

BLANT HESTER OG GORILLAER I SKOLEGÅRDEN: UTVIKLING I EN KJØNNET KULTUR

Liv Mette Gulbrandsen

Artikkelen bygger på en empirisk undersøkelse der 25 norske 8-9 åringer er intervjuet flere ganger over en periode på halvannet år. En kvalitativ intervjuform er benyttet for å få informasjon om barnas aktiviteter og relasjoner, konkretisert gjennom hva som hendte »i går«. Et kulturpsykologisk utviklingsperspektiv legges til grunn for analyser av kjønnete, kulturelle kodesystemer slik disse kommer til uttrykk i ungenes beretninger fra klasserom og skolegård. Jenters og gutters utvikling betraktes som en aktiv integrering i etablerte systemer av meningssammenhenger, hvilket også omfatter kompetanse som er nødvendig for å forhandle kulturelle koder. Kjønnete handlingskoder synes å være mer bevegelige enn relasjonelle koder som bl.a. pålegger jenter sosialt ansvar for forholdet mellom jenter og gutter. Artikkelen avsluttes med en diskusjon av henholdsvis kjønnete handlingskoder og relasjonelle koders tilgjengelighet for analyse og handlinger i vår kultur.

Denne artikkelen tar opp kulturelle og personlige betydninger av kjønn i et sosialt og tidsmessig utsnitt av barns liv. Barna, som i samarbeid med meg har brakt fram det empiriske materialet denne framstillingen bygger på, er 8 - 9 år gamle. Barnas fortellinger om aktiviteter og samhandling blant jevnaldrende jenter og gutter, danner grunnlaget for artikkelens empiriske analyser og teoretiske refleksjoner.

Nordiske barn lever i land der rådende politisk ideologi er basert på kjønnsnøytralitet og likestilling, men de fødes likevel inn i en kjønnnet kultur. Siden fødselen er barna blitt møtt med kulturelle koder som tilskriver kjønnsrelaterte betydninger til deres væremåter. Allerede i fødselsannonsene, bringes budskapet om barnets biologiske kjønn ut. De biologiske karakteristika, tegnet på kroppen som Søndergaard (Søndergaard, 1993) refererer til, kan sees som et signal til omgivelsene om hvilke rammer barnets handlinger og reaksjoner skal fortolkes innenfor (Haavind, 1982; Haavind, 1987).

Hva det *faktisk* innebærer og hva det *bør* innebære å vokse opp og leve livet sitt som jente og gutt, kvinne og mann, har vært temaer i den samfunnsmessige debatten de to, tre siste tiårene. Samtidig har den moderne kvinneforskningen brakt kunnskaper om kvinners og menns betingelser og muligheter i parforhold, foreldreskap, arbeids- og samfunnsliv, og det er utviklet teoretiske perspektiver og analytiske tilnærminger som kan bidra

til å synliggjøre kjønnete, kulturelle koder som i liten grad har vært personlig og kollektivt reflektert (se f.eks. Taksdal og Widerberg, 1992).

Siktemålet med denne artikkelen er tosidig; jeg vil først og fremst undersøke hvordan et kulturpsykologisk perspektiv kan bidra til forståelse av jenters og gutters utvikling, men jeg vil *også* diskutere hvordan det utviklingspsykologiske perspektivet kan bidra til kulturell refleksjon. Først vil imidlertid et kulturpsykologisk utviklingsperspektiv bli presentert.

Utviklingspsykologiske perspektiver

Den vitenskapelige utviklingspsykologien kan gjerne betraktes som en moderne tilnærming til de gamle spørsmålene omkring menneskets vesen eller natur. Det alvorset og engasjementet vi igjen og igjen går inn i disse spørsmålene med, avslører kanskje i seg selv et artskaraktistikum; nemlig evnen til og interessen for refleksjon omkring individets og kollektivets eksistens og utvikling.

Ser vi refleksjon som en sosial prosess, muliggjort gjennom kollektiv dannelse av språk og andre signifikante symbolsystemer, bør vi ikke forundres over at utviklingspsykologiens løsningsforslag befinner seg innenfor de skiftende rammene av overordnede vitenskapsteoretiske og samfunnsmessige debatter.

