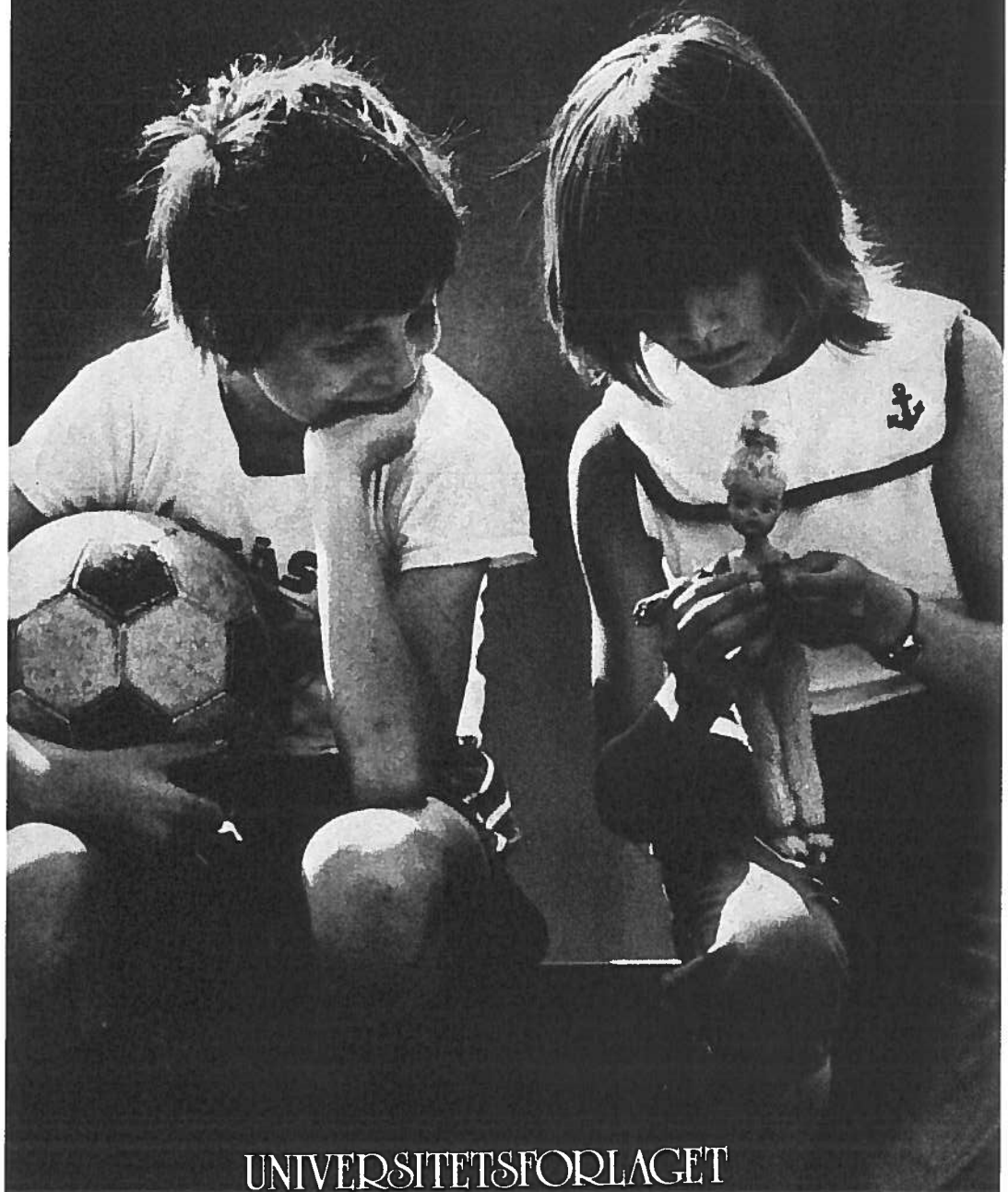


AV MOR ER DU KOMMET

Opplæring til likestilling



UNIVERSITETSFORLAGET

Lisbet Holtedah

Kjønnsrollemønsteret i barnekulturen – et analyseperspektiv¹

Kultur er et begrep som brukes til å sile ut ensartede framgangsmåter i samhandling. Begreper som har med kommunikasjon, kode og kultur å gjøre, vil bli viktige analytiske begreper i studiet av barns verden.

