

R

En endret gutterolle på vei? Nye kjønnspraksiser i den norske barneskolen

Stian Overå

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker gutters skoleliv i et kjønns- og endringsperspektiv. Med utgangspunkt i resultatene fra ph.d.-avhandlingen *Kjønn-barndom-skoleliv* (Overå 2013) er formålet å bidra med oppdatert empirisk kunnskap om kjønnet atferd blant dagens gutter, som kan betraktes i lys av tidligere studier. Ved hjelp av empiriske vignetter fra en barneskole i Oslo rettes fokus mot guttenes daglige samspill. Analysene peker på trekk av både stabilitet og endring når det gjelder hvilke normer, erfaringer og praksiser gutter knytter til kjønn. Når det gjelder kjønn og endring, tegner feltmaterialet et bilde der omsorg og intimitet hadde en fremtredende plass i guttenes hverdagskultur.

Abstract

The purpose of this article is to investigate gender norms and practices among boys in a Norwegian elementary school. In the following, I will present some conclusions from my Ph.D. thesis *Kjønn – barndom – skoleliv* (Overå 2013). The empirical background is based on ethnographic fieldwork conducted in a school in the eastern part of Oslo, 2008–2009. With this analysis I aim to contribute to the understanding of how gender is configured in the boys daily interaction and in what respect the material may indicate “new” and/or “old” gender configuration seen in the light of previous studies. The analysis points to the traits of both stability and change in terms of what kind of norms, practices and experiences boys relate to gender.

Innledning

Norsk barndom, skole og kultur er i stadig endring. I begynnelsen av det 21. århundret ser vi framveksten av et samfunn med oppvekstvilkår for barn og unge som på flere viktige måter er forskjellige fra foreldregenerasjonen. Nyere studier utført her til lands gir et riss av flere parallelle prosesser som har skapt nye oppvekstbetingelser for dagens barn og unge: Framveksten av et mer flerkulturelt samfunn (Prieur 2004; Rysst 2008), økt institusjonalisering av barndommen (Beck 2009; Frønes 2011), nye samlivsformer (Andersen 2003) og økt

likestilling mellom kjønnene i arbeidslivet, utdanningen og i hjemmet (Nielsen og Rudberg 2006; Aarseth 2008a; Holter m.fl. 2009) er eksempler på betydningsfulle endringstrekk som har skapt nye innramminger av barndomsperioden i Norge. Vi trenger imidlertid stadig nye undersøkelser om hvordan det er å vokse opp som barn og skoleelev i dagens samfunn.

Hva betyr kjønn for måten guttene organiserer sitt sosiale samvær, og for måten de markerer vennskap og relasjoner til hverandre?

Ambisjonen med ph.d.-studien som denne artikkelen bygger på har vært å skaffe til veie kunnskap om kjønnet atferd blant dagens skolebarn som kan betraktes i lys av tidligere studier. Norsk skole og barndom har vært, og er, gjenstand for mye opphetet debatt som engasjerer mange: fra skolebarn og foreldre, til lærere og skoleiere, til politikere, pedagoger og andre forskere. I dagens samfunn er det knyttet spesiell bekymring til gutters situasjon i skolen og i samfunnet for øvrig¹. I 2008 la den norske regjeringen fram verdens første stortingsmelding om gutter/menn, mansroller og likestilling (St.meld. nr.8 (2008–2009), 2008). I et eget kapittel i stortingsmeldingen belyses gutters oppvekstvilkår i dagens samfunn, og deres situasjon i skolen. Forfatterne skriver: "Norsk klasseromsforskning er 20–30 år gammel, og studiar av gutar i skulen er så å seie fråverende fordi mellom anna klasseromsforskninga hadde et sterkt fokus på jentene" (St.meld. nr.8 (2008–2009), 2008: 24). Grunnet mangelen på oppdatert forskning på barns oppvekstvilkår i skolen i et kjønnsperspektiv, mangler vi kunnskap om især gutters skoletilværelse.

I det følgende skal vi bli kjent med et knippe gutter i 6–12-årsalderen. Hva betyr kjønn for måten guttene organiserer sitt sosiale samvær, og for måten de markerer vennskap og relasjoner til hverandre? Hovedfokus i artikkelen er å diskutere hvorvidt kjønn har en annen betydning blant dagens gutter enn det som er beskrevet i tidligere forskning. Undersøkelsen viser at guttene som inngår i studien hadde et mer fleksibelt og lystbetont forhold til det følelsesmessige feltet, sett i lys av det som er beskrevet i mye tidligere studier (se f.eks. Nielsen og Rudberg 1989; Mac an Ghail 1994; Connell 2000; Frosh m.fl. 2002; Haa-vind 2003; Lyng 2007).

Design og metode

Datamaterialet jeg vil legge til grunn for analyse i denne artikkelen er basert på en etnografisk undersøkelse i to barneskoler med beliggenhet i forskjellige skolekretser i Oslo². I denne teksten tar jeg leserne med på en reise til Østlia skole, en baseskole med beliggenhet i en av Oslo drabantbyer³. Tradisjonelt har denne bydelen representert et arbeiderklassestrøk, men i dag har området en mer sammensatt profil. Over det siste tiåret har det skjedd en modernisering av området som et resultat av byplanleggingsprosjekter og politiske beslutninger. Skolen var derfor en møtearena for elever med bakgrunn fra ulike sosioøkonomiske sjikt, og med ulik kulturell og religiøs tilknytning. Under feltarbeidet talte skolen omtrent 550 elever fra 1.–10. klassetrinn.

På Østlia skole utførte jeg datainnsamling gjennom hele skoleåret 2008/2009. Sosiologene Marjorie Faulstich Orellana og Barrie Thorne (1998) beskriver skoleåret som en ritualisert tidssyklus der ulike begivenheter og hendelser – slik som innkjøringsperioder, prøver, evalueringer, klasseutflukter, juleavslutning, vinterferie osv. – ofte skjer på fastsatte tidspunkt i løpet av året. Jeg ønsket å følge elever og lærere igjennom denne ritualiserte tidssyklusen; fra skolestart i august til skoleavslutning i juni. Ved å være til stede på Østlia skole gjennom et helt skoleår ble det også lagt et godt grunnlag for å skape nære og tillitsfulle relasjoner til mine informanter gjennom det reservoaret av delte opplevelser som oppsto over tid.

Gjennom skoleåret 2008/2009 vekslet jeg på å følge én gruppe 1.–2.-trinns elever på småtrinnet og én gruppe 5.–7.-trinns elever på mellomtrinnet. I det følgende omtaler jeg disse gruppene som henholdsvis Pluto og Trygghetsgruppe B³. Hoved-

sakelig fulgte jeg en arbeidsmodell der jeg var to uker i hver gruppe før jeg byttet.