De store fortellingene om utvikling fra første halvdel av vårt århundre (f.eks. Freud el. Piaget), handler om generelle utviklingsforløp. En nødvendig forutsetning for å beskrive de utviklingsmessige fellestrekkene relativt detaljert, er en tilsvarende vektlegging av indre mekanismer som utviklingens primære drivkraft. Slike forståelsesmodeller harmonerte med de enkle, lineære årsaksmodellene som til da hadde preget naturvitenskapene som fungerte som forbilder for nye vitenskapelige disipliner.

Alternative røster fantes, og felles for f.eks. Mead, Lewin og Vygotsky, var en forståelse av individet som grunnleggende sosialt på den måten at interaksjon med andre mennesker betraktes som en *forutsetning* for individuell utvikling. Når individet således forstås ikke bare som *påvirket* av, men som *konstituert* gjennom interaksjon med sine særskilte omgivelser, rettes utviklingspsykologiens fokus mot kontekstrelaterte samspill. Det er disse som rammer inn forståelsen også av det personlige, både individets indre liv og dets utadrettede initiativ og handlinger, dets væremåter.

Sosialt baserte utviklingsteorier har altså eksistert, men lenge som relativt isolerte øyer i utviklingspsykologiens individorienterte hav. Den økende interessen for sosiale perspektiver i psykologien, kan sees i sammenheng med generelle metateoretiske perspektiver som gjør seg gjeldende i vår tids vestlige vitenskapsdebatt. Naturvitenskapene har neppe tapt sin rolle som paradigmatisk forbilde, men utviklingen innen f.eks. biologi og fysikk har åpnet veien for systemtenkning og interaksjonsmodeller også innen

andre vitenskapelige disipliner. Teoretiske modeller med utgangspunkt i interaktive systemer åpner for en forståelse av mangfoldige og uforutsigbare prosesser. Omfanget av *mulige* forløp blir enormt, og forståelsen av *faktiske* forløp vil måtte utvikles gjennom analyser av konkrete individ-kontekst utvekslinger over tid.

Utviklingspsykologiens analytiske fokus vil dermed rettes inn mot hvordan individet virker inn på sin sosiale kontekst som i sin endrete form øver en annen innflytelse på individet som deretter spiller en ny rolle i kontekst som så - - - -. Slike transaksjonsmodeller (Sameroff, 1975; Bronfenbrenner, 1979; Haavind, 1987; Ford og Lerner, 1992; Winegar og Valsiner, 1992) fanger opp gjensidigheten i og sammenkoblingen av de utviklingsprosessene individ og kontekst gjennomgår og retter oppmerksomheten mot kontinuerlige *prosesser* framfor *resultater* av utvikling. Transaksjonsprosesser blir imidlertid ikke forståelige uten at vi kjenner eller blir kjent med de sosiale betydningssystemene de er innleiret i. Ved å fokusere *kultur*, som »et bestemt system av *meningssammenhenger*, et univers av mening, som ordner og gir form til menneskelig erfaring og virkelighet« (Solheim, 1990), bringes et langsiktig tidsperspektiv inn.

Et felles system av meningssammenhenger utvikles gjennom menneskers virksomhet og kommunikasjon over generasjoner, og bærer med seg mer og mindre reflekterte erfaringer og forståelsesformer. Disse er knyttet til samfunnets materielle og sosiale organiseringsformer og de er naturligvis nedfelt i språket. Dette er de »objektiviserte« symbolstrukturer som enkelt-individet møter og innskriver i. Men kultur er også »subjektiv« symbolsk fortolkning som innbefatter både individets *tilegnelse* og *produksjon* av mening (Solheim, 1990). Kulturbegrepet bringer med seg en historisk forståelse samtidig som det tar opp i seg pågående sosiale prosesser og individets bestrebelse på å skape mening. Langsgående analyser strekker seg både bakover og framover langs tidsaksen. *Det er i skjæringspunktet mellom etablerte meningssammenhenger og individets utforming av seg selv at utviklingspsykologiens gjenstandsfelt befinner seg.*

Kjønn, kontekst, kultur

Når jeg her lar betydninger av kjønn utgjøre den analytiske innfallsvinkelen til det empiriske materialet, er det på bakgrunn av kunnskap om den kulturelle konteksten mine informanter inngår i.

