natten, og kanskje heller ikke på to uker. Alle guttene på camp fikk mulighet til å benytte seg av Mentorsenteret da de startet i tiendeklasse, og et slikt tiltak kan kanskje bevare guttens videre utvikling. Samtidig må gutten tilbake til miljøet hvor han kanskje utviklet det samme synet på seg selv som de ansatte på camp iherdig jobbet med å snu. Da krever det en selvstendighet hos gutten, og en selvoppfatning som samsvarer med det Guttas Campus anser som viktig for å klare seg i skolen. Hvis gutten mangler dette, så er det en fare for at alt rakner, og at gutten faller tilbake i gamle vaner. Samtidig kan guttens utfordringer stikke så dypt at han blir avhengig av konstant motivasjon, og veiledning. Dette av en mangel på en indre kjerne. En slik tett oppfølging vil ikke finne sted verken i klasserommet, eller hjemme. Dermed kan det bli utfordrende for gutten å fortsette utviklingen når rammene rundt han ikke lenger eksisterer. Om gutten selv har følt en utvikling under camp, men ser at den stanser, så frykter jeg at det kan ytterligere svekke hans innstilling til endring. Jeg vet likevel at denne gutten benyttet seg av mentorsenteret, og fortsatte å jobbe tett med lagleder etter camp. Forhåpentligvis fortsatte den gode utviklingen. Denne guttens mulige utfordringer gjelder alle guttene på camp. Alle hadde en tett oppfølging som førte til stor endring på det faglige og personlige plan. Behovet for samtalen på lagsrommet for hvordan guttene skulle holde på utviklingen sin da de kom hjem, viser at min bekymring ikke er ubegrunnet.

### 7.2.2 Lokal hegemonisk maskulinitet?

Som tidligere beskrevet, så oppfattet jeg et begrenset omfang av maskuliniteter blant guttene på camp. Dette gjør at jeg stiller meg noen spørsmål. Ville et større mangfold av former for maskulinitet ført til en større desentrering og identitetsrefleksjon blant guttene? Om mine observasjoner på camp legges til grunn, så var det i stor grad kun to former for maskulinitet representert på camp: den *hegemoniske* (autentiske), og den *medvirkende*. Dermed var det ingen klare brudd med det «autentisk» maskuline. De ansattes autoritære stil som krevde guttenes underdanighet, samsvarer her med den allerede lokalt etablerte hegemoniske maskuliniteten. Samtidig viste de varme og vennlighet gjennom deres autoritative oppdragelse, og brøt dermed tvert med den hegemoniske maskuliniteten. Mulig minsket utvalget av forskjellige former for maskulinitet guttenes ideelle rolletaking og desentrering i forhold til sin egen forståelse av maskulinitet. Ville guttene fått en større sosial og kulturell kompleksitet om flere former for maskulinitet var representert blant guttene på camp? Eller kunne dette ført til et komplekst og uensartet miljø, hvor motsetningene hadde blitt så store at verken de ansatte eller guttene hadde fått til noen form for utvikling? Samtidig som ideell rolletaking og desentrering kan åpne opp for nysgjerrighet, utvikling og nyansering, så kan det og føre til en forsterkning av seg selv. Hvis noen er helt forskjellig fra en annen, så kan deres væremåte på en side åpne opp for ny forståelse. Dette behøver likevel ikke bety at den nye forståelsen ser positivt på forskjellene, men kan føre til at personen tar avstand til sider hos en annen som bryter med sin væremåte. For eksempel kan en *hypermoderne* gutt føle at hans maskulinitet blir truet av gutter som bryter med denne, og at han derfor forsterker sin egen maskulinitet gjennom desentrering. «Sånn skal jeg i hvert fall ikke bli».

### 7.3 Smalt utvalg av mestringsarenaer

Samtidig vil effekten av dette tiltaket stå og falle på om guttene fortsetter sin utviklingsprosess. Hvis man ser dette opp imot utdypingsfasen, og hvor viktig den er i dagens samfunn, så vil jeg nå problematisere mangelen av arenaer på camp hvor guttene kan trene på dette.

