

Å legge perler og å bygge romskip

En kvalitativ studie av samhandling mellom barn i en skolefritidsordning

Jostein Køhn



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

15. februar

Vår 2007

Forord

Tanken på å skrive forordet til masteroppgaven min har egentlig ikke slått meg før nå. Egentlig er det ganske ironisk at tanken på forordet er den siste som slår meg, og at forordet er det siste som skrives. Samtidig vet alle som har befattet seg med å gjøre et sosiologisk arbeid at det som regel er det første som skrives til slutt. Så også i mitt tilfelle, åpenbart.

Et forord kan sammenliknes med en tale. En slags oppsummering av opplevelser, følelser, tanker og inntrykk. Min erfaring med å holde taler er begrenset, og jeg er heller ingen tilhenger av lange taler. Jeg tror den lengste jeg selv har holdt var i min søsters konfirmasjon. Så vidt jeg husker var den på om lag en halv håndskrevet side.

Jeg har ikke tenkt å gjøre dette forordet noe særlig lenger enn min til dags dato lengste tale. Jeg nøyer meg med å konstatere at jeg nå er ferdig med masteroppgaven min i sosiologi, og at veien hit har vært lang og ensom, men samtidig enormt lærerik, utfordrende og spennende.

Jeg skylder stor takk til min mor. Min evige inspirator og ”motivational speaker”. Uten hennes stadige insistering på at ”alt ordner seg” tror jeg neppe jeg hadde kommet i mål.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min veileder, Randi Wærdahl. Enten klokka har vist kontortid, helg eller nærmere midnatt, har hun tatt av sin verdifulle tid og prioritert mine frustrerte, optimistiske, naive eller bekymrede e-poster, tekstmeldinger eller telefoner. Hennes innspill og tilbakemeldinger har hatt stor betydning.

Takk også til skolefritidsordningen og informantene som gjorde prosjektet mulig.

Til Mariken
Framtida er vår

Blindern, februar 2007

Jostein Køhn

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av barns samhandling ved en skolefritidsordning. Hovedfokuset i oppgaven er på samarbeids- og konkurransepregede samhandlingssituasjoner. Samtidig tar studien også for seg hva disse typene samhandling betyr for sosialisering og relasjoner mellom barna ved skolefritidsordningen.

Temaet i oppgaven belyses ved hjelp av eget empirisk datamateriale. Dette materialet er samlet inn ved en skolefritidsordning på Østlandet. Hovedmetoden for datainnsamling er observasjon. I metodekapittelet i oppgaven diskuteres blant annet fruktbarheten av å gjøre observasjon, sett i lys av studiens tematikk og problemstilling. I tillegg reflekteres det over oppgaveforfatterens egen tilnærming til feltet, på bakgrunn av andre kvalitative studier. Både norske og utenlandske studier brukes som utgangspunkt for refleksjonen. Sentrale navn i forbindelse med metoden er Katrine Fangen, David Silverman og Harold Garfinkel.

Metodekapittelet rommer også betraktninger knyttet til det å observere og studere barn, samt refleksjoner knyttet til observasjon som metode i forhold til andre metoder. Det vies noe plass til tanker rundt hva slags innsikter observasjon som metode kan gi, og oppgaveforfatterens opplevelse av dette.

Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven kan sies å være teori med fokus på mikroprosesser. Teorien som anvendes i oppgaven presenteres i et eget teorikapittel. Symbolsk interaksjonistisk sosiologisk og sosialpsykologisk teori slik den er kjent fra for eksempel Chicagoskolen, fungerer som et utgangspunkt. Denne teoritradisjonen er kjent for å ha et spesielt fokus på samhandling ansikt til ansikt i små grupper. Generelt kan disse teoriene kalles konsensusorienterte. George Herbert Mead og Erving Goffman er sentrale navn i forbindelse med teorianvendelsen i oppgaven.

I tillegg knyttes begreper fra Pierre Bourdieu til det empiriske materialet. Bourdieu brukes for å nyansere analysen noe, og for å kunne se alternative forklaringer på funnene. Et videre poeng er at Bourdieu i utgangspunktet kan sees som en konfliktorientert sosiolog. Kontrasten mellom for eksempel Mead og Goffman som konsensusorienterte og Bourdieu som konfliktorientert er interessant, og bidrar til at empirien kan sees fra ulike innfallsvinkler.

Relevant norsk sosiologi anvendes også som teoretiske perspektiver i analysen. Ivar Frønes og Randi Wærdahl er sentrale navn i tilknytning til dette. I tillegg brukes også forståelser fra Terje Ogden og Gunn Imsen som grep for å nyansere anvendelsen av en del begreper.

Selve analysen dreier seg rundt konkurranse- og samarbeidspregede situasjoner i samhandlingsprosesser mellom barn. I tillegg diskuteres det hvorvidt konkurrering og samarbeid kan forstås i sammenheng med hverandre, eller som ulike utslag av forholdsvis like prosesser. I tillegg til dette vies det plass til betydningen av den enkelte aktørs arbeid med å plassere seg i de observerte situasjonene. Dette kan kalles arbeidet med å passe inn akkurat passe. Sistnevnte analytiske funn settes i forhold til konkurreringen og samarbeidet mellom barna.

I siste del av oppgaven vies det plass til å diskutere betydningen av den analyserte samhandlingen for faktorer som sosialisering, relasjoner mellom aktørene og de sosiale nettverkene. I tillegg diskuteres det hvordan disse faktorene igjen kan tenkes å påvirke samhandlingen mellom barna. Skolefritidsordningen som sosial arena blir også trukket inn mot slutten, som et element å ta hensyn til i forbindelse med samhandlingen. Det vies plass til en diskusjon i tilknytning til hvilken rolle skolefritidsordningen som sosial arena spiller for sosiale nettverk, relasjoner og samhandling.

Avslutningsvis foreslås det hvordan studiens funn kan være overførbare til andre sosiale arenaer enn skolefritidsordningen. Det gjøres også refleksjoner i tilknytning til hva studien ikke tar opp, og hvilke mulige implikasjoner dette har.

Innhold

Forord	III
Sammendrag	V
Innhold	1
Del 1 – Innledning	5
<i>Kapittel 1 - Introduksjon</i>	7
Bakgrunn for oppgaven	7
Problemstilling	8
Oppgavens oppbygging og struktur	9
Del 2 – Teori og metode	11
<i>Kapittel 2 – Teoretiske perspektiver på sosialt liv og forståelsen av det</i>	13
Den teoretiske tilnærmingen	13
Symbolsk interaksjonisme som teoretisk utgangspunkt.....	13
George Herbert Mead og teorien om gester og signifikante symboler	14
George Herbert Mead, Ivar Frønes og sosialiseringsteori.....	15
Teorien om atferdsforsterkere	15
Dramaturgi, rammer og Erving Goffman.....	16
Den dramaturgiske tilnærmingen	16
Rammeanalyse	17
Variasjoner over temaet ramme – ”The documentary method of interpretation”	18
Konsensuspreget teori vs konfliktpreget teori.....	18
Pierre Bourdieu	19
Å kombinere teoretiske tilnærminger.....	20
Nyansering	20
Bredere forklaringspotensial	21
Åpen tilnærming til data.....	21
Teoriens bruksområder.....	22
<i>Kapittel 3 – Metode</i>	23
Egen tilknytning til tema	23
Valg av metode.....	23

Metodologisk posisjon	25
Valg av felt.....	26
Møtet med skolefritidsordningen	27
Metodiske utfordringer knyttet til feltet	28
Møtet med de ansatte.....	28
Møtet med barna.....	30
Refleksjoner rundt metodevalg – styrker og svakheter	31
Med fokus på empirien.....	33
Del 3 – Analyse.....	35
<i>Kapittel 4 – Konkurransen i samhandling mellom barn</i>	<i>37</i>
Det er konkurranse og det er konkurranse	37
Samhandling er ikke samarbeid	37
Gester, symboler og tegn som uttrykker konkurranse.....	38
Nysgjerrigper.....	40
Å uttrykke konkurranse – sanksjoner og lagarbeid:.....	41
Forståelse og aksept	42
Å uttrykke konkurranse – forutsetninger for å forstå.....	43
Premiering	45
Å uttrykke konkurranse – definisjoner og legitimering	46
Skinnet bedrar	48
Å uttrykke konkurranse - sanksjoner	49
Konkurranse om å utfordre grenser.....	51
Positiv forsterkning av utprøvende interaksjon.....	52
Kampen over – hvem vant?.....	53
Endrede betingelser - Gruppen blir til individer	54
Å uttrykke konkurranse – hvordan konkurrerer barna?	54
Å konkurrere gjennom rollespill og tegn.	55
Å konkurrere gjennom sanksjoner	56
Å konkurrere gjennom definisjoner og vikarierende motiver	57
Hvordan uttrykkes konkurreringen mellom barna?.	57
<i>Kapittel 5 – Samarbeid i samhandling mellom barn.....</i>	<i>59</i>
Det er samarbeid og det er samarbeid	59
Å bygge sammen	59

Å definere et felles prosjekt	60
Samarbeid om å sette en evalueringsstandard?	61
Evaluering av hva som er legitimt.....	62
Omdefinering av mål, samarbeid om fremgangsmåte	64
Kampen om å definere spillereglene	64
Samarbeid i konfliktens navn	65
”En rettferdig krig” – å samarbeide for å skape jevnbyrdighet i kampen	66
Vi står i konflikten, og vi er oss	67
Gruppen som forblir en gruppe	68
Å uttrykke samarbeid – hvordan samarbeider barna?.....	70
Å samarbeide gjennom gester og symboler	70
Å samarbeide gjennom lagarbeid og tegn	71
Å samarbeide gjennom sanksjoner.....	71
Å samarbeide for å definere	72
Å analysere samarbeid mellom barn	72
<i>Kapittel 6 – Å passe inn og å skille seg ut innenfor samhandlingssituasjoner</i>	<i>73</i>
Distinksjon og konformitet.....	73
Jeg er og jeg er ikke – dobbel motivasjon i samhandling.....	75
Distinksjon som drivkraft.....	77
Å skille seg ut som strategi.....	78
Helhet og fragment – Distinksjon og konformitet i konkurranse og samarbeid	78
Helhet	79
Samhandling, rollespill og symboler.....	79
Fragment.....	80
Spilleregler og handling	81
Distinksjon og konformitet i konkurranse og samarbeid	81
Å beherske balansegangen mellom for mye og for lite.....	82
Betydningen av funnene.....	82
Del 4 – Diskusjoner og konklusjoner.....	835
<i>Kapittel 7 - Konkurranse, samarbeid og sosialisering</i>	<i>87</i>
Å lære sosialt liv.....	87
Å være sammen er å lære	87
Konkurranse- og samarbeidspreget samhandling som ramme for sosial læring.....	87

Å lære normer for å konkurrere og samarbeide	88
Å lære motivasjon	89
Læring og å beherske oppnådde relasjoner	90
<i>Kapittel 8 – Sosiale nettverk og relasjoner ved en skolefritidsordning</i>	<i>91</i>
Forutsetninger for å være sammen	91
Å plasseres.....	91
Fragmenterte sosiale nettverk.....	92
Skjøre relasjoner.....	92
Vennskap, skjøre relasjoner og samhandlingssituasjoner	93
Samarbeid, konkurranse og spilleregler	94
Distinksjon, konformitet og utfordring av konsensus	94
Forhandlinger, utfordring og samhandling.....	95
Fragmenterte sosiale nettverk, skjøre relasjoner og sosialisering	95
<i>Kapittel 9 - Konkluderende diskusjon</i>	<i>97</i>
Tilbake til utgangspunktet.....	97
Hva betyr skolefritidsordningen som sosial arena for samhandlingen mellom barna?...	97
Hvordan skjer sosial læring i samhandlingen mellom barna?.....	97
Hva betyr relasjonene mellom barna for samhandlingen dem i mellom?.....	98
Hva betyr relasjonene mellom barna for sosialiseringen ved skolefritidsordningen?	99
Hvordan samhandler barn ved en skolefritidsordning med hverandre?.....	100
<i>Kapittel 10 - Refleksjoner til slutt</i>	<i>103</i>
Overførbarhet – bekræftbarhet?	103
Betydningen av det som ikke er tatt med	104
Litteratur.....	107
Vedlegg 1.....	111
Vedlegg 2.....	113
Vedlegg 3.....	115

Del 1 – Innledning

I denne delen av oppgaven gis en redegjørelse for bakgrunnen for oppgaven. I tillegg knyttes oppgavens tema til både undertegnedes faglige interesse og nysgjerrighet og til hva slags samfunnsnytte oppgaven kan ha.

Hovedproblemstilling og delspørsmål presenteres også i oppgavens innledende del.

Kapittel 1 - Introduksjon

Bakgrunn for oppgaven

Skolefritidsordningen er en forholdsvis ny institusjon. De første skolefritidsordningene begynte å dukke opp tidlig på 1990 tallet, i kjølvannet av de private fritidshjemmene som var liknende alternativer, og som begynte å bli vanlige i 1980 åra. Tilbudet om skolefritidsordning ble lovfestet i 1998 for første til fjerde trinn i grunnskolen, og helt fram til syvende trinn for barn med særskilte behov. Retten til tilbud om skolefritidsordning er formulert i opplæringslovens paragraf tretten, syvende ledd (URL: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>, lest 10/1-2007)

Skolefritidsordningen har som formål å være et trygt omsorgs- og fritidstilbud før og etter skoletid, for barn i grunnskolealder. Som regel er tilbudet om skolefritidsordningen rettet til de yngste barna ved skolene, nærmere bestemt de som er i klassetrinnene første til fjerde klasse.

Som sosial arena er skolefritidsordningen ganske spesiell. Den kan sies å representere en mellomstasjon mellom skolen og hjemmet. Dette er en av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre en studie med skolefritidsordningen som felt. Hovedvekten av sosiologiske empiriske studier hvor barn er informanter har vært gjennomført på andre sosiale arenaer enn skolefritidsordninger. Barnehager og skoler, fritidsklubber og andre fritidsmiljøer har ofte dannet bakteppe for studier av barn og interaksjon mellom barn (Se for eksempel Frønes, 1983, Solberg 1996).

Ideen bak denne oppgaven oppsto egentlig som en antakelse om at relasjoner mellom barn ved en skolefritidsordning kanskje er forskjellige fra relasjoner mellom barn på andre sosiale arenaer. Denne antakelsen bar også med seg tanker om at både samhandlings- og sosialiseringprosesser muligens fortoner seg forskjellig ved en skolefritidsordning enn i vennegjengen på fritiden, eller på fotballen, i speideren eller i stallen.

Skolefritidsordningen har med andre ord oppstått som en ny, institusjonalisert sosialiseringarena, uten at vi har spesielt mye kunnskap om hvordan det sosiale livet egentlig foregår blant barna her.

Kombinasjonen av nysgjerrighet på skolefritidsordningen som sosial arena og antakelsen om at det sosiale livet fortoner seg annerledes her enn i andre omgivelser danner det som kan

kalles oppgavens bakteppe. Til sammen kan dette bakteppet sies å representere en slags sosiologisk forforståelse som er grunnlaget for problemstillingen og metoden i denne oppgaven.

I tillegg til mine egne interessepunkter knyttet til oppgavens tema kan det sies å ha en samfunnsmessig nytte å gjøre en empirisk studie av sosialt liv ved en skolefritidsordning. Gjennom å studere sosiale prosesser og få kunnskap om hvordan barns tilværelse fortøner seg her, kan en for eksempel skape et grunnlag for å utvikle potensialet i skolefritidsordningen. Innsikter i hvordan livet ved skolefritidsordningen foregår kan kanskje bidra til forbedringer i organisering, slik at det kan legges til rette for både faglig og sosial læring på en mest mulig effektiv måte. Videre kan en studie på dette feltet også bidra til å utvide repertoaret samfunnsvitenskapen har å spille på i forhold til å forklare sosiale prosesser blant barn. I tillegg bør det nevnes at funn og eventuell teoribygging med grunnlag i én kvalitativ studie i liten grad kan sies å være generaliserbare. Derfor er hver studie som dreier seg rundt barns sosiale liv bare et nytt skritt på veien mot en bredere forståelse av hvordan dette foregår, og hva det innebærer for barna.

Problemstilling

Opgavens bakteppe peker i retning av å skulle finne ut noe om hva som faktisk foregår i det sosiale livet ved en skolefritidsordning. Ragnvald Kalleberg omtaler i sin artikkel ”Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog” fra 1996 utgangspunktet for en samfunnsvitenskapelig studie som et spørsmål. Nærmere bestemt skriver Kalleberg at samfunnsvitenskapelige studier kan hevdes å ta utgangspunkt i spørsmålet ”hva er dette et tilfelle av?” (Kalleberg, 1996:33). I forbindelse med denne oppgaven kan dette spørsmålet formuleres som ”hva er det sosiale livet ved en skolefritidsordning et tilfelle av?”. Dette må kunne sies å være en i overkant generell spørsmålsformulering. Samtidig gir formuleringen et utgangspunkt for å definere en problemstilling.

Jeg har valgt å knytte studien min opp mot samhandlingssituasjoner blant barn.

Utgangspunktet mitt er ulike tilfeller av interaksjon i grupper, og den typen av samhandling som foregår mellom deltakerne i situasjonen. Hovedproblemstillingen min er på bakgrunn av dette formulert som ”hvordan samhandler barn ved en skolefritidsordning med hverandre?”

Hovedproblemstillingen tar sikte på å gripe tak i de prosessene som skjer i situasjoner hvor barn handler sammen. Videre har den som formål å kunne gi et utgangspunkt for analysen, og å gi kategorier å analysere gjennom. Dessuten er hovedproblemstillingen også et springbrett til feltarbeidet. Med hovedproblemstillingen som utgangspunkt for datainnsamlingen hadde jeg på forhånd noen tanker om hvordan jeg skulle gripe feltet fatt.

Samtidig gir også en hovedproblemstilling grobunn for andre spørsmål. Delspørsmålene i oppgaven har vokst frem i løpet av både feltarbeidet og analysen. Sentrale delspørsmål i oppgaven er knyttet til skolefritidsordningen som sosial arena, sosial læring, relasjoner og sosiale nettverk. Nærmere bestemt stiller jeg spørsmål knyttet til hva skolefritidsordningen som sosial arena betyr for samhandlingen mellom barna. Videre spør jeg hvordan sosial læring skjer i samhandlingen ved skolefritidsordningen og hvordan relasjonene mellom barna og de sosiale nettverkene spiller inn på både sosialisering og samhandling.

Oppgavens oppbygging og struktur

Denne oppgaven består av fire hoveddeler, som er fordelt på ti kapitler.

Del en utgjøres av det ovenforstående. I denne delen gjør jeg rede for oppgavens bakgrunn, mine egne forutsetninger for valg av tema, samfunnsnyttene oppgaven har, samt problemstilling og delspørsmål.

I oppgavens andre del tar jeg for meg teori og metode. Denne delen utgjøres av kapitlene to og tre.

I teorikapittelet redegjør jeg for og diskuterer sosiologisk teori som jeg anvender i analysen av datamaterialet. Nærmere bestemt gjør jeg rede for og diskuterer mikrointeraksjonistisk teori, representert ved Erving Goffman og George Herbert Mead. I tillegg presenterer og diskuterer jeg i korte trekk teori fra Pierre Bourdieu, samt teori knyttet til sosialisering.

I metodekapittelet redegjør jeg for valg av metoder. Jeg har valgt å gjøre deltakende observasjon, og ser valget av metode i lys av norsk og utenlandsk metodelitteratur. I kapittelet reflekterer jeg også rundt anvendbarheten av deltakende observasjon i forhold til temaet i oppgaven. Jeg posisjonerer også studien metodologisk ved å sette den i forhold til ulike aktuelle og relevante studier. Eksempler på slike studier er Katrine Fangens studie av nynazistmiljøer i Norge, og Bill Bufords deltakende studie av voldelige fotballtilhengermiljøer i England. I tillegg til dette er det viet plass til refleksjoner rundt mitt

eget møte med feltet, min egen rolle som forsker og etiske utfordringer som er forbundet med min egen studie, og kvalitative studier generelt.

Hovedtyngden i oppgaven ligger i del tre, som løper gjennom kapittel fire til seks. Del tre består av analysen av det empiriske materialet. Analysen er foretatt ved å se de empiriske funnene i lys av teorier om interaksjon ansikt til ansikt, symboler, symbolske kamper og sosialisering. Det er denne delen av oppgaven som kan sies å konsentreres rundt hovedproblemstillingen.

Til slutt i oppgaven er del fire. Del fire strekker seg over kapitlene sju til ti. I denne delen forsøker jeg å besvare delspørsmål, og å trekke linjer tilbake til hovedproblemstillingen. Del fire starter med en diskusjon av temaer knyttet til problemstillinger og spørsmål, og kulminerer med noen konklusjoner og refleksjoner mot slutten.

Del 2 – Teori og metode

I denne delen av oppgaven diskuteres først teoretiske perspektiver som er sentrale for oppgaven. Videre redegjøres det for valg av felt og valg av forskningsmetoder. Det er også viet plass til refleksjoner rundt metodiske utfordringer.

Kapittel 2 – Teoretiske perspektiver på sosialt liv og forståelsen av det

Den teoretiske tilnærmingen

I sosiologien er det gitt en rekke bidrag til å forklare hvordan forståelsen av en interaksjonssituasjon utvikles mellom aktørene i den. Spesielt innenfor mikrososiologiske retninger som symbolsk interaksjonisme og etnometodologi står slike forklaringsmodeller sentralt. Samtidig er dette et tema som også er tatt opp og gitt betydning innenfor andre og mer makrorettede sosiologiske tradisjoner. Et eksempel på dette er den franske sosiologen Pierre Bourdieus teorier om sosiale felt, kapital og kamp om definisjoner.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teorier som anvendes i denne oppgaven. Jeg vier plass til representanter for symbolsk interaksjonisme, interaksjonisme og etnometodologi. George Herbert Mead og Erving Goffman er sentrale navn. Det samme kan sies om Harold Garfinkel.

Videre tar jeg også for meg Pierre Bourdieu og deler av hans sosiologi. Jeg bringer Bourdieu på banen fordi jeg mener han representerer en annerledes måte å forklare aktørers situasjonsforståelse på. Dermed fungerer Bourdieus sosiologi som en nyanserende vinkling i analysen.

Jeg ønsker også å nyanse analysen gjennom å belyse viktige poenger i oppgaven med eksempler og bidrag fra nyere norsk sosiologi. I denne forbindelsen er det ikke direkte teori som brukes, men funn og eksempler fra kvalitative studier som kan relateres til temaet i denne oppgaven. Jeg vil spesielt trekke fram Ivar Frønes som en sentral sosiolog her. Andre som bør nevnes er Katrine Fangen og Randi Wærdahl.

Først i dette kapittelet beskrives begreper fra teorier og sosiologer som jeg bruker i oppgaven. Deretter følger en diskusjon knyttet til fruktbarheten av å anvende disse teoriene på mitt datamateriale. Til slutt diskuterer jeg nytten av å kombinere teorien jeg anvender, for å vise hvordan de å kombinere teori kan gi et sterkere utgangspunkt for en analyse enn hvis en kun forholder seg til én retning, teori eller fagtradisjon.

Symbolsk interaksjonisme som teoretisk utgangspunkt

I boken "Hverdagsliv og samhandling" fra 2005 beskriver Jan Trost og Irene Levin symbolsk interaksjonisme som et perspektiv som rommer mange forskjellige retninger, men hvor alle

retningene kan hevdes å bygge på de samme grunnpilarene. Disse grunnpilarene er definisjon av situasjoner, at all interaksjon er sosial, at interaksjon foregår ved hjelp av symboler, at mennesket er aktivt, og at mennesket handler, oppfører seg og befinner seg i nået (Levin og Trost, 2005:11).

Det ligger i termen symbolsk interaksjonisme at utgangspunktet ligger i interaksjonen, nærmere bestemt interaksjonen mellom to eller flere aktører. På det metodologiske planet er interaksjonister interesserte i å studere fenomener, sosiale prosesser og aktører i de situasjonene de befinner seg i (Hallén Askim, 2006:13). På bakgrunn av nettopp dette er symbolsk interaksjonisme et viktig teoretisk perspektiv i denne oppgaven. Sentrale representanter for retningen er George Herbert Mead og også til en viss grad Erving Goffman. Jeg tar et forbehold når det gjelder Erving Goffman, fordi han ikke så seg selv som en representant for symbolsk interaksjonisme. Samtidig er mange av hans arbeider nært beslektet til emner innenfor denne retningen. Derfor velger jeg å omtale Goffman her, og la han stå som representant, om ikke for symbolsk interaksjonisme, så for interaksjonistisk sosiologisk teori.

George Herbert Mead og teorien om gester og signifikante symboler

George Herbert Mead hevdet at sosial handling innebærer at minst to mennesker blir oppmerksomme på hverandre, og blir stimuli for hverandre i interaksjons- og kommunikasjonsprosesser. I tilknytning til temaet i denne oppgaven er det nettopp slike interaksjons- og kommunikasjonsprosesser i samhandlingen mellom to eller flere aktører som er i fokus.

Et vesentlig moment ved interaksjonen er det George Herbert Mead kaller gester. Når en gest gjennom interaksjon får samme mening for to aktører blir den et signifikant symbol. Det signifikante symbolet, i kombinasjon med konteksten det uttrykkes innenfor, stimulerer til handling. Dette er med på å gjøre egne og andres handlinger relativt lette å forutsi (Mead, 1922: 160). Begrepene gester og symboler står sentralt i analysen av det empiriske materialet i oppgaven. Teorien om det signifikante symbolet bidrar til å kaste lys over hvordan aktørene definerer aktiviteter de utfører i en situasjon som noe de gjør sammen. I tillegg er begreper knyttet til aktiv bruk av gester og symboler nyttige for å danne en forståelse av hvordan aktørene orienterer seg i sin sosiale verden.

George Herbert Mead, Ivar Frønes og sosialiseringsteori

Et annet viktig begrep hentet fra George Herbert Mead som er sentralt i denne oppgaven er "role-taking". Dette henspiller på at en aktør tar andres roller, for eksempel gjennom lek. Eksempler på dette er når et barn leker at det er politi eller røver, når det leker oppfinner eller når det leker rockestjerne. Gjennom å ta disse rollene lærer barnet seg evnen til å sette seg selv i en posisjon som innehas av noen som er signifikante for seg (Cosser, 1977:336). Gjennom "role-taking" preges et barns atferd for eksempel innenfor konteksten av en lekesituasjon.

I denne oppgaven brukes Meads begrep "role-taking" i sammenheng med en diskusjon knyttet til sosialisering ved en skolefritidsordning. Begrepet benyttes som et utgangspunkt for å se på sosialiseringens prosessenes virke gjennom perspektivtaking. "Role-taking" og perspektivtaking er nært beslektede begreper, som kanskje kan sies å gripe de samme elementene av sosialiseringen, men med forskjellige utgangspunkt. Meads begrep tar opprinnelig utgangspunkt i rollelek. Samtidig kan begrepet anvendes på samhandlingssituasjoner av den typen som analyseres i denne oppgaven. Perspektivtaking kan sees som en videreføring av "role-taking", som kanskje kan kaste lys over sosialiseringprosesser i samhandlingssituasjoner som ikke er preget av rollelek og regelstyrt sosial aktivitet.

I denne oppgaven er det Ivar Frønes' forståelse av perspektivtaking slik det er presentert i boka "Among peers" fra 1994 som brukes. Perspektivtakingsbegrepet fremstilles i denne boka i tilknytning til øvrige deler av sosialiseringsteorien. Frønes' beskrivelser og anvendelser av sosialiseringsteori er også sentrale teoretiske redskaper i denne oppgaven.

Teorien om atferdsforsterkere

I en studie av samhandling mellom barn er det naturlig å se på hvordan aktørene responderer på hverandres atferd. En kan se etter hvordan respons på handlinger preger interaksjonen, og også hvordan samhandlingssituasjonene er med på å influere hvordan og hvilke handlinger det reageres på.

Å se responsen på handlinger i et sosialiseringsperspektiv å sette den inn i en større interaksjonssammenheng. I teorien om atferdsforsterkning er sanksjoner som respons på handlinger et sentralt element. Tanken bak teorien er at sanksjoner som er enten negative, nøytrale eller positive er med på å forsterke en handling i den forstand at sanksjonen styrker

eller svekker sannsynligheten for at handlingen gjentas (Frønes, 1994: 35). Videre kan det også hevdes at det ligger sosial læring i blant annet at handlinger forsterkes gjennom sanksjoner. Dette er et viktig tema i den diskusjonen som ligger til grunn for oppgavens avsluttende kapitler.

Dramaturgi, rammer og Erving Goffman

Erving Goffman som interaksjonist er gjenkjennelig i den vekten han legger på aktørene og hvordan disse samhandler. I boken "Vårt rollespill til daglig" skriver han for eksempel om hvordan aktørene aktivt bruker symboler i interaksjon med andre, og hvordan frivillig gitte symboler og ufrivillig avgitte tegn fortolkes av aktørene i en interaksjonssituasjon (Goffman, 1959).

De to kanskje viktigste teoretiske bidragene til Erving Goffman er "frame analysis" (rammeanalyse) og den dramaturgiske tilnærmingen. På noen områder må rammeanalysen kunne sies å være en videreføring av den dramaturgiske tilnærmingen. Samtidig er rammeanalysen også en metode for å forstå "hva som egentlig skjer" i en interaksjonssituasjon.

Den dramaturgiske tilnærmingen

Goffmans dramaturgi rommer en rekke begreper som kan brukes til å forklare interaksjon ansikt til ansikt mellom to eller flere aktører. Selve betegnelsen er en metafor som henspiller på at teorien låner begreper fra teaterets verden. De sentrale begrepene er lagarbeid, symboler som gis og tegn som avgis, frontstage og backstage (Goffman, 1959).

Frontstage brukes for å beskrive det som en aktør viser av seg selv til andre aktører i en interaksjonssituasjon. Backstage omfatter det som foregår i en aktørs privatsfære og som andre aktører ikke ser. Sammenhengen mellom disse begrepene kan beskrives som at aktørene forbereder fremstillingen av sitt selv backstage før det presenteres for andre aktører frontstage.

Når Goffman skriver om symboler som gis mener han de symbolene som aktørene aktivt bruker i fremstillingen av seg selv frontstage. Å gi symboler i denne forbindelsen er i følge Goffman intendert, altså frivillig. Tegn som avgis er et begrep som Goffman bruker om de tegnene som aktørene avgir uten aktiv innsats. Å avgi tegn er ikke intendert, det vil altså si at tegn i denne betydningen avgis ufrivillig. Ulikheten mellom symboler som gis og tegn som

avgis er dermed at symboler som gis formidles aktivt og frivillig, mens tegn avgis formidles uten aktiv innsats og ufrivillig (Smith, 2006:36). Det må nevnes at alle aktørene i en interaksjonssituasjon er like mye formidlere som tolkere av slike symboler og tegn. Dette kan kalles en gjensidighet i interaksjonen (Goffman, 1959).