Det *systemet av meningssammenhenger*, d.v.s. den kulturen som er bygd opp med kjønn som et grunnleggende, organiserende prinsipp, er ikke et statisk og entydig fenomen. »Objektiviserte symbolstrukturer« eksisterer på mange refleksjonsnivåer, fra de kulturelle selvfølgelighetene (jfr. f.eks. Bourdieu's doxa, Bruner's canonical rules, Bateson's hardprogrammed ideas) til de dagsaktuelle debat-temaene. Lokale varianter eller subgruppevarianter eksisterer side om side, noen ganger i et dominans-underordnings-

forhold, andre ganger som parallelle, likeverdige varianter. Det er også slik at den historiske treggheten er ulik i ulike sektorer eller uttrykksformer, slik at kulturelle elementer fra flere perioder eksisterer i sam- og motspill med hverandre. Samtidig deltar vi alle dels i felles, dels i motstridende kulturelle utviklingsprosjekter som gjør de objektiviserte symbolstrukturene mer til dynamiske prosesser enn bestandige strukturer. Kulturelle systemer må til en viss grad være koherente for i det hele tatt å bli oppfattet som systemer. Det betyr imidlertid ikke at koherens kan være den viktigste validitetstesten for en kulturbeskrivelse (Geertz, 1973). Mangfoldet, flertydigheten og også de motstridende tendensene i sosiale systemer, er alle aspekter av betydning for forståelsen av deltakerenes handlinger og opplevelser. En forskningsmessig ambisjon vil være å fange opp meningsammenhenger på et nivå der de er tilstrekkelig koherente til å kunne identifiseres, men uten å fokusere koherens i den grad at bevegeligheten tapes av syne.

I denne framstillingen tar jeg utgangspunkt i *skolen* som en sentral, sosial arena for 8 - 9 åringene. Alle norske barn i denne alderen går på skolen og nesten alle får skoletilbudet sitt i den offentlige grunnskolen. Det offentlige skoleverket framstår, ved siden av familien, som den viktigste »barne-livsorganisatoren« for barn over 7 år. Skolen gjenspeiler den samfunnsmessige forståelsen av oppvekst og læring; den presenterer og representerer samfunnets kulturelle koder; og den gir barna sosiale arenaer der de i varierende grad kan organisere handling og samhandling selv. Jeg betrakter derfor skolen som en institusjon som faktisk rommer et av skjæringspunktene mellom etablerte meningsammenhenger og individets utforming av seg selv. Dette gjør den til en interessant arena for utviklingspsykologiske studier.

Skolens aldersbaserte klasseinndeling bidrar til styrking av barnas jevnaldningsrelasjoner. I Norge tas det også geografiske hensyn når klasser settes sammen, slik at barn i samme nabolag går i samme klasse. Dermed knyttes båndene enda tettere mellom de barna som har vært hverandres lekekamerater i førskolealder, nemlig jevnaldrende nabobarn. Samtidig *bryter* skolen organisatorisk med barnas egne nettverk ved at den bringer jenter og gutter i nærmere kontakt med hverandre enn det de fleste 8 - 9 åringene selv legger opp til. Når barna organiserer jevnaldningsrelasjoner, velger de nesten alltid lekekamerater av samme kjønn. Bestevenner og -venninner er alltid av samme kjønn. Skolens organisering bidrar dermed til andre sosiale erfaringer enn fritidas, både gjennom de relasjonstypene det legges opp til og de rammer for fortolkning av disse relasjonene som tilbys.

Informantene ble rekruttert fra to urbane boligområder (henholdsvis N=12 og N=13). De som bodde i samme nabolag gikk på samme skole. Innen de to informantgruppene deltok barna i felles aktiviteter, både hjemme og på skolen. I intervjuene fortalte ofte flere barn om de samme begivenhetene, men beretningene ble naturligvis farget av den enkeltes opplevelse av hendelsene. Det er et viktig metodologisk poeng at hvert barn som ble

intervjuet også inngikk i andre informanters sosiale kontekst. Ved å intervju barn som inngikk i en felles sosial kontekst over tid, ble det mulig å forfølge transaksjonsprosesser gjennom perioden.