I studien var deltagende observasjon min primære datainnsamlingsteknikk. Samtidig benyttet jeg flere andre former for datakilder – intervjuer, fotografier, tegninger og elevers faglige arbeid – som ga meg en økt kontekstforståelse av skolehverdagslivet. En viktig konklusjon fra studien – og som bør ha overføringsverdi til kommende studier – er at det metodiske grep som gav best etnografisk materiale ble oppnådd gjennom å delta i lek og samvær på elevenes premisser (se også Lidén 2000; Corsaro 2003). Posisjonen som deltager viste seg fruktbar for å oppnå virkelighetsnær dokumentasjon og innsikt i elevenes erfaringer av egne praksiser. Elevenes beskrivelser av egne erfaringer er viktige og relevante for å forstå deres skolesituasjon. Som antropolog kunne jeg imidlertid ikke bare fokusere på den verbale diskursen rundt ulike erfaringer og praksiser; i feltarbeidet forsøkte jeg å nærme meg elevene og deres livsverdener gjennom deltakelse og observasjon i skolehverdagens mange ulike situasjoner og kontekster.

I skoletiden benyttet jeg meg mye av stikkord og korte anmerkninger i feltnotatene. Det å skrive feltnotater tiltrakk seg ofte barn som lurte på hva jeg gjorde og hva jeg skrev. "Kan jeg tegne litt i boka di?" undret noen barn også. Denne kontakten ga god mulighet til å starte uformelle samtaler med elevene om ulike temaer som opptok dem – om alt i fra Champions League, til Idol og global oppvarming – eller stille dem mer konkrete spørsmål rettet mot ulike aktiviteter de holdt på med. Andre ganger forklarte jeg barna – spesielt de yngste – at jeg gjerne ønsket å være sammen med dem, men at jeg innimellom var nødt til å skrive feltnotater som var min form for "lekse" som forsker. Barna respekterte som oftest

dette, selv om mange syntes det var en merkelig lekse.

Et av hovedprinsippene i nedtegnelsen av feltnotater, slik Robert M. Emerson m.fl. (1995) uttrykker det, er at forskeren må synliggjøre og dokumentere egen aktivitet i felten, samt reflektere over egne emosjonelle reaksjoner (sinne, glede, provokasjoner, forbauselse osv.), sensoriske inntrykk (lukt, lyder, værforhold) og kontekstuelle beskrivelser (tid, sted, hvem som er til stede osv.), fordi dette er forhold som påvirker i observasjonsprosessen. Dette er metodiske retningslinjer som minner om Cato Wadels (1991) oppfordring om å innta rollen som den "kulturelle amatør" som eksempelvis beskriver forløpet i en fotballkamp om man på forhånd ikke kjente til formålet, innholdet og reglene i sporten. For min egen del opplevde jeg at det å etterleve disse retningslinjene i praksis ikke alltid var like lett, selv om jeg ønsket og forsøkte hardt. Enkelte dager følte jeg meg opplagt og inspirert, og skrev feltnotater som om det skulle vært en spenningsroman jeg jobbet med. Andre dager følte nedtegnelsen av feltnotater som et rent pliktløp, og det følte langt tyngre å skrive like dedikert og utfyllende. Jeg la stor vekt på å renskrive feltnotatene mine så tidlig som mulig når jeg kom hjem fra skolen hver dag. Basert på observasjoner utført gjennom en hel skoledag, satt jeg vanligvis fra to til fire timer for å utvikle notatene til en mer sammenhengende tekst. De dagene da dette av ulike årsaker ble vanskelig, følte jeg at stikkordene gradvis mistet sin mening og feltnotatene ble "tynnere".

Artikkelen beveger seg også fra beskrivelser og analyser på individ- til gruppenivå. På gruppenivå vil jeg fokusere på ulike kjønnede mønstre i guttegruppen. Det vil imidlertid i enhver barnegruppe finnes flere sameksisterende oppfattelser,

interesser og posisjoner. Som Harriet Bjerrum Nielsen (2009) påpeker vil man alltid finne individuell variasjon på tvers av generelle mønstre, og derfor gjelder det å skape dialog mellom disse to nivåene. Dette er en ambisjon jeg forsøker å etterleve i teksten.

Teoretiske perspektiver

Denne studien bygger på et kjønns-perspektiv som forener et psykologisk perspektiv på kjønn med en historisk og kulturell dimensjon. Som bindeledd mellom antropologisk og psykologisk innsikt om kjønn, trekker jeg på Harriet Bjerrum Niensens teori (1994a) om kjønnsidentitet og kjønnsubjektivitet, eller det som tilsvarende forholdet mellom reflektert og ureflektert kjønn. Helt overordnet tar denne teorien for seg hvordan kulturelle diskurser om kjønn samspiller med våre indre og emosjonelle bilder av hva som er maskulint og feminint.

Forskere innen dette perspektivet legger vekt på å se hvordan sosiale normer knyttet til kjønn kontinuerlig bekrefte, utfordres og forhandles om i sosial samhandling.

I artikkelen "Den magiske blokk – om kjønn og identitetsarbeid" (1994a), definerer Nielsen kjønnsubjektivitet på følgende måte: "Den kjønnete subjektiviteten er den kjønnete 'væren i verden' som består av ureflektert og til dels også ubevisst kjønn (ubevisste bilder/diskurser og følelser knyttet til kjønn)" (Nielsen 1994a: 40). Kjønnsubjektivitet, eller det ureflekterte kjønn, er resultat av måten ulike erfaringer sedimenteres i våres tanker, lyster og væremåte over tid uten at man selv knytter det til noe kjønn – det er bare sånn jeg

"er" (Nielsen 1994a: 40). Denne dimensjonen av kjønn utgjør bakgrunnen når man reflekterer om hvem man er som menneske. Den andre kjønnede størrelsen omfatter det Nielsen kaller kjønnsidentitet: "Kjønnsidentiteten kan da omvendt defineres som det reflekterte kjønn. Den måte subjektet ser seg selv som kjønn" (Nielsen 1994a: 40). Forskjellen på de to størrelsene er at kjønnsidentitet kobler en gitt egenskap hos en selv til kjønn, mens den kjønnede subjektiviteten er mer ureflektert om dette. Forholdet mellom de to komponentene er videre kjennetegnet som dialektisk og overlappende: den kjønnede subjektiviteten og kjønnsidentiteten forutsetter og påvirker hverandre, men kan samtidig ikke avledes av hverandre. Med et persepsjonspsykologisk vokabular kan man si at kjønnsidentitet er figuren, og den kjønnete subjektiviteten grunnen (Nielsen og Rudberg 1993: 119).