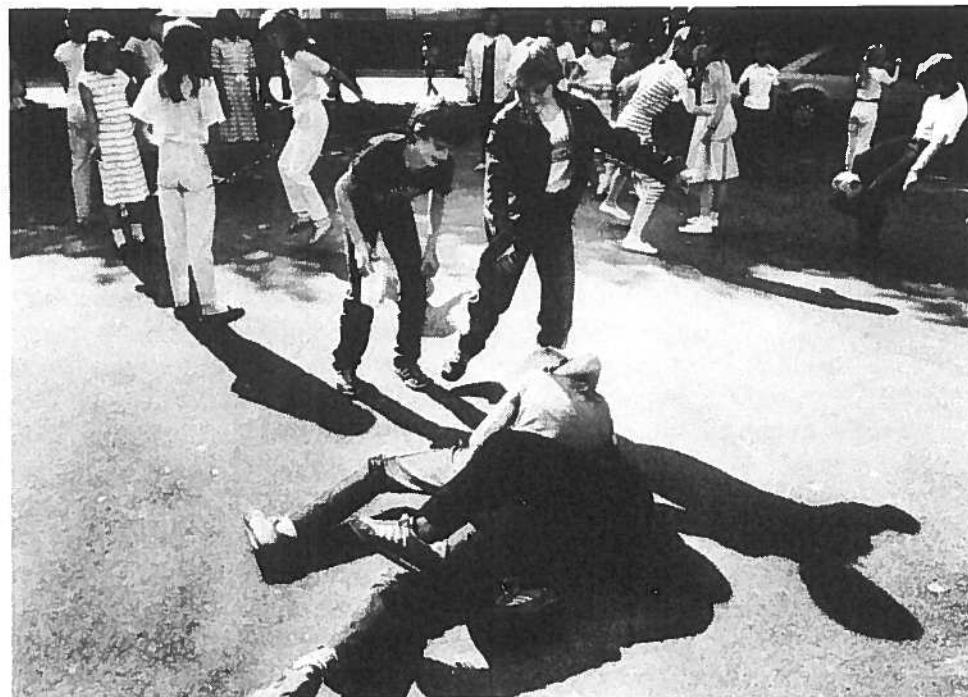
Hvis vi ser på mennesket som både biologisk og sosialt vesen, kan vi si at det flyter «informasjon» av ulik art mellom 1 cellene i våre organer, 2 organer i vår kropp, og 3 oss og andre mennesker. Samfunnsvitere konsentrerer seg om det siste: Vi kan se hverandre, høre hverandre, lukte hverandre, røre ved hverandre og snakke med hverandre. Vi opptrer i samarbeid og i konflikt med hverandre.

Det betyr at vi klassifiserer, deler opp «det som skjer» i hva vi kan eller vil oppfatte, og hva vi ikke kan eller vil oppfatte, hva vi bestemmer som relevant og hva vi bestemmer som ikke relevant for oss. Hvilken betydning har dette når vi kommuniserer med hverandre?

Vi har erfaring for at hvis vi bare forsøker å forstå hva som skjer mellom mennesker med utgangspunkt i synspunkter de er enige i (verdier som de har felles), eller lærer å være enige i, så får vi en rudimentær og utilstrekkelig forklaring. Det vil si at de idealene som synes å gjelde i et samfunn, ikke alltid bestemmer handlinger.

Det er metodisk fruktbart å oppfatte kommunikasjon og læring også som

- overføring av konkret kunnskap om sammenhenger (tolkninger, vurderinger)
- overføring av måter å tolke på
- måter å lage nye tolkninger på gjennom konflikt og debatt (prosess)



I samfunnsvitenskapen har en utviklet noen begreper som brukes til å studere kommunikasjon ut fra denne måten å oppfatte læring på. Det vil si, vi antar at det er fruktbart å se på samhandling både som forhandlinger om mening og som utsagn om mening. Begrepene skal tjene til å vise oss *når*, for *hvem* og *hvordan* det skapes mening. De viktigste begrepene er *signal*, *kode* og *kategori*.

Mer eller mindre felles oppfatninger av *sammenhenger* mellom fenomener *brukes* av mennesker i daglig samhandling. En forsøker å uttrykke ting gjennom å referere til *kjente* relasjoner når en skal beskrive og gi mening til nye forhold og begivenheter. Når en type referanse er godtatt og brukes av flere enn én, kaller vi det fenomenet som representerer relasjonen, for *signal*. De som kjenner signalet, tolker riktig; de besitter *koden*. Det vil si, de kan ved å se, høre, (lukte) signalet *oversette* det til en bestemt *mening*.

Elementent – signalet – kan være et begrep eller en ting, og det kan også være en bevegelse. Det har samme funksjon som et ord. Et ord er også et signal. Sammenhengen mellom et ord og dets mening er ikke «logisk» eller naturlig, den er *laget*. A-tegnet henger ikke naturlig sammen med lyden (a), også den er laget.

La oss se på et eksempel: Når en jente roper, løfter et hoppetau og vifter med det til en flokk barn (gutter og jenter) lenger nede på veien, får det følgende konsekvenser: Et par av jentene løper bort til henne, og de begynner å hoppe tau sammen. Vi kan da si at jenta som viftet med tauet, brukte det som signal til å «hoppe tau». Synet av tauet fikk en *del* av gruppen til å reagere *likt*; de gikk bort til jenta og begynte å leke med henne. Mine krav til hva et signal er, blir her tilfredsstilt av bruken av tauet. Men hva jeg foreløpig ikke vet noe om, er *hvor mange* av barna som så henne – hvor mange som «mottok budskapet». Jeg vet derfor ennå ikke hvordan enigheten om meningen med «det å vifte med et hoppetau» er distribuert, og jeg kjenner heller ikke til eventuelle andre betingelser. Jeg skjønnte selv ikke den nøyaktige meldingen før etter at jentene hadde begynte å hoppe tau sammen. Skjønnte guttene i gruppen signalet, uten å reagere på det? Eller kjente de ikke til det?

Vi skal først se nærmere på signalet. Hoppetauet brukes til en *virksomhet* i en type begivenhet – en lek – som lekes fortrinnsvis av jenter. For de jentene som deltar, forholder «tauet – jenter – hopping» seg til hverandre på en bestemt måte. De er relatert til hverandre, har mening og får mening i forhold til hverandre hver gang jenter hopper. I den situasjonen vi så, har en jente tatt ett av elementene – tauet – ut av sammenhengen. Gjennom tauets relasjon til «hopping» og «jenter» kan det formidle informasjon, altså være et signal.

Dette settet av relasjoner er meningsbærende for jentene som gjennom sin daglige deltakelse i leken har forutsetninger til å lage en kode. Koden gjør at synet av tauet kan få funksjon av et signal. Jentene har kategorien «tauhopping» i hodet. Kategori er det konkrete utsnittet som mennesker

lager, når de anvender en kode; når de kodifiserer det elementet som framheves.