Hvert barn ble intervjuet fire ganger; første gang like etter skolestart i 2. klasse, det siste intervjuet foregikk like før de fikk juleferie i 3. klasse. Barna ble bedt om å fortelle om sine aktiviteter og relasjoner. De fortalte om hvor de hadde vært, hva de hadde gjort og hvem de hadde vært sammen med »i går« eller »i dag«. Deres historier om dagliglivets begivenheter ble utdypet ved hjelp av oppfølgende spørsmål om begrunnelser for og refleksjoner omkring de aktuelle hendelsene. Denne framgangsmåten gir gode innblikk i hva barna konkret kan gjøre rede for som dagliglivets selvfølgeligelige hendelser, og hva de har eller kan ledes til et språklig, reflektert forhold til. Det varierte naturligvis i hvilken grad det enkelte barnet var istand til å bli med på refleksjon over egne og andres væremåter, og de sosiale ordningene de inngikk i.

Åtte-åringene har etablert forståelsesrammer som de fletter nye erfaringer inn i og gjør til sine og i neste omgang til *seg*. De etablerte forståelsesrammene utgjør ikke et fast og uelastisk system. En kan tenke seg at de sidene som er knyttet til kulturelle selvfølgeligheter, er de minst bevegelige, mens betydningen av mer kollektivt *reflekterte* sider i større grad kan gjøres til gjenstand for sosiale forhandlinger (Rudie, 1984; Rudie, 1994). Den kollektive refleksjonen kan legge fenomenet åpent for forhandlinger ute i verden, og den kan skape en opplevelse hos individet av hva som kan bringes til forhandlingsarenaen i den aktuelle konteksten. Med forhandlinger sikter jeg her til handling, samhandling og/eller kommunikasjon som inngår i bestrebelsene på å skape felles forståelse av et fenomen eller en situasjon; f.eks. av kjønns betydning i en gitt kontekst.

De unge jeg møtte, hadde bak seg ett skoleår som hadde gitt dem felles erfaringer som elever i deres spesielle klasse og skole. De var etablert både som individuelle jenter og gutter og som »ei av jentene« eller »en av guttene« i klasserom og skolegård. Mitt anliggende i denne artikkelen er ikke å presentere en kausal *forklaring* på hvorfor disse barna er blitt akkurat den jenta eller akkurat den gutten den enkelte viser seg som i åtteårs alderen. Hvert barn stiller med en rekke forutsetninger som er bygd opp gjennom hennes eller hans individuelle livshistorie. Mitt poeng her er at *alle* disse historiene er blitt til og blir forstått innen de samme kulturelle rammene. Den enkeltes historie er hele tida relatert til det mangfoldige systemet av kulturelle koder som gjøres sosialt virksomme i barnets kontekst.

Dersom vi starter studiet av skolens kjønnskoder ovenfra, ser vi at den offisielle, norske likestillings-ideologien bringes inn i skolen via Mønsterplan for grunnskolen (1987) som angir de faglige retningslinjene for grunnskolen. Det understrekes at jenter og gutter skal få samme undervisningstilbud, og at de skal være sammen i klasser og grupper. Barna skal aktivt oppmuntres til å utvikle ferdigheter og personlige egenskaper

som tradisjonelt har vært assosiert med det motsatte kjønnnet. Jenter og gutter skal forberedes til både yrkesaktivitet og omsorgsarbeid i hjemmet. Bøker og annet lærestoff skal presentere kvinner og menn, jenter og gutter som likeverdige i samfunns- og hjemmeliv.

Mønsterplanen presenterer en analyse av kjønnssystemet i det norske samfunnet der det bl.a. heter:

»Avklaring av det prinsipielle grunnlaget er imidlertid ikke tilstrekkelig til å sikre likestilling mellom kjønnene. Menn som gruppe har en langt sterkere stilling enn kvinner på de fleste områder som direkte påvirker samfunnsutviklingen. For å skape en riktigere balanse, må skolen aktivt fremme likestilling og unngå å videreføre og forsterke tradisjonelle kjønnsroller«. (Mønsterplan for grunnskolen, 1987, s.30).