Et sentralt kjønns-teoretisk utgangspunkt hos Nielsen er at kjønn både er noe man har i form av kjønnsidentitet ("jeg er en gutt og derfor er jeg slik og sånn") og noe man er i form av kjønnsubjektivitet ("jeg er meg og jeg er slik og sånn"). Her skiller Niensens teori seg fra det såkalte "doing-gender"-perspektivet som har hatt stor innflytelse i den kjønnsrelaterte forskningen over de siste tiårene (Thorne 1993; West og Zimmerman 1987; Connell 2003 [1995]). Forskere innen dette perspektivet legger vekt på å se hvordan sosiale normer knyttet til kjønn kontinuerlig bekrefte, utfordres og forhandles om i sosial samhandling. Kjønn er i den forstand ikke knyttet til en indre essens – noe vi er på en fast og uforanderlig måte – men heller noe vi "gjør" og opprettholder gjennom sosial praksis, her og nå, derav uttrykket "doing gender". Nielsen mener imidlertid at konstruksjon ("gjøre kjønn") og essens ("være kjønn") ikke utgjør

gjensidig utelukkende perspektiver, men snarere er to aspekter ved kjønn som forutsetter hverandre:

In my opinion the perspectives on "being" gender and "doing" gender are not alternatives, but functionally related perspectives: You have to be someone in order to do something, and when you do something you also become someone/it gradually changes who you are (Nielsen 1994b: 30).

Den notoriske jakten etter mangfold og variasjon gjennom studier av individers sosiale praksis er etter min oppfatning en del av sosialantropologiens egenart, og noe som delvis tangerer "doing-gender"-perspektivets fokus. Samtidig, slik som Ganath Obeysekere (1990) understreker, ville antropologien vært gått glipp av "all the juicy stuff in life" hvis man som forsker ikke undersøker sosiokulturell praksis med avsetning i individers lyst, emosjoner og motivasjon. I studien undersøker jeg derfor både forhandlinger om kjønn i barnekollektivets samhandlingsformer og praksiser, men også hva barna bringer med seg inn i disse forhandlingene med tanke på deres lyst, motivasjon og interesser (Nielsen og Rudberg 1993).

Guttenes fortellinger underbygges av observasjonene som viser at ideallet om en sterk og sportslig anlagt kropp kom til uttrykk i mange situasjoner.

Hittil har jeg tatt for meg begrepene kjønnsidentitet og kjønnsubjektivitet. En tredje faktor som inngår i spillet med disse størrelsene er samfunnsmessige diskurser om hva maskulinitet og femininitet betyr i en gitt kulturell og historisk kontekst. Både

kjønnsidentiteten og den kjønnete subjektiviteten forutsetter diskurser som råmateriale i utformingen, men de to størrelsene kan ikke avledes fra de samfunnsmessige diskursene om kjønn. Det er nemlig ikke bare de kulturelle diskursene som er kjønnete, men personer er også bærere av indre bilder og forestillinger av kjønn. I identitetsarbeidet trekker vi derfor både på samfunnsmessige diskurser om kjønn og våre indre forestillingsbilder av mannlighet og kvinnelighet (Nielsen 2006: 164). Mens de kulturelle diskursene utgjør kjønnete betydningssystemer på kollektivt nivå, er de individuelle forestillingsbildene tuftet på livsbiografier, emosjoner og den konkrete kroppen. Mens de kulturelle diskursene er kollektive og deles av et stort antall individer, vil diskursenes betydning variere fra person til person, fordi det på et individuelt nivå finnes mange ulike indre bilder av maskulinitet og femininitet. Ikke to sett av personlige erfaringer og sosiale omgivelser er identiske. Nielsen uttrykker dette slik: "Derfor kan mennesker reagere ulikt på samme type erfaring, gripe til ulike kulturelle konstruksjoner når de skal gi ord til sin opplevelse av seg selv og verden, eller bruke de samme diskursene til ulike formål" (Nielsen 2006: 162). Gjennom livsløpet opplever vi ulike indre og emosjonelle bilder av hva femininitet og maskulinitet betyr. Disse indre bildene av kjønn er sjelden klare og entydige, men ofte motstridende og ambivalente når det gjelder hva som er mannlig og kvinnelig. Videre er ikke alltid de indre bildene av kjønn i overensstemmelse med de kulturelle og samfunnsmessige diskursene om kjønn. Nielsen vektlegger at vi gjennom livet er involvert i et stadig pågående identitetsarbeid for å få den indre og ytre verden til å stemme overens (Nielsen 2006: 164). Og det er i denne kjønnsteoretiske tradisjonen jeg befinner meg.

Forhandlinger og posisjoner i guttehierarkiet

Både i Norge og internasjonalt har forskere pekt på at jenter i større grad enn gutter deler følelsesmessige erfaringer med hverandre (se f. eks. Thorne 1993; White 1994; Martin 1996; Frosh m.fl. 2002; Hauge 2009). I en britisk studie beskriver sosiolog Máirtín Mac an Ghail (1994) at gutter gjennomlever barne- og ungdomsårene mer ensomt enn jenter. Han finner at mange gutter opplever guttekollektivet som en arena der det er lite rom for å uttrykke negative emosjoner – som frykt, uro, bekymring og sårbarhet – uten å miste maskulin status. Empirien fra Østlia barneskole viser i tråd med den britiske studien at en god del av guttene tidvis opplevde guttesamværet som kompetitivt, eller "litt konkurransefiksert", som 6.-klassingen Preben uttrykte det. Det betyr likevel ikke at guttene måtte tøffe seg eller konkurrere mot hverandre til enhver tid. Lyst og evne til å uttrykke både følelser og omsorg var også viktige forhold ved den "psykologiske bagasjen" (kjønnsidentiteten/kjønnets subjektivitet) guttene brakte med seg inn i deres daglige samhandling. Det er også et tydelig trekk i feltmaterialet at guttenes samhandlingsmønster endret seg på flere viktige måter i løpet av skoleåret.