Men jeg nevnte at guttene *ikke* reagerte på signalet. Det trenger ikke å bety at de ikke kjenner til det, men at det er andre spesielle betingelser for at signalet skal følges opp av handling. Det må være en *spesiell* enighet mellom jentene som er forutsetningen for at de forstår hverandre. Det må være en enighet om tolkning av *situasjonen* og av forholdet mellom jenter. Vi sier at venninnestatus-settet er gjort relevant. Guttene har tolket viftingen med tauet som irrelevant for seg – som gutter.

Det som kanskje er en umiddelbar reaksjon når jeg foretar en slik beskrivelse, er at «slik tenker en da ikke selv, alt dette gjør en da ikke bevisst!» Riktig – en del av dette foregår *ubevisst*. Dette fører oss fram til viktige egenskaper ved signaler. De er redskaper som formidler budskaper på en *økonomisk* måte. I virkeligheten springer folk fra signal til kategori uten å tenke bevisst over alle stadiene: signal via kode til kategori.

Eldre mennesker bruker ofte ord som de unge ikke bruker lenger, og unge anvender ord eldre ikke kjenner. Noen behersker ulike måter å snakke på, og bruker dem for å uttrykke forskjellige meninger. For eksempel kan vi gjennom å studere hvilken måte folk velger å snakke på, forsøke å bestemme hvilken situasjon de nå mener de deltar i – «hvilken lek de leker»:

1 En gruppe gutter og jenter leker *sammen* innendørs. De snakker alle en nordnorsk dialekt. 2 Plutselig begynner en jente å snakke østlandsk. Da løper alle jentene for å finne fram dukker, dukkeklær, dukkeseng, barnevogn og leketøysservice. En jente tar tre handlenett over armen, legger dukken i vogna og «går på butikken». En annen ordner et stallebord. Jentene prater nå til hverandre og til dukkene på østlandsk. De snakker om at de må ordne forskjellige ting, skjenner litt på dukkene etc. 3 Guttene gir seg til å hoppe og stupe kråke på skumgummiputer som de finner fram, og fortsetter å snakke den lokale dialekten.

Hvilke minimale enigheter ligger til grunn i de tre situa-

sjonene? Først leker alle relativt fritt med hverandre, og det ser ikke ut til at det stilles særlige krav mellom deltakerne annet enn at «her er vi, og vi driver og leker. Vi kan gjøre alt mulig, bare vi ikke hopper i taket. . .» Men så begynner en jente å snakke østlandsk og *en del* av gruppen reagerer – bare jentene. De gir seg til å leke med dukker. Det ser ut til at jentene er enige om at når det snakkes østlandsk, så *leker* en noe bestemt på en bestemt måte. Og da er det bare jenter som leker. Guttene oppfattet ikke dialektskiftet som et signal som gjaldt dem. De deler altså ikke denne enigheten, eller de deler en enighet om at dette ikke gjelder dem. Jentene derimot går helt seriøst i gang med å leke «mor og barn». Dette tegnet tolkes forskjellig av jenter og gutter. Jentene har blitt enige om at å snakke på denne måten hører til denne leken, og at bare *de* leker leken. De gjør med andre ord venninnestatus-settet relevant.

Hvis vi spør oss om hvordan det kan ha seg at nettopp østlandsk er blitt et signal for å etablere leken, kan jeg komme med følgende hypotese: De fleste av barna ser barne-TV hver ettermiddag, og i mange av disse programmene opptrer et voksent østlandsktalende menneske som snakker «alvorlig» med en dukke, bamse eller lignende. Slike episoder framtrer som en type relasjoner som jentene (og kanskje også guttene) har felles forutsetninger for å oppleve på en likeartet måte. «Østlandsk – leke – voksen – bamse» er en helhet. Delene er relatert til hverandre. Jentene er blitt enige om at når en snakker østlandsk, da uttrykker det at en er noe annet enn det en er klar over (at en er barn). En er voksen og snakker med dukkene sine. Det kan godt hende at guttene også skjønner dette, men i alle fall gjelder ikke denne regelen for dem i denne situasjonen. Jentene har her noe felles som guttene ikke deler.

Det foreligger dermed *to* klare tolkningsmuligheter på det samme signalet («bruken av østlandsk»). Guttene tolker: «ikke relevant for meg», jentene tolker: «Vi skal leke 'mor og barn'». For å forstå hvorfor denne regelen gjelder for jenter og ikke for gutter, må vi følge barna i flere begivenheter.

Det er verdt å merke seg at en jente klarte å omstrukturere hele virksomheten i gruppen med dette signalet. Da jeg en gang begynte å snakke (bevisst) østlandsk til en av jentene, gav hun seg straks til å svare på østlandsk. Hun foreslo at jeg skulle få noe å spise, og «spilte» min mor en stund.

Vi har nå sett at jentene var enige om å kode, tolke det å snakke østlandsk. Det neste spørsmålet vi stiller oss, er hvorvidt jentene stiller bestemte krav til situasjonen; om det er bestemte betingelser som skal oppfylles før en kan innlede en lek på denne måten. Kan jenter hvor som helst og når som helst starte opp en slik lekesekvens?

Jeg mener at situasjonen også må tilfredsstillende visse krav før leken kan settes i gang. Det er snakk om en *lekesituasjon*. Jentene er på et lekerom, de har ting i nærheten som trengs (dukker etc.). De er en gruppe barn. Jeg tror ikke at de vanligvis finner på dette når de er i samhandling med voksne. Jeg har heller ikke sett en jente begynne på denne måten når hun leker med gutter, hvis det ikke er andre jenter til stede.