Dette er en relativt radikal forståelse av samfunnets kjønnssystem og representerer *ett* sett av kulturelle koder. Det kan være grunn til å tvile på at alle norske lærere er enige i denne analysen, men det er likevel selvfølgelig for de fleste å følge opp Mønsterplanens anvisninger for praktisk organisering av undervisningen. Ofte finner en hos lærere rent pragmatiske begrunnelser for kjønnsblandete grupper; det blir rett og slett stillere i klassen når jenter brukes som sosiale buffere og pedagogisk hjelpersonell i forhold til urolige gutter. En slik pragmatisk begrunnelse vil formidle kulturelle koder på et annet nivå og med et annet innhold enn Mønsterplanens ideologi. Til tross for at de to kodenenes budskap må sies å gå i hver sin retning, lever de side om side i det samme klasserommet og bidrar dermed til en kulturell flertydighet.

Kulturelle koder skaper et kjønnnet system av sosiale fortolkninger, men dette er som tidligere nevnt *ikke* et enkelt og koherent system av regler som stiller barn overfor entydige sosiale forventninger. Ulike kulturelle aspekter kan formidle ulike betydninger, til og med motstridende betydninger; og identiske kulturelle aspekter kan formidle ulike betydninger til ulike tider eller på ulike nivåer. Det kulturelle mangfoldet skaper et rom for den enkeltes selvkonstruksjon, og det er dette rommet som inntas av det aktive og meningsskapende barnet.

I den videre framstillingen skal vi følge barna gjennom noen av skolens sosiale arenaer for å se nærmere på hvordan de gjør kjønnete, kulturelle koder relevante *for seg* og *mellom seg*, og hvordan noen samhandlingsmønstre *beveges* i løpet av intervjuperioden.

Klasserommet som sosial arena

I klasserommet var læreren den sosiale hovedorganisatoren. Som nevnt, ble alltid jenter og gutter plassert ved siden av hverandre. Denne fysiske integreringen tvang barna til å samhandle med barn av motsatt kjønn. I

samhandling innen de fysiske og fortolkningsmessige rammene skolen la, var barn aktive deltakere i en prosess der utforskning og definering av egne og andres sosiale spillerom pågikk kontinuerlig. Hvem er jeg i forhold til deg og hvem er du i forhold til meg; eller – stilt på en annen måte – hvem er *jeg* og hvem er *du*?

Barnas historier om det sosiale livet i klasserommet liknet på mange andre historier som er formidlet gjennom nyere skoleforskning. Gutter som bråker og legger beslag på lærers oppmerksomhet, og jenter som forstyrres og venter på eller ber om lærers hjelp, er beskrevet av flere (f.eks. Bjerrum Nielsen og Larsen, 1985).

Når jenter fortalte om sidemannen sin, ga de nesten alltid et negativt bilde av ham. Jenter var sinte og oppgitte over at gutter bråkte, skravlet, skumpet, maste, rappet, hylte, veltet o.s.v. De omtalte ikke gutter i klasserommet i positive ordelag, men kunne si at en var snillere eller stillere enn andre gutter. Jenter differensierte mellom gutter ved å karakterisere dem relativt til hverandre. Det var stor grad av enighet blant jenter om rangering av gutter i klassen i forhold til oppførsel i timene. Når gutter vurderte seg sjøl og hverandre etter de samme kriteriene, var de langt på vei enige med jentene.

Når jenter beklaget gutters oppførsel, var det enten fordi guttene forstyrret eller fordi de forulempet fysisk eller verbalt. At gutter forstyrret, innebar at de hindret eller vanskeliggjorde det som var jentenes prosjekt i timen.

Mange jenter uttrykte på denne måten misnøye med at de ikke fikk fred til å forfølge sine egne intensjoner. Ingen jenter klaget på at andre jenter hindret dem på samme måte, og for gutter så ikke dette ut til å være noe problem hverken i forhold til jenter eller andre gutter. Gutter kunne fortelle at naboenta var dum eller irriterende, men de klaget aldri over at jenter hindret dem i å forfølge sine egne mål. Jenter kunne være plagsomme, men de utgjorde ingen trussel mot guttenes prosjekter.

Jenter hadde praktisk talt ingen effektive måter å stoppe gutter på. Jentene henvendte seg til den kvinnlige læreren, og hennes generelle råd var å ignorere guttene. Noen ganger hadde også lærer problemer med å holde gutter i ro. Både jenter og gutter visste det, og gjorde seg sine refleksjoner over forholdet. Jenter forsøkte ofte å ignorere bråkete gutter, men av og til benyttet noen av dem seg av mer håndfaste metoder, noe som alltid endte med at gutten gikk seirende ut av basketaket. Retten til å slå hardt *nok* var på hans side.