Observasjonene av guttenes daglige samvær viser en del gjenkjennelige trekk fra tidligere studier. Helt overordnet gjelder dette dannelsen av et hierarki med klare tendenser til rolledifferensiering med hensyn til lederskap, samt guttegruppens klare orientering mot konkurranse og prestasjoner (se f. eks. Nielsen og Rudberg 1989; Thorne 1993; Sutton-Smith 1997; Maccoby 1998). Mange av guttene fortalte at det å være god i sport og idrett hadde betydning for rang og popularitet. Guttenes fortellinger

underbygges av observasjonene som viser at idealet om en sterk og sportslig anlagt kropp kom til uttrykk i mange situasjoner. Det var spesielt tidlig i skoleåret at guttene rettet fokus og energi mot å etablere sitt hierarki og sine samhandlingskoder. I observasjonene er det mange episoder der guttene avklarte sine posisjoner vis-à-vis hverandre, som når de for eksempel brøt håndbak, løp om kapp i skolegården, målte høyde ved å stå rygg til rygg, sammenlignet størrelsen ved hverandres overarmer ved å "flexe biceps" eller diskuterte hvem som har gjort de mest heltemodige bragdene. Guttenes interaksjon involverte også en del utvekslinger av direkte og indirekte utfordringer, slik som "Jeg vedder på at du ikke tør å klatre opp dit". I løpet av skoleåret observerte jeg til stadighet hvordan det oppsto forhandlinger der skillelinjene mellom diskusjon, konflikt, småslåssing og lek ofte ble svært flytende i guttenes samspill. Under følger en sekvens fra 5.-7.-trinnet der elevene skulle jobbe med oppgaver i norskfaget. Guttene har fått lærerens tillatelse til å bruke et av grupperommene. Når jeg titter innom, virker det som de er mer opptatt av andre ting enn lekser:

Espen, Pål, Magne, Sander og Preben veksler på å bryte håndbak mot hverandre. Espen slår Magne tilsynelatende lett, og roper "barnemat!". I neste omgang er det Espen mot Pål. Det er jevnere, men Espen vinner nok en gang. Han ser på meg og gjesper teatralisk, som for å vise at motstanden ikke har vært spesielt hard så langt. Preben kommer bort til meg og sier at Espen er den sterkeste av dem og at han selv kanskje er "den fjerde sterkeste" av guttene, men vektlegger at de andre guttene er eldre enn ham selv. (01.09.2008)

Foruten den humoristiske tonen i guttenes samhandling, uttrykker observasjonen hvordan den sterke og veldefinerte idrettskroppen fremsto som et ideal for mange av dem. I feltdagboken er det mange eksempler der guttene ser ut til å måle og overvåke egen og andre gutters fysiske styrke. Med markeringer av typen "jeg er sterkest!" eller "jeg er raskest!", brøt det jevnlig ut forhandlinger om posisjonene i guttegruppen. Basert på prestasjonsorienteringen man ofte finner blant gutter i denne aldersgruppen skriver Nielsen og Rudberg: "De er det gitte publikum for Guinness' rekordbok" (1989: 126). Gjennom ritualiserte fysiske bataljer, slik som håndbakkskonkurranser, sporet guttene også fremdriften av egen og andre gutters fysiske utvikling over tid. At Preben understreker at han er yngst av guttene, kan muligens tyde på at idealet om å være sterk og sportslig anlagt, stresset og plaget ham. Espens teatraliske gjesping og "barnemat"-kommentar, kan tolkes som en leken måte han knytter de andre guttene til "guttehet" og barndom, og seg selv til ungdomstid og en gryende mandighet.

Ulike forhold kan tenkes å spille inn for å forklare guttenes idealisering av den kraftfulle og markerte idrettskroppen. En mulig tolkning er at en spedbygd kropp for guttenes del knyttes til barnlighet og en usikker kjønnsidentitet, mens en sterk og sportslig anlagt kropp fungerer som en representasjon på gryende mandighet og en sikker kjønnsidentitet. Sosiologen Stephen Frosh m.fl. (2002) fremmer et lignende tolkningsforslag på basis av en studie utført i en britisk skolekontekst. Forskergruppen finner at en stor, sterk og sportslig kropp reduserer mulighetene for å mistenkes for å være "homo" eller "femi", slik også materialet fra Østlia viser. Gutters sterke orientering mot kropp, kraft og konkurranse

kan i en slik sammenheng, mener forskerne, være en måte både å markere kjønnsgrensen på, samt konstruere en utvetydig heteronormativ og maskulin kjønnsidentitet på (se også Chodorow 1989).

Et fredfullt og omsorgsfullt guttekollektiv tar form

Da konturene av et stabilt guttehierarki ble tydeligere rundt høstferien, ble samspillet mer fredfullt og avslappet guttene imellom. Dette kom blant annet til uttrykk ved at forekomsten av heroiske og utfordrende markeringer, som "jeg er sterkere enn deg!", ble langt færre. Av og til brøt det ut forhandlinger og konflikter mellom gutter om deres posisjoner vis-à-vis hverandre. Kampene om rangering forekom spesielt mellom gutter som lå tett på hverandre i hierarkiet (se også Nielsen 2009).

Med unntak av fasen med hierarkidannelse i starten i skoleåret, var ikke guttenes samspill og relasjoner i særlig grad knyttet til "rå", hard og machopreget maskulinitet, slik det er beskrevet i en god del tidligere studier (Nielsen og Rudberg 1989; Mac an Ghail 1994; Connell 2000; Frosh m.fl. 2002; Haavind 2003; Lyng 2007). Kameratgjengen som kalte seg "Bad Company" illustrerer dette trekket. Gruppen bestod av kameratene Pål og Espen, og fem-seks andre gutter på 7.-trinnet. Klubbnavnet høres kanskje mistenkelig og fryktinngytende ut, men det var humor og lek framfor hardhet og regelbrudd som preget guttenes samværsform. I skoletiden diskuterte de ofte skateboardtriks, skrekkinfilmer de hadde sett med 18-årsgrense og hvem som "rulet mest" av artister som Michael Jackson, Muse og Dragonforce. Klubben utgjorde en arena der guttene dannet et tett og lojalt kameratfellesskap rundt felles aktiviteter. I mange situasjoner

kunne disse guttene også vise stor grad av støtte, sympati og omsorg for hverandre. Et eksempel på dette er da Pål fortalte Espen at han savnet storebroren sin som var i militæret.

Espen spør Pål og meg om vi vil spille basket. Pål svarer litt mutt at han ikke føler seg helt bra i dag. Han forteller at han ikke er syk, men at han er "litt deppa" fordi storebroren hans reiste til militæret i går. "Han blir borte i ukervis", legger han til og ser litt nedfor ut. Espen forteller meg at han og Pål pleier å skate og spille basket med broren til Pål. Espen synes også det er dumt med Påls bror, men legger til at han "selvfølgelig forstår at det må være enda verre for Pål" (noen minutter senere). I garderoben tar Espen kontakt med Pål. Han foreslår at de kan sende en pakke til Påls storebror med "bamsemums" og skateboard-blader. "Er ikke det, det han liker best, da?", spør han Pål blidt og oppmuntrende. Det virker som Pål er i litt bedre humør igjen. På vei inn i klasserommet blir de enige om at de etter skoletid skal gå innom butikken for å kjøpe det de trenger til gaven.