Til sammen inngår forberedelse backstage og symboler og tegn som gis og avgis frontstage i et lagarbeid mellom aktørene i situasjonen. Goffman skriver i boken "Vårt rollespill til daglig" om hvordan alle aktørene må spille sine roller for at en situasjon skal fremstå som vellykket (Goffman, 1959:71). Goffman selv bruker blant annet et eksempel fra sitt feltarbeid på Shetland. Eksempelet er hentet fra et hotell, hvor innehaverne av hotellet og de ansatte spiller ut visse roller når de er i nærheten av hotellgjester for å gi en vellykket fremstilling av "hotellsituasjonen". "Hotellsituasjonen" er preget av en omgangsform som klart viser hvem som er innehavere, og dermed overordnede, og hvem som er ansatte. Rollene som spilles av folkene ved hotellet er annerledes når det er hotellgjester i nærheten enn når det ikke er det. (Goffman, 1959:71) Et vesentlig poeng som Goffman også lanserer er at slike lagarbeid kan utfordres ved at en av aktørene "kommuniserer utenfor rollen" (Smith, 2006:42). Dette vil si at en aktør går ut av sin rolle og utfordrer situasjonsbetingelsene ved å si eller gjøre noe som avslører situasjonen som et "spill".

Goffmans dramaturgiske tilnærming er et anvendelig teoretisk perspektiv i tilknytning til denne oppgavens tema. Tilnærmingen fungerer som analytisk verktøy for å belyse hvordan ulike elementer av samhandlingen kan ha betydning for aktørene, og samtidig hvordan aktørenes opptreden kan ha innvirkning på samhandlingssituasjonene.

Gjennom å anvende enkeltbegreper fra Goffmans dramaturgiske perspektiv kan deler av interaksjonen tolkes og bringe viktige faktorer opp i dagen. Samtidig kan betydningen av hele samhandlingsprosesser belyses gjennom å analysere situasjoner på bakgrunn av det dramaturgiske perspektivet som helhet.

Rammeanalyse

I tillegg til den dramaturgiske tilnærmingen er som nevnt Goffman spesielt kjent for boken og teorien "Frame analysis". Goffman lanserte rammeanalysen i 1974, og denne har ofte blitt tolket som et verktøy for å analysere interaksjonsdata. Nærmere bestemt kan rammeanalyse sees på som en metode for å forklare hvordan individer forstår "en hvilken som helst del av den pågående strømmen av aktivitet" (Smith, 2006:56). Begrepet ramme er beslektet med

Schutz' idé om multiple virkeligheter. Dermed fremstår forståelsen av ramme som en løsning på en aktørs problem med å skjønne hva det er som egentlig skjer i en gitt situasjon (Goffman, 1974:21).

I denne oppgaven brukes Goffmans rammebegrep som et ledd i å gripe fatt i aktørens opplevelse av samhandlingssituasjonene. Rammebegrepet er et nyttig verktøy i forbindelse med å se enkeltelementer i interaksjonen som deler av en større samhandlingsprosess. Rammer kan også forstås som en distingverende kraft mellom barnas skolefritidsordning og de voksnes skolefritidsordning. I tillegg kan en slik bruk av begrepet være nyttig for å gripe fatt i den betydningen det har for aktørene å kjenne til og beherske normer og spilleregler for en gitt samhandlingssituasjon. Ved en slik anvendelse av begrepet kan det vokser frem et skille mellom hvordan en situasjons aktører forstår sin samhandling og hvordan utenforstående forstår den.

Variasjoner over temaet ramme – "The documentary method of interpretation"

En annen retning innenfor sosiologien som minner om Goffmans rammeanalyse er Harold Garfinkels teori om "the documentary method of interpretation". Ideen bak denne teorien er at en aktørs forståelse og tolkning av en sosial interaksjonssituasjon foregår gjennom en psykologisk prosess. Det er denne prosessen som er "the documentary method of interpretation". I korte trekk går teorien ut på at en aktør tolker enkelte aspekter ved en interaksjonssituasjon som sentrale for interaksjonen, og baserer sine handlinger i situasjonen på hva vedkommende tolker som sentralt (Garfinkel 1967:77). Et eksempel på hvordan dette kan gjøre seg gjeldende er et barn som går inn i en interaksjonssituasjon med andre barn og tolker visse aspekter ved situasjonen dit hen at situasjonen er preget av konkurranse. "The documentary method of interpretation" kan sies å være et nyttig verktøy i forbindelse med observasjon og analyse av samhandling mellom barn. Teorien gir en innfallsvinkel til å forstå betydningen av enkeltelementer i samhandlingsprosesser, så vel som helhetlige samhandlingssituasjoner.

Konsensuspreget teori vs konfliktpreget teori

Symbolisk interaksjonisme og andre utpregete mikrososiologiske retninger har et sterkt fokus på aktørens konsensus i sin samhandling. Dette kan representere en utfordring når en skal analysere observasjonsdata, fordi en står i fare for ikke å se viktige aspekter ved interaksjonssituasjoner og samhandling. Jeg mener at det i mange tilfeller kan være nyttig å

rette hovedfokuset på aktørenes forståelse av konsensus alene, men at i hvilken grad en velger å gjøre dette er avhengig av både datamateriale og hva en ønsker å belyse. På bakgrunn av hva jeg ønsker å si noe om i denne oppgaven føles det naturlig å trekke inn i analysen en teoretiker som tar for seg skjult konflikt, eller kamper mellom aktørene. Nærmere bestemt vil jeg anvende noen begreper fra Pierre Bourdieus sosiologi.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieus teori om sosiale felt, og begreper som kapital og definisjonskamp har elementer som kan anvendes til å tolke situasjoner, situasjonsforståelser, forutsetninger, strukturer og konflikt.

Et sosialt felt kan beskrives som en objektiv struktur av sosiale posisjoner, som eksisterer uavhengig av aktørene. Posisjonene på feltet er hierarkisk ordnet, og hierarkiet bestemmes av kapitalen på feltet. Siden det kan tenkes en nærmest ubegrenset mengde sosiale felt ønsker jeg å beskrive det sosiale feltet som jeg selv anser som viktig ved skolefritidsordningen, og for denne oppgaven. Dette feltet kaller jeg det kreative feltet. Altså vil jeg ta tak i den objektive strukturen kreativt felt, som er bygget opp av sosiale posisjoner. Definisjonen av det kreative feltet kan fremstilles som den sosiale strukturen hvor de ved skolefritidsordningen som bedriver en eller annen form for kreativ aktivitet befinner seg. Forståelsen av feltbegrepet forutsetter innsikt i de andre begrepene fra Bourdieu som jeg vil anvende. For det første er det viktig å ha en forståelse av kapitalbegrepet.

Kapitalbegrepet er helt vesentlig i forbindelse med strukturen felt, fordi det er kapitalen på feltet som bestemmer feltets logikk, altså hvordan feltet er strukturert (Bourdieu, 1979:73). Nærmere bestemt er posisjonene til aktørene på et felt bestemt av hvor mye de besitter av den kapitalen som er spesifikk for feltet. Kapitalbegrepet deles inn i tre hovedkategorier: Kulturell kapital, sosial kapital og økonomisk kapital. Kulturell kapital er for eksempel kunstneriske evner, kunnskaper om musikk eller en type utdanning. En type sosial kapital kan være innflytelsesrike venner, mens økonomisk kapital er de tingene som er direkte overførbare til penger.

Den videre forståelsen av teorien om sosiale felt kan styrkes gjennom å se på konseptet definisjonskamp. Definisjonskampen på de sosiale feltene er et sentralt tema hos Bourdieu. Posisjonene på det sosiale feltet er hierarkisk ordnet, og hvem som inntar hvilken posisjon på

feltet er avhengig av den feltspesifikke kapitalen. Det er her konseptet om definisjonskamp kommer inn. Kjernen i dette er at det foregår kamper mellom aktørene på feltet. Dette er kamper om å definere og bestemme både hva som er gjeldende ”spilleregler” for atferden på feltet, og kamper om å definere hva som er den gyldige kapitalen på feltet. På det kreative feltet vil for eksempel økonomisk kapital være av liten betydning. Dette er fordi det som gir høy status i posisjonshierarkiet ikke umiddelbart kan kjøpes for penger. Derimot kan kunstneriske evner som å være flink til å tegne eller å være flink til å lage mønstre med perler sees som noe som kan bidra til høy status på det kreative feltet. Et eksempel på en definisjonskamp på det kreative feltet, som kan sees i forbindelse med denne oppgaven, kan være at en som ikke er spesielt flink til å tegne prøver å dreie oppmerksomheten til de andre aktørene over på noe han *er* flink til i et forsøk på å imponere, og dermed muligens omdefinere den gyldige og statusgivende kapitalen.

Bourdieu er på den ene siden opptatt av strukturene, altså de objektive sådanne gjennom sin teori om felt og også gjennom kapitalbegrepet. På den andre siden er han også opptatt av aktørene og disses handlinger, hvor begrepet om definisjonskamp er sentralt i tilknytning til denne oppgavens tema og fokus. Definisjonskampene, som jeg har vært inne på, kan sies å være et utslag av handlende aktører innenfor objektive strukturer, og fungerer derfor godt som en illustrasjon på nettopp møtet mellom struktur og aktør i Bourdieus sosiologi.

Å kombinere teoretiske tilnærminger

Formålet med teoripresentasjonen i dette kapitlet er å vise at det er nyttig å kombinere teorier som i utgangspunktet har ganske ulikt fokus. Dette er et poeng som jeg vil eksemplifisere i det følgende, og som også blir illustrert gjennom hvordan jeg bruker teorien i de kommende delene av oppgaven. Hovedstikkord i denne forbindelsen er nyansering, bredere forklaringspotensial, og åpen tilnærming til data.

Nyansering

I en analyse er det lett å la seg fortrylle av en teori som passer godt på det datamaterialet en sitter på. Faren kan da være stor for at analysen blir ensopret og at funnene en gjør i dataene reduseres til ambassadører for en gitt teori fremfor å kunne være viktige sosiologiske funn som kan bidra til faget i et bredere perspektiv. For å unngå en slik ensporing i analysen er det viktig å nyansere. Med å nyansere analysen mener jeg å trekke inn alternativ teori som kan gi

en annerledes vinkling på datamaterialet, og også utfordre de tolkningene som den opprinnelige anvendte teorien har bidratt til.

I denne oppgaven velger jeg å ta utgangspunkt i utpreget mikrososiologisk teori, som legger vekt på konsensuspreget atferd. Dette er et valg jeg gjør på grunnlag av så vel metode som datamateriale. Samtidig trekker jeg også inn teori som vektlegger de konfliktelementene i interaksjon. Dette er nettopp for å gi analysen en dimensjon som for eksempel symbolsk interaksjonisme ikke i like stor grad kan bidra med.

Bredere forklaringspotensial

En annen fare ved å støtte seg til kun en teori eller teoretisk tradisjon er at forklaringene på funnene en gjør kan bli noe snevre. For eksempel kan det være, på tross av til dels sterk diskrepans mellom Goffman og Bourdieu, nyttig å se teorier om symbolsk kamp og den dramaturgiske tilnærmingen som to bidrag som sammen kan belyse en problemstilling eller funn fra et empirisk datamateriale. Der ”konfliktsosiologen” Bourdieu og hans teorier knyttet til kapital, felt og symbolske kamper for eksempel vil kunne gi et helhetlig perspektiv på en interaksjonssituasjon, vil Goffmans rammebegrep kunne bidra til å forklare noe om delene av den interaksjonen som skjer innenfor den helhetlige situasjonsforståelsen.

Gjennom å kombinere teori på denne måten kan en ende opp med et potensial for forklaring som er bredere enn om man velger én teori og holder seg til denne gjennom et helt prosjekt.

Åpen tilnærming til data

En tredje utfordring når en skal anvende teori i en analyse er å unngå at ”det sosiologiske blikket” fester seg før analysen tar til. Hvis en bestemmer seg før analysen for at det ene eller det andre teoretiske perspektivet er kodenøkkelen til datamaterialet kan en risikere det motsatte av å fortrylles av teorien, nemlig at en blendes av den. Poenget her er at en kan risikere å blendes av forestillinger om hva som ligger i datamaterialet før en går inn i det, og dermed ende opp med å ikke klare å se essensen i materialet i det hele tatt.

Gjennom å bruke flere teoretiske perspektiver kan en i større grad kan løsrive seg fra en enkelt forestilling om hva datamaterialet og analysen skal fortelle. På denne måten er det sannsynligvis lettere å ha en åpen tilnærming til datamaterialet, og også se ting i det som en muligens ellers ville gått glipp av.

Teoriens bruksområder

De sosiologiske teoriene som er presentert i dette kapittelet er sentrale i denne oppgaven på ulike måter. Noen tilnærminger er viktige i analysen, mens andre bidrar i forbindelse med metode eller konkluderende diskusjoner.

George Herbert Mead, Erving Goffman og Pierre Bourdieu er spesielt sentrale navn i forbindelse med analysen av det empiriske materialet. Det samme kan sies om Ivar Frønes og sosialiseringsteoriene.

Harold Garfinkels ”documentary method of interpretation” er sentral i tilknytning til metodekapittelet. Garfinkels teori representerer en vesentlig del av min for forståelse i møtet med felten. Etnometodologien og spesielt Harold Garfinkel har vært et viktig element i forbindelse med valg av metode og forskningsfelt.

Kapittel 3 – Metode

Egen tilknytning til tema

Det er ikke tilfeldig at jeg i denne oppgaven ønsker å se på samhandling mellom barn. Det er heller ingen tilfeldighet at jeg ut fra dette har valgt å fokusere på hvordan samhandling skjer, hva den betyr, hva den bygger på og hva slags potensial som ligger i den. Jeg har valgt tema på bakgrunn av en nysgjerrighet knyttet til skolefritidsordningen som sosial arena, og hvordan dette gir seg utslag i samhandlingen som skjer der. I tillegg synes jeg det er spennende hvordan barn utvikler egne måter å være sammen på, som ofte står i skarp kontrast til atferd som preger de voksnes tilværelse. Der hvor voksne for eksempel kan tendere mot å være skeptiske i møtet med fremmede, sees ofte en umiddelbarhet eller spontanitet i møtet mellom barn som ikke kjenner hverandre fra før.

Jeg mener at det er nødvendig å forstå de prosessene som ligger til grunn for interaksjon mellom individer først, før det er mulig å forstå hva en gitt interaksjonssituasjon betyr. Ut fra forståelsen av samhandlingssituasjoner kan en så muligens bygge innsikter knyttet til både skolefritidsordningen som sosial arena, og betydningen av denne.

På bakgrunn av premissene for oppgaven min, og også med utgangspunkt i egen faglig interesse, følte det naturlig å velge kvalitativ forskningsmetode i forbindelse med datainnsamlingen.

Valg av metode

Silverman skisserer opp den etnometodologiske innfallsporten til sosiologien og hvordan dette er beskrevet av Harvey Sacks. I følge Silverman hevder Sacks at det etnometodologiske perspektivet ”søker å beskrive metoder personer bruker når de gjør sosialt liv”. (Sacks, 1984:21 i Silverman, 2001:74) Med dette mener Sacks at det ikke er tilstrekkelig kun å se hva deltakere i et felt gjør og beskrive dette fra et deltakerperspektiv. Sacks fremhever nødvendigheten av å få tak i deltakernes forståelse av en situasjon og hvordan de selv er med på å definere den aktuelle situasjonen. Dette er et moment som til dels slekter på Max Webers begrep om ”verstehen”. Med begrepet ”verstehen” sikter Weber til nødvendigheten av å forstå aktørens motiv for eller mening bak en handling (Weber, 1949). Poenget til Sacks peker egentlig også tilbake til etnometodologiens opprinnelse. I sin bok ”Studies in ethnomethodology” fra 1967 presenterer Harold Garfinkel hovedideene i etnometodologien. I

boken hevder han at individer organiserer eller finner orden i sin sosiale verden gjennom en psykologisk prosess. Denne prosessen kaller Garfinkel for "the documentary method". Garfinkel mener at individer tilpasser sin atferd innenfor rammene av en situasjon ved å velge visse faktorer ved situasjonen og deretter fortolke disse faktorene på bakgrunn av situasjonsrammene. (Garfinkel 1967:77f) I mitt feltarbeid har jeg studert barn ved en skolefritidsordning i ulike situasjoner. Symboler, tegn og definisjoner som ligger til grunn for interaksjonen barna imellom i disse situasjonene kan med Garfinkels begreper kalles faktorer som velges og tolkes. Gjennom dette finner barna orden i situasjonene og går fra å "være" i en relasjon til å "gjøre" den. Å "gjøre" en relasjon vil altså her si at barna tolker visse elementer av relasjonen og handler ut fra tolkningene sine.

Som et metodologisk perspektiv på interaksjonssituasjoner og hvordan disse fortoner seg representerer etnometodologien et utgangspunkt. Garfinkels "documentary method of interpretation" var sentral i det tankearbeidet jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen. Det var også etnometodologiske innflytelser som gjorde at jeg i de tidlige fasene av arbeidet med oppgaven endret oppfatning, fra å ville gjøre intervjuer og tekstanalyser, til å gjøre observasjon. Det er deltakende observasjon jeg har brukt som hovedmetode for datainnsamling til denne oppgaven.

Det er min oppfatning at deltakende observasjon er en spesielt godt egnet metode for å studere samhandling mellom barn, fordi jeg som forsker selv har mulighet til å tre inn i den konteksten samhandlingen utspiller seg innenfor. Når deltakende observasjon brukes som metode kan det også være lettere å få tak i atferdsmønstre som ikke kommer til syne i en intervjusituasjon eller ved bruk av kvantitative metoder. Deltakende observasjon kan også være fordelaktig med tanke på å fange opp ting som det kan være vanskelig å spørre om, eller ting som informantene har vanskelig for å sette ord på. Spesielt i et tilfelle som i denne oppgaven, hvor informantene er barn, kan det å sette ord på følelser, tanker eller relasjoner oppleves vanskelig, og kanskje særlig når den som stiller spørsmål er en "fremmed".

Katrine Fangen poengterer og oppsummerer fordelene med deltakende observasjon fremfor andre metoder i slike forskningsfelt som mitt ved å hevde at deltakende observasjon er den beste måten å få tilgang til alt det motstridende og uvisse som preger samhandling. (Fangen 2001:28) Fangens påstand samsvarer godt med mitt inntrykk i etterkant av feltarbeidet. Jeg synes jeg gjorde metodevalg som fungerte godt, både med tanke på at jeg valgte en kvalitativ innfallsvinkel, og at jeg som kvalitativ hovedmetode gjorde deltakende observasjon.

Metodologisk posisjon

Det kan hevdes at deltakende observasjon er en generell betegnelse på et knippe fremgangsmåter som har det til felles at forskeren er til stede i feltet han forsker på. En forutsetning for deltakende observasjon er at forskeren er deltaker på feltet. Samtidig kan det absolutt skilles mellom ulike typer deltakende observasjon, for eksempel etter i hvilken grad forskeren er deltakende. En kan se på graden av deltakelse i et forskningsfelt som en linje. Ved det ene ytterpunktet inntar forskeren en markant distansert posisjon i forhold til feltet og har minimal direkte kontakt med informantene. Det andre ytterpunktet representeres av en forsker som går helt opp på feltet og involverer seg personlig og følelsesmessig med deltakerne på det. Disse ytterpunktene kan sies å representere ekstrem nærhet og ekstrem distanse til feltet som det gjøres deltakende observasjon på.

Katrine Fangen skriver om ulike typer deltakende observasjon i sin bok "En bok om nynazister" fra 2001. Som eksempel på en forsker som har stor distanse til informantene sine bruker hun forskeren Tore Bjørgo, som har studert nynazister ved hjelp av intervjuer med deltagere, politi og ungdomsarbeidere. Bjørgo bruker også voldsstatistikker og politirapporter i sitt arbeid (Fangen, 2001:70). Fangen viser til at Bjørgo kaller sin fremgangsmåte for deltakende observasjon. I følge Fangen kan dette forsvares med at Bjørgo gjennom sin forskning ønsker å delta gjennom aktivt å endre feltet han forsker på og feltets deltakere (Fangen, 2001:71).

Et eksempel på en representant for det andre ytterpunktet i deltakende observasjon er forfatteren av boken "Among the thugs" fra 1992, Bill Buford. Buford tilbrakte tre år av sitt liv som aktiv deltaker i engelske fotballtilhengermiljøer, nærmere bestemt voldelige sådanne. Utgangspunktet hans var ganske enkelt et ønske om å finne ut hva en typisk "hooligan" egentlig var. (Buford, 1992) Han hadde ikke som intensjon å "bli" en hooligan, men boka "Among the thugs" er i tillegg til å være en detaljert studie av voldelige fotballtilhengere også en skildring av Bufords forvandling fra nysgjerrig utenforstående til fullverdig medlem av en voldelig subkultur.

Mellom disse ytterpunktene ligger en deltakende tilnærming til forskningsfeltet som omfattes av den franske sosiologen Pierre Bourdieu sitt begrep om deltakende objektivisering (Bourdieu 1993 i Fangen 2001) Med dette begrepet sikter Bourdieu til at man som forsker både observerer, beskriver sine observasjoner og finner analytiske rammer for fortolkning av

datamateriale. I følge Katrine Fangen kan denne typen tilnærming gi en forståelse som er noe mer enn den kunnskapen som nynazistene i hennes prosjekt tar for gitt (Fangen, 2001:68). Både dette poenget og den tilnærmingen til et felt som omfattes av begrepet deltakende objektivisering kan sees som overførbart til mitt feltarbeid og mitt datamateriale. Gjennom en slik tilnærming kan jeg som forsker oppnå en forståelse av hva som faktisk foregår blant aktørene, som er en annen enn den forståelsen aktørene selv holder som selvsagt.

Jeg kjenner igjen min egen posisjon på feltet, skolefritidsordningen, som en posisjon i mellom de to ytterpunktene ekstrem nærhet og ekstrem distanse. Jeg var deltakende i feltet i den grad at jeg var til stede i skolefritidsordningen sammen med barna, men jeg deltok ikke på likefot med dem i lek eller annen aktivitet. Jeg ga meg heller ikke ut for å være der på lik linje med de voksne ansatte. Dette forsøkte jeg å gjøre klart for informantene, når de stilte spørsmål til hvorfor jeg var ved skolefritidsordningen. På den annen side var jeg heller ikke distansert fra informantene. Jeg baserte ikke feltarbeidet eller datamaterialet mitt på rapporter fra skolefritidsordningen, intervjuer med de voksne ansatte eller andre som har med barna å gjøre. Min posisjon i forskningsfeltet kan på bakgrunn av dette sies å være i mellom ytterpunktene jeg har beskrevet, og i aller høyeste grad deltakende siden jeg gjennom hele feltarbeidet var synlig til stede og i et konstant kommunikasjonsforhold, både verbalt og ikke-verbalt, med informantene.

Valg av felt

Valget av felt er gjort ut fra en vurdering av hvordan jeg selv tror at jeg på best mulig måte kan få data knyttet til relasjoner mellom barn. Siden tema for oppgaven min er valgt med utgangspunkt i en interesse for skolefritidsordningen som sosial arena, og fascinasjon for hvordan barn samhandler, var det naturlig å velge et felt hvor jeg som forsker kunne plassere meg i direkte nærhet til informanter som kunne bidra til å gi meg innsikter knyttet til disse interessepunktene.

Feltarbeidet gjorde jeg ved en skolefritidsordning på en middels stor skole, i en mindre norsk by. Skolen har totalt cirka 250 elever, og omlag 120 av disse er tilknyttet skolefritidsordningen. Jeg valgte å gjøre feltarbeidet mitt ved denne skolen på bakgrunn av beliggenhet, tilgang og størrelse.

Jeg har i dette kapittelet valgt å se forskningsfeltet som tredelt. Dette er en grov inndeling som jeg kun bruker i metodekapittelet i oppgaven, for å gjøre fremstillingen av de ulike fasene i

feltarbeidet mer tydelig. Jeg ser de fysiske omgivelsene ved skolefritidsordningen som en del, de voksne ansatte som en annen del og barna, altså informantene, som en tredje del.

Jeg tilbrakte totalt femten dager ved skolefritidsordningen. Hver av disse femten dagene var jeg i feltet i cirka fire timer totalt, hvorav mellom tre og fire timer var effektiv observasjon.

Totalt ble dette i nærheten av førtifem timer med observasjon. Dette arbeidet ga meg et omfattende datamateriale i form av feltnotater som jeg har transkribert i sin helhet.

Møtet med skolefritidsordningen

En skolefritidsordning er i utgangspunktet et sted hvor skoleelever kan være etter skoletid som et alternativ til å reise hjem og være hjemme alene før foreldre kommer hjem fra jobb. På skolefritidsordningen har elevene muligheter til å både leke og arbeide. Skolefritidsordningen jeg var i har et tilbud som kalles leksehjelp, hvor elevene kan gjøre lekser med hjelp fra en voksen ansatt. Mange elever benytter seg av dette tilbudet, selv om det store flertallet deltar i lek enten inne eller ute som hovedaktivitet i den tiden som de tilbringer ved skolefritidsordningen. Samtidig er det også ved faste tidspunkter felles måltider som barna oppfordres til å delta på.

Aktivitetene ved skolefritidsordningen er underlagt visse regler. Disse reglene er ”normpregede”, og handler for eksempel om ting som at barna skal bruke ”innestemme” inne og at alle må være snille mot hverandre. Det er altså relativt fri organisering av aktivitetene ved skolefritidsordningen, og barna disponerer i stor grad sin egen tid. Dette gjør at skolefritidsordningen som felt er ganske uoversiktlig og uforutsigbart i den forstand at det ikke alltid er like lett å vite på forhånd nøyaktig hvilke barn som kommer til å være hvor fra dag til dag. Dette representerte et problem for meg og mitt feltarbeid. Jeg valgte å løse dette problemet ved å konsentrere feltarbeidet til ett rom, det største aktivitets- og oppholdsrommet. Dette rommet var i løpet av den tiden jeg var ved skolefritidsordningen alltid i bruk av alt fra ti til tjue barn, og aldri færre enn ti. Ved å gjøre dette grepet fikk jeg to fordeler. Den ene var at jeg alltid hadde en ”base” for observasjonen og tilstedeværelsen min. Jeg tror at dette gjorde det lettere for barna å først akseptere og så venne seg til at jeg var der. Den andre fordel var at jeg selv brukte kortere tid på å finne meg til rette i felten, og bli tryggere på både informantene og min egen rolle som ”fremmed” i informantenes miljø. Samtidig er det klart at jeg ved å velge å konsentrere observasjonen til ett rom, ikke har observert noe fra aktiviteter i andre rom, eller noe fra utendørs aktiviteter. På grunn av dette kan det være at jeg har ”huller” i datamaterialet mitt som helst skulle vært tettet.

Rommet jeg valgte å posisjonere meg i var et rom som ble brukt av de aller fleste barna ved skolefritidsordningen på flere tidspunkter i løpet av feltarbeidet. For det andre var de øvrige innendørs aktivitetsrommene forbeholdt enten den nevnte leksehjelpen eller barn som ville se film. Aktivitetene utendørs var i langt større grad organisert og regelstyrt lek (idrett og barneleker) enn det som var tilfelle innendørs. Jeg ønsket i første rekke å observere barn i situasjoner hvor samhandlingen og relasjonene oppstår spontant. Her anså jeg det store aktivitetsrommet inne som det beste egnede stedet.

Metodiske utfordringer knyttet til feltet

En metodisk utfordring som gjør seg gjeldende i forbindelse med den typen forskning som jeg har gjort i tilknytning til denne oppgaven henger sammen med forskerens egen rolle i feltet og hvordan han gjennom sin tilstedeværelse påvirker feltet han forsker i. At en forsker er til stede på et felt på den måten jeg har vært i forbindelse med datainnsamlingen til denne oppgaven, kan føre til en skjevhet i feltet. Denne skjevheten kan for eksempel gi seg utslag i unøyaktige data. I verste fall kan en konsekvens av en dette være at prosjektet som helhet svekkes. Jeg mener at det i mitt tilfelle er viktig at jeg vier plass til noen refleksjoner knyttet til min rolle som deltakende forsker, og hvordan min tilstedeværelse har påvirket feltet og informantene. Ved å gjøre dette kan jeg i arbeidet med datamaterialet forholde meg til min egen påvirkning, og langt på vei håpe å utjevne eventuelle skjevheter som har oppstått som en følge av min tilstedeværelse. Kort sagt kan en slik refleksjon gi meg muligheten til å trekke min egen rolle i feltet inn i tankearbeidet knyttet til analysen.

Et eksempel på hvordan min tilstedeværelse har påvirket feltet er knyttet til møtet med de ansatte ved skolefritidsordningen.

Møtet med de ansatte

Da jeg kom til skolefritidsordningen for første gang ba jeg om ordet på et personalmøte. Jeg fikk et kvarter av møtet til rådighet, og brukte dette kvarteret til å beskrive for de ansatte hva jeg ønsket å gjøre i den tiden jeg skulle være ved skolefritidsordningen. Jeg fortalte hva jeg ville se etter og hvor mitt fokus ville ligge. Jeg forklarte at det var barna og barnas aktiviteter som var i fokus, og at hva de voksne gjorde ikke i seg selv var interessant for oppgaven min. De ansatte ved skolefritidsordningen virket interesserte i det jeg hadde å fortelle, og stilte en rekke spørsmål. Spørsmålene var både av praktisk art (som for eksempel når og hvor lenge av gangen jeg ville være til stede og hvor jeg ønsket å oppholde meg), og av mer faglig art (som for eksempel hvorfor jeg ville forske på barn og om jeg hadde noen formening om hva jeg

kom til å finne ut). Jeg forsøkte hele tiden så godt det lot seg gjøre å forklare og forsikre om at jeg ikke ville observere de ansatte, men kun ha fokus på barna. Dette var det viktigste for meg å poengtere. Jeg mener det var helt essensielt for meg å unngå at de voksne følte seg observert eller overvåket i løpet av feltarbeidet mitt. En dårlig start på forholdet til de ansatte kunne ha ført til at datainnsamlingen ble vanskelig og ubehagelig. Dette ville jeg for så langt det var mulig forsøke å unngå. Møtet med de voksne fremsto som positivt for meg. Jeg følte at de forsto hva det var jeg ønsket å oppnå med prosjektet mitt. Jeg fikk også inntrykk av at det var forståelse blant de ansatte ved skolefritidsordningen for at jeg ikke hadde noe ønske om å observere eller å overvåke dem.