Det er tidligere beskrevet hvordan skole og idrett stort sett er de eneste arenaene hvor barn kan jobbe med sin utdypingsfase, og sin utvikling av mestringsidentitet. Dette gjaldt også på camp. På fritiden kunne guttene som jeg observerte benytte seg av tilbud som paintball, klatring, og sekskamp. I tillegg startet de fleste dager med en treningsøkt som skulle bedre guttenes læreevne. Konkurransesystemet, fysiske prøvelser, samarbeid, og logisk tenking så ut til å treffe guttene godt. Guttas Campus kan derfor gjenspeile samfunnet ved å stort sett tilby aktiviteter med fysisk aktivitet, eller klasserommet som mestringsarena. Som kontrast, så observerte jeg ingen alternative mestringsarenaer. Strikking, teater, synging eller andre aktiviteter knyttet til utvikling av kunst- og kulturidentiteter var ikke en valgmulighet. Dermed forsvant også muligheten for nye perspektiver eller retninger. Bruk av fysisk aktivitet på camp var forståelig da flere av guttene var rastløse typer, i tillegg til at trening ble brukt til å forsterke guttenes faglige utvikling. Disse mestringsarenaene virket som skapt for de *hegemoniske og medvirkende* guttene basert på entusiasmen de viste under sekskampen. Selv om aktivitetene tillot at alle deltakerne kunne mestre, så utgjorde de fortsatt et like smalt utvalg mestringsarenaer som guttene ellers møter i samfunnet. Kanskje kunne Guttas Campus utvidet guttenes erfaringshorisont, og gitt dem flere alternativer. I tillegg til å utvikle guttenes mestringsorienterte selvfølelse innen skole og idrett, så kunne alternative mestringsarenaer gitt flere muligheter for å jobbe i utdypingsfasen. Istedenfor å satse alt på arenaer med fysisk aktivitet og fag, så kunne flere muligheter dermed støttet oppom målet om å forbedre guttenes faglige resultater.

### 7.3.1 Guttas campus?

Fra et kjønnsaspekt, så anså jeg at dette smale utvalget gjenspeiler hvilke typer gutter et slikt prosjekt er tuftet på. Paintball og klatring er flotte aktivitetstilbud som appellerer til mange gutter. Samtidig kan mangelen på et alternativ frarøve mestringsarenaer fra gutter som misliker det fysiske og konkurranseorienterte. Om guttene som blir tatt med på camp stort sett innfinner seg den hegemoniske maskulinitet som beskrevet blant guttene på camp, så kan dette også føre til en noenlunde ensartet gruppe i et enkelt miljø.

Samtidig vil fordelene ved å ikke ha et komplekst, uensartet miljø være at eventuelle inkompetente aktører ikke faller bakpå. Alle skal med, i hvert fall i så stor grad som mulig.

Kanskje kan et stort sprik mellom de maskuline formene vanskeliggjøre arbeidet med å behandle gruppa som en enhet. For store forskjeller innad gjør at flere behov må tas hensyn til. Om disse behovene i for stor grad blir forskjellige, så vanskeliggjør dette å jobbe som en gruppe mot et felles mål. Sånn sett kan det være lettere om gruppa er mer ensartet. Dermed gjør et slikt utvalg av former for maskulinitet det lettere å få til endringer blant en stor gruppe gutter. Samtidig spør jeg meg om dette kan bidra til å ekskludere gutter som bryter med det «autentisk» maskuline ved at de ikke søker seg til camp, selv om de har et like stort behov for oppfølgingen og det faglige påfyllet Guttas Campus tilbyr.

#### 7.4 Hva var virkestoffet til Guttas Campus for å oppnå de gode resultatene?

Med den kritiske analysen unnagjort, så ønsker jeg avslutningsvis å dele mine tanker rundt mitt helhetlige inntrykk av Guttas Campus. Jeg vil tydeliggjøre at arbeidet som blir lagt ned for å heve guttenes skoleprestasjoner er ulikt noe annet jeg har sett. De ansattes arbeid med relasjon- og tillitsbygging hos guttene gjorde at tøffe gutter kunne snakke om følelser og ting de slet med, ikke bare til en ansatt de kun har kjent i to uker, men også til fellesskapet. Arbeiderklassegutter jobbet like målrettet med fag som gutter fra høyere sosio-økonomiske lag. Jeg så hvordan arbeidet med karakterstyrkene endret kursen som mange av guttene hadde blitt ført inn på gjennom livet. Da dette var på plass, så var guttene mottakelige for fag. Likevel tror jeg det hadde vært umulig å heve deres faglige prestasjoner uten et klassemiljø tuftet på guttene som kollektiv, altså den lærende skolen. De ansatte klarte å bruke guttene selv til å skape et aktivt, trygt og mestringsorientert klassemiljø. I stedetfor å se skolefaglige prestasjoner som lite mannlig, og stemple flinke elever som try-hard, så var guttene i ekstase over å få et klistremerke. Som kontrast virket noen av guttene å aldri ha hatt noen særlig interesse eller ønske om å jobbe med skole. I tillegg hadde skolemandatet om ti år obligatorisk skolegang heller fungert som en tvangstrøye for enkelte. Denne enorme snuoperasjonen var i seg selv en bragd, men det å heve noen av disse guttenes faglige nivå slik at de kunne ta igjen sine jevnaldrende anser jeg som like stort. Basert på mine erfaringer, så er et slik prosjekt uten sidestykke