I mange situasjoner, slik som i observasjonen over, kunne guttene snakke åpent og reflektert om personlig følelsesmessige forhold: om alt ifra savn og sårbarhet, til jenter de var forelsket i, til ulike problemer i hjem- og skolemiljøet, og om deres aspirasjoner og engstelser for framtiden. Også gutter som i en del situasjoner fremsto som kule, tøffe og bøllete, viste tidvis stor grad av omsorg overfor andre i skolemiljøet. Noen dager etter en venn av meg døde, oppsøkte 7.-klassingen Eskild meg i skolegården for å kondolere og høre hvordan det sto til. Han foreslo at jeg burde ta fri fra feltarbeidet

noen dager og heller dra på fjelltur sammen med venner: "Det viktigste er i alle fall å snakke med noen om det", betonet han. I dagene som fulgte var det en god del andre gutter som også tok kontakt. De kom med støttende kommentarer og forslag til aktiviteter som kunne få tankene mine over på noe annet.

Også på småtrinnet hadde evne til å vise omsorg og følelser en sentral og betydningsfull plass i guttenes samspill og relasjoner. Selv om guttene generelt ikke uttrykte like stor grad av intimitet overfor hverandre som jentene (som å sitte på fanget, leie hender, klemme hverandre), var det ikke uvanlig at guttene på småtrinnet berørte og kjærtegnnet hverandre – eller klassebamsen Teddy – på en helt uanstrengt måte:

Steffen (1.tr) har Teddy hos seg. Han plasserer bamsen i fanget sitt og stryker den over pelsen. Steffen spør Teddy med lav stemme om han har sovet godt i natt. Steffen bruker den ene hånden til å lage en nikkebevegelse med hodet til Teddy, slik at det ser ut som bamsen svarer ja på spørsmålet. I samlingskroken ser jeg at Oliver stryker Anton på ryggen. Han har hånden sin under trøya til Anton, og han flytter hånden opp og ned med rolige bevegelser. Anton retter seg opp i ryggen og ser på Oliver med et døsende blick, som om han storkoser seg: "Det er så godt å bli koseklødd på ryggen," hvisker Anton med lav stemme og Oliver smiler vennlig tilbake. (10.10.2008)

Episoden over gir etter mine feltarbeids-erfaringer et godt uttrykk for det – i all hovedsak – fredelige og omsorgsfulle guttesamværet som vokste fram i Pluto. Hvis Teddy hadde vært en skapning med evne til

å snakke, finner jeg det svært sannsynlig at han ville fortalt meg at han stortrivdes i Pluto. I skolehverdagen mottok bamsen svært mye oppmerksomhet og kos fra barna, og i helgene fikk han attpåtil være med en av dem hjem. Selv om det er betydelige variasjoner når det gjelder hvor mye og hvor sterkt den enkelte gutt var involvert i intime omgangsformer – slik som "kosekløing" – observerte jeg stadig at guttene leiet hender, klappet og strøk på hverandre, og at de trøstet kamerater som hadde skadet seg eller savnet familie og slektninger. Den omsorgsfulle samværsformen kom også til uttrykk gjennom all oppmerksomheten og støtten guttene ga til 1.-klassingen Mehmet, som hadde sine besteforeldre boende et krigsrammet land. På eget initiativ lagde de tegninger til ham, tilbød ham å være "fus" i ulike aktiviteter og lot ham låne deres medbrakte leker.

For disse guttene, sett under ett, ble det ikke i like stor grad oppfattet som feminint å uttrykke omsorg, vise følelser og framtre med "myke" lederegenskaper, sett i lys av hva tidligere studier har funnet.

Lederegenskaper hos guttene

Gjennom samtaler med guttene i Pluto fremgikk det at de i stor grad var samstemte om rangeringen dem imellom. Det var en utbredt oppfatning at 2.-klassingene Tord og Nils var blant de mest populære guttene på småtrinnet. Mange av de andre guttene forklarte dette med at de var sterke, raske og best til å spille fotball: "Tord har raketter på beina!", uttrykte Mads (1.tr) med stor beundring da barna løp stafett i gymsalen. Spesielt 1.trinns guttene uttrykte stor grad av respekt og beundring for de to lederne. I feltdagboken er det mange eksempler der yngre gutter forsøker å oppnå de eldre guttenes gunst og oppmerksomhet gjennom

bruk av ulike strategier: De gjorde morsomme grimaser og ablegøyer, forsøkte seg på dristige stunt i klatrestativet eller spektakulære prestasjoner på fotballbanen. Også mange av jentene ga disse guttene gode skussmål, og omtalte dem som snille, morsomme og flinke på skolen. Især hadde jentene et godt øye til Tord, noe han også selv var fullt klart over. Han var nysgjerrig og initiativrik, og han forsøkte stadig vekk å involvere seg i de andre barnas lek.

I observasjonene fra mellomtrinnet framstår 7.-klassingene Pål og Espen som to av de mest populære guttene på skolen, og de som hadde mest av det vi, analytisk sett, kan kalle definisjonsmakt. Med et snev av overdrivelsens humor omtalte Pål seg selv om en "very important person" på skolen. Sammen med fem-seks andre gutter på trinnet, utgjorde de den mest moteorienterte guttegruppen. I guttenes daglige samspill ga de hverandre stadig tilbakemeldinger på bakgrunn av stil og utseende: "Kul på håret i dag!", "Fete bukser!", "Er det WESC?"⁴, og andre bemerkninger til utseende og mote var ofte de første kommentarene de utvekslet om morgenen⁵.

Blant de øvrige guttene høstet Pål og Espen respekt og beundring på bakgrunn av fysisk styrke og uomtvistelig idrettstalent. I en gymtime da elevene skulle klatre i tau, var Pål den eneste som nådde helt opp til taket, noe han attpåtil gjorde bare ved hjelp av armkraft. Responsen fra resten av guttene var et unisont "Wow!". Sett fra mitt ståsted virket det som et klart trekk at gutter som lyktes med å framvise gode ferdigheter i sport og idrett fikk økt sin maskuline status og en større beholdning av det vi analytisk sett kan omtale "fysisk kapital". Var man i tillegg spesielt talentfull i en idrettsgren, ble man ekstra synlig i skolemiljøet. Det var for eksempel allment kjent blant de andre elevene at Espen hadde

fått kontraktstilbud fra en velkjent fotballklubb i Oslo. I tillegg hadde noen av jentene et spesielt godt øye til Espen, selv om de mente han var "litt feminin", fordi han brukte tettstående jeans, hårvoks, parfyme, dyre merkesokker og rosa boxershorts av merket Björn Borg.

Guttene kunne altså, som vist over, høste popularitetspoeng fra andre barn ved å være fysisk sterke, gode i sport, besitte materielle objekter, slik som attråverdige leker og merkeklær. Slike egenskaper sikret imidlertid ikke en høy posisjon i hierarkiet. Feltmaterialet viser at sosiale ferdigheter var en opphøyet verdi og et kriterium som ofte overstyrte fysiske ferdigheter i guttenes popularitetshierarki.