Samtidig er det også viktig å poengtere at dette første møtet med skolefritidsordningen var første gangen jeg hadde en påvirkning på feltet jeg skulle observere i. At ”mitt” kvarter av personalmøtet påvirket feltet fikk jeg erfare i løpet av hele perioden med feltarbeid. Jeg fikk illustrert dette gjennom at de voksne var interesserte hver gang jeg snakket med dem, og at mange av dem ofte ga meg sine meninger om det sosiale livet ved skolefritidsordningen. Dette opplevde jeg ikke som noe problem. Jeg hadde gjerne samtaler med de voksne, men forsøkte alltid å være bevisst på ikke å diskutere datamaterialet mitt. Hvis de voksne ga meg sine meninger eller synspunkter på ulike faktorer ved skolefritidsordningen, gjorde de dette uoppfordret. Poenget her er at min tilstedeværelse i feltet hadde en effekt fra første stund. Det at jeg fikk dette illustrert gjennom hele oppholdet har gjort meg bevisst på viktigheten av å ta hensyn til min egen rolle gjennom arbeidet med å analysere datamaterialet.

Et spørsmål som bør stilles er hvilken effekt mitt opphold i feltet hadde når jeg ikke fysisk var til stede. For eksempel er det mulig at min tilstedeværelse og mitt prosjekt ansporet til diskusjon blant de ansatte ved skolefritidsordningen. På bakgrunn av de ansattes interesse for det jeg drev med er det rimelig å anta at det ble utvekslet synspunkter og tanker de ansatte imellom utenom mine ”observasjonsøkter”.

En mulig effekt av min fysiske tilstedeværelse i feltet er at de voksne ble ubevisst mer opptatte av å være synlige som voksenpersoner. Når en ”fremmed” kommer inn på en arbeidsplass slik som jeg gjorde ved skolefritidsordningen, kan det føles viktig for de ansatte å vise at de faktisk jobber der og at de utfører jobben sin på en god måte. På den annen side kan det tenkes at en ansatt ubevisst trekker seg tilbake og gjennom dette blir mindre synlig i feltet. Dette kan for eksempel skyldes det jeg har nevnt tidligere om en følelse av å bli overvåket

eller evaluert. Dette er tanker jeg har gjort meg i etterkant av feltarbeidet. Siden de voksne ikke har fungert som primærinformanter for meg er det vanskelig å si om dette er riktige antakelser eller ikke. Det er uansett viktige tanker, fordi de bidrar til en helhetlig vurdering av min egen rolle som tilstedeværende forsker, og gjennom dette et ”fremmedelement”, ved skolefritidsordningen.

Som jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet valgte jeg å gjøre all observasjon og datainnsamling for øvrig i ett rom ved skolefritidsordningen. Jeg har allerede diskutert hvilke følger jeg mener dette grepet fikk for selve datainnsamlingen og feltarbeidet som helhet. Jeg har også diskutert hvordan jeg kan ha påvirket den delen av feltet som de voksne ved skolefritidsordningen representerer. Det som gjenstår er å ta tak i hvordan min plassering kan ha påvirket informantene. Hvordan kan min tilstedeværelse ha påvirket barna?

Møtet med barna

Før jeg startet observasjonen hadde jeg en del tanker om hvordan det ville fortone seg å være til stede i en skolefritidsordning som observerende forsker. Jeg trodde at en slik relativt passiv rolle, i hvert fall en passiv rolle i forhold til de andre voksne personene til stede, ville vekke nysgjerrighet og fremstå som noe uvant for barna. På bakgrunn av hvordan en skolefritidsordning er lagt opp, er barna vant til aktivt involverte voksne. Det slo meg også at jeg som ung mann ganske sannsynlig ville være et sjeldent innslag på skolefritidsordningen, og at dette ville ha en betydning på en eller annen måte. Jeg forventet at barna ville være nysgjerrige på meg og på hva jeg gjorde der, og at de ville ha lyst til å tilbringe tid sammen med meg i forbindelse med ulike aktiviteter. Disse forventningene var dels et resultat av egen refleksjon rundt feltet jeg skulle ut i og dels et resultat av hva de ansatte fortalte meg om hva jeg kunne forvente.

Erfaringene mine står i sterk kontrast til forventningene. Jeg inntok en forholdsvis passiv rolle som observatør, og satt det aller meste av tiden i nærheten av aktivitetene jeg observerte, og tok notater av det jeg så og hørte. Dette gikk i mye større grad enn jeg hadde forventet relativt upåaktet hen. Barna viste liten interesse for meg og var ikke nysgjerrige på hva jeg noterte eller hva jeg gjorde der. Heller ikke som ung mann vekket jeg noen særskilt interesse, utover at noen ganske få spurte meg om jeg hadde begynt å jobbe ved skolefritidsordningen. På spørsmål om dette svarte jeg helt konsekvent at jeg ikke jobbet der, men at jeg var der for å

lære om hvordan det var på skolefritidsordningen. Dette var et svar som virket tilfredsstillende på barna, og de som fikk dette svaret på spørsmålet sitt slo seg til ro med det.

Det var altså veldig liten interesse eller nysgjerrighet for hvem jeg var eller hva jeg drev med blant barna. Jeg hadde problemer med å forstå dette i begynnelsen, og lurte på om jeg gjorde noe "galt" eller om barna hadde blitt fortalt av de voksne at de ikke skulle forstyrre meg. Derfor spurte jeg lederen for skolefritidsordningen om hun visste hvorfor barna var så uinteresserte eller tilsynelatende upåvirket av min tilstedeværelse. Lederen mente at dette hadde to årsaker. Den ene årsaken var at det i løpet av det siste året hadde vært stor gjennomstrømming av ansatte. Den andre årsaken var at en videregående skole i nærheten hadde unge gutter utplassert ved skolefritidsordningen noen dager i uka. Jeg tenkte gjennom dette som forklaring på den, etter mitt syn, overraskende mangelen på interesse og nysgjerrighet, og kom fram til at de to årsakene til sammen kan ha dempet barnas interesse for både nye ansikter og unge menn å være sammen med.

Selv om barnas reaksjon på meg var en annen enn den jeg hadde ventet er det ikke dermed sagt at det ikke ligger noe vesentlig i reaksjonen. Anne Solberg viser i sin artikkel "The challenge in child research: From being to doing" hvordan et barns reaksjon på en forskers inntreden i barnets livsverden er en potensiell kilde til innsikter om barnet (Solberg, 1996). Dette poenget er i mitt tilfelle knyttet til kontrasten mellom mine forventninger til barnas reaksjon på forhånd, og de faktiske reaksjonene jeg opplevde. Forskjellen mellom min opplevelse og barnas opplevelse av situasjonen har bidratt til å gi meg økt bevissthet i tilknytning til de fordommene og antakelsene som jeg møtte feltet og informantene med. Dette kan sies å ha gitt meg et klarere bilde av hvilke kategorier og forståelsesforutsetninger jeg så feltet og informantene gjennom. Dette kan sees i tråd med det for eksempel Svein Arild Vis omtaler som å avskjerme seg mot "tilfeldige innfall og vanetenkning fremfor å rette blikket mot saken selv" (Gadamer 1990, i Vis 2004:18).

Refleksjoner rundt metodevalg – styrker og svakheter

Utgangspunktet for denne oppgaven var en tanke om å ville finne ut noe om *barns egen forståelse* av samhandlingen med hverandre. Dette var et konsept jeg hadde som bakteppe for prosjektet mitt lenge. Jeg lot det være et nøkkelbegrep i problemstillingen min, og jeg la opp både litteratur og feltarbeidsplan med utgangspunkt i at det var *informantenes forståelse* jeg til slutt ville formidle noe om.

Som jeg har nevnt tidligere valgte jeg observasjon som hovedmetode. Men i løpet av en lengre periode hvor jeg hadde hovedfokus på metodearbeid vokste det fram en fornemmelse om at det kanskje ikke var et spesielt godt samsvar mellom metodevalg og hva jeg ønsket å oppnå gjennom metoden. Jeg var komfortabel med metodevalget, jeg var helt innstilt på at det var observasjon jeg ville gjøre. Dette ønsket jeg ikke å gå bort fra. Samtidig var jeg også fornøyd med problemstillingen min, og hva jeg ville finne ut noe om i løpet av prosjektet. Jeg klarte ikke helt å sette fingeren på hva som forårsaket fornemmelsen av mangelen på samsvar.

Etter å ha reflektert rundt denne utfordringen og lett i metodelitteraturen begynte det å demre for meg hva som kunne være årsaken til problematikken. Der min ambisjon var å få fatt i informantenes forståelse av samhandling i en nærmest psykologisk forstand, følte jeg at det både forutsetningene mine og metoden min kunne gi meg var en forskerforståelse av samhandlingen mellom barn. Med forskerforståelse sikter jeg til en klassisk sosiologisk begrep. Max Weber bruker begrepet "verstehen" for å beskrive en forskers innsikt i en aktørs beveggrunner for å handle (Weber, 1949). Et begrep på norsk som kan sies å være nært beslektet med Webers "verstehen" er empati. Dette begrepet står sentralt i den kvalitative metodelitteraturen. Jette Fog beskriver for eksempel hvor viktig det er for en forsker å ha en empatisk forståelse av informantenes beveggrunner i sin bok "Med samtalen som utgangspunkt". Fog peker på hvordan "empati kan gi en plutselig og omfattende innsikt i en annen person" (Fog, 1994:36).

I utgangspunktet så jeg det som en svakhet ved metodevalget mitt at jeg kunne gå glipp av sider ved interaksjonen mellom barna. Jeg hadde inntrykk av at intervju som metode var det eneste verktøyet som kunne gi den empatiske innsikten som Fog omtaler i sin bok. Dette var egentlig en svakhet jeg ikke følte at jeg kunne leve med. Derfor vurderte jeg om jeg skulle innlemme intervju som tilleggsmetode i feltarbeidet mitt. Jeg innså at dette i så fall ville innebære store arbeidsmengder, kanskje større enn prosjektets tidsramme og min egen kapasitet tillot. Derfor brukte jeg tid på å lese om og å reflektere over hvorvidt det er mulig å gjøre "empatisk observasjon".

Torbjørn Bolstad skriver i artikkelen "Refleks eller refleksjon" om hvordan en som forsker kan oppnå en type empatisk innsikt, også ved bruk av observasjon som metode. Bolstad setter dette i sammenheng med evne til innlevelse. Dette innebærer i korte trekk at forskeren setter seg selv i informantens sted, og forsøker å leve seg inn i informantens forestillingsverden (Bolstad, 2006).

Gjennom en slik innlevelse er det kanskje mulig å oppnå en empatisk innsikt gjennom å gjøre observasjon. Jeg følte at det å se meg selv i informantenes sted var problematisk så lenge jeg var i felten. Dette antar jeg henger sammen med faktorer som aldersforskjell, min egen rolle som "fremmedelement" og den korte tiden jeg var ved skolefritidsordningen. Det jeg opplevde var derimot at jeg i løpet av prosessen med å *tolke* datamaterialet fikk tid til å reflektere over det jeg hadde observert på en måte som kanskje ga meg innsikter som kan kalles empatiske. Samtidig kan det ikke utelukkes at intervjuer kunne fanget opp sider av samhandlingen som mine observasjoner ikke gjorde.

Med fokus på empirien

Når jeg så mengden av data jeg hadde samlet inn og av hvilken type datamaterialet var, meldte det seg noen viktige utfordringer som jeg måtte ta stilling til før jeg kunne gå i gang med analyse.

Hovedutfordringen knyttet til mengden av data var hvordan jeg skulle strukturere materialet for å på en best mulig måte se hva som var viktig i forhold til spørsmålene mine. I kjølvannet av dette opplevde jeg også at jeg trengte å finne fram til en måte å strukturere framstillingen av analysen og funnene på for at oppgaven skulle bli oversiktlig og lettest mulig å lese.

Arbeidet med å strukturere datamaterialet var i utgangspunktet tenkt bare som en hjelp til meg selv for å få god oversikt over nøyaktig hva det var jeg hadde av data. Samtidig opplevde jeg etter hvert som jeg nærmet meg en struktur at dette arbeidet var en viktig del av selve analysen. Det er to grunner til at struktureringsarbeidet ble viktig for analysen. Den første var at når jeg transkriberte materialet så jeg at jeg i all hovedsak hadde data fra relativt avgrensede situasjoner, med klare deltakere. Dette førte til at jeg valgte å sette opp og nummerere situasjoner før jeg begynte på selve analysen. Dermed hadde jeg data fra en rekke enkeltsituasjoner som kunne sammenlignes i stedet for at materialet fortonet seg som en stor bolk. Den andre grunnen til at struktureringen av datamaterialet var viktig for analysen var at jeg gjennom å dele dataene inn i situasjoner ble veldig klar over likhetene mellom situasjonene. Hele tiden sammenlignet jeg nærmest ubevisst situasjonen jeg jobbet med, med den forrige, og dette satte meg på sporet av poenger som er viet plass i analysen min. Som nevnt følte jeg også behov for å strukturere framstillingen av analysen for leseren av oppgaven. Dette var på bakgrunn av hvor godt jeg syntes det fungerte å legge opp datamaterialet slik jeg gjorde det for min egen del. I løpet av arbeidet med analysen så jeg at

jeg forholdt meg veldig empirinært først, for så å forsøke å trekke linjer i retning av sosiologisk teori og sosiologiske undersøkelser. Dette er grunnlaget for hvordan analysen er presentert i oppgaven. Jeg presenterer først situasjoner fra datamaterialet sett med mine egne ”sosiologiske briller” hvor jeg tar utgangspunkt i begreper som kan sies å være bærebjelker i analysen. Gjennom dette kommer jeg fram til funn i datamaterialet som jeg først presenterer min egen tolkning og forståelse av. Videre diskuterer jeg mine egne tolkninger av funn i datamaterialet mot relevant sosiologisk teori og forskning. Meningen med denne måten å ordne presentasjonen på er å gjøre framstillingen tydeligst mulig for leseren. Samtidig er ambisjonen gjennom hele analysen, fra det empirinære til det teorinære, å bevege meg gradvis mot svar på oppgavens spørsmål, hvordan samhandler barn ved en skolefritidsordning med hverandre?

Del 3 – Analyse

Dette er oppgavens største del. Her foretas analysen av det empiriske datamaterialet. Undertegnedes egne betraktninger presenteres, og empirien sees i lys av sosiologisk teori og forskning.

Kapittel 4 – Konkurransen i samhandling mellom barn

Det er konkurranse og det er konkurranse

Det er mange assosiasjoner til ordet konkurranse. Det som kanskje først melder seg er konkurranser i form av spill eller idrett. Ordet konkurranse gir også assosiasjoner i retning av politikk og marked, økonomi og næringsliv. Slike assosiasjoner gir også en fornemmelse av at ”alle” konkurrerer på en eller annen måte; Konkurransen er en del av hverdagen, enten det er innenfor idrett, spill, politikk eller næringsliv. Felles for de nevnte assosiasjonene til konkurranse er at de som oftest er umiddelbart synlige. Med dette mener jeg at de er relativt overfladiske i den betydning at det ikke er noen hemmelighet at det konkurreres i for eksempel spill eller politikk. Det er ikke dermed sagt at konkurranse kun er et overfladisk og umiddelbart synlig fenomen. Tvert i mot.

Konkurranse foregår også ”i det skjulte”. Det konkurreres om status, om innpass og om roller og definisjoner. Det er den skjulte måten å konkurrere på som jeg ønsker å sette fokus på i dette avsnittet. Riktignok er mye av samhandlingen og interaksjonen mellom barn i en skolefritidsordning preget av overfladiske konkurranser (som lek og spill), men det er min påstand at slike aktiviteter forutsetter at visse sosiale prosesser finner eller har funnet sted, og at overfladisk konkurranse gjøres mulig gjennom dette.

Gjennom å vise til ulike situasjoner fra feltarbeidet mitt vil jeg illustrere hvordan barna konkurrer med hverandre, og hvordan den skjulte konkurransen er med på å prege barnas samhandling.

Samhandling er ikke samarbeid

Jeg setter meg ned på et bord, hvor tre jenter sitter og ”perler”. De lager hjerterformer på samme type perlebrett, men med helt ulik framgangsmåte og helt ulike farger og mønstre.

Jentene utfører samme aktivitet. De perler. De snakker nesten ikke sammen, men jobber tilsynelatende uavhengig av hverandre. På tross av dette får jeg inntrykk av at jentene opplever at de jobber sammen. Kan det være slik at det å utføre samme aktivitet gir aktørene en opplevelse av å være sammen? Det er mange sider ved denne situasjonen som jeg synes

peker i retning av samarbeid, men samtidig er det også mye som kan tilsi at jentene konkurrerer med hverandre. Det er interessant at alle velger lik form på perlebrettet sitt, men at de velger ulikt ellers. Kan det tenkes at jentene konkurrerer gjennom utføringen av aktiviteten, altså innenfor en etablert samhandlingssituasjon? Min forståelse av det som skjer er at jentene har etablert betingelsene for samhandling gjennom å utføre samme aktivitet. Samtidig har jeg en fornemmelse av at selve utføringen av aktiviteten kan sees som uttrykk for en konkurrerende samhandlingsform.

Gester, symboler og tegn som uttrykker konkurranse

På bakgrunn av tolkningene jeg har presentert over vil jeg hevde at jentene i situasjonen over lar sin samhandling preges av konkurrerende elementer. Dette er et poeng som kan forsterkes gjennom å se det i lys av sosiologisk teori. George Herbert Meads ideer om sosial samhandling og situasjonsforståelse er nyttige her, for å kaste lys over hvordan konkurranse mellom aktørene preger situasjonen.

Både valg av perlebrett, framgangsmåter, fargevalg og mønstervalg kan forstås som gester som gjennom interaksjonen blir til signifikante symboler. Det kan hevdes at valget av perlebrett, de hjerteformede, er en gest i den sosiale samhandlingen (Levin og Trost 2005, Mead 1922). Når jentene velger like perlebrett kan det sees som et uttrykk for at de handler *sammen*. Hadde de valgt ulike perlebrett hadde båndene mellom aktørene i situasjonen muligens vært løsere. Valget av like perlebrett kan med andre ord tolkes som et symbol jentene bruker for å vise at perlingen er en aktivitet som de utfører som gruppe. Med dette som utgangspunkt er valget av perlemønster (det mønsteret de legger på perlebrettet) spesielt interessant. Hadde alle jentene valgt å perle det samme mønsteret ville tolkningen av situasjonens samhandlingsform som konkurrerende vært vanskelig. Men når alle velger forskjellige mønstre kan mønstervalget, i lys av Meads teori, tolkes som et uttrykk for konkurranse.

Et eksempel kan illustrere denne forståelsen: En av jentene velger ett mønster å perle etter, mens en annen velger et annet. Her kan valg av mønster sees som en gest som aktørene gir i interaksjonen. Alle jentene som skal perle må velge et mønster, så denne gesten kan egentlig ikke sies å influere samhandlingens form. Det som er vesentlig for samhandlingsformen er hvorvidt jentene velger like mønstre eller ikke. Ulike mønstervalg kan forstås som et uttrykk for den meningen aktørene gir gesten. I dette tilfellet kan en se aktørenes ulike valg som et

uttrykk for at ”vi gjør ikke det samme, vi konkurrerer med hverandre”. Gesten ”å velge mønster” har, gjennom å gis samme mening av flere aktører i interaksjonssituasjonen, blitt et symbol som influerer handlinger. En tolkning er at det signifikante symbolet stimulerer til konkurrerende handlinger (Mead, 1922). Det er på bakgrunn av en slik forståelse at samhandlingsformen kan sees som konkurrerende.

Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv kan gi en annen innfallsvinkel. Samtidig kan det, i likhet med Meads ideer, kaste lys over at det er konkurranse som preger samhandlingen mellom jentene. Det kan være en rimelig tolkning at jentene forbereder seg på samhandlingen for seg selv før den skjer. Dette representerer det som i tråd med Goffman kan kalles backstage forberedelse. Det kan videre hevdes at selve situasjonen fungerer som scene. Det er gjennom selve samhandlingen at jentene presenterer det de har forberedt i forkant av situasjonen. Når jentene velger forskjellige mønstre, kan det sies å representere jentenes frontstage. At situasjonen preges av konkurranse kan, i tråd med Goffmans begreper, være et utslag av individuell forberedelse backstage som presenteres gjennom aktørenes frontstage i en situasjon hvor flere aktører handler sammen (Goffman, 1959).

Tanken om at barn forbereder seg på samhandling på en slik måte kan virke noe søkt, men samtidig er det viktig å merke seg at en stor del av forberedelse backstage skjer ubevisst. Det er også hensiktsmessig å anta at barna har forventninger til hvilke samhandlingssituasjoner de kan oppleve i løpet av dagen, og at de gjennom slike forventninger forbereder seg på en rekke mulige situasjoner.

Det konkurrerende i samhandlingen mellom jentene kommer godt til syne når en ser interaksjonssituasjonen i lys av enten Goffmans eller Meads teorier, eller som her, i lys av begge to. Samtidig er det også en viktig ulikhet i det tolkningsgrunnlaget som anvendelsen av de to teoriene gir. En tolkning med utgangspunkt i Meads gester og symboler peker i retning av et ganske spontant forståelsesarbeid hos jentene. Jeg har vist hvordan opplevelsen av at ”vi handler sammen”, og ”vi konkurrerer” dannes gjennom at gester tillegges meningsinnhold. Utvekslingen av disse gestene er over i løpet av få sekunder. Derfor er det nærliggende å tro at aktørene må oppfatte, tolke, og handle på bakgrunn av gestene og symbolene spontant.

Når Goffmans dramaturgiske perspektiv brukes som teoretisk tolkningsgrunnlag fremstår situasjonsforståelsen som noe mindre spontan. All den tid jentene kan tenkes å ha forberedt

seg på ulike interaksjonssituasjoner backstage på forhånd, forsvinner noe av det spontane elementet som vokser fram gjennom bruken av Meads ideer.

Nysgjerrigper

Etter en stund ønsker en av jentene å vite hvorfor de andre gjør det på den måten de gjør. Dette spørsmålet får et avvisende svar: "Du er så nysgjerrig". Jenta som lurte spør "ja, men jeg bare lurte". Denne kommentaren får følgende svar: "Det er slemt å være nysgjerrig".

En av jentene oppfordrer gjennom sitt spørsmål til diskusjon rundt framgangsmåte. Dette blir det sanksjonert mot. Jeg har en fornemmelse av at jentene i utgangspunktet ikke er særlig interesserte i samtale. I løpet av hele situasjonen er det et nærmest påfallende fravær av prat. Jeg ser det som en mulighet at prating kan gå på bekostning av konsentrasjon, men jeg har ikke inntrykk av at det er dette som er den viktigste årsaken til mangelen på samtale i situasjonen. En tanke som slår meg er at kanskje jentene føler at spørsmål om fremgangsmåte er truende for konkurranseforutsetningene. Kan det være at jentenes ulike valg av fremgangsmåter og mønstre er så viktige i konkurreringen at de har behov for å holde metodene sine hemmelige for hverandre? Jeg ser det også som en mulighet at jentene oppfatter en samtale om fremgangsmåte som ødeleggende for mulighetene for premiering av det ferdige produktet. Kanskje er de bekymret for å bli hermet etter? Eller kan det være at de er redde for å miste mønsterideen sin til noen andre? Er slike bekymringer med på å drive konkurreringen videre?

En annen mulig forståelse er etter mitt syn at spørsmålet jenta stiller representerer et brudd med den etablerte forestillingen av samhandlingen som aktørene har skapt, slik jeg har forstått denne i lys av Mead og Goffman.

Uansett får jeg inntrykk av at den negative sanksjonen har en viktig funksjon for samhandlingen mellom jentene. Det kan for eksempel være at sanksjonen er med på å forsterke situasjonsbetingelsene. Eller kanskje fungerer den som en påminner om hva som er gyldige betingelser for samhandlingssituasjonen?

Å uttrykke konkurranse – sanksjoner og lagarbeid:

Refleksjonene over knyttet til den negative sanksjonen peker i retning av sosialiseringsteoretiske forklaringer. Nærmere bestemt kan den delen av sosialiseringsteorien som dreier seg rundt læring ved forsterkning gi en innfallsvinkel til å forklare sanksjoners betydning. Sanksjonen står sentralt i forsterkningsteorien, og særlig hvordan handlinger utsettes for positive, nøytrale eller negative sanksjoner er et viktig moment. Tanken er at handlinger gjennom å sanksjoneres vil gjentas med ulik sannsynlighet (Frønes, 1994:35).

Å analysere en handling og en eventuell sanksjon som følger den, kan bidra til å si mye om en samhandlingssituasjon. Dette er kanskje spesielt tilfelle når samhandlingssituasjonen det er snakk om er såpass liten og avgrenset som i dette tilfellet. Når den ene jentas spørsmål frembringer en negativ sanksjon kan dette for eksempel bidra til å underbygge forståelsen av samhandlingen som konkurrerende. Fremgangsmåte er jo nettopp ett av de elementene som etter min mening symboliserer, og fungerer som redskap i, konkurreringen.

Når det stilles spørsmål om fremgangsmåte er det mulig at de andre jentene opplever at de etablerte reglene for samhandlingen brytes. Tanken er at et spørsmål som gjør at jentene opplever et slikt brudd, og kanskje bekymrer seg for å miste konkurranseredskaper sannsynligvis på samme tid vil være uønsket. Som Frønes peker på i boka "Among Peers" fra 1994 er en negativ sanksjon en forsterker, og her er den en negativ forsterker. Dette betyr at en negativ sanksjon har som formål å svekke forekomsten av en gitt handling (Frønes, 1994:36). I lys av dette er det nærliggende å se på den negative sanksjonen i denne situasjonen som et uttrykk for at jentene konkurrerer, og at de ikke ønsker å avsløre for hverandre hvordan de går fram i konkurransen.

For å bringe forsterkerperspektivet videre kan sanksjonens betydning sees i et litt annet lys. En etablert samhandlingsform kan, i tråd med perspektiver fra Goffman, sees som lagarbeid mellom aktørene. I teorikapittelet har jeg beskrevet Goffmans analyse av samhandlingen mellom ansatte ved et hotell på Shetland. På samme måte som Goffmans "hotellsituasjon", kan interaksjonen mellom jentene analyseres som et lagarbeid, hvor samhandlingssituasjonens vellykkethet er avhengig av at alle spiller sine roller. Et vesentlig moment som Goffman poengterer i forbindelse med lagarbeid, er at lagarbeidet kan utfordres ved at en aktør "kommuniserer utenfor rollen". Dette vil si at en av aktørene trer ut av rollen og gjør eller sier noe som avslører interaksjonssituasjonen som et spill (Goffman, 1959:143). Når den ene av

jentene stiller et spørsmål om hvorfor de andre gjør som de gjør, og dette blir negativt sanksjonert, kan spørsmålet tolkes som kommunikasjon utenfor rollen. Den negative sanksjonen tydeliggjør at spørsmålet bryter med de forventningene som knytter seg til aktørens opptreden i lagarbeidet. Samtidig forhindrer sanksjonen en videreutvikling av kommunikasjonen utenfor rollen. Dermed virker den opprettholdende for den etablerte (konkurrerende) samhandlingsformen. En videreføring av dette poenget kan være at sanksjonen understreker betingelsene for situasjonen. En mulighet er at jentene har definert samhandlingen sin som konkurrerende, men at denne definisjonen utfordres av spørsmålet som stilles. Det kan hevdes at den negative forsterkeren understreker for aktørene at de etablerte betingelsene for situasjonen fortsatt er gyldige. I lys av dette kan sanksjonen sees som en påminner. Det er mulig å tenke seg at samhandlingssituasjonen kunne endret form over tid, hvis ikke aktørene hadde blitt minnet på betingelsene for den.

Det er min mening at den negative forsterkeren i denne situasjonen har to viktige implikasjoner. Den første er at betingelsene for samhandlingen forsterkes og understrekes. På bakgrunn av dette er forutsetningene til stede for at konkurreringen kan fortsette. Den andre implikasjonen er at faren for en gjentatt trussel mot konkurreringens redskaper (for eksempel fremgangsmåte og perlemønstre) er svekket. Det siste poenget kan ha følger for senere samhandling også. Frønes poengterer at forsterkninger ikke reduserer individet til en kasteball for omgivelsenes reaksjoner, men at forsterkningsprosessene influerer aktørene (Frønes, 1994:36). I lys av dette kan den sanksjonerte aktøren for eksempel komme til å handle annerledes i en lignende situasjon ved en senere anledning.

Forståelse og aksept

Regelen for perlingen virker å være førstemann til mølla. Den som finner riktig perle først har rettighetene på den. Det er akseptert å ta til seg mange perler på en gang for så å sortere ut dem man trenger. De som er til overs legger jentene tilbake i spannet.

Jentene har et stort spann med perler i ulike farger til rådighet. Samtidig er det ikke ubegrenset med perler, og det er færre av noen farger enn av andre. Noen av jentene lager mønstre som krever veldig mye av én farge, og ikke så mye av andre farger. I utgangspunktet tenkte jeg at dette kunne lede til konflikt. En tanke som slo meg var at to jenter som trenger

mye av den samme fargen kunne komme til å krangle om perlene etter hvert som det ble skrint med perler av riktig farge. Men ettersom perlingen skred fremover og perlene ble færre innså jeg at det ikke kom til å bli noen konflikt. Jeg forstod tvert imot at det var akseptert å ta til seg mange perler på en gang og sortere ut de nødvendige fargene.

Min oppfatning er at jentene erkjenner at det ikke er nok perler til at alle kan få akkurat de fargene de trenger. Kanskje det er dette som frembringer måten jentene forsyner seg med perler på? Inntrykket mitt er at aksepten for å ta til seg en mengde perler og så sortere grunner i en slags nødvendighet. Det kan for eksempel tenkes at jentene innser at det uansett ikke er nok til alle, og at noen nødvendigvis må få bedre forutsetninger enn andre. Det at jentene legger tilbake de perlene de ikke trenger synes jeg også illustrerer denne erkjennelsen.

Selv om jentene aksepterer det hvis de er sent ute til å forsyne seg med perler, er det ingen fordel å være sen. Min forståelse er at det å være tidlig ute gir fortrinn i konkurransen om å lage det fineste perlemønsteret. Det kan for eksempel sees som en god forutsetning å vite at de ressursene som trengs er tilgjengelige. En konsekvens av å være først ute er at de andre får redusert tilgang på de perlene de trenger. Det kan kanskje til og med være at jentene holder igjen perler som de egentlig ikke trenger for å være sikre på at ingen kan kopiere mønsteret de lager. En mulig forståelse er at jentene bruker den aksepterte arbeidsmåten som et ledd i konkurreringen.

Å uttrykke konkurranse – forutsetninger for å forstå

I teorikapittelet har jeg i tillegg til å redegjøre for Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv tatt for meg begrepet ramme. Ramme er i den goffmanske betydningen et begrep som betegner en tolkning av den pågående strømmen av aktivitet (Smith, 2006:56).