For å forstå en slik kommunikativ atferd, må vi altså først klargjøre situasjonsdefinisjonen: Alle barna er enige om at man *leker* (situasjon), og at man er *lekekamerater* (status). Både gutter og jenter er i besittelse av en viss kodeferdighet. Men samme signaler kan tolkes ulikt, og vi kan se at de ulike tolkningene som foretas, viser tilbake til relevansregler som gjelder for bestemte statuspar: jente – jente (venninne), eller gutt – gutt (venn). «Dette er jentelek, det er ikke relevant for oss,» sier guttene. En relevansregel er således en enighet om *hvilken* kode som gjelder i en konkret situasjon: Guttene og jentene som deltar i leken, har ulike måter å kode på i noen situasjoner, mens de i andre bruker den samme koden (*før* «mor og barn»-leken begynte). Det vi gjør, er å lete etter både jentenes og guttenes kompetanse – det settet av regler de bruker, de kodene de er i besittelse av.

Det jeg her peker på, er at det er en sammenheng mellom det settet av regler som gjelder for en kategori mennesker, og de handlingsmønstrene de inngår i; mellom de mulighe-

tene de har og hvordan de oppfatter seg selv. Det kan være viktig for oss å isolere dette analytisk, og vi har dermed kommet inn på spørsmålet om hvordan mennesker har mulighet for å påvirke sin egen situasjon; det vil si i hvilken grad de selv kan *influere* på de kodene de må anvende.

Når jeg snakker om fellesskap mellom kvinner, så tenker jeg blant annet på hvilke krav fellesskapet stiller til hva en ikke snakker om (blant kvinner så vel som til andre). Det kan også sies på denne måten: Hvilke problemer har en ikke rett til å løse? Det er dermed ikke sagt at en i situasjoner som er ukjente, *ikke* kan snakke om emner som vanligvis ikke er tillatt. Dette er nemlig noe av poenget med kategorien ukjent, utenforstående. Der kan en kanskje snakke om en del av de tingene som det ofte ikke er relevant (tillatt) å ta opp i det lokale fellesskapet: ekteskap, kjærlighet, sex etc. Med dette har jeg også antydnet at det er et innblikk i de mer totale kontekstene som omslutter lokalt definerte grupper som kan gi oss innblikk i en kvinnes muligheter.

Hvis vi tenker på kvinnebevegelsen, kan vi si at den forsøker å influere på (forandre) de reglene som gjelder i fellesskapet innenfor de forskjellige miljøene: kvinnefellesskap, mannsfellesskap, menneskefellesskap. Det har kvinnebevegelsen ikke hatt problemer med å bli enige om. Det har derimot blitt mer problematisk når en skal utforme reglene for hva som skal være det *relevante*, det viktige i kvinneorganisasjonene. Også der har det dukket opp behov for å gjøre en del ting *irrelevant* (forbudt) for å sette andre ting i forgrunnen.

Vi skal nå beskrive situasjoner og begivenheter for å se hvilke koder (regler og termer) skolebarna bruker for å definere sosiale grupperinger, personer og relasjoner. Hvordan blir de enige om de reglene som skal gjelde?

Vi er på en grunnskole som har ca. 150 elever. Den ligger midt i en bygd, Indrefjord, med ca. 400 mennesker. De 150 barna kommer fra Indrefjord og tre andre bygder: Sørvik, Nordvik og Ytrevåg. Disse tre bygdene er noe mindre enn den skolen ligger i. Skolen er ti år gammel, og før den ble bygd, lå det små skoler i hver av bygdene. Inntil det

kom veier mellom bygdene (som har blitt bygd i løpet av de siste førti årene), lå de relativt isolert fra hverandre. Barna fra Sørvik og Nordvik kjører i én buss til og fra skolen, barna fra Ytrevåg i en annen.

Det er seks klasser og seks lærere på skolen. Lærerne kommer alle «utenfra». Det er omtrent like mange gutter og jenter i hver av klassene.

I nord og sør har skolen overdekte verandaer. Området rundt skolen er stort og åpent. I vest er det en ballbane, i øst et klatrestativ og et gyngestativ.

I timene er barna fordelt i hvert sitt klasserom med hver sin lærer. Lærerne har plassert barna ved pultene etter et par kriterier: de uroligste sitter foran, de rolige bakerst. De har dessuten bevisst blandet gutter og jenter.

I friminuttene er det barna selv som bestemmer hvor de skal være. Om våren har de ordnet territoriet rundt skolen på følgende måte: Vest for skolen er det to grupper som spiller ball – fotball og dødball – og noen kaster med mynter mot veggen. I nord er det noen som leker seks-sten. I øst hopper to grupper rundparadis, en gruppe gynger og en spiller krig. På verandaen hopper noen paradis, noen leker pekelek og andre hopper strikk. Gruppene fordeler seg hovedsakelig etter klasstrinn og kjønn. En del elever som ikke deltar i noe av dette, går parvis rundt i skolegården.

I friminutt etter friminutt gjentar denne fordelingen seg. Når klokka ringer, stiller alle barna seg på rekker etter klasse. Jeg har overvært denne fordelingen gjentatte ganger gjennom flere dager. Jeg har vært inne sammen med klassene, og jeg har kjørt med elevbussene noen ganger.