I intervjuene var sosial kompetanse det klart mest fremtredende aspekt i diskusjonene om hva som er viktig for å oppnå popularitet. "Det *aller* viktigste for å bli likt, er jo å være en bra og hyggelig fyr", sa 6.klassingen Mehmet. Barna brukte ofte begreper som "dum", "slem" og "bølle" om andre som benyttet fysiske styrke som maktmiddel for å innfri egne behov og ønsker. "Tøffe-bøffe-gutter", som 1.-klassingen Adrian omtalte denne typen gutter, ble i det hele tatt ansett som lite ettertraktete leke- og samarbeidspartnere.

I tillegg til å være i besittelse av fysisk kapital, ble guttelederne vi har møtt over ansett som sosialt inkluderende, morsomme og kreative og flinke til å initiere felles lek av mange av medelevene.

Et viktig poeng i analysene er at gutteledernes væremåte er viktig for den samværsformen som utformes. Når det gjelder guttenes forholdsvis fredfulle kollektiv er det nærliggende å tenke at det hadde en del å si at guttelederne utspilte sine ledende roller uten å sjefe og dominere for mye. Som jeg redegjorde for over var det i all hovedsak sosiale ferdigheter – det å

være morsom, vennlig og hjelpsom – som andre barn trakk fram i sine beskrivelser av Tord, Nils, Pål og Espen. Det er mulig å tenke seg at ledernes sosiale kompetanse satte standarden for en samværs- og kommunikasjonsform i guttegruppen, som i all hovedsak var preget av en vennlig, inkluderende og humoristisk tone. I tillegg var det nok vesentlig at de fleste guttene, med noen få unntak, avfant seg med sine posisjoner i hierarkiet. Tolkningen som omhandler guttelederens betydning underbygges av Nielsens longitudinelle studie av gutter og jenter fra 1. til 10. klasse (2009). Basert på observasjoner utført i 1993, da barna gikk i 3. klasse, skriver Nielsen følgende om guttesamværet:

Guttegruppens ro ser ut til å henge sammen med at det har blitt etablert et ganske stabilt hierarki hvor de fleste ser ut til å være fornøyd med plassene sine og derfor er rolige og konstruktive. Gutters medlemskap i en slik gruppe utelukker ikke at de kan opprette dyadiske vennskap i tillegg, det ser heller ut til at det er to litt atskilte sider av deres sosiale liv. Jacob er fortsatt gruppens ubestridte leder og fremstår som et vennlig og jovialt midtpunkt (Nielsen 2009: 80).

Guttegruppene jeg fulgte på Østlia var, i tråd med Nielsens beskrivelse, kjennetegnet av etableringen av et stabilt hierarki og et omsorgsfullt samvær. Samtidig er det viktig ikke å glorifisere guttegruppen som et kollektiv preget av lutt harmoni, der døren sto like åpen for alle, og alle oppnådde status som "likemenn" med samme rang og privilegier. Likevel, til tross for forskjeller i rang og status, var guttegruppen i utgangspunktet åpen for alle som aksepterte spillereglene som langt på vei var utarbeidet

av de med mest makt og størst bestemmelsesrett. Basert på empirien fra hele skoleåret kan guttene som inngår i undersøkelsen helt overordnet betegnes som avslappede, vennlige og ikke-dominerende. Det klare flertallet av guttene så ut til å være opptatt av å opprettholde god kontakt til både lærere og medelever, samt oppnå gode karakterer.

Avslutning

Det er flere – og mest trolig samvirkende – faktorer som det er relevant å diskutere som mulige forklaringer på hvorfor Østlia-materialet synes å vise endring i gutters forhold til det følelsesmessige feltet. Jeg har allerede vært inne på betydningen av elevsammensetningen og gutteledernes væremåte når det gjelder utformingen og vedlikeholdet av samspillet i guttegruppen.

En annen og delvis overlappende forklaring er at vi kan skimte en endring i hva kjønn betyr for dagens gutter, og hvilke identiteter og praksiser som knyttes til kjønn. Ved å trekke veksler på et teoretisk perspektiv som forener et psykologisk perspektiv på kjønn med en historisk og kulturell dimensjon (Nielsen 1994a: 30–46), vil jeg prøve å knytte guttenes samhandlingsformer til en endring i samspillet mellom kulturelle diskurser om kjønn og psykologisk kjønn hos gutter (kjønnsidentitet og kjønn subjektivitet). Som beskrevet innledningsvis omhandler Nielsens teori hvordan våre indre og emosjonelle bilder av hva som er maskulint og feminint samspiller med kulturelle diskurser om kjønn.

I det følgende vil jeg legge til grunn den hypotesen at empirien fra Østlia uttrykker en endret dynamikk mellom kulturelle diskurser om kjønn og guttenes personlige meningsregistre knyttet til hvordan maskulinitet og femininitet kodifiseres og gjøres

i skolekontekster. Formulert med Nielsens begrepsapparat er hypotesen at vi kan finne spor av endring hos guttene i kjønnsidentitet (det å vise følelser knyttes ikke eksplisitt til noe problematisk og "feminint"), og i kjønn subjektivitet (det å vise omsorg, medfølelse og intimitet har kommet til i deres motivasjonsstruktur). Med utgangspunkt i den presenterte hypotesen er det et relevant spørsmål hvorvidt det i løpet av de seneste årene har forekommet endringer i betydningen av kjønn på det kulturelle nivået som dagens unge gutter trekker på i sitt identitetsarbeid.

I denne forbindelse er det sentralt å peke på at flere nyere studier utført her til lands gir et riss av historiske endringer i både gutters og menns kjønnsidentiteter (Aarseth 2008a; Andersen 2003; Haavind 2006; Nielsen 2009; Oftung 2009). En ny analyse fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) av vennskapets utvikling i løpet av de siste ti-årene, viser at sosiokulturelle endringer har påvirket vårt forhold til vennskap på flere viktige måter. Dagens samfunn legger mer vekt på intimitet, åpenhet fortrolighet og kommunikasjon enn for få år tilbake, hevder SSB-forsker Anders Barstad (2009) og skriver at det er liten tvil om at vi lever i en mer "vennshipsorientert" kultur sammenlignet med tidligere. Sosiologen Eric Anderson (2009) beskriver lignende trekk blant gutter og unge menn i USA og Storbritannia. Anderson bruker begrepet "inclusive masculinity" for å beskrive en i vår tid framvoksende maskulinitetsform med økt rom for å uttrykke følelser og intimitet. Ifølge både Barstad og Anderson er det især yngre menn som har blitt flinkere til å kommunisere enn de var for noen tiår tilbake. Gutter og menns utvikling mot å ha flere nære og fortrolige vennskap er også et mønster andre nordiske studier peker på.