Som oftest benyttet jenter seg av de strategiene de voksne anbefalte. Disse var lite effektive for den enkelte jenta som tok dem i bruk, men de bidro antakelig til roligere forhold i klassen som helhet. Til en viss grad kan en derfor betrakte plasseringen av jenter og gutter i klasserommet som hensiktsmessig i forhold til en pragmatisk målsetting. Vurdert i forhold til Mønsterplanens ideologiske målsetting, kan det imidlertid synes mer tvilsomt: Barna ble plassert i en annen sosial situasjon enn den de selv

ville ha organisert. I denne situasjonen kan vi få øye på et asymmetrisk forhold mellom jenter og gutter ved at gutter kan hindre jenter i å forfølge egne mål, mens det omvendte ikke synes å forekomme. De strategiene lærer anbefaler for å takle situasjonen, er lite effektive. Det er faktisk slik at tankene bringes hen på Rousseau's Sophie som systematisk ble forhindret fra å forfølge sine egne prosjekter slik at hun ikke skulle utvikle egne interesser og tillit til egne ferdigheter, men finne behag i å underordne seg mannen (Viestad, 1989).

Vi kan undre oss over hvorfor jenter ikke får hjelp til å utvikle mer effektive strategier overfor gutter som forstyrrer dem, også i det arbeidet læreren har pålagt dem. Forklaringen ligger sannsynligvis langt utenfor skolens område. Skolen befinner seg innenfor samfunnets sosiale og økonomiske kjønnsmaktsystem (på samme måte som den befinner seg innenfor et klassesystem). Lærerne »kan« naturligvis disse systemene på mer eller mindre reflekterte måter. Læreren vet også at disse barna skal vokse opp til kvinner og menn som ikke bare skal dele lønnsarbeid og huslige oppgaver, men også seng. Det kan jo være et spørsmål om det er forenelig med vår kulturs heteroseksuelle kode (Søndergaard, 1993) å stoppe gutter på en effektiv måte eller å lære jenter til å slå *hardt nok* igjen?

Kan det være slik at selve asymmetrien i forholdet mellom jenter og gutter hører inn under de kulturelle selvfølgelighetene som ikke bringes inn på forhandlings-arenaen?

»Gutter« som sosial kategori

Jeg har omtalt »jenter« og »gutter« i ubestemt form for å markere at jeg ikke sikter til de fleste eller til gjennomsnittsbarnet. Formålet er heller ikke å si noe om hva som utgjør den gjennomgående »jentethet« eller »guttethet«. Det var store variasjoner i *måter* å være jente eller gutt på i klasserom og friminutt, men *når* noen f.eks. beklaget seg over å bli hindret i egne prosjekter, var det ei jente og den hun beklaget seg over, var en gutt.

Dette bringer oss over til *barnas* konstruksjon av sosiale kategorier slik den kan leses ut av historiene deres. Konstruksjonen av en sosial kategori blir interessant i et personlig utviklingsperspektiv når vi tenker oss at det er i møtet med de kulturelle forestillingsbildene av henholdsvis jenter og gutter den enkelte jenta og gutten skal utvikle et *jeg* som er »en av ---« og samtidig unikt.

Det er sjelden barna refererer eksplisitt til kjønn for å forklare egne preferanser og handlinger. Det er først gjennom utdypende spørsmål det kommer fram at »vi« i de aller fleste tilfellene dreier seg om barn av samme kjønn. Når f.eks. ei jente har hatt »klassen« i bursdagsselskap, viser det seg ved nærmere undersøkelse å dreie seg om jentene i klassen.

Det er mer vanlig at ungene refererer til »de andre« som kjønnskategori.

I hvilken grad de gjør dette på eget initiativ, ser imidlertid ut til å henge sammen med hvilken betydning »de andres« tilstedeværelse og væremåter får for dem selv i den aktuelle situasjonen.

Gutter snakket om jenter som satt ved siden av dem, men de gjorde ikke noe poeng av »jenter« som sosial kategori i klasserommet. Jenter på sin side, refererte ofte til *guttene* som en kategori som fungerte som referanseramme for forståelsen av en bestemt gutt. Ved å referere til kategorien gutter kunne hendelser utdypes og forklares. Når de beskrev konflikter med gutter i klasserommet, gjorde jentene eksplisitt bruk av en kjønnet fortolkningsramme. Samtidig demonstrerte historiene deres også hvordan den sosiale kategorien gutter ble konstruert.