Det er vanlig i omtalen av barn og kjønnsroller å anta at barn lærer kjønnsroller av *andre*; at for eksempel foreldrene lærer barna til å utvise forskjellige kjønnsrolleatferd. En antar dessuten at de voksne bidrag til sosialiseringen av barna forsterkes av blant annet skolen, lærerne, skolebøkene, fjernsynet etc. Spørsmålet er om dette er riktig. Hvordan produseres kjønnsroller? Hvilke betingelser er tilstrekkelige for at biologiske kjønnsforskjeller får sosial relevans?

Hvilken relativ betydning har lokalmiljø, foreldre, skole (lærere) i barnas utvikling av kjønnsrelevante atferdsregler, og *når* begynner barna å gjøre kjønnsforskjeller relevante?

Det er min hypotese at de voksnes innflytelse spiller en noe mindre rolle enn vanligvis antatt. Hvis vi ser på og analyserer barnas atferd, vil vi oppdage at de i stor grad selv bidrar til utformingen av kjønnsbetingede koder for atferd. I skolen går en bevisst inn for lik behandling av jenter og gutter i timene. Ser vi på hva som foregår i *friminuttene*, hvor barna stort sett opptrer uavhengig av voksne, vil vi kunne se i hvilken grad barna *selv* gjør kjønnsforskjeller relevante og hvordan de gjør det. Det er min arbeidshypotese at det i stor grad er i *friminuttene* barna lager sin spesielle kjønnsrollekultur og bidrar til den konkrete utformingen av kjønnsroller.

Jeg begynte med å stille følgende spørsmål (se systematisk etter): Hvilke deler av territoriet brukes av hvem, og hvem gjør hva sammen i *friminuttene*?

Først legger jeg merke til at nesten alle lekegruppene er *enkjønnede*. Det er gutter som spiller fotball, kaster mynt og spiller krig. Jentene hopper strikk, rundparadis, spiller seksten og gynger. Kjønn er altså gjort relevant i lekesituasjonen i *friminuttene* – i en del leker.

Hvis noen av guttene gjør forsøk på å delta i strikkhoppingen, blir jentene sinte. Dette kan ses som

- 1 et forsøk på – av noen av guttene – å forandre reglene for hvem som kan delta. Men jentene blir sinte og klarer å forhindre at det blir noen regel.
- 2 et tegn på at guttene bare vil markere forskjellen gutt – jente. De hopper strikk på en måte som skal latterliggjøre hele virksomheten. «De bare erter oss og vil ødelegge,» sier jentene.

I tillegg til at bestemte virksomheter er knyttet til kjønn, er også bestemte territorier besatt av henholdsvis gutter og jenter. Men i noen områder finner jeg *både* gutter og jenter: På verandaen leker de sammen pekelek og paradis, og gutter og jenter spiller dødball og klatrer i stativet sammen.

Analysforsøk

Da jeg etter en stund har deltatt i en del klassesituasjoner og gymnastikktimer og kjenner elevene bedre (vet hvor de hører til, hvilke klasser de går i etc.), begynner jeg å kunne se implikasjoner mellom de forskjellige typer av begivenheter. Jeg spør meg da om følgende: Fra hvilke klasser kommer de jentene som hopper strikk, gynger og hopper rundparadis? Fra hvilke klasser kommer guttene som spiller krig og fotball og kaster mynt? Det ser nemlig ut til å være regler for hvilken klasse en skal gå i for å få delta i bestemte aktiviteter.

Dette kan jeg bare se har sammenheng med virksomheten i klassene. Her skapes felles opplevelser som gjøres relevante av barna selv når de skal avgjøre hvem som skal være med i leken. I tillegg til selve klassevirksomheten i undervisningssituasjonen, kan inndelingen i klasser bli brukt i avgrensningen. Den representerer en tilnærmet aldersinndeling som av barna er gjort til en relevant sosial kategori; barna får førsteklassestatus, annenklassestatus etc. Barna fra disse klassetrinnene kodifiserer på forskjellig måte de samme territoriene.

Men hvordan kan det da ha seg at noen barn i enkelte situasjoner kan tillate seg å *se bort* fra kjønn (og klasse?), for eksempel når de spiller dødball?

Hvis vi ser nøyere på hvem som deltar, og ser de samme i klassesituasjonen, vil vi finne at i de to siste klassene spiller gutter og jenter dødball sammen i gymnastikktimen. Den differensieringen mellom kjønn som barna gjør bruk av, gjelder dermed ikke i alle situasjoner. I det *ene* spillet de har lært av en lærer, spiller de gjerne gutter mot jenter eller gutter og jenter på to lag mot hverandre. I slike situasjoner er kommunikasjonen basert på fellesskap i kjennskapet til koder. I de separate enkjønnede gruppene får deltakerne anledning til å utvikle koder og signaler som bare de som deltar, kjenner.

Ofte gjøres det forsøk på å forandre på hvem som har rett til områder, men for det meste er dette mislykt. Det hender rett som det er at gutter fra de eldste klassene vil an-

vende nye territorier til fotball, for eksempel området i øst, og med det lage nye regler og påvirke oppdelingen. Da det vanligvis er små gutter som er i det området, kan de vanskelig klare å gjøre motstand alene. Men det viser seg da at de fleste barna har kjennskap til reglene for fordeling av områder. Situasjonsdefinisjonen er «friminuttet», og alle er elever med visse territoriale rettigheter. På grunn av denne enigheten kan barna få hjelp av hverandre. Lykkes det ikke, må den læreren som har vakt ute, hjelpe til.