I boken *Maskulinitet på schemat* (Nordberg 2008) diskuterer en gruppe barne- og ungdomsforskere gutters situasjon i svenske oppvekstsinstitusjoner. Rickard Jonsson, en av bidragsyterne i gruppen, skriver følgende om 7.-9.-klassingene han fulgte i sin doktorgradsundersøkelse: "Vi har sett flere eksempler på at andre uttrykk kan være høgst anvendbare i umgänget bland killar; att ta hand om varandra, att röra vid varandra eller att ringa och säga några oppmuntrande ord" (Jonsson 2008: 164, se også Holter m.fl. 2008; Kääriäinen og Lehtonen 2006; Holm 2008; Nielsen 2009; Kleppe 2009; Godø 2013). Siden altså nyere studier fra de nordiske landene peker i samme retning som denne undersøkelsen når det gjelder gutter og endring, virker det rimelig å anta at de siste tiårene med nordiske likestillingsprosesser, og spesielt barne- og familierpolitikken, spiller inn i bildet som denne forskningen tegner.

I Norge er likestillingsarbeidet et systematisk holdningsarbeid som starter i barnehagen og videreføres i skolen og høyere utdanning. Siden skolestudiene på 1970- og 80-tallet har likestilling vært et viktig nasjonalt prosjekt (Nielsen 2009). Dette er klare tegn på at barn og barndom har en sterk ideologisk plass i det norske samfunnet (se f.eks. Gullestad 1996). Internasjonalt trekkes Norge ofte fram som et foregangsland på området. Den amerikanske sosiologen Arlie Hochschild omtaler Norge som en ledestjerne – "My Northern Star" – når det gjelder utformingen av barne- og familierpolitikk (Brandth og Kvande 2003: 17). Under Gro Harlem Brundlands regjering i 1993 innførte Norge som det første landet i verden en fire ukers omsorgspermisjon som var reservert for fedre. Målet var å styrke kontakten mellom far og barn, samt å styrke likestillingen mellom far og mor i hus- og omsorgsarbeidet.

Siden har fedrekvotens størrelse blitt endret en rekke ganger.⁶ Det er valgfritt å bruke fedrekvoten, men flere studier viser at ordningen både bokstavelig talt og emosjonelt sett har ført til mer "tilstedeværende" fedre.

Norske samfunnsforskere har pekt på at det moderne foreldreskap har tatt nye former i møtet med likestillingens idealer om å overkomme den tradisjonelle dikotomien mellom omsorg og forsørgelse i familielivet (Haavind 2006; Stefansen og Farstad 2008; Oftung 2009). I en intervju-basert undersøkelse som tar for seg endrede kjønnede motivasjoner hos fedre tilhørende den øvre middelklasse, beskriver sosiolog Helene Aarseth (2008b) det hun betegner som en "barneorientert maskulinitet". Hun hevder: "Det er blitt forventet at mødrenes uttog i arbeidslivet skal gå sammen med fedrenes inntog i familien" (Aarseth 2008b: 5). Med framveksten av mer likestilte foreldreskap, beskriver Aarseth en omforming av hverdagslivets gjøremål som har banet veien for en refleksiv avkjønning av oppgaver i familien, som tidligere var tydeligere forbundet med maskulinitet og femininitet. For begge kjønn har dette ført til endringer når det gjelder utformingen av kjønnsidentitet. For mennenes del er det ikke i samme grad som tidligere oppfattet som feminint å vise følelser og engasjere seg i barneomsorgen, beskriver Aarseth.

Barn og unge formes i og av sitt oppvekstmiljø. Det finnes foreløpig få studier som viser hvordan endringer i foreldreskapet spiller inn på barns sosialisering og i utformingen av kjønnsidentitet. Det er imidlertid ikke urimelig å tenke at hvis menn deltar mer aktivt i barneomsorgen, er sjansene større for å fornye innholdet i barnas identitetsarbeid knyttet til kjønn. Analysene fra Østlia peker på at guttenes motivasjon og evne til å gripe de nye kulturelle bildene av maskulinitet, som be-

skrevet ovenfor (jf. Aarseth 2008b; Barstad 2009; Nielsen og Rudberg 2006), har endret seg på flere viktige måter. Som materialet har vist oss gjelder dette især guttenes orienteringer på det følelsesmessige feltet. Samtidig er det viktig å understreke at studien viser variasjon når det gjelder hvor mye hver enkelt gutt investerte i og/eller mestret den omsorgsfulle omgangsformen. I den forstand kan man ikke snakke om en entydig historisk vending i vennskapets innhold og uttrykk hos gutter. Samtidig blir det feilaktig å hevde at historisk endring kun har funnet sted når all individuell variasjon er borte og alle gutter oppviser det samme mønsteret. Til tross for betydelig individuell variasjon i guttegruppen, er mønsteret såpass fremtredende at det ville vært urimelig å overse det. Siden også få studier har beskrevet gutter på samme måte tidligere, har jeg vektlagt å gi dette plass i artikkelen.

Et sentralt teoretisk premiss hos Nielsen, og som jeg har støttet meg til i denne undersøkelsen, er at kjønn alltid får personlig betydning i relasjoner og derfor vil variere fra person til person. Samtidig kan det være mønstre av likhet mellom personer, fordi relasjonene som kjennetegner sosialiseringssprosessene på et gitt sted og tidspunkt kan ha fellestrekk. Siden begreper som "nye menn", "fleksible fedre" og "moderne familier" nesten utelukkende refererer til den utdannede middelklassen, kan det være nærliggende å tenke at sosial klasse spiller en betydningsfull rolle i barns kjønns-sosialisering, og at den "nye" gutten best kan forstås som et ektefødt barn av likestilte foreldrepar i et middelklassesmiljø. Siden jeg verken observerte elevene i hjemmet, eller har nok informasjon om deres familie-situasjon, kan jeg ikke si noe bestemt om dette. Inntil mer forskning foreligger, får dette bare stå som en hypotese.

Noter

¹ Se Løvbak (2010) for en grundig gjennomgang av hvordan debatten om kjønn i skolen har skiftet fokus de siste tiårene.

² De to skolene har hatt ulik status både hva angår omfang av datainnsamlingen og hvilken rolle de spiller i avhandlingens analyser. I utformingen av det metodiske designet utnevnte jeg én skole som "hovedskole" for datainnsamling og analyse, og en annen skole som "kontrastskole" som skulle tjene formålet med å tydeliggjøre funn og mønstre fra "hovedskolen". Herfra og i det følgende omtaler jeg hovedskolen og kontrastskolen som henholdsvis Østlia skole og Sentrum skole.