Når jentene forsyner seg med perler er dette en del av den pågående strømmen av aktivitet. Derfor kan det forstås som en ramme i samhandlingssituasjonen. Et viktig aspekt ved rammebegrepet knytter seg til fortolkning. Goffmans poeng er at ulike aktører besitter ulike forutsetninger for å tolke én og samme ramme (Goffman, 1974). Det er på bakgrunn av dette at begrepet kan kaste lys over hvordan jentene bruker en akseptert arbeidsmåte som et ledd i den konkurrerende samhandlingen. Jeg vil illustrere dette poenget gjennom et tenkt eksempel. En kan tenke seg at en hvilken som helst person er vitne til at jentene forsyner seg med perler på den måten som er beskrevet i datautdraget over. For en utenforstående vil dette kunne fortone seg som et samarbeid, i og med at det ikke er noen konflikt når jentene forsyner seg

med perler. I tillegg legger jentene tilbake de perlene de ikke bruker. Et problem som melder seg her er at den utenforstående ikke har noen kjennskap til hvorfor jentene forsyner seg med perler på den måten de gjør. Han kjenner heller ikke betingelsene for samhandlingen, og har ingen forutsetninger for å se retningen som interaksjonen beveger seg i. Det er for eksempel mulig at en utenforstående kunne kommet til å kommentere hvor flinke jentene er til å hjelpe hverandre eller hvor flinke de er til å dele med hverandre.

Som jeg har vist er det sannsynligvis ikke et ønske om å dele som ligger til grunn for å legge tilbake ubrukte perler. Det er mer trolig en konsekvens av nødvendighet. En misforståelse av hva det er som skjer i denne situasjonen bygger på at situasjonen fortøner seg annerledes for den utenforstående enn for de involverte aktørene. Fortolkningsforutsetningene er helt ulike for aktørene i situasjonen og den utenforstående. Jentene kan, i motsetning til den utenforstående, se situasjonen på en helt annen måte fordi de kjenner helheten i samhandlingen, og derfor har forutsetninger for å tolke denne på bakgrunn av rammen den impliserer. For jentene vil det trolig være vanskelig å se rammen som et samarbeid eller som at de er flinke til å dele med hverandre i det hele tatt. Poenget er at jentenes forutsetninger for å tolke denne delen av aktivitetsstrømmen, denne rammen, kan hevdes å sette dem i stand til å bruke rammen som et redskap i konkurransen.

I tillegg til å være et ledd i konkurreringen, kan jentenes rammefortolkning ha andre viktige implikasjoner. Det er lett å tenke seg hvordan situasjonen kunne endret karakter dramatisk om en av jentene hadde tolket måten å forsyne seg med perler på som et uttrykk for samarbeid. Da kunne forutsetningene for samhandlingen smuldret bort, og situasjonen hadde måttet etableres på nytt. Motsatt kan det hende at hun hadde blitt møtt med sanksjoner, og at den konkurrerende samhandlingen hadde blitt opprettholdt.

Premiering

Jentene bytter ofte ut perler underveis, eller starter perlingen helt på nytt. Etter at de har laget ferdig et perlemønster søker de bekreftelse fra de voksne ved skolefritidsordningen på at det de har laget er av en viss kvalitet. De er opptatt av å få tingene de har laget hengt opp og vist fram, og at det som blir hengt opp skal få henge lengst mulig.

Når jentene bytter perler underveis i arbeidet kan dette peke i retning av et ønske hos jentene om å ende opp med det fineste mønsteret. Et slikt ønske kan også være motivasjon for å forkaste et mønster som allerede er påbegynt (og i noen tilfeller nesten ferdig), og å starte på nytt. En side ved dette som slår meg som spesielt interessant er at de jentene som velger å begynne helt på nytt ikke legger tilbake de perlene de opprinnelig har brukt. Jentene beholder disse perlene, og det er ingen sanksjoner knyttet til dette. Dette synes jeg er spennende i lys av det jeg har funnet i forbindelse med akseptert fremgangsmåte for å forsyne seg med perler. Inntrykket mitt er at en aktør beholder "råderetten" over de perlene hun allerede har forsynt seg med og brukt. Kan det være at jentene ser at alle har en fordel av en slik ordning? Jeg synes at jentenes søken etter bekreftelse fra de voksne sannsynliggjør denne forklaringen. Samtidig må det tas høyde for at det kan ligge andre faktorer til grunn. Kan status være en forklaring? Er det kanskje slik at de voksnes uttrykte oppfatning av et perlemønster er grunnlag for beundring fra de andre jentene?

Dette kan være mulige forklaringer på hvorfor jentene bytter perler underveis, eller starter arbeidet sitt helt på nytt. Samtidig er det tilsynelatende noen fordeler knyttet til det å bli først ferdig med perlemønsteret. For eksempel later det til at det er et fortrinn å være først ferdig, fordi det da er mulig å hevde "retten" på et mønster. I tillegg kan den som er først ferdig ikke beskyldes for å herme etter de andre.

På bakgrunn av det jeg forstår fra denne situasjonen synes det ideelle for aktørene å være å lage det "fineste" mønsteret, men samtidig klare å gjøre det så raskt som mulig. En tanke som slår meg er at det muligens ikke er de voksnes uttrykte oppfatning av perlemønstrene som er den viktigste drivkraften for å lage finest mulige mønstre. Kanskje dette bare er en del av motivasjonen? Kan uuttalte skjulte drivkrefter ligge bak det hele?

Det som uansett synes åpenbart er at når mønsteret er ferdig, får det en form for bedømmelse. I jentenes øyne virker det som om bedømmelsen er knyttet til om mønsteret blir hengt på veggen, og om det får henge oppe "lenge". Jentene utdyper ikke hva "lenge" innebærer, men det er sannsynlig at de allikevel har en oppfatning om det. Jeg synes det er interessant at jentene legger så stor vekt på bedømmelsen av mønsteret. Hva betyr det at jentene er så opptatt av dette? Jeg har vært inne på muligheten for at bedømmelsen virker motiverende på jentene. Kan det i lys av dette være nyttig å se på bedømmelsen som en form for premiering av aktiviteten? Og hva betyr i så fall premieringen for den konkurrerende samhandlingen?

Jeg ser det som lite sannsynlig at de voksne ved skolefritidsordningen ville avslå å henge opp et perlemønster de selv synes er lite dekorativt. Det er godt mulig at alle perlemønstre blir hengt opp på veggen. Samtidig er ikke dette noe som jentene snakker om seg i mellom. Mitt inntrykk er at det er jentenes egen forståelse av hvordan bedømmelsen og premieringen foregår som er avgjørende. Så lenge jentene forstår det slik at det er de fineste perlemønstrene som får henge lengst på veggen, så er muligens dette avgjørende for den eventuelle statusen premieringen gir.

Det er også en mulighet å forstå hva som er den viktigste formen for premiering gjennom de fordelene det gir å bli først ferdig med perlemønsteret. Det kan kanskje hevdes at den viktigste formen for premiering av arbeidet er nettopp dette. Sanksjonene som ble uttrykt tidligere i situasjonen kan ha gitt grobunn for en "sanksjonsfrykt" blant jentene. Kanskje er det slik at frykten for å bli den som hermer eller kopierer mønstre, og dermed bli utsatt for sanksjoner, er en sterkere motivasjon enn ønsket om å bli premiært av de voksne? Kan det være at den uttalte premieringen i å få mønsteret sitt hengt opp på veggen fungerer som et slags vikarierende argument, og at den egentlige, eller i det minste viktigste premieringen består av andre uttalte faktorer?

Å uttrykke konkurranse – definisjoner og legitimering

I teorikapittelet i oppgaven har jeg redegjort for Pierre Bourdieus teorier om sosiale felt, kapital og definisjonskamp. I forbindelse med redegjørelsen for teorien om sosiale felt forklarte jeg hvordan jeg forstår det sosiale feltet som mine informanter befinner seg på som det kreative feltet ved skolefritidsordningen. De barna som bedriver en eller annen form for kreativ aktivitet er aktører på dette sosiale feltet. Jentene som perler passer inn i denne kategorien av aktører.

I lys av en tanke om at jentene premieres for perlemønstrene sine er Bourdieus teori et fruktbart utgangspunkt. Situasjonen er gjennomgående preget av at jentene opplever å arbeide mot et mål. En tolkning kan være at premieringen, slik jentene opplever det, i første rekke er å få det de har laget hengt opp på veggen. I neste omgang kan jentenes opplevelse av lang hengtid for mønsteret representere styrken på premien for aktørens del.

Ut fra dette kan det være fristende å, i tråd med Bourdieus teorier, tolke evnen til å lage fine perlemønstre som en verdifull egenskap for å kunne tilegne seg kapital på feltet. Samtidig er det slik at de voksne ved skolefritidsordningen uansett henger opp perlemønstrene på veggen. Dermed må det kunne sies at hva som er gyldig kapital på feltet ikke utelukkende er avhengig av hvem som objektivt sett er flinkest, eller hvem som lager de fineste mønstrene. Den målrettede innsatsen til jentene kan allikevel sies å peke i retning av at premien har betydning. Jentenes oppfatning om premieringen kan for eksempel spille inn på hvordan de subjektivt opplever hverandre som flinke ”perlere”.

Hvis det er slik at perlemønstrene alltid blir hengt opp uavhengig av ferdigheter må en tenke forbi de umiddelbart synlige faktorene som kan forstås som sentrale for tilegnelse av kapital. Men det er på samme tid viktig å ta hensyn til den betydningen premieringen har for jentenes subjektive oppfatning av hverandres ferdigheter. Poenget kan framstilles som at det ikke er de som objektivt sett er flinkest til å perle som nødvendigvis tilegner seg kapital på feltet. Det er den eller de som subjektivt sett oppleves av de andre som flinkest som akkumulerer mest kapital (Bourdieu, 1986:4).

Det kan hevdes at konkurreringen mellom jentene finner sted i skjæringen mellom objektive ferdigheter og subjektiv oppfatning av ferdigheter. Empirien underbygger dette gjennom at den viser hvordan jentene er opptatt av å få mønstrene sine hengt opp så lenge som mulig, og at de derfor kanskje ikke egentlig tar høyde for at mønstrene vil bli hengt opp uansett kvalitet. Samtidig kan det også være at de forholder seg aktivt til dette, men på en måte som kan bidra i en symbolsk kamp om å definere betingelser for samhandlingen.

Bourdieus teorier kan bidra til å kaste lys over dette utslaget av skjult konkurranse. En kan stille spørsmål om hva den skjulte konkurransen består i. Det kan for eksempel foregå en skjult kamp om definisjoner på det kreative feltet, og at det er definisjoner jentene konkurrerer om. Jentenes subjektive forståelse av ferdigheter kan sees som redskaper de har til rådighet i

den symbolske kampen om å definere hva som er fine mønstre, eller hva som er en god fremgangsmåte (Bourdieu, 1996). Når de forholder seg til premieren i å få ting hengt opp på veggen kan dette forstås som en "utvei", eller en måte å legitimere sine egne ferdigheter på. Kanskje er det i dette den egentlige bedømmelsen ligger. De jentene som er mest aktive i forhold til å få mønstrene hengt opp kan forstås som de som "taper" i kampen om å definere situasjonens betingelser. På bakgrunn av dette kan jentenes subjektive opplevelse av hvem som er flinkest sees som det som virker på kapitalfordelingen på feltet, men at det uttalte målet, altså å få mønsteret hengt opp på veggen, fungerer som en legitimering av mønstre som faller igjennom.

Flere situasjoner jeg observerte ved skolefritidsordningen kan fungere som illustrasjon av en konkurrerende omgangsform mellom barna. Jeg vil i det neste vise til en situasjon som fra utsiden ser ganske annerledes ut enn den jeg allerede har analysert. Den følgende situasjonens utgangspunkt, forløp og avslutning har en annen form på overflaten, men etter mitt syn kan konkurranse i samhandlingen sees som en "rød tråd" også her.

Skinnet bedrar

I det jeg kommer inn i rommet jeg skal observere i denne dagen holder fire gutter på med å finne fram et kurongspill. Etter at er bordet er satt opp og køllene er fordelt, settes spillet i gang. Lydnivået øker umiddelbart kraftig. Det ropes og støyes og herjes. Guttene roper i munnen på hverandre, og "tøffer" seg ved å bruke skjellsord og gjennom å lage høye lyder. Det ser ikke ut til at det er noen som egentlig bryr seg om å vinne selve kurongspillet. Det virker helt vilkårlig hvem som står for tur og hvem som har hvilken farge. Kurongspillet regler er tilsynelatende helt uten betydning, og ingen er opptatt av å spille på riktig måte. Det sanksjonerer ikke ved regelbrudd eller juks.

I denne situasjonen virker forutsetningene for konkurranse lettere synlige. Kurong er et spill med skrevne regler som skal følges. Det er nærliggende å tro at spilllets regler legger føringer på atferden og samhandlingen mellom aktørene.

Da jeg først så at guttene i denne situasjonen skulle spille et regelstyrt spill vurderte jeg om jeg skulle forsøke å finne en annen situasjon å observere. Jeg tenkte at det muligens ville være

mer å hente ved å observere samhandling som ikke var styrt av et skrevet regelsett. Heldigvis valgte jeg å gi kurongsituasjonen en sjanse. Uttrykket ”å møte seg selv i døra” er ikke nødvendigvis et vitenskapelig anerkjent konsept, men det passer godt på den bratte læringskurven jeg hadde i forhold til mine egne antakelser og fordommer når jeg skulle observere denne situasjonen.

Så lenge guttene holder på å forberede spillet ser det ut til at det er det å skulle spille som er poenget. Men det som skjer i denne situasjonen er at så snart spillet starter, går forholdet mellom guttene over i en ny fase. I det guttene begynner å spille øker lydnivået, og konsentrasjonen beveger seg fra kurong til lyd og språk. Det første som slår meg er at kurongspillet fungerer som en arena for ”vågal” opptreden. Kanskje guttene har erfart fra tidligere situasjoner at det er større aksept for støyende atferd hvis atferden finner sted innenfor rammene av et spill som i utgangspunktet er organisert gjennom regler? Jeg får uansett inntrykk av at selve kurongspillet er lite vesentlig, siden ingen av guttene bryr seg om å følge reglene. I forlengelsen av dette kommer mangelen på sanksjoner, eller nærmere bestemt mangelen på reaksjoner i det hele tatt, ved brudd på spilleregler. Selv om en av guttene tar flere slag på rad, og en annen gutt bruker hendene for å skyve brikker rundt på spillebordet, er det ingen som reagerer.

Samtidig tror jeg ikke at konkurreringen mellom guttene forsvinner i takt med at kurongspillet får mindre betydning. Det kan godt være at den blir mindre synlig, men jeg har inntrykk av at guttene konkurrerer. En mulig tanke er at denne situasjonen, i likhet med den forrige jeg analyserte, har en form for premiering eller et mål.

Å uttrykke konkurranse - sanksjoner

Også denne situasjonen kan sees i lys av sosialiseringsteori og spesielt teorien om forsterkere. I forbindelse med perlesituasjonen viste jeg hvordan negative sanksjoner (negative forsterkere) kan svekke innslaget av uønsket atferd i interaksjonen. Det samme teoretiske utgangspunktet gir en god innfallsvinkel i analysen av kurongsituasjonen også.

Det første som kan sies om kurongsituasjonen er at den utvikler seg mot en stadig mer utagerende form. Det er interessant å spørre om hva som ligger bak denne utviklingen. I boka ”Among peers” fra 1994, gir Ivar Frønes et eksempel som kan minne om den situasjonen jeg analyserer her. Han viser til en undersøkelse han gjorde blant gutter ved en

fritidsklubb. Frønes' eksempel tar utgangspunkt i observasjoner av unge gutters atferd seg i mellom, og han viser hvordan guttene opererer med enkle koder for hva som er "maskulint" og "tøft". Atferd i henhold til disse enkle kodene blir i eksempelet møtt med positive sanksjoner, og blir forsterket positivt gjennom dette (Frønes, 1994:180). Selv om Frønes' studie er gjort i et annet miljø og aktørene er noe eldre enn aktørene i min studie, mener jeg at det er mulig å sammenligne selve prosessen som ligger bak utviklingen av samhandlingen i Frønes' eksempel, med det eksempelet som jeg analyserer her.

Jeg antar at guttene i kurongsituasjonen også opererer med oppfatninger om hva som for eksempel er "tøft" og "kult". Denne antagelsen bygger på et generelt inntrykk fra hele datamaterialet mitt om at barna har ganske godt utviklede oppfatninger om hva som faller inn i for eksempel disse kategoriene.

Akkurat som informantene i Frønes' studie sanksjonerer guttene i kurongsituasjonen hverandres atferd positivt når den er i henhold til det som sees på som "tøft" eller "kult". En tolkning av denne utviklingen i situasjonen er at guttene forsterker hverandres atferd positivt. En kan tenke seg at ett skjellsord byr opp det neste, i en stadig mer voldsom runddans. På bakgrunn av en slik tolkning kan en si at det er sanksjoner som ligger til grunn for hvordan situasjonen utvikler seg, og at sanksjonene er positive.

Samtidig peker de positive forsterkerne i retning av at denne tilsynelatende kaotiske situasjonen forløper på bakgrunn av klare uuttalte regler for samhandling. Dette kan illustreres gjennom å forestille seg hva som ville skjedd om én av guttene hadde insistert på at reglene for kurongspillet skulle følges. Et slikt krav ville brutt med de etablerte reglene for samhandlingen. I denne situasjonen forsterker guttene positivt hverandres ignorering av spillereglene for kurong. På bakgrunn av dette kan det å insistere på å spille kurong på riktig måte sees som grobunn for negative sanksjoner, nettopp fordi et slikt regelrytteri kunne blitt forstått som et regelbrudd.

En tolkning er altså at positive forsterkere bidrar til å drive samhandlingen mellom guttene. Samtidig bringer de positive forsterkerne de etablerte reglene for samhandlingen fram i lyset. I forlengelsen av dette kan forsterkerne også ha avgjørende betydning for konkurreringen i samhandlingen. Dette er et poeng som har bakgrunn i tanken om premiering. Det kan sees på

som en legitim tolkning at guttene forsterker hverandres atferd positivt som et ledd i bevegelsen mot premieringen. Dette vil jeg ta for meg i de neste delene av kapittelet.

Konkurransen om å utfordre grenser

Guttene egler hverandre opp gradvis, og den enes påfunn virker som en utfordring for den neste og så videre. Hver enkelts atferd styrkes av de andres atferd.

Omgangsformen blir stadig mer brutal. Både verbalt og fysisk utvikler det seg.

Ukvemsord slenges høylydt rundt, dytting og spark forekommer.

Situasjonen eskalerer ganske fort. Dette kan tolkes som en konsekvens av den formen samhandlingen mellom guttene har fått. Det ser ut til at så snart en av guttene har satt en standard for volum eller ufint språk, blir standarden utfordret av en annen som presterer et enda høyere lydnivå eller enda mer ufint språk.

Et ord som slår meg som ganske dekkende for situasjonen er grenseflytting. Inntrykket jeg får er at grenseflytting, eller kanskje heller utfordring av grenser, er betegnende for hva som er essensen i samhandlingsformen.

Parallelt med dette får jeg også en fornemmelse av det som kanskje kan sees på som en premiering i konkurreringen mellom guttene. Jeg synes det virker som om guttene prøver ”å tøyne strikken”. En forskjell som er viktig mellom det å utfordre grenser og det ”å tøyne strikken” er at guttene ser ut til å utfordre hverandres grenser internt i samhandlingen, mens det å ”tøyne strikken” kan sies å rette seg mot de voksne, som står utenfor situasjonen. Kan det være en nyttig tolkning at guttene utfordrer hverandres grenser samtidig som de prøver ut tålmodigheten til de voksne? Er vekselvirkningen mellom disse to kanskje et sentralt element i konkurreringen? Samtidig står altså de voksne utenfor situasjonen, og det kan også være at den gradvis mer voldsomme opptreden til guttene er et forsøk på å få oppmerksomhet.

Det virker som om guttene forsøker å overgå hverandre, samtidig som de prøver ut hvor langt de kan ”tøyne strikken” før en voksen griper inn.

Positiv forsterkning av utprøvende interaksjon

Fra et sosialiseringsteoretisk synspunkt kan det hevdes at situasjonens utvikling er drevet gjennom positive forsterkere. Samtidig utvikles situasjonen i en gradvis mer brutal retning. Ordrbruken som hele tiden blir grovere, og bruken av dytting og spark kan sees som et uttrykk for dette.

I tråd med sosialiseringsteoriene om forsterkere kan en si at handling som forsterkes positivt potensielt har økt sannsynlighet for å gjentas (Frønes, 1994:35). Samtidig er det ikke bare gjentakelse av positivt forsterkede handlinger som skjer i situasjonen. Handlingene blir også stadig mer ekstreme. På bakgrunn av dette er det viktig å se betydningen av den utfordringen av grenser som jeg har trukket frem som sentral i samhandlingen, i kombinasjon med positiv forsterkning av handlinger. En tolkning med utgangspunkt i en slik kombinasjon er at guttene gjennom å flytte grensene i samhandlingen gir betingelser for situasjonen på nytt for hver gang grensene flyttes. For eksempel kan de mer moderate skjellsordene som ble brukt i begynnelsen av situasjonen forstås som representanter for andre situasjonsbetingelser enn dyttingen og sparkingen som kommer senere i situasjonen. I lys av en slik tolkning av samhandlingssituasjonen kan det hevdes at positive forsterkere bidrar til å frembringe nye betingelser for situasjonen, samtidig som de nye betingelsene i form av grenser påvirker hvilke positive sanksjoner som kan virke forsterkende. Innledningsvis i situasjonen var det kanskje en tilstrekkelig forsterker å positivt sanksjonere et moderat skjellsord. Senere i situasjonen etter at grenser er flyttet og betingelsene for situasjonen er annerledes kan det for eksempel være nødvendig å dytte eller å sparke for å få en reaksjon i form av en atferdsforsterkende positiv sanksjon.

Når samhandlingen mellom guttene får et så voldsomt preg som her, med både grov språkbruk, dytting og spark, er det lett å feiltolke det som skjer. Dette er et sentralt poeng både i forbindelse med guttenes oppfatning av samhandlingen seg i mellom, og i forbindelse med hvordan de voksne (når de blir oppmerksomme på den) ser situasjonen. Erving Goffmans begrep om ramme kan bidra til å kaste lys over dette momentet (Goffman, 1974).

En utveksling av skjellsord mellom to eller flere av aktørene i situasjonen kan sees som en del av strømmen av aktivitet, og gjennom dette representere en ramme for aktørene, i tråd med Goffmans teori (Goffman, 1974:10). For en utenforstående vil denne delen av aktiviteten lett kunne feiltolkes som et uttrykk for konflikt eller krangel mellom guttene. Med andre ord kan

en utenforstående aktør lett anvende en feilaktig ramme i sin tolkning av hva det er som foregår. Nettopp muligheten for en slik feiltolkning er en vesentlig del av konkurransen mellom guttene. Analysen peker i retning av at situasjonen ikke er en konflikt. Guttene deltar i interaksjonen på like vilkår, og de forsterker hverandres atferd gjennom hele samhandlingen.

Samtidig beveger situasjonen seg mot et punkt hvor en voksen griper inn og reagerer overfor en eller flere av guttene. En slik inngripen kan forstås som en følge av en feiltolkning. Det vil si at en inngripen skjer med utgangspunkt i gal ramme. For eksempel kan det være at guttenes konkurrerende samhandling tilsier rammen ”slåsskamp” eller ”krangel” fra den voksnes ståsted. Dette kan bidra til å styrke inntrykket om at guttene konkurrerer om å ”tøye strikken” så langt det går uten reaksjon fra en voksen, men at de ikke er i konflikt med hverandre selv om det kan se sånn ut fra utsiden.

Kampen over – hvem vant?

Situasjonen ender med at kurongbordet velter. Alle brikkene går i gulvet, og triller utover. En voksen griper inn. Alle guttene prøver å skylde på hverandre for at bordet har veltet.

Når den voksne griper inn i situasjonen synes jeg det er påfallende hvor raske guttene er til å fokusere på å slippe unna en reaksjon. Nærmest umiddelbart skifter guttene fra å være konsentrert om gruppen til å konsentrere seg om seg selv. Jeg får inntrykk av at de har vært ute for lignende situasjoner tidligere, og at de har en formening om hva den beste måten å slippe unna på er. Det virker på meg som om det viktigste for guttene i denne fasen er å unnslippe, og dette styrker fornemmelsen min om at konkurreringen mellom dem har en form for premiering. Det synes uansett åpenbart at guttene skjønner at det vil komme en reaksjon. Består premieringen i å unnslippe en reaksjon? Hele situasjonen kan kanskje tolkes som en konkurranse i å ”tøye strikken”, altså prøve tålmodigheten til de voksne ved skolefritidsordningen.

Noen av guttene får beskjed om å rydde opp. Slik jeg ser det har de som må rydde ikke bare vært med på ”å tøye strikken”, de har røket den. I tillegg må de altså rydde opp etter seg selv, men også etter noen av de andre guttene. De som ikke må være med på ryddingen er raske til å fjerne seg fra situasjonen og gå i gang med andre aktiviteter. Min opplevelse er at disse

guttene kommer best ut av situasjonen. De har ropt høyt og vært ufine i språkbruken, de har vært med på å ”få strikken til å ryke”, men sluppet unna reaksjon fra de voksne.

Endrede betingelser - Gruppen blir til individer

I tråd med de to teoretiske perspektivene fra Erving Goffman (det dramaturgiske perspektivet og rammebegrepet) kan en se på situasjonen som et skuespill som avbrytes fordi en tilskuer kun har sett en liten del av det. Det guttene ønsker å presentere av seg selv, altså frontstage, ligger i de symbolene som de gir fra seg (Goffman, 1959). Både skjellsord, høye lyder, dytting og spark kan tolkes som symboler for det guttene ønsker å presentere frontstage. Dette kan knyttes til eksempelet fra Ivar Frønes' studie i en ungdomsklubb, hvor informantene handlet på bakgrunn av koder for hva som var ”tøft” og ”maskulint”. De symbolene guttene gir frontstage i kurongsituasjonen peker i retning av slike kategorier. Guttene ønsker å presentere seg selv som tøffe og kule, og gjør dette gjennom å gi fra seg symboler som skal signalisere nettopp dette. På den annen side avgir de også tegn som bidrar til å ”avsløre” skuespillet. Et eksempel på slike tegn er at guttene avventer positive sanksjoner før de ”tøyer strikken” ytterligere. Hadde guttene vært så ”tøffe” og ”kule” som de ønsker å uttrykke gjennom sin frontstage hadde det ikke vært noen grunn til å holde igjen og vente på godkjenning fra hverandre gjennom positive forsterkere.

Når en voksen avbryter ”skuespillet” skjer dette på grunnlag av den voksne kun har sett en del av ”strømmen av aktivitet”, og tolket dette feil i forhold til hvordan guttene selv opplever samhandlingen.

Avsløringen av skuespillet innebærer at de etablerte forutsetningene for samhandlingen rives bort. På bakgrunn av avsløringen fordeles skyld, og noen må rydde mens andre slipper unna. Når guttene søker å unnsnippe reaksjon som individer, fremfor som gruppe, kan det sies at situasjonsbetingelsene endres fra ”oss” til ”meg”. Gruppen oppløses, og enkeltindividene står igjen.

Å uttrykke konkurranse – hvordan konkurrerer barna?

Den konkurrerende samhandlingen mellom barna i skolefritidsordningen kan sies å komme til og å uttrykkes gjennom ulike sosiale mekanismer og prosesser. Aktørens oppfatning av interaksjonens spilleregler og utvikling kan ut fra et symbolsk interaksjonistisk ståsted hevdes å uttrykkes gjennom symboler, rollespill og tegn. Samtidig kan samhandlingen også

analyseres i lys av den delen av sosialiseringsteorien som dreier seg rundt forsterkning av atferd. Denne teorien bidrar til å danne en forståelse av den betydningen sanksjoner har for interaksjonen mellom barna. Et tredje perspektiv som bidrar til å gi analysen nyanser er Pierre Bourdieus teorier, som peker i retning av å forstå samhandlingssituasjonene som preget av symbolske kamper. Dette perspektivet kaster lys over hvordan barna uttrykker konkurrerende atferd gjennom definisjoner og vikarierende motiver for samhandling.

I det følgende vil jeg forsøke å oppsummere funnene fra første del av analysen. Jeg vil nærmere bestemt prøve å besvare spørsmålet ”hvordan uttrykkes konkurreringen mellom barna?”, gjennom å vise til konkrete eksempler fra empirien.

Å konkurrere gjennom gester og symboler

Når barnas samhandling kommer til uttrykk som konkurranse, skjer dette blant annet gjennom aktørens handlinger og utsagn. Ved hjelp av begreper fra George Herbert Mead kan handlinger i første omgang tolkes som gester. De gestene som gjennom interaksjonen tillegges en bestemt mening av to eller flere aktører blir signifikante symboler i samhandlingen (Mead, 1922). Et eksempel på dette er hvordan jentene som perler velger mønstre på perlingen sin. Valg av perlemønster kan forstås som en gest fra aktørene som introduseres til situasjonen. Responsen fra de andre aktørene på dette representerer den meningen gesten får i interaksjonen. Gjennom å gis et meningsinnhold i form av ulike valg av mønster omformes gesten mønstervalg til det signifikante symbolet mønstervalg, som signaliserer at jentene utfører samme aktivitet på forskjellig måte. Dette kan sees som et uttrykk for konkurrerende samhandling.

Å konkurrere gjennom rollespill og tegn

Et annet perspektiv på hvordan den konkurrerende interaksjonen kommer til uttrykk er Erving Goffmans dramaturgiske tilnærming. Goffman kan i likhet med Mead sies å holde fokus på aktørene i sin sosiologi, men samtidig er Goffmans innfallsvinkel en litt annen. I tråd med Erving Goffman kan det den konkurrerende samhandlingen mellom barna forstås som et rollespill. Gjennomføringen av et rollespill kan sies å forutsette et visst element av foreberedelse, oppfatninger om roller og en form for forståelse av hva slags uttrykk rollespillet skal formidle (Goffman, 1959). Samtidig kan utføringen av et rollespill i goffmansk forstand legge føringer på aktørene i form av hva de kan og ikke kan uttrykke om

seg selv. I denne forbindelsen kan begrepene om symboler som gis og tegn som avgis anvendes for å danne en forståelse av hva rollespillet går ut på.

Situasjonen med jentene som lager perlemønstre illustrerer hvordan aktørene presenterer sitt frontstage gjennom å gi symboler. Valg av perlemønstre er ett eksempel på et slikt symbol. Gjennom at aktørene gir et frontstage uttrykk for at ”jeg velger annerledes enn dere andre” dreier interaksjonen i retning av konkurranse. Samtidig legger slike uttrykk føringer på hvordan roller kan spilles i den videre samhandlingen. Dette poenget illustreres av hva som skjer når en av aktørene kommuniserer utenfor rollen.