Som svar på problemstillingen, så bestod virkestoffet som Guttas Campus lagde av samspillet mellom flere elementer. De ansatte og tidligere deltakere vektla relasjonsbygging, tillit,

felleskap, og arbeidet med karakterstyrker som essensielt for at guttene kunne endre seg. Disse mener jeg i tillegg kan anses som læringsfremmede grep da de la grunnlaget for klassemiljøet og «den lærende skole». Sammen evnet disse å snu skoleleie gutter til å jobbe målrettet med fag.

## Litteraturliste

- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R., & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner- forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Utdanningsforskning, 15 (9)*, s. 76-89.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonnforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/>
- Bakken, A. (2014). Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning, 08 (1)*, s. 85-93.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and Method*. London: University of California.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society, Vol. 19, No. 6*, s. 829-859.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. (Vol. 18). Universitetsforlaget.
- Edgren, H., Nordberg, K. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G., Nordtug, B. & Thaulow, B. (2021). Den Ene og den Andre: Betraktninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnforskjeller og andre forskjeller i skolen. *Prismet, 72(1)*, s. 67-77. <https://doi.org/10.5617/pri.8735>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society: The landmark work on the social significance of childhood*. W. W. Norton.



Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Guttas Campus. (2022, 24. februar). *Om oss*. Guttas Campus.

<https://www.guttascampus.one/om-oss/>

Guttas Campus. (2023). *Guttas Campus konferansen 2023*. Guttas Campus.

<http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2023/02/Guttas-Campus-Del-1-komprimert.pdf>

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utgave) Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utgave), Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

Johansen, T. B. (2023). *Evaluering av Guttas Campus kull 2022 Oslo. Faglig utvikling, karakterstyrker og fellesskap*. Guttas Campus. <http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2023/02/Evaluering-av-Guttas-Campus-kull-2022-Oslo-1.pdf>

Kennair, L. (2023, 21. april). *Martin Seligman*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/Martin\\_Seligman](https://snl.no/Martin_Seligman)

Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnsforskning: En grunnbok*. Universitetsforlaget.

Lorentzen, K. & Lystad, M. (2016, 2. desember). *Jentene sliter, men det er guttene som slutter på skolen*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/jentene-sliter-men-det-er-guttene-som-slutter-pa-skolen-1.13256817>

Løken, K. (2023, 17. februar). *Helse, kriminalitet, ungdom og dropout*. Guttas Campus.  
<http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2023/02/Kathrine-Loken.pdf>

Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society*. (18. utg). The University of Chicago Press.

Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk forlag.

Midthassel, U. (2015, 31. mars) *Autoritativ klasseledelse, hva er det?* Utdanningsforskning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser-bedre læring-Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (2023, 17. februar). «*Hva virker for gutta?*» Guttas Campus.  
<http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2023/02/9-5-Presentasjon-Terje-Ogden.pdf>

Regjeringen. (2019, 24. februar). *NOU 2019: 3*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Roald, K. (2021, 11. februar). *Evaluering av Guttas Campus kull 2021 Vestland*. Guttas Campus. <http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2022/02/Evalueringsrapport-Vestland-2021.pdf>

Seligman, M. (2002). *Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy*. University of Michigan. [http://www-personal.umich.edu/~preston/Downloads/DC/10-7\\_Seligman2002.pdf](http://www-personal.umich.edu/~preston/Downloads/DC/10-7_Seligman2002.pdf)

Stølen, T. (2022, 6. oktober). *Georg Herbert Mead*. Store Norske Leksikon.  
[https://snl.no/George\\_Herbert\\_Mead](https://snl.no/George_Herbert_Mead)

Teigen, A. (2021, 5. mars). *5 fakta om likestilling i Norge*. Samfunnsforskning.

<https://www.samfunnsforskning.no/core/aktuelt/nyheter/5-fakta-om-likestillingen-i-norge.html>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utgave). Gyldendal.

Utdanningsforbundet. (u.å). *Frafall i videregående opplæring*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

White, W. R. (1964). *The abnormal personality* (3. utg.). The Ronald Press Company.