³ Grunnen til at det ble akkurat disse to gruppene, var at kontaktlærerne her var positivt innstilt til prosjektet og at de hadde noen års jobberfaring på skolen, mens en god del av de andre lærerne var relativt nye.

⁴ WESC var et av de mest populære klesmerkene blant guttene på mellomtrinnet.

⁵ Den sterke orienteringen mot utseende og hårfrisyrer kom også til uttrykk i guttenes relasjoner til meg som forsker. Disse guttene kalte meg jevnlig Morten Gamst Pedersen, som er en norsk fotballspiller. Kallenavnet henspilte på ingen måte på mine fotballferdigheter, men heller på guttenes oppfatning at jeg hadde lik frisyre som ham. Da guttene attpåtil fant ut at jeg brukte hårproduktet som Gamst Pedersen reklamerer for, fulgte kallenavnet meg gjennom store deler av skoleåret.

⁶ Kvoten ble økt til fjorten uker 1. juli 2013 under Jens Stoltenbergs andre regjering, og redusert til ti uker fra 1. juli 2014 under Erna Solbergs regjering.

Litteratur

- Aarseth, H. 2008a. *Hjemskapingens moderne magi*. Ph.d.-avhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Aarseth, H. 2008b. Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning* (2): 4–21.
- Andersen, A. J. 2003. *Menn skaper rom for foreldreskap og familie*. Ph.d.-avhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim (NTNU).
- Anderson, E. 2009. *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. New York: Routledge.
- Barstad, A. 2009. Gode venner – sjeldne fugler?: Vennskap. *Samfunnsspeilet* 23(1): 69–73.
- Beck, C. W. 2009. *Hypersosialisering*. Vallset, Oplandske bokforlag.
- Brandth, B. og Kvande, E. 2003. *Fleksible fedre. Arbeid-Maskulinitet-Velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chodorow, N. J. 1989. *Feminism and Psychoanalytic Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. 2000. *The Men and the Boys*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R. W. 2003 [1995]. *Masculinities*. Oxford: Polity Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington D.C.: Joseph Henry.
- Emerson, R. M., m.fl. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frosh, S., m.fl. 2002. *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Frønes, I. 2011. *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Godø, H.T. 2013. *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. Ph.d.-avhandling, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Gullestad, M., red. 1996. *Imagined Childhoods: Self and Society in Autobiographical Accounts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Haavind, H. 2003. Masculinity by rule-breaking: cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *NORA* 11(2): 89–100.
- Haavind, H. 2006. Midt i tredje akt? Fedres deltakelse i det omsorgsfulle foreldreskap. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 43(7): 683–693.
- Hauge, M.-I. 2009. *Doing, Being and Becoming: Young People's Processes of Subjectivation Between Categories of Age*. PhD-thesis. Department of Psychology, University of Oslo (UiO).
- Holm, A.-S. 2008. *Relationer i skolan: En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. PhD-thesis. Gothenburg studies in educational sciences, Goteborg University.
- Holter, Ø. G., m.fl. 2008. *Likestilling og livskvalitet 2007*. Universitetet i Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Holter, Ø. G., m.fl. 2009. *Gender Equality and Quality of Life*. Nordic Gender Institute: Oslo.
- Jonsson, R. 2008. Jag bryr mig inte! Om stereotyp maskulinitet och andra kommunikativa verktyg bland killar på ett högstadium. I: M. Nordberg, red. *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Kleppe, R. 2009. *Spidermankjole! – en diakron sammenligning av kjønns betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier*. Masteroppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Kääriäinen, J. og H. Lehtonen. 2006. The variety of social capital in welfare state regimes – A comparative study of 21 countries. *European Societies* 8(1): 27–57.
- Lidén, H. 2000. *Barn – tid – rom – skiftende posisjoner: kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Ph.d.-avhandling. Sosialantropologisk institutt. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim (NTNU).
- Lyng, S. 2007. Is there more to "antischoolishness" than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school. *Men and Masculinities* 11(4): 462–487.

- Løvbak, H. E. 2010. *Kjønn i klassen, kjønn i hodet: Avisomtale av jenters og gutters skoleprestasjoner fra 1983 til 2007*. Masteroppgave, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Mac an Ghail, M. 1994. *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. London: Open University Press.
- Maccoby, E.E. 1998. *The Two Sexes. Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Martin, K. A. 1996. *Puberty, Sexuality, and the Self: Boys and Girls at Adolescence*. New York: Routledge.
- Nielsen, H. B. 1994a. Den magiske blokk – om kjønn og idenitetsarbeid. *Psyke & Logos* 15(2): 30–46.
- Nielsen, H. B. 1994b. *Boys and Girls from Grade First to Grade nine. Social Construction of Gender in Children's Worlds*. Oslo: Senter for kvinneforskning, Universitetet i Oslo (UiO).
- Nielsen, H. B. 2006. Kjønn og Identitet. I: J. Lorentzen og W. Mühleisen, red. *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. 2009. *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. og M. Rudberg. 1989. *Historien om jenter og gutter. Kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. og M. Rudberg. 1993. Halløyt Tykke! Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn. I: K. Drotner og M. Rudberg, red. *Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. og M. Rudberg. 2006. *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordberg, M., red. 2008. *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Obeyesekere, G. 1990. *The Work of Culture: Symbolic Transformation in Psychoanalysis and Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oftung, K. 2009. *Skilte fedre: omsorg, mestring og livskvalitet*. Ph.d.-avhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Orellana, M. F. og B. Thorne [1998]. Year-round schools and the politics of time. *Anthropology & Education Quarterly* 29(4): 446–472.
- Overå, S. 2013. *Kjønn – barndom – skoleliv. Faglige og sosiale inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barneskolen*. Ph.d.-avhandling. Sosialantropologisk institutt. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Prieur, A. 2004. *Balanseskunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Rysst, M. 2008. "I Want to be me. I Want to be kul": *An Anthropological Study of Norwegian Preteen Girls in the Light of a Presumed "Disappearance" of Childhood*. Ph.d.-avhandling. Sosialantropologisk institutt. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).
- Stefansen, K. og Farstad, G.R. 2008. Småbarnforeldres omsorgsprosjekter. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 49(3): 343–374.
- St. meld. nr. 8. 2008-2009. Om menn, mansroller og likestilling. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK.
- West, C. og D. H. Zimmerman. 1987. "Doing Gender." *Gender & Society* 1(1): 125–151.
- White, M. I. 1994. *The Material Child: Coming of Age in Japan and America*. Berkeley: University of California Press.

Stian Overå, Kompetansesenter rus – region øst, Sykehuset Innlandet HF, Divisjon Psykisk Helsevern, Avdeling for Rusrelatert Psykiatri og Avhengighet, Postboks 104, NO-2381 Brumunddal, Norge
E-mail: stian.overa@sykehuset-innlandet.no