Å konkurrere gjennom sanksjoner

Jenta som stiller spørsmål ved fremgangsmåten i perlesituasjonen får ikke svar på spørsmålet sitt. Det hun derimot får er en beskjed om at hun er nysgjerrig, og at det å være nysgjerrig ikke er pent. Kommunikasjonen utenfor rollen kan sees som en utfordring mot et vellykket rollespill. Samtidig kan den også forstås som en utfordring av etablerte spilleregler for samhandlingen mellom jentene. Utfordringen møtes med sanksjoner fra de andre aktørene.

I sosialiseringsteorien er det gitt en rekke bidrag til å forklare hvordan barn påvirker hverandre gjennom interaksjon. Ett eksempel på dette er den delen av sosialiseringsteorien som dreier seg rundt sanksjonering av handlinger. I disse teoriene sees sanksjonene som potensielt atferdsforsterkende eller atferdssvekkende (Frønes, 1994:35).

Sanksjonen som rettes mot jenta som spør kan sees som en negativ forsterker. Sanksjonen bidrar til å demme opp for utfordringer mot de etablerte betingelsene for samhandling, det at interaksjonen er konkurransepreget. Dette gjør at konkurreringen kan fortsette, samtidig som den negative forsterkeren har tilført et nytt element i aktørenes oppfatning av situasjonen. Dette kan forstås som at ”vi konkurrer, og hvordan vi gjennomfører konkurransen er vår egen sak”. Hvilke handlinger og utsagn som sanksjoneres, i kombinasjon med selve sanksjonen, kan forstås som uttrykk for interaksjonsformen.

Et annet eksempel som viser hvilken betydning sanksjoner har i interaksjonen mellom barn er hvordan den positive sanksjoneringen driver konkurransen mellom guttene rundt kurongbordet. Guttene opptrer på bakgrunn av kategorier for hva som er ”tøft”, kanskje spesielt i forhold til språkbruk. Positive sanksjoner driver konkurransen om å ”tøye strikken”

lengst mulig, gjennom at de forsterker guttenes atferd på en måte som gir en eskalerende situasjonsutvikling.

Å konkurrere gjennom definisjoner og vikarierende motiver

Evne til å beherske spillreglene for samhandlingssituasjonen en deltar i fremstår som helt vesentlig for aktørene. Pierre Bourdieu vektlegger i sin sosiologi hvordan sosial samhandling er preget av symbolske kamper, altså kamper om å tilegne seg gyldig kapital på det feltet samhandlingen foregår (Bourdieu, 1986).

En tolkning i tråd med dette er at det som det uttalt konkurreres om representerer et vikarierende motiv, og at den egentlige konkurransen dreier seg om noe annet. Konkurransen har et uttalt mål, men de symbolske kampene foregår i skjul av konkurransens uttalte målsetning, og er knyttet til å definere spilleregler og samhandlingens betingelser.

For eksempel er jentene som perler veldig opptatt av å få perlemønstrene sine hengt opp på veggen. Dette kan forstås som det som tilsynelatende gir status, og da altså kapital.

Samtidig kan statusen blant jentene være knyttet til subjektive oppfatninger om hvem som er flinkest til å perle. Gjennom å skjule den egentlige konkurransen bak et vikarierende motiv skaper barna en legitimering av nederlag i den symbolske kampen på feltet. Vektleggingen av den uttalte premieringen kan sees som et uttrykk for konkurreringen mellom aktørene.

Samtidig kan også denne vektleggingen sees som et vikarierende motiv, og en måte å legitimere nederlag i symbolske kamper knyttet til å definere spilleregler.

Hvordan uttrykkes konkurreringen mellom barna?

Gjennom å anvende forskjellige teoretiske tilnærminger på datamaterialet kommer ulike aspekter ved konkurrerende samhandling mellom barn til syne. Mitt inntrykk er at konkurreringen i interaksjonen er kompleks og sammensatt. Hvordan de sosiale mekanismene og prosessene forstås, kan dels være avhengig av hvilken teoretisk innfallsvinkel de sees på bakgrunn av, men gjennom å la flere teorier prege analysen vokser det frem et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan konkurreringen uttrykkes. Symboler, tegn, definisjoner og sanksjoner kan ofte kanskje være like sosiale uttrykk i ulik innpakning, men det er nettopp gjennom å se interaksjonen fra flere ståsteder at kompleksiteten i samhandlingen mellom barn trer frem. Å bruke flere teorier åpner for større innsikt i det komplekse.

Kapittel 5 – Samarbeid i samhandling mellom barn

Det er samarbeid og det er samarbeid

På samme måte som med ordet konkurranse er det også en mengde assosiasjoner til begrepet samarbeid. Samarbeid mellom kollegaer, samarbeid i forbindelse med lagspill og samarbeid mellom elever i en skoleklasse kan nevnes som eksempler. Men nok en gang er det ikke disse umiddelbart synlige samarbeidsformene som jeg vil fokusere på. Akkurat som det foregår skjult konkurranse mellom barna jeg har observert, foregår det også skjult samarbeid. Dette skjulte samarbeidet står etter min mening like sentralt i samhandlingen mellom barna som konkurransen. Jeg vil vise til noen situasjoner fra feltarbeidet mitt, og la disse illustrere hvordan det skjulte samarbeidet preger relasjonene mellom barna.

Å bygge sammen

Seks gutter leker med et byggesett av plast. Byggesettet er av den typen som man kan bygge mange ulike ting av, det er ikke begrenset til kun en ting man kan bygge. Delene i byggesettet er av fem ulike fasonger i alle mulige farger, og skolefritidsordningen har skaffet to store kasser med dette. Guttene som leker med byggesettet er opptatt av å lage snurrebasser, selv om dette ikke er det de kaller det. De kaller det romskip.

Utgangspunktet for denne situasjonen gjør at utviklingen i samhandlingen virker ganske uforutsigbar. For det første er gruppen relativt stor i forhold til hva jeg har observert ellers ved skolefritidsordningen. Når så mange som seks barn skal forholde seg til hverandre i en samhandlingssituasjon fremstår dette for meg som noe mer uoversiktlig enn når det for eksempel er tre eller fire barn som gjør noe sammen. For det andre er det praktisk talt ingen grenser for hva guttene kan finne på å bygge med byggeklossene de har funnet frem. De kan for eksempel bygge noe sammen, altså utføre et felles prosjekt, eller de kan bygge hver for seg. En tredje mulighet er at de bygger hver for seg, men at de bygger den samme tingen. Det er det sistnevnte som skjer.

Uten å snakke sammen om hva det er de lager, setter guttene i gang med hvert sitt byggverk. Etter en kort stund ser jeg at de bygger nøyaktig det samme. Det ser ut for meg som om guttene bruker samme framgangsmåte, og at konstruksjonene blir identiske, med unntak av

farger. Jeg ser det som sannsynlig at forskjellen i fargevalg er en konsekvens av at det er for få klosser med lik farge til rådighet, men det kan også hende at fargevalg er et uttrykk for at guttene ønsker å utvise en viss originalitet i forhold til hverandre.

For meg ser det ut som om det guttene bygger er snurrebasser. Samtidig er det interessant at guttene ikke kaller byggverkene sine for snurrebasser. Ordet de etter hvert bruker for å beskrive konstruksjonene sine er romskip. Det er ingen som lanserer alternative forslag for hva som lages, og dette synes jeg er interessant. Er det gjennom å bygge like byggverk, og å definere dem som det samme, at guttene etablerer at de handler sammen?

Praten mellom guttene blir gradvis mer engasjert, og kreativiteten er stor når romskipene tillegges spesialfunksjoner og finesser. Samtidig virker det på meg som om de spesielle innretningene som guttene snakker om bare finnes i samtalen. Selv om romskipene i følge samtalen har både lasergevær og jetmotorer, er det ingenting ved selve byggverkene som skulle tilsi det. Kanskje guttene faktisk bygger snurrebasser, men samtidig kvier seg for å kalle byggverkene for det? Og hvis dette er tilfellet, hva er i så fall bakgrunnen for det?

Å definere et felles prosjekt

Også i denne situasjonen kan Meads teori om gester som gjøres til signifikante symboler gjennom interaksjon anvendes. Innledningsvis snakker ikke guttene sammen, men de bygger allikevel det samme. I et samhandlingsperspektiv er det en tolkning på bakgrunn av Meads teori at guttenes byggverk er gester som de bruker for å uttrykke noe om interaksjonen seg i mellom. En mulighet er at gestene brukes for å etablere en samhandlingssituasjon. At guttene bygger likt kan forstås som en respons på gestene, altså et uttrykk for den meningen som legges i gestene. Ved å omdanne gestene til symboler gjennom denne typen interaksjon etableres en forståelse av situasjonen som er felles for aktørene; ”Vi lager det samme, vi samhandler”. En videreføring av dette poenget blir illustrert gjennom hvordan guttene aktivt definerer byggverkene sine som romskip i samtale. Dette definisjonsarbeidet kan sees på som et signal om samarbeid mellom aktørene. Dette kan også forstås på bakgrunn av Meads teori, hvor betegnelsen ”romskip” symboliserer konsensusen som preger samhandlingen.

Forholdet mellom guttenes definisjon av det de bygger og selve byggverkene kan belyses ved hjelp av Goffmans begreper om symboler som gis og tegn som avgis. Selv om Goffman nok i utgangspunktet bruker begrepet tegn som avgis om for eksempel kroppsspråk, tonefall eller klesstil, kan det også være anvendbart i sammenhengen her. Samtalen mellom guttene, og

spesielt det felles definisjonsarbeidet av byggverkene som romskip, kan forstås som et signal om det guttene ønsker å formidle. På bakgrunn av dette kan defineringen sees som symboler som gis, og da også et bevisst uttrykk for hvilken oppfatning av aktiviteten aktørene ønsker at skal være gjeldende. En tolkning av dette kan være at guttene gjennom aktiv bruk av symboler uttrykker en samhandlingssituasjon som er preget av konsensus, og av samarbeid. En annen tolkning av guttenes symbolbruk knytter seg til selve byggverket. For eksempel synes de kanskje at det er tøffere å bygge romskip enn å bygge snurrebasser. Med dette som utgangspunkt kan det felles definisjonsarbeidet sies å symbolisere hvordan guttene ønsker å fremstå, for eksempel som tøffe, eller i det minste som tøffere enn mye annet. En slik tolkning peker imidlertid også i retning av en samarbeidspreget samhandling.

En goffmansk metafor som passer godt på aktørenes aktive bruk av symboler i denne situasjonen er skuespill. Et vellykket skuespill forutsetter at alle spiller rollene sine, og ikke kommuniserer utenfor rollen (Goffman, 1959:24). Guttenes definisjon av byggverkene kan svekkes hvis en eller flere bestemmer seg for å lansere en annen definisjon. I denne situasjonen kan det hevdes at skuespillet er vellykket. I alle fall er de sidene ved skuespillet som aktørene kan kontrollere gjennomført på en suksessfull måte. Men samtidig er det faktorer som spiller inn som i henhold til Goffman er utenfor aktørenes kontroll (Goffman, 1959). Disse faktorene knytter seg til de ofte ubevisste og ufrivillige ”avslørende” elementene i en samhandlingssituasjon. Slike ufrivillige avslørende elementer omfattes av begrepet tegn som avgis. Ett eksempel på noe som kan tolkes som avgitte tegn i denne situasjonen er byggeverkene form, og hvordan de bruker det de har bygget i lek.

Samarbeid om å sette en evalueringsstandard?

Etter hvert settes det i gang en konkurranse om hvilket som kan spinne lengst (i tid). Det er ingen av guttene som snakker om romskip lenger. Selve spinnekonkurransen ser ut til å stå i fokus, ikke det de har laget.

Når guttene har bygget ferdig romskipene sine, forflytter de seg ned på gulvet. Guttene vil nå teste hvilket av byggverkene som kan spinne lengst i tid. Dette er en interessant forandring. Fra å være romskip kan det se ut til at byggverkene nå endrer karakter. Ordet romskip forsvinner ut av samtalen, og det defineringsarbeidet som de har gjort, er tilsynelatende avsluttet. Samtidig er det ingen av guttene som omtaler byggverkene sine som noe annet enn

romskip, men måten de leker på slår meg som interessant. En spinnekonkurrans kan etter mitt syn vitne om en annen forståelse av byggverkene enn den guttene i felleskap har kommet fram til og uttrykt i samtalen. Kanskje kan leken peke i retning av en ny definisjon, for eksempel fra "romskip" til "snurrebass"? Samtidig er det et viktig poeng at ingen av guttene noen gang bruker betegnelsen snurrebass. Kan det tenkes at guttene holder fast ved den opprinnelige definisjonen, men at leken "avslører" skuespillet guttene samarbeider om?

Spinnekonkurransens formål er uansett å få byggverkene til å spinne rundt i lengst mulig tid. Etter mitt syn er det å spinne lenge i tid i all vesentlighet sammenfallende med egenskaper en ønsker seg fra en snurrebass. Jeg får allikevel en fornemmelse av at guttene ikke slipper taket i definisjonen av byggverkene som romskip.

Evaluering av hva som er legitimt

En forståelse av det defineringsarbeidet som guttene samarbeider om kan være at det er et uttrykk for hvordan de ønsker å fremstå. Dette representerer en aktiv og bevisst bruk av symboler for å gi et bestemt inntrykk. Nærmere bestemt kan det på begrepsmessig form kalles symboler som gis (Goffman, 1959;70). Samtidig er det viktig å trekke inn i analysen de ubevisste signalene som ligger i aktørens atferd. I den forbindelse kan spinnekonkurransen som guttene setter i gang være et godt utgangspunkt. Goffman bruker begrepet tegn som avgis om de ubevisste signalene i aktørens atferd. Spinnekonkurransen kan sees i lys av dette. Når guttene leker med byggverkene sine slutter de å snakke om romskip. Men samtidig er det ingen av dem som uttrykker noen ny forståelse av hva de har laget. Allikevel kan en se formålet med leken som et avgitt tegn. Tegnet kan hevdes å si noe om byggverkens egentlige funksjon. Hvis en i tillegg ser på byggenes utforming, så illustrerer dette betydningen det har for guttene å samarbeide i denne situasjonen. Poenget er at hvis både byggverkens form og funksjon i lek "avslører" det egentlige formålet med å bygge, men dette sees av aktørene som lite legitimt å innrømme, kan oppleves som helt nødvendig å samarbeide for å unngå "avsløringen" så mye som mulig. For eksempel frykter kanskje guttene at det kan oppfattes som barnslig å leke med snurrebasser. Samtidig kan leken peke i retning av at byggingens egentlige formål var nettopp dette. Derfor blir det viktig for dem å samarbeide for å opprettholde definisjonen av byggverkene som romskip gjennom leken, for å unngå å havne i for eksempel kategorien "barnslig". En tolkning i forlengelsen av dette kan være at guttenes samarbeid er et uttrykk for den "rolledisiplinen" som interaksjonssituasjonen sett som lagarbeid forutsetter. I dette tilfellet er det påfallende at ingen snakker om byggverkene som

noe annet enn romskip, og dette kan vitne om at guttene spiller rollene som utgjør et vellykket lagarbeid på en god eller disiplinert måte (Goffman, 1959:74).

En alternativ forklaring på hvorfor guttene slutter å snakke om romskipene i det spinnekonkurransen settes i gang, kan være noe så enkelt som at leken er så altoppslukende og krever så mye konsentrasjon at guttene ”glemmer” å snakke om romskipene de har bygget. Samtidig er det ikke slik at de slutter helt å snakke sammen. Praten er tvert i mot ganske engasjert og høy. Dette peker i retning av at det ligger noe annet til grunn for at betegnelsen romskip ikke brukes, enn at leken er konsentrasjonskrevende.

Det kan være at aktørene i denne situasjonen har bestemte oppfatninger av hva som er ”tøft” eller ”kult”, og hva som ikke er det. Denne tanken bygger på et inntrykk fra hele feltarbeidet, om at barna generelt opererer med relativt godt utviklede koder for å kategorisere lek eller gjenstander på en slik måte. På bakgrunn av dette kan situasjonen sees i lys av Ivar Frønes’ fritidsklubbstudie, hvor Frønes observerte hvordan tenåringsgutter opererer med koder for hva som er ”maskulint” og ”tøft” (Frønes, 1994:180).

Det er mulig at guttene synes at romskip er tøffe. Kanskje synes de samtidig at snurrebasser er ”barnslige”, og at snurrebasser dermed faller utenfor de kategoriene som guttene ønsker at atferden sin skal være innenfor. Dette er muligens et grunnlag for samarbeidet om å definere byggverkene som romskip.

Kanskje synes guttene at det er gøy å spinne med snurrebasser, samtidig som de opplever at det å leke med snurrebasser ikke er legitimt i forhold til hvordan de ønsker å fremstå. Da kan guttenes samarbeid om å definere byggverkene sine som romskip sees som en måte å legitimere aktiviteten på, både overfor hverandre og omgivelsene.

Omdefinering av mål, samarbeid om fremgangsmåte

Etter å ha holdt på med spinnekonkurransen en stund går guttene i gang med å bygge større byggverk. En av guttene begynner å bygge på sitt før de andre har avsluttet spinnekonkurransen. Litt etter litt går også de andre i gang med å bygge større.

I løpet av spinnekonkurransen er det ingen av guttene som foreslår å lage byggverkene større. Men når en av guttene skriker til verket, kommer de andre etter. Jeg får inntrykk av at guttene ser det som en god idé å bygge større. Muligens har dette sitt utspring i en tanke om at ”større er bedre”. En tanke som slår meg er at guttene kanskje resonnerer seg fram til at større byggverk får større fart, og dermed vil spinne lengre. Samtidig begynner samtalen å kretse rundt romskip og spesialinnretninger så snart aktiviteten forflyttes opp på bordet igjen. Jeg synes dette styrker ideen om at guttenes definisjon av byggverkene som romskip fungerer som et ”skalkeskjul”.

Alle er samtidig opptatte av å bygge størst mulig, og guttene prøver og feiler. Det er mitt inntrykk at prøvingen og feilingen er noe de gjør sammen. Det blir ikke snakket om hvordan noe blir galt eller hvordan noe blir riktig, men guttene ser hverandre prøve og feile, og sammen kommer de fram til en måte å bygge stort på som ser ut til å fungere.

Kampen om å definere spillereglene

Byggingen som guttene gjør kan karakteriseres som en kreativ aktivitet. Det kan derfor sies at de opererer innenfor det som kan kalles det kreative feltet ved skolefritidsordningen.

Ut fra et samarbeidsperspektiv, som her, kan det være vanskelig å se hvordan guttene konkurrerer på feltet om posisjoner og kapital. Samtidig kan det i tråd med Pierre Bourdieus teorier hevdes at også konsensuspregede samhandlingssituasjoner er gjennomsyret av symbolske kamper. Dette kan for eksempel sees gjennom hvordan Bourdieu analyserer vennetjenester i boka ”Symbolsk makt” fra 1996 (Bourdieu, 1996).

En kan se på samhandlingssituasjonen mellom guttene som en arena for å tilegne seg symbolsk kapital. En viktig forutsetning for å tilegne seg kapital er at aktøren kjenner til de gjeldende ”spillereglene” på feltet, og er i stand til å handle på en riktig måte på bakgrunn av dette. Med et slikt utgangspunkt kan det hevdes at det ikke er i guttenes samarbeid at de symbolske kampene foregår, men at deltakelse i de symbolske kampene om å definere feltets

betingelser forutsetter at en også deltar i samarbeidet. Hvis en av guttene i denne situasjonen for eksempel hadde kjørt sitt eget løp, og gjennom det stilt seg på utsiden av samhandlingssituasjonen, ville han ikke hatt mulighet til å kjenne de gjeldende retningslinjene (Bourdieu, 1996).

Samarbeid i konfliktens navn

Jeg vil trekke fram en annen situasjon for å ytterligere belyse samarbeidet mellom barna ved skolefritidsordningen. Denne situasjonen er interessant for å eksemplifisere samarbeid, fordi den i utgangspunktet kan synes å være konfliktfylt.

Noen gutter har sittet ved et bord og tegnet i noen minutter. En av dem ser ut til å kjede seg, og kaster små biter av viskelær på de andre. [...] Etter hvert begynner alle guttene å kaste viskelærbiten etter hverandre. Situasjonen blir gradvis voldsommere. Tusjer ark og fargeblyanter kastes.

Jeg har sittet og observert denne situasjonen en stund i forkant av det datautdraget som er presentert over. Situasjonen minner om en del andre samhandlingssituasjoner jeg observert ved skolefritidsordningen, hvor utgangspunktet er at barna sitter samlet ved et bord og utfører samme aktivitet. Jeg synes imidlertid at det er interessant hvordan situasjonen endrer seg når en av guttene bryter ut av den etablerte samhandlingsformen og begynner å kaste saker og ting på de andre. Situasjonen fremstår for meg som ganske eksplosiv, og jeg venter egentlig på at de andre skal begynne å "ta igjen med samme mynt". De andre guttene nøyer seg først med å oppfordre gutten som har begynt å kaste viskelær til å slutte, men det tar ikke lang tid før alle sammen er involvert i en viskelærkrig.

En tanke som slår meg er hvordan det tilsynelatende er "alle mot alle". Ville det ikke vært mer naturlig at de som først ble utsatt for provokasjon rettet skytset mot han som først begynte å kaste? Det ser heller ikke ut til at noen skiller seg ut som mer eller mindre voldsomme enn noen andre. Dette synes jeg også er interessant. Slik jeg oppfatter situasjonen er det hele tiden omtrentlig lik størrelse på de tingene som kastes, og det virker som om det skal en del til før noen av guttene tyr til større gjenstander. Samtidig later det til at når én først har brutt en barriere ved å kaste en større ting, følger de andre fort etter. For hver gang størrelsen på noe som skal kastes økes drastisk, for eksempel fra viskelærbit til tusj, kan det se ut som om det forekommer et element av truing først. Med dette mener jeg at ingen av guttene

tar opp en tusj og kaster den på en annen, uten å late som om han skal kaste den først. Er det slik at det å kaste ”noe større” blir oppfattet som en dreining av konflikten i en mer alvorlig retning? Kanskje guttene innser alvorret i å kaste noe større, og dermed har behov for å få dette godkjent av en annen?

Det er spennende å observere hvordan guttene responderer på hverandres atferd i denne situasjonen. Samhandlingen ser ut som et komplett kaos. Viskelærbiter, tusjer og fargeblyanter flyr, og lydnivået er ganske høyt. Men samtidig får jeg en fornemmelse av orden i kaoset. Det som jeg legger best merke til i så måte er forholdet mellom trusler og respons. Ett eksempel er en gutt som truer en annen med å kaste en tusj, mens det til da bare har vært kastet viskelærbiter. Responsen er i dette tilfellet at den truede gutten også tar opp en tusj og truer tilbake. Kan dette forstås som et samarbeid om å finne betingelsene for situasjonen? Det kan kanskje være at det samarbeid faktisk ligger til grunn for det som tilsynelatende er en konfliktfylt og kaotisk samhandlingssituasjon.

”En rettfærdig krig” – å samarbeide for å skape jevnbyrdighet i kampen

Sanksjon er et begrep som kan sies å gi en god innfallsvinkel til tolkning av det som skjer i denne situasjonen. Det er en rekke faktorer i den tilsynelatende konfliktfylte samhandlingen som peker i retning av sanksjonering av atferd. Gutten som først kaster viskelær opplever at han oppfordres til å slutte. Dette kan forstås som en negativ sanksjonering av handlingen. I utgangspunktet kunne det vært hensiktsmessig å tolke den negative sanksjonen i lys av teorien om handlingsforsterkere, og på bakgrunn av dette hevde at de øvrige aktørene ønsker å svekke sannsynligheten for en gjentakelse av handlingen (Frønes, 1994). Men samtidig tyder empirien på at sanksjoneringen fremstår som forholdsvis ”halvhjertet”, og at den oppgis ganske fort. Derfor er det kanskje fruktbart å snu tanken om en negativ sanksjon på hodet, og i stedet tolke utbruddet av en viskelærkrig som et resultat av positive sanksjoner. De positive sanksjonene kommer ikke til uttrykk gjennom at guttene heier på hverandre, og på den måten forsterker hverandres atferd. Forsterkerne ligger i handlingene, slik at handlinger forsterker handlinger. En kan for eksempel tolke kasting av viskelær i respons til kasting av viskelær som en positiv forsterker, i det at det gir en form for legitimitet til den som kaster først. Responsen som gis på truing med større gjenstander kan også sees som positive forsterkere. Sanksjonen, eller forsterkeren, legitimerer at det kastes større ting, og bidrar samtidig til å bringe intensiteten i samhandlingen opp til et nytt nivå.

I lys av denne tolkningen kan eskaleringen i situasjonen sees som et uttrykk for samarbeidselementet i samhandlingssituasjonen. Guttene samarbeider om å forsterke og legitimere hverandres handlinger, og gjennom dette også legitimere sin egen opptreden.

Vi står i konflikten, og vi er oss

Først er det bare guttene som tegnet som er mål for kastingen. Men etter hvert blir ting kastet rundt i hele rommet, og guttene prøver bevisst å treffe andre barn. Lydnivået øker i takt med omfanget av kastingen.

Det samme elementet av truing synes å være til stede når kastingen begynner å ramme barn som ikke er deltakere i samhandlingssituasjonen. Det virker ikke på meg som om guttene blir enige om å prøve å kaste ting på andre barn, men en av guttene legger merke til at de blir iakttatt, og later som om han skal kaste viskelær på iakttakerne. En av de andre guttene får med seg dette, og begynner også å true. Jeg får inntrykk av at når den første viskelærbiten som kastes er en barriere brutt. Ganske snart begynner alle guttene å hive ting etter andre barn i rommet. Dette kan tolkes som at det første kastet som rettes "ut av situasjonen" virker legitimerende. Slik jeg ser det styrker en slik forståelse antakelsen om at guttenes handlinger i denne situasjonen virker forsterkende på hverandre. Samtidig er det også i dette tilfellet innslag av samarbeid mellom guttene, knyttet til størrelse på det de skal kaste. Det virker som at før en kan ty til en større gjenstand, må denne først "godkjennes" gjennom en positiv sanksjon i form av en tilsvarende handling.

Jeg synes fortsatt ikke at noen av guttene fremstår som mer eller mindre voldsomme enn noen andre.

Det hele ender med at en av de voksne ved skolefritidsordningen griper inn. Når dette skjer forsvarer guttene hverandre og sier at "det er ikke farlig" og "vi mente det ikke". Et spørsmål som stilles er "hva har vi gjort?" Den voksne forklarer at de ikke kan kaste tingene rundt på andre fordi det er ikke snilt å gjøre, og dessuten så blir tegnetingene ødelagt. Dette er en forklaring som guttene aksepterer. De får beskjed om å rydde tegnesakene og det gjør de.

Når en av de voksne griper inn i situasjonen opplever jeg at guttenes forståelse av situasjonen kommer klarere til syne. Inntrykket mitt av situasjonen fram til dette punktet er at det absolutt finnes en opplevelse av handling *sammen* blant guttene, men at samarbeidet dem i mellom allikevel begrenser seg til å definere hvilke handlinger som er akseptert. Derfor synes jeg det er spennende å observere hvordan guttene så åpent snakker om "vi" når de forholder seg til den voksne. Dette kan vitne om at guttene har en mye bredere opplevelse av å handle sammen og å samarbeide enn det jeg som observatør i utgangspunktet har vært i stand til å forstå.

Slik jeg ser det kan måten guttene forholder seg til den voksne på tolkes som vridning (og utvikling) av samarbeidet. Det virker som om gruppen jobber for å unngå en for hard reaksjon fra den voksne. Det kan kanskje hevdes at samarbeidet går fra å dreie seg rundt de interne betingelsene for aktiviteten guttene imellom til å ha som mål at ingen av dem skal bli "straffet" for det de har gjort. Dette kan igjen vitne om en ganske sterk opplevelse av "oss". Guttene ville muligens forsøkt å unnsnippe reaksjon ved å skyldte på hverandre dersom denne opplevelsen hadde vært svakere eller fraværende.

Når voksenpersonen gir guttene beskjed om å rydde opp etter seg aksepterer de dette uten innsigelser. Kan dette kanskje bety at guttene føler at de til en viss grad har lyktes i å unnsnippe? Min forståelse er at guttene har unngått at ett enkeltindivid blir holdt ansvarlig gjennom å fremstå som et "vi". I forlengelsen av dette kan det også være at reaksjonen er mildere overfor gruppen enn den ville vært overfor en enkelt person. Er det slik at guttene har erfaring med dette fra tidligere? Kanskje det er erfaring fremfor samhold som leder til at de reagerer med å fremstille seg som et "vi"?

Gruppen som forblir en gruppe

Guttene uttrykker at de handler sammen både ved at de utfører samme aktivitet på samme sted til samme tid, og gjennom at de ved å bruke sanksjoner legitimerer hverandres handlinger. For eksempel kan en i lys av George Herbert Meads teori tolke den gjentatte truingen som guttene bedriver som signifikante symboler. En slik forståelse kan fremmes på bakgrunn av at truingen besvares med en tilsvarende handling. Gjennom dette kan handlingen "å true" tolkes som tillagt lik mening av flere aktører i interaksjonen. I forlengelsen av dette kan det sies at symbolene stimulerer til handling gjennom den legitimiteten de gir handlingene. Dette kommer spesielt godt til syne når guttene begynner å kaste ting mot andre barn som står utenfor den opprinnelige situasjonen. Gesten "å late som jeg skal kaste viskelær på de andre"

oppfattes av en annen aktør, og det er i interaksjonen mellom disse to at det signifikante symbolet som stimulerer til handlingen ”å faktisk kaste viskelær på de andre” vokser fram.

Samtidig er det viktig å se at kastingen av viskelær mot de andre barna kan være frembrakt av positive forsterkere i samhandlingen. Jeg har analysert situasjonen i lys av teorien om handlingsforsterker tidligere i kapitlet, og sett det som sannsynlig at dette er med på å drive interaksjonen.

I den fasen av situasjonen hvor guttene konfronteres av en voksen endres samhandlingsbetingelsene. I dette ligger det at guttene må forholde seg til person som ikke er en ”likeverdig”, i tråd med Ivar Frønes’ bruk av begrepet (Frønes, 1998:159). Dette fremtvinger en endring i situasjonen, siden det på bakgrunn av det tilskrevne forholdet mellom barna og den voksne ikke er mulig for guttene å avfeie voksenpersonens reaksjon (slik det kanskje ville vært mulig å gjøre det om reaksjonen hadde kommet fra en ”likeverdig”) (Frønes, 1994:160). Når betingelsene for samhandlingen endres er det nærliggende å anta at guttene vil endre sin oppfatning av forutsetningene seg i mellom også. Hvordan guttene står sammen som et ”vi” er en illustrasjon på dette poenget. Kanskje er det mulig å trekke poenget litt videre, og si at den voksnes konfrontasjon og guttenes reaksjon på denne kan sees på som to nye samhandlingssituasjoner; Guttenes samhandling seg i mellom, og gruppens interaksjon med den voksne. På bakgrunn av oppgavens tema vil jeg kun ta for meg førstnevnte.

Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv kan fungere som en god fortolkningsramme for den måten guttene fremstår som et ”vi” overfor den voksne på. I boka ”Vårt rollespill til daglig” fra 1959 beskriver Goffman et lag som ”personer som samarbeider om å fremføre en enkelt rutine” (Goffman, 1959:71). Videre er det en forutsetning for at lagspillet skal føre frem at alle spiller rollene sine. Med utgangspunkt i en slik forståelse av lag og lagspill kan en forstå guttenes måte å forholde seg til voksenpersonen på som en enkelt rutine som de utfører som et lag. Betingelsene for lagspillet kan sies å være at guttene står sammen som ”vi”. Dette kan understrekes ved hjelp av Goffman, i det han peker på at et lag er en gruppe som ”samarbeider om å opprettholde et inntrykk og bruker det som et avgjørende middel for å nå sitt mål” (Goffman, 1959:75). Poenget fra Goffman illustreres av hvordan guttene gjennom å stå sammen som ”vi” unngår at enkeltindivider blir straffet, og hvordan det er et samarbeid om å gi inntrykk av å være en gruppe som er avgjørende for at dette oppnås.

Å uttrykke samarbeid – hvordan samarbeider barna?

På samme måte som med den konkurrerende samhandlingen kommer også samarbeidet i interaksjonen mellom barn til uttrykk gjennom en rekke sosiale mekanismer og prosesser. Aktørens forståelse for situasjonenes gjeldende spilleregler og utvikling uttrykkes for eksempel gjennom symboler og gester, tegn og rollespill. Samtidig kan Goffmans teori om lagarbeid anvendes i forbindelse med å danne et bilde av dette. Sosialiseringsteori, nærmere bestemt teorien om atferdsforsterkere, bidrar til en forståelse av den samarbeidspregede interaksjonen mellom barna. Sanksjoner kan hevdes å være sentrale i samhandling mellom barn, også i et samarbeidsperspektiv.

Det synes også nyttig å se samarbeidspreget interaksjon i lys av Pierre Bourdieus teorier. I forbindelse med dette er kampen om å definere spilleregler sentral.

I det følgende vil jeg oppsummere analysen av samarbeidspreget samhandling mellom barn. Spørsmålet jeg forsøker å besvare er ”hvordan uttrykkes samarbeid i samhandlingen mellom barn?”.

Å samarbeide gjennom gester og symboler

George Herbert Meads begreper om gester og signifikante symboler brukes for å se hvordan samarbeidet i samhandlingen mellom barn kommer til uttrykk. Det kan hevdes at gestene som aktørene bruker i interaksjonen legger grunnlaget for samarbeidet, i og med at dette er meningsinnhold kommer til syne gjennom de signifikante symbolene i samhandlingen.

Et eksempel på en gest som representerer samarbeid er guttenes bruk av byggverkene sine for å uttrykke noe om interaksjonen seg i mellom. Gjennom å bygge på en spesiell måte bringer aktørene et signal inn i situasjonen, som tillegges mening av de andre. En kan si at gesten inviterer til en ramme samhandle innenfor.

På denne måten kan gestene forstås som å ligge til grunn for samarbeidet. Samtidig forutsetter samarbeidspreget interaksjon at flere aktører tolker gesten likt. Når guttene bygger på samme måte responderer de på gesten. Gjennom dette blir byggverkene signifikante symboler som uttrykker samarbeid i samhandlingen.

Dette eksempelet illustrerer hvordan barnas samarbeid kommer til uttrykk gjennom symboler som bygger på gestene aktørene bringer inn i samhandlingen.

Å samarbeide gjennom lagarbeid og tegn

Samarbeidet i samhandlingen mellom barn kan komme til syne på flere måter enn gjennom gester og symboler. Et eksempel er hvordan barnas samhandling tar form av lagarbeid, slik Erving Goffman beskriver dette (Goffman, 1959).

En illustrasjon er guttenes lek med byggverkene sine. Lagarbeidet mellom guttene dreier seg rundt å opprettholde et inntrykk av at byggverkene er romskip. Lagarbeidet handler om å legitimere lekens form, og om å beskytte gruppen fra å kunne plasseres i ikke-legitime kategorier, som for eksempel kategorien ”barnslig”. Dette illustreres ytterligere av hvordan aktørene slutter å omtale byggene som romskip, men heller ikke kaller dem noe annet.

I forbindelse med lagarbeid er det et vesentlig poeng at alle aktørene spiller rollene sine på en overbevisende måte. En aktør som kommuniserer utenfor rollen kan sette lagarbeidet i fare. På bakgrunn av dette kan lagarbeid tolkes som et samarbeid. Samtidig er lagarbeid ikke alltid umiddelbart synlige. I tilknytning til situasjonen med guttene som leker med byggverkene sine, kan Goffmans begrep om ufrivillig avgitte tegn anvendes for belyse hvordan lagarbeidet utfolder seg.

Gjennom den måten guttene leker med det de har bygget, kommer byggverkernes funksjon til syne. Selve leken kan sees som et ufrivillig avgitt tegn som vitner om at guttenes formål med byggingen er noe annet enn å lage romskip. Samtidig er det også gjennom tegn at lagarbeidet kommer til syne. En tolkning av byggverkernes funksjon i lek som avgitte tegn synliggjør lagarbeidet, samtidig som det kaster lys over hvordan guttene samarbeider for å opprettholde en legitim definisjon av det de har bygget.

Å samarbeide gjennom sanksjoner

Sanksjoner kan sees som bidrag til å drive en interaksjonssituasjon videre. I analysen av samarbeidspreget samhandling mellom barn har jeg vist hvordan positive sanksjoner virker forsterkende på atferd, og bringer interaksjonen til et høyere intensitetsnivå.

Et godt eksempel på dette er hvordan guttene som kaster tegnesaker på hverandre sanksjonerer hverandres handlinger, og gjennom dette bidrar til at situasjonen eskalerer. Dette skjer gjennom at en aktør truer med å kaste en gjenstand, og en annen aktør responderer på trusselen ved å true tilbake. Responsen representerer i dette tilfellet en sanksjon som virker positivt forsterkende på atferden, noe som senere fører til at kastingen av tegnesaker også rammer andre aktører enn bare deltakerne i situasjonen.

Denne vekselvirkningen mellom handling og respons kan sees som et uttrykk for at

aktørene opererer med kategorier for hva som er ”ønsket” atferd i situasjonene. Handlinger som er i henhold til disse kategoriene forsterkes gjennom positive sanksjoner.

Å samarbeide for å definere

Pierre Bourdieus sosiologi kan i utgangspunktet kanskje forstås som konfliktfokustert.

Samtidig er det en sentralt poeng hos Bourdieu at symbolske kamper preger sosial samhandling i stor grad (Bourdieu, 1996). Samtidig forutsetter det å ta del i og å tilegne seg kapital i de symbolske kampene at aktørene kjenner betingelsene for hvordan de skal tilegne seg kapital. I forbindelse med de situasjonene som er analysert i denne oppgaven kan kapitaltilegnelse forutsette at aktørene kjenner til de gjeldende spillereglene for samhandlingen. Samarbeidet mellom barna kan da forstås som et ledd i en symbolsk kamp.

Når guttene som samarbeider om å bygge romskip handler sammen kan dette forstås som et ledd i tilegne seg kunnskap om det sosiale feltet. Deltakelse i et etablert samarbeid kan for eksempel være en nødvendighet for å tilegne seg kunnskap om hva som er gjeldende betingelser for interaksjonen, og det vil være vanskelig for en aktør som ikke kjenner disse betingelsene å tilegne seg kapital. Dessuten er det mulig at samarbeidet mellom barna dreier seg om å definere spillereglene som de symbolske kampene dreier seg rundt. Dette kan illustreres gjennom hvordan det å ikke delta i et samarbeid om definisjoner av situasjonen kan sette en aktør på sidelinjen i samhandlingssituasjonen. Ut fra denne tolkningen kan samarbeidet mellom barn forstås som uttrykt gjennom symbolske kamper knyttet til definisjoner av hva samhandlingen skal innebære.

Å analysere samarbeid mellom barn

Ambisjonen med analysen er å få tak i ulike aspekter ved hvordan barn samarbeider i sin samhandling. Et viktig poeng i forbindelse med tolkningene av hvordan samarbeidet mellom barna uttrykkes, er at alle de teoretiske innfallsvinklene bidrar med forklaringer som synes å fungere. Inntrykket mitt er at samarbeidet er sammensatt og komplekst. Samarbeidet i interaksjonen mellom barn kommer til uttrykk gjennom mange ulike prosesser, som vokser fram i lys av ulike teoretiske tilnæringer til datamaterialet. Symboler, tegn, sanksjoner og definisjoner er meningsbærende i sosiale sammenhenger, men det er kanskje først i lys av teoretiske arbeider at meningen kommer for en dag.

Kapittel 6 – Å passe inn og å skille seg ut innenfor samhandlingssituasjoner

Så langt i analysen er det to samhandlingsformer som har vært hovedfokus. Disse er konkurrerende samhandling og samarbeidende samhandling. Det at barn konkurrerer og samarbeider samtidig i interaksjon med hverandre er blant studiens hovedfunn. Samtidig er det andre elementer ved samhandlingssituasjonene jeg har observert som fremstår som viktige for samhandlingen mellom barn generelt. I det følgende vil jeg diskutere noen av de andre elementene jeg har observert i interaksjonen mellom barn. Jeg vil også se disse elementene i forhold til den konkurransepregede og samarbeidspregede interaksjonen. I første rekke vil jeg diskutere hvordan barn gjennom ulike strategier søker å markere individualitet innenfor gruppen, men også hvordan det er viktig å ikke skille seg ut for mye.

Distinksjon og konformitet

Noen sider ved samhandlingen mellom barn ser ut til å ha forholdsvis stor betydning for den enkeltes suksess i sin interaksjon med resten av gruppen. Det kan for eksempel sies å være spesielt viktig å beherske balansegangen mellom å skille seg ut og å passe inn, siden relasjonene mellom barna er oppnådde. At relasjoner er oppnådde vil si at de har kommet til gjennom en form for sosial innsats, hvor for eksempel det å kjenne til og å handle på bakgrunn av sosiale normer i forhold til andre er vesentlig. Slike relasjoner er det Ivar Frønes kaller horisontale. De horisontale relasjonene er komplekse og foranderlige, og må vedlikeholdes. Det er også et viktig poeng at horisontale relasjoner er relasjoner mellom jevnbyrdige aktører (Frønes, 1994:160). Det er på bakgrunn av dette at det kan hevdes å være helt sentralt for aktørene å forstå hva som er ”å skille seg ut for mye” og hva som er å være ”for konform”.

Et eksempel på hvordan denne balansegangen er av betydning i samhandlingssituasjonene jeg har observert er å finne i situasjonen med jentene som perler.

Jeg setter meg ned på et bord, hvor tre jenter sitter og ”perler”. De lager hjerteformer på samme type perlebrett, men med helt ulik framgangsmåte og helt ulike farger og mønstre

Forholdet mellom jentene i denne situasjonen kan sees som et oppnådd forhold, og videre som preget av horisontalitet, i tråd med Frønes’ beskrivelse (Frønes, 1994:159). Dette innebærer at

situasjonen krever en sosial innsats knyttet til vedlikehold og opprettholdelse for å ikke gå i oppløsning. Samhandlingen i denne situasjonen kan sees som preget av konformitet, og et ønske om å passe inn. Samtidig er det viktig å legge merke til hvordan jentene faktisk kan sies å gjøre det samme, uten å gjøre det på samme måte. Nærmere bestemt bedriver de aktiviteten ”perling”, men de bedriver den på ulike vis. En tolkning kan for eksempel være at det er nettopp gjennom hvordan aktiviteten utføres at de distingverende faktorene kommer til syne. Jentene perler med ulike farger på ulike mønstre og med ulike fremgangsmåter. Samtidig kan det være en forutsetning for videre aktivitet at forskjellene ikke blir for store, altså at de distingverende handlingene ikke blir så dramatiske at de bryter med spillereglene for samhandlingssituasjonen. For eksempel kunne det gitt uheldige utslag hvis en av jentene hadde valgt en annen form på perlebrettet sitt enn hjerteform. Slik jeg ser situasjonen er den preget av konsensus knyttet til formen på perlebrettet, samtidig som det er ”akseptert” å lage ulike mønstre med ulike farger. Et brudd på spillereglene for samhandlingen i form av å eksempelvis lage stjerneform på mønsteret sitt kunne muligens ført til at aktøren hadde ekskludert seg selv fra å delta som jevnbyrdig. Dermed ville grunnlaget for denne aktørens oppnådde relasjon med de andre smuldret bort i denne situasjonen.

Inntrykket jeg har fått gjennom arbeidet med å analysere datamaterialet mitt er at denne typen distingverende atferd løper som en ”rød tråd” gjennom samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen. Samtidig er det selvsagt på ingen måte sikkert at dette er tilfelle i all samhandling, men barnas måter å skille seg ut i gruppen på har vokst frem som et viktig element i samhandlingen etter hvert som analysen har tatt form.

Jeg er og jeg er ikke – dobbel motivasjon i samhandling

Jeg vil se på en annen situasjon fra datamaterialet mitt for å illustrere ytterligere hvordan barna søker å distingvere seg fra hverandre.

I det jeg kommer inn i rommet jeg skal observere i denne dagen holder fire gutter på med å finne fram et kurongspill. Etter at er bordet er satt opp og kjøllene er fordelt, settes spillet i gang. Lydnivået øker umiddelbart kraftig. Det ropes og støytes og herjes. [...] Kurongspillet regler er tilsynelatende helt uten betydning, og ingen er opptatt av å spille på riktig måte. Det sanksjoneres ikke ved regelbrudd eller juks.

I denne situasjonen kan det hevdes at det bare tilsynelatende er det å spille kurong som er samhandlingens grunnlag. Tidligere i analysen har jeg vist hvordan kurongspillet kan forstås som en arena for guttenes samhandling, og ikke som det som definerer spillereglene for interaksjonen. En mulig tolkning jeg har lansert er at guttene bruker kurongspillet som et ”skalkeskjul” for sin utagerende opptreden. Kanskje bygger dette på at aktørene fra tidligere kjenner til at det å gi inntrykk av å skulle spille et regelstyrt spill gir større rom for voldsom oppførsel. De har muligens erfart at de voksne har større toleranse for denne typen atferd hvis det ser ut som om de skal spille et spill?

Uansett er det interessant å observere hvordan samhandlingssituasjonen eskalerer.

Eskaleringen kan også sees på bakgrunn av en tanke om at aktørene ønsker å markere sin individualitet innenfor gruppen. For eksempel kan en tolkning være at situasjonen eskalerer nettopp fordi hver enkelt søker å skille seg ut. En mulig tanke er at et skjellsord kan virke distingverende bare så lenge den som ytrer det er alene om å bruke et språk av det kaliberet skjellsordet er. Når så en av de andre aktørene tyr til språkbruk av samme kaliber må det brukes enda sterkere språk fordi egenarten må understrekes på nytt.

Denne måten å markere egenart innenfor gruppen på kan belyses ved hjelp av Randi Wærdahls begrep om ”dobbel motivasjon” (Wærdahl, 2002:177). Dette begrepet bygger på Ivar Frønes’ foreslåtte forståelse av identitet som utviklet gjennom definisjoner av hvem en ikke er. Denne tanken er videreført av Wærdahl i form av at den enkeltes individualitet kommer til gjennom at individet trekkes mot faktorer som uttrykker egenarten, samtidig som det skyves bort fra andre faktorer som symboliserer hva egenarten ikke er. Videre hevder Wærdahl at individualitet kun kan forstås og uttrykkes på bakgrunn av en felles forståelse av verden (Wærdahl, 2002:177).

Jeg har, ved hjelp av teoriene til George Herbert Mead og Erving Goffman, vist hvordan barna i de ulike situasjonene definerer at de handler sammen og definerer spilleregler for samhandlingen. Den felles forståelsen av interaksjonssituasjonene kan sees som en forutsetning for å kunne markere individualitet innenfor gruppen. Etableringen av en enighet om hva samhandlingen og samhandlingens spilleregler er, representerer det Wærdahl omtaler som en felles forståelse av verden (Wærdahl, 2002). I tråd med en slik tolkning kan det hevdes at barna handler distingverende på bakgrunn av hva de definerer som ”ikke meg”, samtidig som de har oppfatninger om hvilke faktorer som potensielt kan uttrykke egenart. I lys av dette kan barnas søken etter å skille seg ut i gruppen sies å frembringes av en dobbel motivasjon, en motivasjon

som trekker aktøren mot det som kan symbolisere individualiteten innenfor gruppen, og en motvisjon som skyver aktøren bort fra det som *ikke* symboliserer egenart.

På bakgrunn av dette forstås grov språkbruk som noe som kan symbolisere individualitet.

Samtidig kan også et nivå av språkbruk oppfattes å miste sitt distingverende potensial når flere i gruppen tyr til det. Dermed er det kanskje slik at et nivå av språkbruk som først brukes for å symbolisere egenart blir et symbol som definerer gruppen, og dermed også noe som aktøren skyves bort fra når det skal markere individualitet. Eskaleringen av situasjonen kan forstås som drevet av dette.

Distinksjon som drivkraft

Jeg har tidligere vist hvordan denne samhandlingssituasjonen er preget av konkurrerende atferd. Det er viktig å poengtere at konkurranseelementet kan forstås som den definisjonen av situasjonen og situasjonens spilleregler som guttene har kommet fram til. Jeg har også lansert en tolkning av den eskalerende formen samhandlingen har som et resultat av positive forsterkere slik dette begrepet er forstått hos Frønes (Frønes, 1994). En alternativ tolkning av situasjonen er altså at de handlingene som forsterkes positivt er de samme handlingene som guttene utfører for å markere egenart i gruppen. Det er ikke nødvendigvis noe misforhold mellom å forstå samhandlingen mellom guttene som drevet av både positive forsterkere og som distingverende handlinger. Tvert i mot kan både positive forsterkere og distingverende handlinger sees på som drivkrefter i situasjonen. Dette poenget illustrerer i tillegg hva det kunne ha betydd for samhandlingen om en av aktørene hadde vært for konform i forhold til de andre. Dersom en av guttene hadde gjort akkurat som de andre hele tiden, ville han muligens ha stilt seg på sidelinjen i interaksjonen. Han ville ikke bidratt til å bringe samhandlingen videre. Dermed ville han heller ikke hatt noen reelle muligheter til å hevde seg i den konkurransen som preger samhandlingen mellom guttene. Samtidig kan det også tenkes at en som hadde vært for lite konform i forhold til resten, og kanskje vært for ekstrem i sin atferd for tidlig i situasjonen, ville ha ekskludert seg selv fra samhandlingen.

Eksemplene fra de to situasjonene over kan sees som uttrykk for betydningen av å beherske balansegangen mellom å passe inn og å skille seg ut. For sterk konformitet og for sterk distinksjon kan på hver sin måte sette aktøren ut av spill i samhandlingssituasjoner. En viktig faktor både for aktørene og for gruppen er at deltakerne i samhandlingssituasjonene er i stand til å være passe konforme og passe distingverte.

Å skille seg ut som strategi

I noen av samhandlingssituasjonene ved skolefritidsordningen observerte jeg aktører som brøt grenser for distinksjon og konformitet. I disse tilfellene kommer bruddene ofte til syne gjennom de andre aktørenes respons. Negativ respons på handlinger som er for konforme eller for distingverende kan sies å uttrykkes på mange ulike måter. Den mest åpenbare synes å være verbale sanksjoner, men det kan også hevdes at responsen uttrykkes gjennom handlinger. Jeg vil følge opp situasjonen med jentene som perler ved å gi et eksempel fra denne som illustrerer atferd som kan sies å være et brudd på grensene for konforme og distingverende handlinger, og hvordan det responderes på denne atferden.

Etter en stund ønsker en av jentene å vite hvorfor de andre gjør det på den måten de gjør. Dette spørsmålet får et avvisende svar: "Du er så nysgjerrig". Jenta som lurte spør "ja, men jeg bare lurte". Denne kommentaren får følgende svar: "Det er slemt å være nysgjerrig".

I analysen av denne delen av situasjonen har jeg vist hvordan jentas spørsmål blir sanksjonert negativt på bakgrunn av de gjeldende spillereglene for hele samhandlingssituasjonen. Er det mulig å forstå sanksjonen med utgangspunkt i en tanke om aktørenes distingverende og konforme handlinger?

Hvis vi først ser på det spørsmålet som stilles, hva betyr dette spørsmålet egentlig? Hva kan være bakgrunnen for det? Hva kan spørsmålet fortelle om denne fasen av samhandlingssituasjonen?

En mulig tolkning er at jenta som spør ikke behersker spillereglene for situasjonen fullt ut. Det er kanskje slik at hun føler seg usikker på gruppen, og forsøker å kompensere for dette gjennom å starte en samtale hvor hun kan tilegne seg kunnskap om hva som egentlig foregår. Samtidig har jeg tidligere i analysen vist hvordan alle aktørene er deltakere i situasjonen fra begynnelse til slutt, og hvordan alle jentene fremstår som kompetente deltakere i den konkurransepregede samhandlingen. En annen mulighet kan være at jenta opplever en utrygghet i forhold til egne evner innenfor den aktiviteten gruppen bedriver. Kanskje spørsmålet hennes er et forsøk på å styrke kompetansen sin som "perler"? I så fall kan dette sees på som en måte å tilegne seg fordeler i samhandlingen på. En tredje mulighet er at jenta som spør gjør dette i et forsøk på å tilpasse sin aktivitet til de andres aktivitet. Kanskje hun

føler at hun står litt på sidelinjen og ønsker å integrere seg sterkere i samhandlingen? Å spørre om fremgangsmåte kan tolkes som en måte å uttrykke både tilstedeværelse i situasjonen på, og også som et uttrykk for at aktiviteten som gruppen bedriver sees på som interessant. Samtidig kan dette markere konformitet i forhold til gruppens aktivitet.

Uansett hva som er aktørens grunnlag for å stille spørsmålet vil aktøren selv sannsynligvis oppleve at spørsmålet er legitimt. Kanskje opplever aktøren det til og med som nødvendig å spørre (jamfør tolkningene over). Samtidig peker den negative sanksjonen som spørsmålet frembringer i retning av at spørsmålet ikke oppleves som legitimt av de andre. Sanksjonen, altså responsen på spørsmålet, avslører at det å spørre om fremgangsmåte er et brudd på spillereglene for samhandlingen. I lys av en tanke om distingverende og konforme handlinger kan sanksjonen tolkes som et uttrykk for at en grense for dette er utfordret. Hvorvidt spørsmålet oppfattes som et brudd på grensene for i overkant konforme eller distingverende handlinger må kanskje sees på bakgrunn av hvorfor det stilles. Et spørsmål som stilles for å øke kunnskapen om hva som skjer i situasjonen, eller for å gi bedre forutsetninger for å hevde seg i aktiviteten, kan tolkes som en handling som går for sterkt i retning av å skulle skille seg ut. Samtidig kan et spørsmål som stilles for at aktøren skal kunne tilpasse sin aktivitet til de andres oppleves som for konform. Sanksjonen kan i så måte sies å være rettet mot faren for at aktørene skal utføre aktiviteten sin på en for lik måte. Sanksjoneringen kan altså forstås som en beskyttelse av samhandlingens spilleregler. Som jeg har vist tidligere i analysen kan det å herme etter andre forstås som et brudd på spilleregler, og i lys av dette kan spørsmålet sees på som en ”oppfordring” til å akseptere lik fremgangsmåte.

Helhet og fragment – Distinksjon og konformitet i konkurranse og samarbeid

Det å beherske balansegangen mellom å skille seg ut og å passe inn i gruppen er en viktig del av den konkurranse- og samarbeidspregede samhandlingen. Etter mitt syn er det noen vesentlige poenger som bør trekkes fram i forbindelse med dette.

I doktorgradsavhandlingen ”Learning by consuming” fra 2002 skriver Randi Wærdahl at ”individualitet kan bare uttrykkes og forstås på bakgrunn av en felles forståelse av verden” (Wærdahl, 2002:177: min oversettelse). De spillereglene som barna definerer for sin samhandling representerer en felles forståelse av en verden. Det er med utgangspunkt i en felles forståelse av situasjonen de befinner seg i at barna handler. Både handlinger som er i tråd med og på kollisjonskurs med de gjeldende spillereglene for samhandlingen kan sees som

uttrykk for hva som foregår i en gitt situasjon. Sanksjoner og forsterkere kan sies å være frembrakt av slike uttrykk, men også disse har sitt utgangspunkt i hva som er gjeldende spilleregler for interaksjonen. Det er vanskelig å forestille seg hvordan en aktør skulle vært i stand til å sanksjonere en handling som bryter med betingelsene for samhandling, hvis det ikke var fastlagt noen betingelser for samhandlingen i utgangspunktet.

Helhet

Når barna konkurrerer med hverandre i sin samhandling kan konkurransen sees som et helhetlig samhandlingsforløp. Situasjonene har en begynnelse i form av felles definering av betingelsene for samhandling, og selve den konkurransen som skjer på bakgrunn av disse betingelsene kan sees på som en bevegelse mot et sluttpunkt, i form av en type premiering. Det samme kan sies om de samarbeidspregede samhandlingssituasjonene. Felles forståtte spilleregler for interaksjonen gir grunnlag for en bevegelse mot et sluttpunkt.

På bakgrunn av dette kan samarbeid og konkurranse sies å utgjøre situasjonenes manifeste form. Poenget her er at samarbeids- og konkurransepregede interaksjonssituasjoner kan forstås som en helhetlig prosess, som en ”verden i verden”, med handlinger som er typiske for situasjonene, og atferd som er en følge av de gjeldende betingelsene for samhandlingen.

Samhandling, rollespill og symboler

Det er mulig å se på konkurranse og samarbeid som kategorier av samhandlingstyper, som impliserer visse forløp og generelle betingelser. Det er ikke dermed sagt at for eksempel en konkurransepreget samhandlingssituasjon alltid vil forløpe på lik måte. Hvordan situasjonen utvikler seg vil være avhengig av det sosiale arbeidet aktørene gjør i forhold til både spilleregler og i forhold til hverandre. Poenget er uansett at en samhandlingssituasjon mellom barn preget av konkurranse eller samarbeid kan forstås som en helhet, i motsetning til for eksempel en distingverende eller konform handling som kan forstås som fragmenter av helheten.

Et eksempel med utgangspunkt i Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv kan bidra til å illustrere. En samhandlingssituasjon kan i tråd med Goffman forstås som et rollespill. Goffman poengterer at en forutsetning for at rollespillet skal fungere er at alle aktørene spiller rollene sine på en overbevisende måte (Goffman, 1959:143). Dette kan sies å implisere at rollespillet er bygget rundt visse spilleregler, som det er helt sentralt at alle aktørene kjenner til.

Situasjonen med jentene som perler er et eksempel på en slik situasjon.

Samtidig er det kan et rollespill utfordres på mange ulike punkter i gjennomføringen, for eksempel gjennom at en aktør kommuniserer utenfor rollen (Goffman, 1959). Et eksempel på dette fra empirien er jenta som stiller spørsmål om fremgangsmåte for perling.

Dette illustrerer skillet mellom en samarbeids- eller konkurransepreget situasjon som helhet, og en konform eller distingverende handling som et fragment av helheten.

En annen innfallsvinkel som underbygger forståelsen av konkurranse- og samarbeidspregede situasjoner som helheter kan finnes hos George Herbert Mead. I forbindelse med Meads teorier om gester og symboler kan en tolkning for eksempel være at en felles forståelse av en situasjon kommer til gjennom meningsinnholdet som legges i gester (Mead, 1922). De signifikante symbolene som aktørene bruker i samhandlingen kan forstås som uttrykk for at enten konkurrering eller samarbeid preger interaksjonen som helhet, slik som i situasjonen med guttene som bygger romskip. Samtidig er det et sentralt poeng hos Mead at handlinger som frembringes av signifikante symboler også preges av den sammenhengen de utføres innenfor. På bakgrunn av dette står en handling som markerer egenart innenfor gruppen i forhold til helheten, men representerer bare et fragment av den. En illustrasjon på dette er hvordan guttene som bygger romskip uttrykker sin individualitet gjennom å bygge med ulikt fargede klosser, uten å bestrebe seg etter å finne klosser som har lik farge som de andre.

Aktørenes oppfatning av konkurranse- og samarbeidspregede situasjoner kan med utgangspunkt i Bourdieus teori sies å ha stor betydning for kamper om posisjoner og definisjoner (Bourdieu, 1996). En tolkning er for eksempel at det er nødvendig for en aktør å kjenne til spillereglene i situasjonen for å kunne hevde seg på feltet. Samtidig kan ikke spillereglene avsløres. Det er gjennom taus aksept at reglene virker, og å stille spørsmål til dem avdekker det sosiale feltets grenser. Å avdekke feltets grenser ville nesten være som å ”melde seg ut”, uansett om intensjonen i utgangspunktet var å prøve å få innpass i definisjonskampen.

Fragment

Når det gjelder det å skille seg ut og det å passe inn er det først og fremst er viktig å se de måtene som dette gjøres på som et utslag av samhandlingssituasjonen som helhet. Når en aktør utfører en distingverende handling vil måten dette gjennomføres på ha utgangspunkt i de gjeldende spillereglene for situasjonen. Uten å kjenne spillereglene kan det være vanskelig for aktørene å vite hva de kan gjøre for å markere sin egenart i gruppen.

Spilleregler og handling

De gjeldende spillereglene for en konkurranse- eller samarbeidspreget samhandlingssituasjon har sterk innvirkning på de handlingene som skal markere individualitet innenfor gruppen. For eksempel kan spillereglene for interaksjonen være med på å influere hva som oppfattes som for distingverende og hva som oppfattes som for konformt. Jenta som sanksjoneres negativt for et spørsmål er ett eksempel på dette.

Samtidig kan disse handlingene forstås som nødvendige for å kunne delta i interaksjonen. En aktør som ikke gjør noe for å markere sin egenart blir opplevd som for konform, og står i fare for å bli beskyldt for eksempelvis herming. På den annen side kan for sterke handlinger i distingverende retning oppleves som i utakt med samhandlingens betingelser, og kanskje føre til at aktøren stiller seg på sidelinjen, at han altså ikke deltar i interaksjonen på lik linje med de andre aktørene.

Distinksjon og konformitet i konkurranse og samarbeid

En felles forståelse av verden er i følge Mead, Frønes og Wærdahl en forutsetning for at individualitet skal kunne forstås og uttrykkes (Mead 1934, Frønes 1994, Wærdahl 2002). De gjeldende spillereglene for en gitt samhandlingssituasjon representerer en slik felles forståelse. Betingelsene for interaksjonen kan samtidig gi grunnlaget for hvilke handlinger som kan markere egenart innenfor gruppen, og også i hvilken grad aktørene kan være konforme overfor situasjonens spilleregler. Det er en vekselvirkning mellom spillereglene for interaksjonen og distingverende og konforme handlinger.