Det er ting som virker mot forandringer. Alle vet hvem som har rett til å være hvor, men det er en rekke koder som bare deles av de barna som leker sammen. Guttene kjenner ikke reglene for seks-sten eller strikk, og jentene vet ikke om reglene for å kaste mynt. Men de har alle et system av kunnskaper om hva som gjelder hvor og hva som gjelder for hvem. Det tillater dem å orientere seg, å delta. Overholder de ikke reglene, blir de utsatt for kritikk – de blir hele tiden vurdert.

Et par gutter fra samme bygd forsøker ofte å leke noe helt annet enn de etablerte guttelekene. De vil leke «cowboy og indianer» for seg selv. De har fått rykte på seg for å være spesielt barnslige. De andre barna gjør narr av dem fordi de ikke deltar på en reglementert måte. På den annen side kan vi se at det *er* mulig å «gi blaffen» i den vanlige friminutrutinen og beholde sin originale hjemmebetingede definisjon av friminuttet. Disse guttene får bare et rykte.

Men nå vil jeg gjøre bildet ytterligere komplisert: Når jeg kommer med bussen til skolen før første time begynner, varer det ca. 15 minutter før det ringer inn. De barna som er med bussen kommer fra Ytrevåg og er søsken, søskenbarn og naboer – altså alle sammen godt kjente – og det er både gutter og jenter. På bussen setter guttene og jentene seg fortrinnsvis atskilt, men ofte legger de ikke vekt på dette skillet. Mens de venter på at de andre barna kommer, benytter de gjerne «friminuttområdet» – men da anvender de tydelig helt andre regler, kodifiseringer, enn når det er riktig friminutt og alle er til stede. Situasjonsdefinisjonen er

en annen; det er ennå ikke «skole». Både store og små og både gutter og jenter benytter gyngene. Situasjonen oppfattes som klart annerledes, og regler som gjelder i andre samværssituasjoner (på veien i Ytrevåg), blir her anvendt: kjønn og klasses-trinns – (alders-) relevans må vike for «bekjentskap hjemmefra». Hele situasjonen tolkes annerledes enn i friminuttet, og området har plutselig blitt «felleseie».

Når andre barn dukker opp, hender det at det blir krangling om hvem som skal være på gynga. De store beskytter sine mindre søsken på en måte som de ikke kan tillate seg i friminuttene under lignende omstendigheter, og sier: «Det er bare de små som får være her» til de nyankomne. Det er ennå ikke ordentlig frikvarter. Denne før-skole-situasjonsbegivenheten er ikke så rutinepreget som friminuttene. Barna slåss om å lage regler. Det er ikke klarlagt om det er det som er relevant hjemme, som skal gjelde, eller det som har blitt mer eller mindre rutine i friminuttene. I denne situasjonen konkurrerer gutter og jenter fra forskjellige klassetrinn og lokaliteter om å lage regler som gir dem øyeblikkelige fortrinn. De forhandler om situasjonsdefinisjonen. «Jeg synes det er gøy å gyng, hjemme har far lagd gyng til Monika og meg,» sier Roy. Ofte klarer Frank å gyng en stund tidlig om morgenen før det kommer andre. Men etter hvert blir presset stort fra jenter fra Indrefjord som har kommet dit, og de overtar. Vanligvis har de gynga helt alene når det ikke er noen på skolen, for de bor like i nærheten. De har en slags etablert «rett» til den fordi de bor der, og den er først alles når klokka har ringt. Når alle elevene har kommet på skolen, får bare jenter fra første klasse være i fred på gynga. Det er alle enige om.

Vi ser her at begivenheter som finner sted utenfor skole-situasjonen – fellesskap som er etablert hjemme – i noen tilfeller har implikasjoner for den formen leken får på skolen, og på hvilke regler som gjelder. Men vi ser også at ingen form i leken, i grupperingene og i bruken av området er stabil. Det som skjer hjemme, i timene og i skolegården, blir brukt av barna i hyppige forsøk på å lage nye regler. De

forsøker, avhengig av situasjonen, å gjøre klassetilhørighet (status) mer viktig enn slektskap, eller kjønn mer viktig enn alder, etc.

Det vi har pekt på er bare deler av den totale konteksten som de enkelte situasjonene kan ses i lys av. Det er vanskelig i en slik undersøkelse å følge tidsperspektivet så langt en ville, for et prosjekt har gjerne begrenset varighet. Men jeg vil nevne hvordan jeg forestiller meg at tidligere begivenheter har betydning for nåværende situasjoner: Forholdet mellom to av lokalitetene var for få år tilbake av en slik art at barna – selv om de gikk i samme klasse – ikke ville leke sammen (dette sier både foreldre, lærere og eldre elever). Jeg kan spore konsekvensene av dette forholdet blant de eldre elevene, men ikke blant de yngre. Det vil si at en også må ta i betraktning den historiske konteksten for å forklare det spesielle settet av regler som barna på de ulike klassetrinnene bruker.

Første-, annen- og tredjeklassingene, gutter og jenter fra samme sted har noe felles, og er dermed forskjellige fra lignende grupper fra de andre bygdene. I «før-første-time»- og «etter siste-time-mens-vi-venter-på-bussen»-situasjonene er det ikke samme utbredte enighet om de reglene som gjelder når *alle* barna er sammen i friminuttene. Friminuttene er en type begivenheter som alle barna er relativt enige om å gjøre relevant på en bestemt måte – her gjelder bestemte regler for anvendelse av områder og for grupperinger.