Jeg har vist hvordan handlinger som uttrykker individualitet ikke nødvendigvis er andre enn de handlingene som kan kaste lys over hva som foregår i en gitt situasjon. En handling som avslører interaksjonens konkurrerende preg kan også være en handling som er ment for å markere en aktørs egenart innenfor gruppen. Distingverende og konforme handlinger kan altså forstås som et uttrykk for situasjonen som helhet. For eksempel kan det å velge ulike perlemønstre sees som et signal om individualitet, men også som et uttrykk for gruppens konkurrerende samhandling. Samtidig ser vi at de handlingene som kan fungere som uttrykk for individualitet er avhengig av de gjeldende spillereglene for samhandlingssituasjonen. På denne måten influerer spillereglene på hva som er distingverende og konforme handlinger, samtidig som disse handlingene bidrar til å kaste lys over hva spillereglene faktisk er. Det kan hevdes at betingelsene for samhandlingen gir aktørene en oppfatning av hva som er ”meg” og

hva som er "ikke meg" i en situasjon. På bakgrunn av dette danner aktørene seg et bilde av hva som kan symbolisere helheten og delene i situasjonen, og trekkes mot det som uttrykker "meg" samtidig som de skyves bort fra det som uttrykker "ikke meg". Dette kan sies å være i tråd med Randi Wærdahls begrep om dobbel motivasjon (Wærdahl, 2002). Den doble motivasjonen virker på grunnlag av gruppens felles forståelse av spillereglene for samhandlingssituasjonen, og frembringer både distingverende og konforme handlingstyper. Dette bidrar til å kaste lys over hva som skjer i interaksjonen.

Å beherske balansegangen mellom for mye og for lite

En samhandlingssituasjon mellom jevnbyrdige, slik denne betegnelsen er forstått hos Ivar Frønes, er avhengig av sosialt arbeid fra aktørene (Frønes, 1994:160). Det å lære å beherske balansegangen mellom å skille seg ut for mye eller for lite forstås som et sentralt element i dette arbeidet. En samhandlingssituasjon kan trues av en aktør som ikke behersker denne balansegangen. Å ikke ha den sosiale kompetansen som det krever å markere egenart innenfor gruppen på en "akseptert" måte, kan sees som en mangel på vedlikehold av den oppnådde relasjonen. Samtidig kan samhandlingssituasjonen bestå, men aktøren kan bli stilt utenfor gruppen som følge av at han skiller seg ut for mye eller for lite.

Kort sagt kan det at aktørene klarer å skille seg ut "akkurat passe" sees på som en forutsetning enten for samhandlingen som helhet eller for den enkelte aktørs posisjon. Det er nødvendig for aktørene å opptre i henhold til de gjeldende spillereglene i samhandlingssituasjonen, samtidig som dette ikke innebærer at alle aktørenes atferd er identisk.

Betydningen av funnene

Analysen av det empiriske datamaterialet har gitt en rekke innsikter i tilknytning til hvordan barn samhandler. Så langt har studien vist hvordan barn samarbeider og konkurrerer med hverandre i interaksjonen, og hvordan dette uttrykkes. Videre er det et sentralt funn at barna gjennom distingverende og konforme handlinger utfordrer interaksjonssituasjonene de er deltakere i.

Oppgavens neste del tar for seg implikasjonene av de funnene som er gjort i analysen. Hva betyr samarbeidet og konkurransen for sosialiseringen ved en skolefritidsordning? Og hva betyr egentlig skolefritidsordningen som sosial arena? Hvilken betydning kan kombinasjonen av skolefritidsordningen som sosial arena og den konkurranse- og samarbeidspregede

interaksjonen ha for aktørenes relasjoner? Og hvilken betydning kan distingverende og konforme handlinger i interaksjonen ha i forbindelse med dette?

Del 4 – Diskusjoner og konklusjoner

Dette er oppgavens avsluttende del. Her er det viet plass til diskusjon rundt analysens funn. Avslutningsvis i denne delen presenteres mulige konklusjoner, samt en del betraktninger knyttet til funnernes bekreftbarhet og overførbarhet.

Kapittel 7 - Konkurrans, samarbeid og sosialisering

Å lære sosialt liv

I sosialiseringsteorien er det gitt mange bidrag til å forklare hvordan barn tilegner seg kompetanse gjennom samvær og interaksjon med andre mennesker. Både familie, skole og venner tillegges betydning i så måte. Samtidig er det viktig å merke seg at den sosialiseringen som skjer i familien er ulik den som skjer i skolen eller i vennegjengen (Imsen 2005, Ogden 2001). Det kan for eksempel sies at den sosiale kompetansen barna lærer i familien har begrenset gyldighet. Det samme kan også sies om kompetanse som er lært på skolen og i vennegjengen. Ivar Frønes eksemplifiserer dette gjennom å beskrive hvordan barn som leker sammen ofte kan bebreide en lekekamerat for å "alltid skulle bestemme" eller å være "veslevoksen". Frønes hevder at dette er et utslag av at sosial kompetanse lært i familien blir forsøkt brukt i en sammenheng hvor den ikke passer (Frønes, 1994). På samme måte kan en tenke seg at det sannsynligvis ikke ville slått heldig ut om et barn kom hjem til sine foreldre og "tøffet seg" med de nye skjellsordene han har lært av kameratene sine.

Det sentrale i denne oppgaven er uansett at barn samhandler med hverandre på forskjellige måter, og at samhandlingen har betydning for barna. Barna lærer av å være sammen i interaksjon, og i forlengelsen av dette er det interessant å spørre om hvordan barn lærer sosialt liv gjennom å være sammen i interaksjonssituasjoner av ulik type.

Å være sammen er å lære

Det kan tas utgangspunkt i samhandlingens form når en skal se på hvordan barn lærer gjennom å være sammen. Helt generelt utvikler barna kompetanse, motivasjon og sosiale evner gjennom samhandling med jevnaldrende (Frønes 1994, Klefbeck & Ogden, 2003) men det bør knyttes spørsmål til dette i form av hva slags kompetanse de tilegner seg, hvilken betydning motivasjon har for sosial læring, og hva kompetanse og motivasjon har å si for de sosiale evnene. I tillegg kan en spørre om hva det er som gir læring. En kan stille spørsmål om hvilke prosesser det er som tilfører aktørene nye sosiale evner.

Konkurrans- og samarbeidspreget samhandling som ramme for sosial læring

De forskjellige interaksjonssituasjonene ved skolefritidsordningen kan i et sosialiseringsperspektiv forstås som rammer for læring. Den konkurransepregede og samarbeidspregede samhandlingen kan sees som et uttrykk for hvordan barna bidrar til

hverandres sosiale læring. Det å konkurrere innebærer å forholde seg til normer, roller eller definisjoner som er særegne for denne typen samhandling. Det samme kan sies å gjelde for samarbeidspreget interaksjon. Det kan hevdes at samarbeidspreget samhandling også reguleres av særegne normer, roller eller definisjoner. Disse er sannsynligvis annerledes enn de som er gjeldende for konkurrering, men uansett er poenget at det finnes mekanismer som bidrar til å gi aktørene et handlingsrepertoar som peker i retning av samarbeid.

Samtidig influerer interaksjonen mellom aktørene på situasjonen. Med andre ord foregår det en vekselvirkning mellom hva det innebærer å konkurrere og samarbeide i samhandling, og selve interaksjonens påvirkning på dette. På bakgrunn av en slik forståelse er aktørene aktive deltakere i hverandres sosialisering. I tillegg til å påvirke hverandre, influeres de av hva det innebærer at de konkurrerer og samarbeider med hverandre.

Å lære normer for å konkurrere og samarbeide

I etnometodologien figurerer ofte uttrykket å ”gjøre” sosialt liv. I forbindelse med det å konkurrere eller å samarbeide i samhandling kan dette uttrykket fungere i et spørsmål knyttet til hvordan aktørene ”gjør” konkurransen i sin interaksjon med hverandre. Et spørsmål om hvordan aktørene ”gjør” konkurransen og samarbeid er interessant i et sosialiseringsperspektiv, for å danne et bilde av hvordan barn lærer av hverandres opptreden i en interaksjonssituasjon som er preget av konkurrering og samarbeid. Det kan med bakgrunn George Herbert Meads teori om den signifikante andre hevdes at barn utvikler sine sosiale evner nettopp gjennom å se og reflektere over hvordan andre barn ”gjør” ulike aktiviteter (Strauss 1977:33 i Levin & Trost, 2005:60). Dermed blir ikke det etnometodologiske spørsmålet et spørsmål som jeg ønsker å besvare her, men det blir et utgangspunkt for det aktive barnet i en interaksjonssituasjon. Konkurransen og samarbeidet påvirker aktørene til å opptre på visse måter, og det kan være at barna setter seg inn i hverandres sted gjennom å gripe hvordan samarbeid og konkurransen gjøres, og ved hjelp av dette tilegner seg sosial kompetanse.

En del av sosialiseringsteorien som knytter seg til at barn ser og reflekterer over hvordan andre barn ”gjør” sosialt liv, er teorien om perspektivtaking. Med utgangspunkt i denne teorien tar aktørene hverandres perspektiv i en læringsprosess knyttet til konkurransen- og samarbeidspreget samhandling. Teorien om perspektivtaking slekter på Meads begrep ”role-taking” (Mead, 1934). Den vanligste måten å bruke dette begrepet på er i analyser av rollelek, altså lek hvor barna inntar roller som for eksempel mor og far eller røver og politi. Samtidig

er det mulig å bruke begrepet i sammenheng med interaksjonssituasjoner hvor aktørene tar hverandres perspektiv. Ved å ta utgangspunkt i hverandres perspektiv, eller å tre inn i hverandres roller, setter aktørene seg i hverandres sted, og gjennom dette blir de i stand til å trekke slutninger om andres opplevelser av situasjonen. På bakgrunn av disse slutningene kan aktørene se på seg selv og sine egne handlinger i interaksjonen (Frønes, 1994:38).

I en konkurranse- eller samarbeidspreget samhandlingssituasjon er normer for hvordan det er akseptert å konkurrere eller å samarbeide virksomme. Samtidig må aktørene gjøre seg kjent med hva disse normene er, for å kunne handle på bakgrunn av dem. En aktør som ikke kjenner normene for samhandlingen kan ha store problemer med å opptre på en måte som setter han i stand til å forbli en aktiv deltaker i interaksjonen. Det er i forbindelse med dette at teorien om perspektivtaking kan sies å ha forklarende kraft. I en konkurransepreget situasjon kan det for eksempel være at en aktør reflekterer over hvordan de andre aktørene opplever situasjonen, og hvordan de andre aktørene opplever en selv. Aktøren lærer hvordan han skal handle i henhold til de gjeldende normene for hvordan det er akseptert å konkurrere og samarbeide gjennom å ta de andres perspektiv både på selve samhandlingsformen og på seg selv.

Gjennom å se seg selv og situasjonen fra andre aktørers posisjon og samtidig reflektere over sine egne oppfatninger av situasjonen og de andre aktørene, tilegner barna seg kunnskap om normene for konkurrerende samhandling. Dette kan igjen styrke barnas kompetanse fram mot en senere situasjon preget av konkurrerende og samarbeidende samhandling. Det å lære normer for samhandling kan kanskje hevdes å være den mest grunnleggende formen for sosial kompetanse som aktørene tilegner seg gjennom konkurranse- og samarbeidspreget interaksjon.

Å lære motivasjon

Samtidig som aktørene kan sies å lære normer for samhandling gjennom interaksjonsprosesser av gitte typer, lærer de seg også andre former for sosial kompetanse som er av betydning for dem. Normer som læres og internaliseres gjennom konkurranse og samarbeid kan sies å være et minimum av kompetanse for å kunne samhandle med andre i denne typen situasjoner. Allikevel er normer for interaksjon et viktig utgangspunkt for tilegnelse av andre sosiale ferdigheter.

Gjennom å være sammen med andre, og å handle på bakgrunn av de gjeldende normene for interaksjonen i den aktuelle situasjonen, blir aktørene tryggere på sin egen tilstedeværelse. Dette kan knyttes til hvordan læring styrker aktørens tro på at de har evner til å være sammen med andre i bestemte situasjoner. En sammenligning er hvordan en person som nettopp har fått ny jobb gradvis vil utvikle en sterkere trygghet i forhold til sin egen tilstedeværelse på jobben, og sammen med kollegaer. Det kan kanskje hevdes at en slik form for økt trygghet gir økt motivasjon for å være på jobben. Når barna gjennom sin interaksjon tilegner seg sosial kompetanse i form av normer, og opplever at de behersker interaksjon med andre på bakgrunn av disse, styrkes motivasjonen for å være sammen med andre barn. (Frønes, 1994:51). Denne motivasjonen bygger på en lært selvtillit. Gjennom å være sammen med andre på en vellykket måte, med tillærte normer som utgangspunkt for interaksjonen, øker troen på ens egne sosiale evner, og gjennom dette motiveres kanskje aktøren til ny samhandling, og utforskning av både nye interaksjonsformer og nye aktører å samhandle med.

Læring og å beherske oppnådde relasjoner

Ivar Frønes beskriver relasjoner mellom barn som oppnådde. Oppnådde relasjoner er komplekse og foranderlige. Dette innebærer at relasjonene krever sosialt arbeid i form av at det må vedlikeholdes. En videre implikasjon av dette er at de oppnådde relasjonene er kompetansekrevene (Frønes, 1994:160).

På bakgrunn av hvordan barn lærer normer for samhandling, selvtillit og motivasjon gjennom konkurranse- og samarbeidspreget samhandling kan en se på de oppnådde relasjonene som lærte. Barn i samhandling kan forstås som et utgangspunkt for en oppnådd relasjon. For eksempel kan en forestille seg at hvis fire barn plasseres sammen i en gruppe av en voksen og får beskjed om å være sammen, oppstår det ikke automatisk noen oppnådd relasjon. Men det kan kalles et utgangspunkt for noe som har potensial til å bli det. Det samme kan sies om en gruppe barn som samtidig setter seg ned ved et bord for å tegne, men som ikke er venner eller kjenner hverandre spesielt godt fra før. Det kan hevdes at potensialet for en oppnådd relasjon bare kan utløses hvis barna er i stand til å anvende sin tillærte sosiale kompetanse i samhandlingen. Gjennom å kjenne normene for hvordan det er akseptert å opptre, og samtidig være motivert for samhandlingen på bakgrunn av ervervet selvtillit, kan relasjonene mellom barna gå fra å være basert på å bli plassert sammen, til å bli en relasjon preget av jevnbyrdighet og gjensidig sosialt arbeid. Den lærte sosiale kompetansen kan forstås som en viktig forutsetning for å vedlikeholde et slikt fellesskap.

Kapittel 8 – Sosiale nettverk og relasjoner ved en skolefritidsordning

Forutsetninger for å være sammen

Skolefritidsordningen som sosial arena kan på mange måter sies å være ganske spesiell. En kan kanskje si at den befinner seg i en slags mellomposisjon mellom vanlig skole og den tida en ikke befinner seg på skolen. Det er innslag av skolepreg gjennom at det legges opp til at barna skal kunne ha pedagogisk utbytte i løpet av den tiden de er der, samtidig som det er innslag av vanlige fritidsaktiviteter i form av lek og spill.

Skolefritidsordningen kan sies å representere de strukturelle rammene for den samhandlingen jeg har analysert i denne oppgaven. Her vil jeg se nærmere på hva disse forutsetningene innebærer, og hva de betyr for samhandlingen mellom barna.

Å plasseres

På skolefritidsordningen er det mange alternativer til aktivitet. Det finnes for eksempel tilbud om leksehjelp, og å se film. Videre er det mulig å være utendørs og delta i regelstyrte aktiviteter som fotball og kurvball, eller en kan være inne og leke eller spille spill. På bakgrunn av disse valgmulighetene kan det være fristende å anta at når barna skal være sammen vil de velge å være sammen med noen de kjenner godt, altså venner de har utenfor skolefritidsordningen. Samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen kan altså i all enkelhet sees som en forlengelse av samhandling mellom barn generelt.

Det er imidlertid ikke slik at barna fritt velger hvilken aktivitet de skal delta i, og hvor de skal utføre denne aktiviteten. Mange av barna blir fordelt i grupper på bakgrunn av skoleklasse, alder eller etter ønsker fra foreldre. Ett eksempel på slik fordeling er tilbudet om leksehjelp, som barna deltar i om foreldrene ønsker det. Et annet eksempel er at barn fra ulike skoleklasser befinner seg i forskjellige rom til forskjellig tid.

Det at barna ofte fordeles på denne måten kan sies å representere de strukturelle forutsetningene for å være sammen ved skolefritidsordningen. Det er absolutt et innslag av valgfrihet for barna når det gjelder hvem de skal være sammen med, men denne valgfriheten er likevel begrenset som et resultat av at de fordeles på ulike aktiviteter og steder.

Den innskrenkede valgfriheten kan ha stor betydning for hvordan samhandlingen mellom barna fortøner seg.

Fragmenterte sosiale nettverk

Gjennom at barna ofte blir fordelt på forskjellige aktiviteter som foregår til ulik tid og på ulike steder kan det hevdes at barnas sosiale nettverk fragmenteres. Venner som en har utenfor skolefritidsordningen kan for eksempel plasseres på leksehjelpen, eller de går kanskje i en klasse hvis elever plasseres et annet sted enn en selv. Gjennom dette skjer det en innskrenking av valgmuligheter for hvem en kan være sammen med. Det sosiale nettverket blir ikke bare mindre, det blir også mer uoversiktlig. Det er dette som kan kalles en fragmentering av sosiale nettverk. Sannsynligvis er det slik at om barna hadde fått velge helt på egen hånd, ville de valgt å være sammen med dem de allerede er venner med fra andre arenaer.

Skjøre relasjoner

Det som kanskje i størst grad kan sies å prege samværet mellom barna ved skolefritidsordningen er at det er naturlig for dem å være sammen. Det kan hevdes at mange av barna er sammen fordi de er på skolefritidsordningen, og ikke nødvendigvis fordi de er venner. Dette kan for eksempel sees i lys av hvordan Dag Album beskriver hvorfor sykehuspasienter er sammen i boken "Nære fremmede" fra 1996. Album beskriver hvordan for eksempel personalet ved sykehuset er innom i ny og ne, men har andre steder å være og andre pasienter å se til (Album, 1996:95). Dette kan være overførbart til skolefritidsordningen. Barnas relasjoner til de voksne er flyktige og øyeblikkelige. De voksnes oppmerksomhet må deles på mange barn, og det er sjelden at en voksen er involvert i situasjonene med barna lenge om gangen. Album viser hvordan sykehuspasientene har absolutt mest med hverandre å gjøre, og det samme kan sies om barna ved skolefritidsordningen. Dermed kan samværet mellom barna forstås som mer et resultat av at de er på samme sted til samme tid enn som en følge av at de allerede er venner, eller av at de plasseres sammen til styrt aktivitet av de voksne.

Kombinasjonen av fragmenterte sosiale nettverk og samvær som følge av å være på samme sted til samme tid kan sees som det strukturelle utgangspunktet for samhandling ved skolefritidsordningen.

Et slikt grunnlag for å være sammen kan gi opphav til relasjoner som er skjøre. Skjøre relasjoner innebærer elementer av uoversiktighet og uforutsigbarhet og av at de lett kan gå i oppløsning. Det er ikke sikkert at barna som samhandler kjenner hverandre spesielt godt. Det kan også være at for eksempel to av fire barn i en interaksjonssituasjon kjenner hverandre godt fra før, og dette vil muligens føre til at grupperelasjonene blir skjøre. Samhandling

mellom barn som har skjøre relasjoner kan forutsette en annen type sosialt arbeid enn samhandling mellom aktører som har en solid etablert relasjon.

Vennskap, skjøre relasjoner og samhandlingssituasjoner

Forholdet mellom barn med skjøre relasjoner er annerledes enn for eksempel forholdet mellom venner. Vennskapet kan sies å være et forhold preget av konsensus som er etablert over tid og over mange interaksjonssituasjoner. Videre er det kan en vennsapsrelasjon karakteriseres som oppnådd. Et slik relasjon forutsetter sosialt arbeid og vedlikehold fra alle som inngår i det. Dette er i tråd med Ivar Frønes' beskrivelse av vennskap (Frønes, 1994). I dette ligger det en implikasjon om at en etablert vennsapsrelasjon ikke krever kontinuerlig forhandling om spilleregler og betingelser for samhandling fra situasjon til situasjon. I et vennskap kan det ligge en konsensus knyttet til oppfatninger om rang, roller, normer og atferd som er etablert over tid (Adams & Allen 1998:6, Frønes 1994). Dette kan bety at interaksjon mellom venner foregår på en (for aktørene) mer oversiktlig og lettere forutsigbar måte.

Det kan også sies at en skjør relasjon av den typen som er beskrevet i det tidligere er oppnådd. En slik relasjon forutsetter også sosialt arbeid og vedlikehold. Samtidig har ikke en skjør relasjon i seg den samme etablerte konsensusen som et vennskap har. Dette kan sees som en følge av at barnas sosiale nettverk er fragmenterte, og at hvem de er sammen med endrer seg ofte, gjerne fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. Når samværet preges av en slik flyktighet kan en mangel på kontinuitet i relasjonene hindre en konsensus om interaksjonsbetingelser i å vokse fram. På bakgrunn av dette forutsetter samhandling mellom aktører bundet sammen av skjøre relasjoner at gjeldende spilleregler forhandles og re-forhandles kontinuerlig gjennom interaksjonen. Videre kan det også tenkes at spillereglene må etableres på nytt fra situasjon til situasjon.

Samhandlingssituasjonene mellom barna ved skolefritidsordningen preges av nettopp en slik forhandling og re-forhandling av betingelser. Situasjonenes innledende faser innebærer en sosial prosess for å etablere at "vi handler sammen". Når det å handle sammen er etablert kan hele situasjonsforløpet sies å være preget av forhandling om spilleregler for interaksjonssituasjonen. Dette kan henge sammen med at relasjonene mellom aktørene er skjøre. En gruppe aktører som opplever samhandlingen seg i mellom som uoversiktlig og uforutsigbar uttrykker dette gjennom handlinger og utsagn, som i sin tur bidrar til at interaksjonens betingelser defineres på nytt og på nytt. På bakgrunn av en slik forståelse ser vi

at forhandlinger om spilleregler for samhandling driver situasjonene videre, og at interaksjonens form er i stadig utvikling.

Samarbeid, konkurranse og spilleregler

Aktørenes forhandling om spilleregler for interaksjonen seg i mellom kan hevdes å rette seg mot etablering av en konsensus. Samtidig er det interessant hva det etableres en konsensus om. Det første og grunnleggende som det oppstår enighet om er at aktørene handler sammen. Videre kan forhandlingene om spillereglene for den etablerte samhandlingssituasjonen forstås som å dreie seg rundt å komme fram til en enighet om hva slags samhandling spillereglene skal gjelde for. Nærmere bestemt forhandles det om spilleregler som kommer til uttrykk gjennom den formen interaksjonen får.

For eksempel kan konkurreringen mellom barna sees på som et uttrykk for hva slags samhandlingsbetingelser som er gjeldende for den aktuelle situasjonen. Det samme kan sies om samarbeidet. Samarbeidspreget samhandling mellom barn kan forstås som et uttrykk for en enighet knyttet til betingelser for interaksjon.

Samtidig foregår det en vekselvirkning mellom spilleregler og samhandlingsform.

Betingelsene for interaksjonen legger føringer på hvordan samhandlingen fortoner seg. På samme tid er det mulig at spillereglene også influeres av den formen interaksjonen har.

Forhandling om konsensus knyttet til spilleregler for samhandlingen kan sees som en underliggende faktor i interaksjonen mellom barn.

All den tid disse spillereglene gir samhandlingen en form, for eksempel som konkurrering, kan samhandlingsformen sees som en manifestering av spillereglene. Etableringen av konsensus kan i så måte sees som det latente i samhandlingen mellom barn, mens konkurreringen og samarbeidet representerer det manifeste.

Distinksjon, konformitet og utfordring av konsensus

I samhandlingssituasjoner hvor aktørene har skjøre relasjoner, er det en sentral drivkraft at betingelsene for samhandlingen blir forhandlet og re-forhandlet kontinuerlig. Dette skjer på bakgrunn av at interaksjonssituasjonene fremstår som uoversiktlige og uforutsigbare for aktørene. Samtidig kan det også være nødvendig å re-forhandle spillereglene fordi de stadig utfordres.

I analysedelen av oppgaven har jeg vist hvordan det er viktig for aktørene å beherske balansegangen mellom å skille seg ut for mye og å skille seg ut for lite i gruppen. En kan også se dette som eksempler på hvordan for distingverende eller for konforme handlinger utfordrer

de etablerte spillereglene. For eksempel tøyer en aktør som skiller seg veldig ut i forhold til resten av gruppen grensene for hva som er akseptert i interaksjonssituasjonen. Det samme kan være tilfelle i motsatt retning. Dersom en aktør opptrer for konformt i forhold til de andre utfordrer også dette den etablerte konsensusen om hvordan det er akseptert å konkurrere eller samarbeide. Slike utfordringer kan ikke ignoreres av gruppen. Utfordringene kan sees som uttrykk for at enigheten om betingelsene for interaksjonen er brutt. Dermed må de etablerte spillereglene for samhandlingen re-forhandles.

Forhandlinger, utfordring og samhandling

Skolefritidsordningen som sosial arena utmerker seg gjennom å være preget av fragmenterte sosiale nettverk, skjøre relasjoner og samhandling som følge av at aktørene er på samme sted til samme tid. I dette ligger det at det sosiale kan fremstå som uoversiktlig, uforutsigbart og kaotisk for aktørene. Samtidig kan det hevdes at dette utgangspunktet for sosial aktivitet gir seg utslag i måter å være sammen på som retter seg mot at aktørene finner en metode for å skape orden i det uoversiktlige, uforutsigbare kaoset.

Samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen preges av kontinuerlig forhandling om å definere spilleregler for hver enkelt interaksjonssituasjon. Videre kommer den konsensusen som knytter seg til spillereglene til uttrykk gjennom formen samhandlingen får. Samtidig utfordres de etablerte betingelsene for interaksjonen av atferd som bryter med spillereglene. Slike utfordringer fører til re-forhandlinger, og bringer interaksjonen videre.

Den sosiale interaksjonen mellom barna ved skolefritidsordningen kan sees som en vekselvirkning mellom etablering av konsensus knyttet til spilleregler, samhandlingens form og utfordring av gjeldende betingelser for interaksjon. På hver sin måte representerer disse sosiale prosesser i sin egen rett, men samtidig frembringer de, når de virker på hverandre, en form for interaksjon som er spesiell for sosiale arenaer av den typen som skolefritidsordningen er. Når en aktørgruppe som er preget av skjøre relasjoner samhandler på denne måten, kan dette forstås som en metode for å skape oversikt og orden, på en uoversiktlig, uforutsigbar og kaotisk sosial arena.

Fragmenterte sosiale nettverk, skjøre relasjoner og sosialisering

Fragmentering av sosiale nettverk kan sees som en sentral faktor i samhandlingen mellom barn i skolefritidsordningen. Det er fragmenteringen som utgjør barnas utgangspunkt for å

danne relasjoner med hverandre. Relasjonene mellom barna blir skjøre som en følge av at de ofte er sammen med hverandre fordi de er på samme sted til samme tid, og ikke fritt kan velge hvem de vil tilbringe tid sammen med.

Samtidig vil jeg påstå at aktørene tilegner seg sosial kompetanse gjennom å være sammen i grupper preget av skjøre relasjoner. En konsekvens de skjøre relasjonene har for sosialiseringen er at den sosiale kompetansen barna tilegner seg ved skolefritidsordningen skiller seg fra den de tilegner seg hjemme, på skolen, på fotballen eller i vennegjengen.

Gjennom sin interaksjon med hverandre lærer barna ved skolefritidsordningen normer for samhandling. Videre lærer de selvtillit og motivasjon, i tillegg til at de tilegner seg nødvendig kompetanse for å vedlikeholde oppnådde relasjoner. Til sammen utgjør alle de tingene barna lærer seg gjennom sin interaksjon en helhetlig kompetanse for sosialt liv ved en skolefritidsordning i form av en skolefritidsordningskompetanse. På bakgrunn av hvordan samhandlingen mellom barna preges av skjøre relasjoner kan en forestille seg at skolefritidsordningskompetansen ikke nødvendigvis vil fungere spesielt godt hvis den anvendes for eksempel i vennegjengen, hjemme eller på fotballen.

Kapittel 9 - Konkluderende diskusjon

Tilbake til utgangspunktet

Det er på tide å vende tilbake til oppgavens utgangspunkt. I helt generelle trekk kan det sies at interaksjonen ved skolefritidsordningen er tilfeller som består av roller, normer, situasjonsdefinisjoner og handlinger. Dette er samtidig elementer som er i spill i enhver samhandlingssituasjon, uavhengig av om det er barn eller voksne som er aktører, eller om det er en arbeidsplass, et kjøpesenter eller en skolefritidsordning som er samhandlingsarena. I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å nærme meg hva som er spesielt ved samhandlingen mellom barn ved en skolefritidsordning, gjennom å diskutere svar på delspørsmålene.

Hva betyr skolefritidsordningen som sosial arena for samhandlingen mellom barna?

Skolefritidsordningen som sosial arena utmerker seg gjennom at aktørene har innskrenket valgfrihet i forhold til hvem de skal være sammen med, når de skal være sammen med hvem, og hvor samhandlingen kan finne sted. Dette fører til at aktørenes sosiale nettverk fragmenteres. En fragmentering av sosiale nettverk innebærer at de som en kanskje ville valgt å være sammen med ikke er tilgjengelige som valgmuligheter, og at det derfor oppstår ”huller” i sammensetningen av aktørenes nettverk. Kombinasjonen av at aktørene plasseres i bestemte omgivelser, som leksehjelp og utendørs aktiviteter, og at de sosiale nettverkene fragmenteres fører videre til at relasjonene mellom de som samhandler med hverandre blir skjøre. Interaksjon preget av skjøre relasjoner kan hevdes å kreve en type sosialt arbeid som for eksempel ikke kreves i en venns relasjon. Betydningen av skolefritidsordningen som sosial arena ligger i de føringene den legger på relasjonene mellom aktørene. Samhandlingen mellom barna preges av disse føringene gjennom at det sosiale arbeidet som interaksjonssituasjonene forutsetter, innebærer kontinuerlig forhandling og re-forhandling om spilleregler for samhandlingen.

Hvordan skjer sosial læring i samhandlingen mellom barna?

Den sosiale læringen i samhandlingen mellom barna skjer blant annet gjennom at barna inntar hverandres perspektiv, både på seg selv og på interaksjonssituasjonen. Det kan hevdes at aktørene lærer seg normer for hvordan de skal ”gjøre” samhandling ved skolefritidsordningen gjennom å reflektere over hvordan de selv oppfattes av andre innenfor rammene av den aktuelle situasjonen. Normene som læres og internaliseres gjennom slik perspektivtaking og refleksjon ligger til grunn for annen sosial læring i interaksjonen.

For eksempel er det viktig for guttene som bygger med byggesett at de reflekterer over hvordan de andre opplever situasjonen. Gjennom dette settes de i stand til å delta aktivt i den videre samhandlingen, både i prosessen med å bygge romskip, og i forbindelse med spinnekonkurransen. Uten å gjøre refleksjoner rundt hvordan situasjonen oppleves av andre, ville det for eksempel vært vanskelig å bygge et byggverk som kan fungere gjennom hele samhandlingssituasjonen. En konsekvens av dette ville muligens blitt innskrenkede muligheter til å delta i spinnekonkurransen.

En aktør som ikke kjenner normene for samhandlingen og ikke handler i tråd med disse, kan ha vanskeligheter med å fortsette som aktiv deltaker i interaksjonen, og dermed som aktiv deltaker i sosialiseringssituasjonene.

Motivasjon og selvtillit kan også forstås som tillærte egenskaper. Gjennom å handle på bakgrunn av de gjeldende normene for en samhandlingssituasjon tilegner aktørene seg en trygghet på sin egen tilstedeværelse i interaksjon med andre. Denne tryggheten kan sies å ha utgangspunkt i erfaring med å handle i tråd med normene som regulerer samhandlingssituasjonene. Det er videre mulig å tenke seg at en trygghet med et slikt utgangspunkt gir selvtillit, og dermed også motivasjon for videre interaksjon. I forlengelsen av dette kan vi anta at videre interaksjon bidrar til at barnas sosiale kompetanse for samhandling ved skolefritidsordningen vokser.

Hva betyr relasjonene mellom barna for samhandlingen dem i mellom?

De skjøre relasjonene mellom barna ved skolefritidsordningen har betydning for hvordan samhandlingen fortoner seg. Skjøre relasjoner kan i likhet med vennsrelasjoner karakteriseres som oppnådde. En slik karakteristikk er i tråd med Ivar Frønes' beskrivelse (Frønes, 1994:166). Samtidig kan det hevdes at likheten mellom skjøre relasjoner og vennsrelasjoner begrenser seg til dette. Begge typene av relasjoner er oppnådde, men implikasjonene av dette for de skjøre relasjonene er andre enn for vennsrelasjonen. Den største forskjellen kan sies å ligge i det sosiale arbeidet som kreves for vedlikehold og opprettholdelse. Vennsrelasjonen kan fungere på bakgrunn av en konsensus om spilleregler som er etablert over tid, og gjennom mange ulike samhandlingssituasjoner. Dermed fremstår vennsrelasjonen som mindre krevende i form av sosialt arbeid enn det en skjør relasjon er. En skjør relasjon bærer ikke i seg noen etablert konsensus om spilleregler. Spillereglene må forhandles fram fra interaksjonssituasjon til interaksjonssituasjon. Dessuten forutsetter opprettholdelsen og vedlikeholdet av en skjør relasjon et kontinuerlig sosialt arbeid, noe som kan gi seg utslag i hvordan samhandlingen

fortoner seg. En samhandlingssituasjon som er preget av skjøre relasjoner kan hevdes å være preget av forhandling og re-forhandling av spilleregler. Dette kan sees som et resultat av hvordan aktørene, gjennom sin søken etter å markere sin egenart innenfor gruppen, utfører handlinger som utfordrer betingelsene for interaksjonen. For eksempel presses det grenser i situasjonen med guttene i kurongsituasjonen. Denne situasjonen preges av en stadig re-forhandling av spillereglene, i form av at distingverende språkbruk hele tiden utfordrer de gjeldende betingelsene for samhandling.

Når spilleregler utfordres kan det bety at de egentlig er ”oppe til vurdering”. Selv om de kanskje ikke alltid endres betyr utfordringen av dem at det må forhandles på nytt om hvorvidt de fortsatt skal gjelde. En fruktbar forståelse av de skjøre relasjonenes betydning for samhandlingen kan være at de representerer et utgangspunkt for drivkraften i interaksjonen. Når skjøre relasjoner frembringer en kontinuerlig forhandling om spilleregler for samhandling, dreier de på samme tid samhandlingen i retning av å etablere en konsensus. På bakgrunn av dette kan søken etter konsensus forstås som det som fungerer som drivkraften i samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen.

Hva betyr relasjonene mellom barna for sosialiseringen ved skolefritidsordningen?

Det at samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen i så stor grad preges av de skjøre relasjonene peker i retning av at relasjonene også har innvirkning på sosialiseringssprosessene. Helt generelt kan det sies at aktørene lærer hvordan de kan opptre og ikke opptre i en gruppe som har skjøre relasjoner. Dette impliserer at den sosiale læringen som skjer ved skolefritidsordningen gir barna en form for kompetanse som i utgangspunktet er anvendelig i det sosiale livet ved skolefritidsordningen. Dette kan kalles en skolefritidsordningskompetanse, og rommer et repertoar for atferd som bygger på nettopp samhandling innenfor grupper som har skjøre relasjoner. Samtidig kan også skolefritidsordningskompetansen innebære sosiale evner som har relevans på andre områder. Nærmere bestemt kan skolefritidsordningskompetansen forstås som et utgangspunkt for handling på sosiale arenaer som minner om skolefritidsordningen.

Tillærte egenskaper fra samhandling preget av skjøre relasjoner kan overføres til andre områder hvor interaksjonens deltakere ikke kjenner hverandre godt fra før, eller ikke kan handle på bakgrunn av allerede etablerte konsensuser knyttet til relasjoner og samhandlingsformer.

Hvordan samhandler barn ved en skolefritidsordning med hverandre?

Utgangspunktet for denne oppgaven er en hovedproblemstilling knyttet til hvordan barn samhandler med hverandre ved en skolefritidsordning. Det er ingen nøyaktig måte å besvare et slikt spørsmål på. Samtidig vil jeg hevde at denne oppgavens analyser og funn gir noen sentrale innsikter i hvordan interaksjon foregår ved en skolefritidsordning, og hvordan denne interaksjonen virker inn på deltakerne i den. Et svar på hovedproblemstillingen består av mange elementer som virker på hverandre. Derfor vil jeg gi en oppsummerende fremstilling av hva disse elementene er og hvordan de kan sies å influere hverandre.

Først og fremst samhandler barna med hverandre gjennom at de er likeverdige, i den forstand at de er barn, i noenlunde lik alder og befinner seg på samme sted. De samhandler fordi det faller seg naturlig for dem å gjøre det. Dette kommer til syne gjennom hvordan de sosiale nettverkene fragmenteres når noen av barna plasseres til innendørs aktivitet i et spesielt rom, noen av barna skal til leksehjelp, mens andre igjen bedriver aktiviteter utendørs.

Videre samhandler barna gjennom å utveksle erfaringer og sosiale evner. Dette gjør de ved for eksempel å ta hverandres perspektiver i samhandlingen, og reflektere over sin egen og andres måte å "gjøre" interaksjonen på. Dette kan illustreres gjennom hvordan guttene som kaster tegnesaker på hverandre gjør seg avhengige av hverandres "godkjennelse" i eskaleringen av situasjonen. For eksempel viser det at guttene må legitimere hverandres handlinger på denne måten at aktørene har kjennskap til situasjonens premisser og hverandres oppfatning av dette.

For det tredje samhandler barna med hverandre gjennom forhandlinger og re-forhandlinger, gjennom å utfordre hverandre og situasjonen, og gjennom å kontinuerlig opprettholde og vedlikeholde en skjør oppnådd relasjon. Et eksempel på dette er hvordan guttene i kurongsituasjonen utfordrer spillereglene for interaksjonen gjennom distingverende handlinger i form av språkbruk, og reetablerer betingelser gjennom å anerkjenne hverandres atferd i kraft av positive sanksjoner.

Alle disse momentene utgjør til sammen et forslag til svar på hovedproblemstillingen i denne oppgaven. Samtidig kan det etter mitt syn formuleres et svar som kanskje griper essensen i hvordan barn ved en skolefritidsordning samhandler med hverandre.

I alle situasjonene jeg observerte og senere analyserte var det innslag av barn i konkurranse med hverandre, barn i samarbeid med hverandre, barn som forsøkte å være i overkant individuelle og barn som ble "usynlige" gjennom å være for konforme. Samtidig har det gjennom analysen av datamaterialet vokst frem en fornemmelse hos undertegnede om at den aller viktigste forutsetningen for samhandlingen mellom barn er at de klarer å bli enige om hvordan den skal foregå.

I analysen har jeg brukt en rekke ulike teoretiske perspektiver, for å gripe fatt i flere sider av datamaterialet. Det er min oppfatning at funnene styrkes ved at ulike teoretiske innfallsvinkler peker i retning av det samme. Både konsensuspreget teori, representert ved for eksempel George Herbert Mead og Erving Goffman, og teori med fokus på konflikt, representert ved Pierre Bourdieu, kaster lys over sider ved interaksjonen mellom barn på ulike måter, men jeg vil hevde at teoriene samtidig gir opphav til innsikter som dypest sett har mye til felles.

Funnene i oppgaven som knytter seg direkte til et spørsmål om samhandlingssituasjonene er at aktørene konkurrer og samarbeider med hverandre i interaksjonen. Samtidig leder disse funnene an til nye spørsmål i forbindelse med disse samhandlingsformene, og hva de betyr. Gjennom å se konkurranse- og samarbeidspreget interaksjon i lys av ulike teoretiske perspektiver har det gradvis vokst frem nye innsikter om samhandlingen mellom barn ved en skolefritidsordning. Disse innsiktene representerer sentrale funn i sin egen rett. Samtidig er de også byggesteiner på veien mot en større forståelse av hvordan barn samhandler med hverandre, og hvilken betydning interaksjonen har for deltakerne i den.

I alle interaksjonssituasjonene, både de konkurransepregede og de samarbeidspregede, foregår det forhandlinger om spilleregler, re-forhandling av spilleregler og utfordring av spilleregler som igjen fører til nye forhandlinger. Dette illustrerer hvor viktig det er for samhandlingen at deltakerne er i stand til å bli enige om betingelser for den.

Etter mitt syn understreker de tolkningene som er gitt av empirien i kombinasjon med de teoretiske perspektivene som belyser dem, at organisering av samhandlingen mellom barn preges av sosialt arbeid rettet mot å kunne handle sammen på bakgrunn av en likest mulig plattform.

Konkurrans- og samarbeidspreget samhandling er former for interaksjon som uttrykker læring, relasjoner og sosiale nettverk. Samtidig er disse formene for interaksjon dypest sett uttrykk for at barna samhandler gjennom forhandlinger knyttet til å etablere konsensus, altså å bli enige om hvordan de skal være sammen.

Kapittel 10 - Refleksjoner til slutt

Overførbarhet – bekræftbarhet?

Denne studien har vist hvordan skolefritidsordningen som sosial arena er preget av fragmenterte sosiale nettverk, skjøre relasjoner og søken etter konsensus knyttet til hvordan aktørene skal samhandle. Avslutningsvis vil jeg forsøke å reflektere rundt andre sosiale arenaer som kan være preget av de samme faktorene, og om funnene fra denne oppgaven på et mer abstrakt nivå kan være relevante i tilknytning til dette. Ragnvald Kallebergs spørsmål ”hva er dette et tilfelle av?” fungerer som springbrett for refleksjonen (Kalleberg, 1996:33). Jeg formulerer min versjon av Kallebergs spørsmål som ”hva er samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen et tilfelle av?”.

Et eksempel på en sosial setting som preges av skjøre relasjoner mellom aktørene og kontinuerlige forhandlinger om konsensus for hvordan en skal være sammen er norske turister på chartertur i Syden. På en slik tur er det vanlig at de ferierende blir plassert på ulike hoteller, gjerne i forskjellige byer, og det er ofte slik at en plasseres sammen med folk som en i utgangspunktet ikke kjenner. Samtidig skjer det ofte at nordmenn ”finner hverandre” i kraft av at de er norske. Gjennom denne likheten faller det seg naturlig for dem å tilbringe tid sammen. Et eksempel er to norske familier som treffes på et hotell, og kommer i prat. Dermed er det opprettet en relasjon mellom dem. Forutsetningen for at denne relasjonen skal bestå er sosialt arbeid fra aktørene, i form av å etablere en konsensus for hvordan samhandlingen dem i mellom skal foregå. Denne konsensusen kan eksempelvis utfordres ved at den ene familien ønsker å drikke parasolldrinker med den andre hver kveld, samtidig som den andre familien har lyst til å tilbringe noen kvelder for seg selv. Dermed må spillereglene for interaksjon re-forhandles, og etableres på nytt. I forbindelse med en slik situasjon har utarbeidede positive og negative sanksjoner betydning i forhandlingen om hva som skal være gjeldende spillereglene.

Et annet eksempel på sosiale arenaer som på et abstrakt nivå kan minne om skolefritidsordningen er studenter som skal jobbe sammen på et tverrfaglig prosjekt. I forbindelse med et slikt opplegg er det vanlig at studentene plasseres sammen i grupper. Relasjonene mellom aktørene i gruppene kan forstås som skjøre. Det er ikke sikkert at studentene kjenner hverandre fra før i det hele tatt, eller det kan for eksempel være at noen bare kjenner hverandre fra sitt eget studie. Også i dette tilfellet er interaksjonen mellom

aktørene avhengig av at det etableres en konsensus knyttet til hvordan samhandlingen skal foregå. I en slik sammenheng kan spillereglene for samhandlingen utfordres av at studentene opptrer for distingverende eller for konformt i forhold til hverandre. En student som er i overkant opptatt av å vise hva han kan og holder lange monologer for de andre kan tenkes å skille seg ut i for kraftig grad, og gjennom dette utfordre de gjeldende spillereglene for samhandlingen. På samme måte kan en student som er for konform, og bare snakker de andre etter munnen også sies å utfordre betingelsene for interaksjonen. Når den etablerte konsensusen utfordres av for distingverende eller for konforme handlinger, må spillereglene forhandles om på nytt. Det må etableres en konsensus om betingelsene for hvordan interaksjonen mellom studentene skal foregå.

Det er mitt syn at disse refleksjonene viser at funnene i denne oppgaven på et abstrakt nivå kan være nyttige bidrag til å erverve innsikter om samhandling på andre sosiale arenaer enn kun skolefritidsordninger. Samtidig er det viktig å merke seg at forskjellene mellom sosial samhandling mellom barn og sosial samhandling mellom voksne kan være svært ulike. Dette kan for eksempel henge sammen med refleksjonsevner, livserfaring, selvtillit og kritisk kompetanse. Uavhengig av dette er det en rekke sosiale arenaer hvor mennesker møtes og knyttes til hverandre i skjøre relasjoner. Samtidig er det ofte en nødvendighet at aktører som har skjøre relasjoner finner en måte å fungere sammen på. Derfor er sosial kompetanse som setter en i stand til å forhandle om konsensus, også i skjøre relasjoner med andre, viktig.

Betydningen av det som ikke er tatt med

Å si at samhandlingen mellom barn er kompleks, sammensatt og innviklet er ingen overdrivelse. Derfor kan det være nødvendig å foreta visse avgrensninger og prioriteringer når en skal foreta en studie av den.

I denne oppgaven har jeg prioritert å se på avgrensede samhandlingssituasjoner. Jeg har ikke tatt hensyn til hvordan disse er sammensatt. Formålet har hele tiden vært å gripe fatt i hva som skjer i interaksjonen mellom barn. Slik sett har det føltes naturlig å observere og analysere situasjoner fremfor sammensetningen av gruppene som samhandler.

På bakgrunn av de valgene jeg har gjort, er det nødvendig å reflektere over betydningen av noe av det som *ikke* er tatt med.

For det første kan det tenkes at kjønn har betydning for samhandlingen mellom barna ved skolefritidsordningen. Det kan være ulikheter mellom grupper bestående av jenter, grupper

bestående av gutter, eller grupper som består av begge deler. Samtidig er det også slik at kjønn representerer et helt eget fagfelt, og en analyse av betydningen av kjønn i forbindelse med denne oppgavens tema ville være svært omfattende. Poenget er at jeg erkjenner at kjønn kan ha betydning for interaksjonen ved en skolefritidsordning, samtidig som jeg også mener at en analyse av dette kanskje kan ytes rettferdighet kun i form av en egen studie.

En annen faktor som kan være av betydning er innslag av vennsksrelasjoner i de situasjonene jeg har observert. I min analyse og diskusjon har jeg vist hvordan skjøre relasjoner preger interaksjonssituasjonene ved skolefritidsordningen. Samtidig er det altså mulig at det er innslag av vennsksrelasjoner i de situasjonene jeg har observert og analysert. Dette kan ha innvirkning på gruppen og samhandlingen. Allikevel er det lite sannsynlig at alle aktørene i en samhandlingssituasjon er gode venner utenfor skole og skolefritidsordning. Det er på bakgrunn av dette at jeg har foreslått hvordan gruppen fortsatt kan preges av skjøre relasjoner, selv om det skulle være slik at for eksempel to av fire aktører i en situasjon er venner.

Et tredje punkt som er viktig er at det ganske sikkert er variasjoner fra skolefritidsordning til skolefritidsordning i hvordan disse er organisert. I den skolefritidsordningen jeg har gjort mitt feltarbeid var organiseringen i stor grad knyttet til skoleklasser, inndeling etter alder, faste tider for måltider og fordeling av barna på mange rom. Det er sannsynlig at dette ikke er tilfelle på alle skolefritidsordninger. Det er ganske sikkert at skolefritidsordninger er organisert på mange ulike måter. Derfor kan det oppleves som søkt å generalisere funnene som er gjort i denne oppgaven som gyldige for alle skolefritidsordninger. Samtidig tror jeg at betraktninger av samhandling mellom barn på et mer abstrakt nivå vil kunne være gjeldende i studier av andre skolefritidsordninger, selv om organiseringen kan være ulik.

Som et fjerde moment vil jeg nevne at det også må tas høyde for faktorer som jeg ikke har sett. Det kan alltid være egenskaper ved et felt som kan unnslippe forskerens blikk. Samtidig er det min mening at dette er et sterkt argument for hvorfor kvalitativ forskning er viktig, og hvorfor kvalitativ forskning er avhengig av å strebe etter å være kumulativ.

Litteratur

- Adams, R. og Allen, G. 1998 *Contextualizing friendship i Placing friendship in context (Structural analysis in the social sciences)*, Cambridge: Cambridge University Press
- Album, Dag 1996 *Nære Fremmede – pasientkulturen i sykehus* Oslo: TANO
- Allen, Graham 1989 *Friendship – Developing a sociological perspective*, Boulder: Westview Press
- Askim, Magnus Hallén 2006 *Gråsoner – Masteroppgave i sosiologi*, Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
- Aubert, Vilhelm 1964 *Sosiologi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Axelrod, Robert 1973 *Schema Theory: An information processing model of perception and Cognition* i *The American Political Science Review*, vol 67
- Barnes, Barry 1995 *The Elements of Social Theory*, Princeton: Princeton University Press
- Becker, Howard 1991 *Outsiders – Studies in the sociology of deviance*, New York: Free Press
- Bolstad, Torbjørn 2006 *Refleks eller refleksjon* i *Embla 2/2006*, Bergen: FOBSV
- Bourdieu, Pierre 1995 *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften* Oslo: Pax
- Bourdieu, Pierre 1986 *The forms of capital* i Richardson, J. G. *Handbook for theory and research for the sociology of education* New York: Greenwood Press
- Bourdieu, Pierre 1996 *Symbolsk makt*, Oslo: Pax Forlag
- Buford, Bill 1992 *Among the thugs*, London, Arrow Books
- Coser, Lewis A. 1977 *Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context* New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Collins, Randall 1994 *Four sociological traditions* Oxford: Oxford University Press
- Fangen, Katrine 2001 *En bok om nynazister*, Oslo, Universitetsforlaget
- Fog, Jette 1994 *Med samtalen som utgangspunkt*, Viborg, Akademisk Forlag

- Footnote Whyte, William 1961 *Street corner society*, Chicago: The University of Chicago Press
- Frønes, Ivar 1994 *De likeverdige – Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, Ivar 2001 *Revolution without Rebels: Gender, Generation, and Social Change An essay on gender, socialization and change* i Furlong, A og Guidikova, I. (Red) *Transitions of youth citizenship in Europe: culture, subculture and identity*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Garfinkel, Harold 1967 *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press
- Goffman, Erving 1959 *Vårt rollespill til daglig* Oslo: Dreyer Forlag
- Goffman, Erving 1974 *Frame Analysis*, New York: Harper
- Holter, H. og Kalleberg, R. 1996 *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn 2005 *Elevenes verden*, Oslo: Universitetsforlaget
- Kalleberg, Rangvald 1996 *Forkningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog* i Holter, Harriet og Kalleberg, Rangvald: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Klefbeck, J og Ogden 2003, T *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge, 2. utgave*, Oslo: Universitetsforlaget
- Levin, I. og Trost, J. 2005 *Hverdagsliv og samhandling med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv* Oslo: Fagbokforlaget
- Mead, George H. 1922 *A Behavioristic Account of the Significant Symbol* i *The journal of philosophy vol. 19*, Journal of Philosophy Inc.
- Mead, George H. 1934 *Mind, self and society*, Chicago: The University of Chicago Press
- Ogden, Terje 2001 *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Oslo: Gyldendal Akademiske

- Roth, Guenther 1976 History and sociology in the work of Max Weber i The British journal of sociology, Oxford: Blackwell Publishing
- Rumelhart, D.E. 1980 *Schemata: The building blocks of cognition* i Spiro, Bruce, og Brewer *Theoretical Issues in Reading Comprehension* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, Greg 2006 *Key sociologists – Erving Goffman* New York: Routledge
- Thagaard, Tove 1998 *Systematikk og innlevelse*, Oslo: Fagbokforlaget
- Vis, Svein Arild 2004 *Samtaler med barn i barnevernet*, Tromsø, BUS Nord-Norge
- Weber, Max 1949 *The methodology of the social sciences*, New York: Free Press
- Widerberg, Karin 2001 *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*, Oslo: Universitetsforlaget
- Wærdahl, Randi 2002 *Learning by consuming - Consumer culture as a condition for socialization and every day life at the age of 12*, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo
- Østerberg, Dag 1997 *Sosiologiens nøkkelbegreper*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) på nett:
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (lest 10/1-2007)

Alle kilder brukt i denne oppgaven er oppgitt

Antall ord i oppgaven: 34063

Vedlegg 1 – Brev til skolesjefen

Søknad vedrørende gjennomføring av forskningsprosjekt i skolefritidsordning i kommune

(Skolesjefen)

Mitt navn er Jostein Køhn. Jeg er student ved Universitetet i Oslo, hvor jeg nå er inne i siste fase av en mastergrad i sosiologi. Dette betyr at jeg holder på med min masteroppgave. Masteroppgaven tilsvarer et fullverdig forskningsprosjekt som jeg selv bygger opp og gjennomfører, med veiledning fra akademisk ansatt ved universitetet.

Dette brevet er en søknad om tillatelse til å anvende en skolefritidsordning i kommune som felt for forskning tilknyttet masteroppgaven min.

Mitt forskningsprosjekt dreier seg om relasjoner mellom barn. Målsetningen med prosjektet er å nærme meg et svar på hvordan henholdsvis positive og negative relasjoner mellom barn er med på å prege individuell adferd og, mer sentralt i prosjektet, samspillet barna imellom. Forskningen vil gjennomføres ved hjelp av kvalitative metoder. For mitt vedkommende vil dette i praksis bety at jeg befinner meg der informantene er og observerer og snakker med dem i deres eget miljø. Jeg ønsker å gå inn i en skolefritidsordning og observere hva barnas adferd kan fortelle om relasjonene dem imellom. Dette betyr at jeg i første omgang ikke vil forstyrre adferden, men kun være observatør. For å bringe prosjektet videre vil jeg etter hvert ha relativt korte og uformelle samtaler med barna. Dette er en måte å få tak i hvordan barn uttrykker seg muntlig om relasjoner og om samspill seg imellom. Samtalene har jeg også tenkt å føre i skolefritidsordningen slik at jeg ikke bryter opp barnas hverdagsrutine for mye. Forskningen skal ikke gå på bekostning av fastsatt program eller planlagte aktiviteter i skolefritidsordningen. Lek og andre aktiviteter som barna selv tar initiativet til vil jeg heller ikke forstyrre unødig.

Feltet jeg søker tillatelse til å gå inn i er skolefritidsordningen ved barneskole i kommune. Denne skolefritidsordningen er ikke valgt ut på bakgrunn av spesielle kasus, men av rent praktiske årsaker som beliggenhet og størrelse.

Alle data som samles inn i løpet av prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har innsyn i datamaterialet. Alle personer blir anonymisert i både datamaterialet og i den ferdige teksten. Jeg vil innhente tillatelser fra skole, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og alle informantenes foresatte før jeg går i gang med forskningen. Dette er i tråd med det forskningsetiske kravet om informert samtykke.

Jeg svarer mer enn gjerne på spørsmål knyttet til forskningsprosjektet mitt, og kan kontaktes på telefon XXXXX alle dager fra 08.00 til 17.00 eller på e-post XXXXX.

Med vennlig hilsen

Jostein Køhn

Vedlegg 2 – Brev til rektor

Søknad om tillatelse til gjennomføring av forskningsprosjekt i skolefritidsordningen ved skole

Mitt navn er Jostein Køhn. Jeg er student ved Universitetet i Oslo, hvor jeg nå er inne i siste fase av en mastergrad i sosiologi. Dette betyr at jeg holder på med min masteroppgave. Masteroppgaven tilsvarer et fullverdig forskningsprosjekt som jeg selv bygger opp og gjennomfører, med veiledning fra akademisk ansatt ved universitetet.

Dette brevet er en søknad om tillatelse til å anvende skolefritidsordningen ved skole som felt for forskning tilknyttet masteroppgaven min.

Mitt forskningsprosjekt dreier seg om relasjoner mellom barn. Målsetningen med prosjektet er å nærme meg et svar på hvordan relasjoner mellom barn er med på å prege individuell adferd og, mer sentralt i prosjektet, samspillet barna imellom.

Forskningen vil gjennomføres ved hjelp av kvalitative metoder. For mitt vedkommende vil dette i praksis bety at jeg befinner meg der informantene er og observerer og snakker med dem i deres eget miljø. Jeg ønsker å gå inn i en skolefritidsordning og observere hva barnas adferd kan fortelle om relasjonene dem imellom. Dette betyr at jeg i første omgang ikke vil forstyrre adferden, men kun være passiv observatør. For å bringe prosjektet videre vil jeg etter hvert muligens ha relativt korte og uformelle samtaler med barna. Dette er en måte å få tak i hvordan barn uttrykker seg muntlig om relasjoner og om samspill seg imellom. Samtalene har jeg også eventuelt tenkt å føre i skolefritidsordningen slik at jeg ikke bryter opp barnas hverdagsrutine for mye. Forskningen skal ikke gå på bekostning av fastsatt program eller planlagte aktiviteter i skolefritidsordningen. Lek og andre aktiviteter som barna selv tar initiativet til vil jeg heller ikke forstyrre unødig.

Skolefritidsordningen ved skole er ikke valgt ut på bakgrunn av spesielle kasus, men av rent praktiske årsaker, først og fremst tilgjengelighet og beliggenhet.

Alle data som samles inn i løpet av prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har innsyn i datamaterialet. Alle personer blir anonymisert i både datamaterialet og i den ferdige teksten. Jeg vil innhente tillatelser fra kommune, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og alle informantenes foresatte før jeg går i gang med forskningen. Dette er i tråd med det forskningsetiske kravet om informert samtykke.

Jeg svarer mer enn gjerne på spørsmål knyttet til forskningsprosjektet mitt, og kan kontaktes på telefon XXXXX alle dager fra 08.00 til 17.00 eller på e-post XXXXX. Et møte er også mulig, hvis dette er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Jostein Køhn

Vedlegg 3 – Brev til foresatte

Søknad til foresatte

Mitt navn er Jostein Køhn, og jeg er student ved Institutt for Sosiologi ved universitetet i Oslo. Jeg er nå inne i siste fase av en mastergrad i sosiologi, hvilket betyr at jeg holder på med masteroppgaven min. Masteroppgaven i sosiologi består i å konstruere og gjennomføre et fullverdig samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt. Prosjektet veiledes av en akademisk ansatt ved universitetet i Oslo.

Mitt prosjekt handler om samhandling mellom barn og om hvordan barn forstår og gjennomfører interaksjon seg imellom. Det er min mening at en forståelse av dette best kan oppnås ved å observere og snakke med barna i miljøer som er naturlige og dagligdagse for dem. Derfor ønsker jeg å gjennomføre forskningen i en skolefritidsordning.

Skolefritidsordningen ved skole er av praktiske årsaker (først og fremst beliggenhet og størrelse) et godt valg av forskningsfelt for mitt prosjekt.

Dette brevet er en søknad om tillatelse til å la (ditt barn) inngå som en av informantene i forskningen min. Søknaden sendes ut til alle foresatte for elevene i skolefritidsordningen ved skole. I tillegg til dette sender jeg søknader om tillatelse til å gjennomføre prosjektet mitt til skolesjefen i kommunen, rektor ved skole og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Undersøkelsene mine skal ikke gå på bekostning av fast program eller planlagte aktiviteter i skolefritidsordningen. Jeg vil også i minst mulig grad forstyrre lek eller annen elevorganisert aktivitet. Jeg ønsker i første rekke å være passiv observatør i så stor grad som mulig. Jeg vil i tillegg til dette kanskje snakke med barna, men unngå intervjuer. Jeg har en målsetning om så uformelle samtaler som mulig. Hensikten med de eventuelle samtalene er å få tak i hvordan barn uttrykker seg muntlig om både positive og negative relasjoner mellom både seg selv og andre barn, og mellom andre barn.

Alle opplysningene jeg samler inn i løpet av forskningen blir behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang på datamaterialet. Alle personer som jeg snakker med eller observerer vil bli anonymisert. I forskningen min legger jeg stor vekt på prinsipper om personvern, anonymitet og frivillighet i deltakelse.

En viktig norm i all samfunnsvitenskapelig forskning er en om informert samtykke. Dette vil si at alle som deltar i et forskningsprosjekt skal ha tilgang på informasjon om alle sider ved prosjektet og ta stilling til egen deltakelse i det på bakgrunn av denne informasjonen.

Jeg er tilgjengelig for å svare på alle spørsmål knyttet til forskningsprosjektet. Jeg kan nås på telefon xxxxx mellom 08.00 og 20.00 alle dager, samt på e-post xxxxx. Det er også mulig med et møte, hvis det er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Jostein Køhn