Ser vi igjen på de små førskolebarna som leker hjemme i Ytrevåg, enten inne eller ute, så er det mange eksempler på at jenter leker med gutter. For eksempel leker Sissel og Tone, som begge er fire år, med hver sin gruppe av gutter som bor i nabolaget. De leker aldri sammen selv om de bor ved siden av hverandre. Men når det gjelder Marianne, Bente, Rønnaug og Hanne (fra 3. og 4. klasse), leker de oftest sammen (inne) uten at gutter får delta. Det hender likevel at de leker med gutter ute (sykler, spiller ball etc.).

Disse inklusive og eksklusive tendensene i barnegruppene kan best forstås når vi ser på så vel begivenheter i hjemmelokalitetene som i friminuttene og timene på sko-

len. En del av et som blir gjort relevant i skolesituasjonen, blir gjort relevant hjemme. Dette bidrar til at jenter og gutter utvikler atskilte koderepertoarer som medlemmer av det andre kjønn ikke behøver å dele.

Når skolegutter og -jenter snakker sammen på veien hjem, er det tydelig at det i stor grad er skolen som er samtaleemnet; skolesituasjoner som «bidrar til» fellesopplevelser. Samtalene går ut på hvorvidt den og den lærer er streng, god eller dårlig. Her kan de uttrykke enighet om hvilke fag som er spennende osv. På den ene siden har den kodeproduksjonen som finner sted i skolen, implikasjoner for utviklingen av atskilte sett av relevansregler (for store/små, gutter/jenter); regler for *hva*, *hvor* og *hvem* en kan leke med hjemme – og omvendt. På den andre siden dannes det grunnlag for felles diskusjoner mellom gruppene. Det eksemplet fra fortiden jeg nevnte, antyder at det skjer (har skjedd) en forandring (reduksjon) av den *relative* betydningen; det som skjer hjemme har i forhold til regelproduksjonen på skolen (friminuttene for eksempel). Vi har imidlertid også sett at det i noen situasjoner stadig er rom for at barna bruker helt «egne» lokale regler.

Foreløpig har jeg laget en meget summarisk skisse av begivenhetene inne i skolen og i lokalmiljøet, og pekt på noen implikasjoner disse har for hverandre.

Når jeg har observert de samme barna, har jeg sett at forskjellige ting eller egenskaper er gjort relevante i forskjellige situasjoner: Hjemme spiller lokaldefinert vennskap og naboskap en større rolle i mange situasjoner enn det gjør på skolen. Alder er ikke så relevant, særlig ikke for de minste. For de større hjemme i Ytrevåg spiller kjønn som kriterium for gruppedannelse omtrent samme rolle som på skolen; i de situasjonene der barna selv har en relativt stor innflytelse på situasjonsdefinisjonene etc.

Hvis vi skal vurdere hvilke konsekvenser prosessene får for barna, må vi se nærmere på hva slags *sosiale personer* som formes. Barna har laget en viss systematikk gjennom sin varierte virksomhet hjemme og på skolen. Det enkelte barnet behersker typiske sett av regler og koder som det

bruker og lærer mer eller mindre riktig og godt. Barnet utøver visse roller og innehar forskjellige statuser. (Noen eksempler på hvordan de kan knyttes sammen til den sosiale personen er: «jente-Ytrevåg-1. klasse», «gutt-Sørvik-6. klasse», etc.)

Vi må kjenne til de forskjellige sosiale personene blant annet for å kunne vurdere hvilken innflytelse de enkelte barna har anledning til å få. Vi skal her se på en av de mange differensieringsformene: kjønnsrolledifferensieringen.

Et av de regelsettene som er mest systematisk fordelt, går på kjønn. Kjønn er en egenskap som blir gjort relevant av barna i mange situasjoner. Implikasjonene av dette er at jentene har mange sett av regler som er spesielle for dem, og likeledes guttene. På samme vis kan vi se at disse kjønns-spesifikke reglene er eller kan gjøres relevante i alle typer situasjoner. Kjønn er en *imperativ* status. Det er få situasjoner der det er av underordnet betydning om barnet er gutt eller jente.

Når så mange roller (og regler) er spesielle for hvert av kjønnene, får det konsekvenser for hvilke muligheter kjønnene har, og hvordan de oppfatter verden!²

Når vi observerer barn, fortrinnsvis i en skolesituasjon, er det foreløpig vanskelig å peke på maktmessige implikasjoner av ulik «personkonstruksjon». Det en mest umiddelbart ser, er implikasjonene av statusene alder og kjønn. Men det er sikkert også andre kritiske statuser. For det formålet må vi observere i ennå flere situasjoner og fange inn flere felter. En del av konsekvensene kan vi først se i et framtidsperspektiv.

Før vi slutter denne skissen av barn i en skolesituasjon, skal vi da se på konsekvensene for barna i et mulig framtidsperspektiv. Eksempelene fra «hjemme i Ytrevåg» og fra friminuttene, skulle vise oss at jentene fra tredje og fjerde til de går i sjette klasse har et forskjellig *karriereforløp* fra gutter på samme alderstrinn.

Da kjønn er imperativt omtrent fra skolegangens begynnelse, erverver jentene seg andre roller og lærer andre reg-

ler etter hvert som de blir eldre enn det guttene gjør. Men jentene i første klasse leker helt andre leker enn jentene i sjette klasse, de har forskjellig rettigheter i skolegården etc. Det ser derfor faktisk ut som om kommunikasjon/lek *mellom* gutter og jenter finner hyppigere sted i sjette klasse enn i første og andre klasse.

Dette er likevel ikke bevis for at differensieringen mellom gutter og jenter i sjette klasse er mindre viktig enn i første. Det kan være tegn på at de har et bedre utviklet gjensidighetskjennskap, kodefelleskap. Jeg kan nevne at guttene og jentene på dette klassetrinnet har svært markert forskjellig forventninger til fremtiden. Mine observasjoner har også gitt meg inntrykk av at de store barna oppfanger og har dannet seg meninger om mange flere ting enn de små: både om sin hjemmesituasjon og om større felter (Norge, verden). De gjør mange flere ting relevante for seg – konteksten er utvidet.

Barnas deltakelse i begivenheter i skole og hjemmemiljø bidrar til utvikling av typer av sosiale personer med forskjellige rettigheter (jente eller gutt, fra Sørvik eller Ytrevåg, yngre eller eldre?) Med utgangspunkt i den empirien vi har skissert, kan vi peke på mulige konsekvenser i former og forutsetninger for karriereforløp.

Men først gjennom et *utvidet* studium kan vi si noe om konsekvensene i form av ulik grad av innflytelse. Med det analytiske perspektivet vi anvender, vil ulikhet i innflytelse bl.a. måtte søkes i ulike muligheter for å *influere på regler, koder* både felles koder for gutter og jenter, og de kodene som gjelder internt i de eksisterende gruppene (for eksempel klassetrinn/lokalitet/kjønnskombinert lekegruppe).

Jeg vil gjerne understreke at mitt hovedformål har vært å forsøke å klargjøre et analyseperspektiv, og at det derfor er et begrenset utsnitt av kontekster vi har tatt fram. Vi har for eksempel ikke nevnt foreldre-barn-relasjoner. Vi har stort sett konsentrert oss om skolesituasjonen, og utelukkende om begivenheter der vi har med barn å gjøre. Vi har altså fortrinnsvis lagt vekt på hvilken type rammebetingelse skolen utgjør for samvær mellom barn, til forskjell fra lokal-

miljøet. Men skolen er en stor landsomfattende institusjon. Vi finner i den en rekke sosiale relasjoner og nettverk, begivenheter (avgjørelsesprosedyrer).

For å få mer innsikt i dette feltets implikasjoner, måtte vi for eksempel vurdere nærmere på hvilken måte det som formidles gjennom pensum i skolen, har innflytelse på de fenomenene, formtrekkene, som jeg har skissert. Og vi må også vurdere hvordan innflytelsen i skolepolitiske spørsmål er fordelt. Her har det imidlertid ikke vært meningen å vise en fullstendig organisatorisk kontekst for skoleforskning. Det har vært meningen å vise hvordan det kan være fruktbart å gå fram i det myldrende virvaret den sosiale verden utgjør; på hvilken måte en kan fange inn prosesser – differensieringsprosesser og felleskapsetablering. Vi har villet se på hvordan personer-aktører påvirker og er påvirket av de prosessene de deltar i.

Jeg stilte innledningsvis spørsmålet om foreldrenes versus barnas eget bidrag til kjønnsrollenes utforming. Her mener jeg å ha vist at i skolen, i friminuttene, får barna selv anledning til å utarbeide innholdet i et kjønnsrollemønster som vi til og med kan se blir motarbeidet av lærere, og til en viss grad av de nye lærebøkene.

Noter

- 1 Det analyseperspektivet som jeg vil formidle her, er bl.a. utviklet av Erving Goffman i *Vårt rollespill til daglig*, Oslo 1974.

Annen sentral litteratur er:

Barth, Fredrik: «Process and Form in Social Life». I *Selected Essays of Fredrik Barth*, Vol. 1, London 1981.

Barth, Fredrik, og Reidar Grønhaug: «Konstruksjon og dekonstruksjon av tegn». I *Strukturalisme og semiologi*, GMT 1973.

Jeg har også hentet mye inspirasjon i Sigurd Berentzens arbeid: *Kjønnskontrasten i barns lek. En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Nr. 3 i skriftserien ved Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Bergen.

- 2 Det siste punktet har jeg foreløpig fått bekreftet gjennom eksperimenter hvor jeg bevisst forsøker å fange inn kjønns-, alders- og lokalitetsrelevans – gjennomslagskraft på utformingen av de sosiale personene. Jeg har fotografert og filmet barna i skolegården når

de leker, etterpå har jeg vist det til henholdsvis gutter og jenter. Guttene så helt *andre* ting enn jentene. Guttene snakket for eksempel gjerne om hva de guttene de så, gjorde, men de kjente ikke navnene på svært mange. Jentene kunne derimot nevne alle (gutter og jenter) med navn, og var ivrige til å fortelle hvor de hørte til (klassetrinn, lokalitet).

(Artikkelen er oversatt fra dansk av Ingunn Lindborg.)

Av mor er du kommet Opplæring til likestilling

Likestilling mellom kjønnene er ikke bare et spørsmål om hva en synes og mener, det er også et spørsmål om kunnskap. Alle som har undervisnings- eller oppdrageransvar for barn og unge, har en plikt til å skaffe seg slik kunnskap.

Av mor er du kommet gir en innføring i emnet likestilling. Den aktualiserer leserens egen kjønnsrolleoppfatning, gir solid kunnskapsstoff om likestilling som fagområde og drøfter hvordan likestillingsarbeid praktisk kan gjennomføres i barnehager og skoler.

Bidragstere i boka er Astrid Bastiansen, Brynjulf Bjørklid, Birgit Brock-Utne, Lisbet Holtedah, Else Michelet, Ragnhild Midtbø, Liv Sannum, Torild Skard, Unn Eriksen Stålsett og Per Olav Tiller. Redaktør er Ragnhild Midtbø og Liv Sannum.