Gjennom å analysere denne kategorikonstruksjonen, var det mulig å avdekke noen av ungenes egne analytiske tilnærminger til det sosiale fenomenet »gutter« i klasserommet. De attribuerte egenskaper til kategorien ikke bare ved å telle eller trekke andre enkle, statistiske slutninger, men også ved fortolkende tilnærminger til fenomenet. Ett resonnement kan se omtrent slik ut: Mange gutter bråker og forstyrrer av og til. De bryter klasserommets regler og bryr seg lite om jenters protester. Ikke alle gutter oppfører seg på denne måten, og det ser ut til å være svært, svært få som gjør det mesteparten av tiden. *Men mange nok gjør det ofte nok til at slike måter å opptre på blir konstituerende for »guttethet«*. Og selv om de store bråkmakerne ikke får respekt fra noen, gjør det at den mest bråkete eleven i klassen alltid er en gutt hans bidrag til bildet av »guttethet« særlig betydningfullt. Når en gutt lager bråk, kan han slippe unna med det nettopp som »en av guttene«. Forstyrrelsene fra den enkelte gutten, legitimeres gjennom attribuering av egenskaper til kategorien gutter. Samtidig konstituerer slike forstyrrelser »guttethet« gjennom gjentakelser fra et eller flere medlemmer av kategorien gutter.

Da jeg spurte Anna om noen av sidekameratene forstyrret henne, så hun på meg og sa: »Selvfølgelig, Steinar gjør det. Han er jo gutt, vet du«. Sett fra hennes perspektiv, var det at Steinar var gutt en forklaring på forstyrrelsene. Når Steinar selv snakket om sin forstyrrende opptreden, gjorde han det *som* gutt. Hans begrunnelse for å lage bråk var ikke at han var gutt; det handlet om at han trengte mer plass til bøkene sine enn hans halvpart av dobbelpulten ga, eller fordi han mistenkte naboenta for å ha veltet sekken hans slik at bøkene falt ut.

Personlige valg og begrunnelser

Barna ga altså *personlige* og *situasjonsavhengige* begrunnelser for egne preferanser og handlinger. De verken deltok i eller avviste bestemte aktiviteter *fordi* de var jenter eller gutter, men gjennom å analysere historiene deres, vil vi se at de gjorde det *som* jenter og gutter. De gjør kjønn relevant for seg og mellom seg, *ikke som regler for atferd, men som sosiale tolk-*

ningsrammer (Haavind, 1982).

En av Heges historier kan illustrere nettopp dette. Hege, som var en svært kompetent og reflektert 9-åring på det aktuelle tidspunktet, snakket om hva hun og klassekameratene holdt på med i friminuttene på skolen. Hun fortalte at det var svært populært blant guttene i klassen å slå salto. Mange av dem holdt på med det hele tiden. De tok sats fra snøhauger og bommer. Det var nesten bare gutter med, selv om det hendte at jenter deltok. Hege mente det var for å imponere hverandre og vise hvor tøffe de var at guttene holdt på med det, men iflg. Hege var ikke dette en egnet måte for ei jente for å gjøre inntrykk på andre jenter. Som jente var det viktigere å være hyggelig. Hege visste ikke sikkert om gutter ble imponert over jenter som var gode til å slå salto, men hun trodde kanskje de ble det.

Da jeg spurte om hennes deltakelse i aktiviteten, fortalte Hege at hun forsøkte å slå salto »i går«, men at hun hadde fått en masse snø nedmed nakken. Hvis hun tok på seg skjerf, kunne hun kanskje greie det. Men dessuten var det et spisst, lite gjerde som stakk såvidt opp av snøen; det kunne hun komme til å skade seg på. Likevel mente Hege at »ja, jeg hadde klart det hvis jeg ville«.

Det hadde hun utvilsomt rett i; Hege var svært kompetent i all slags idrett. Her demonstrerte hun også sin *sosiale kompetanse*. Det var som »ei av jentene« hun deltok i aktiviteter i skolegården. Hennes begrunnelser for ikke å delta i saltoaktivitetene var ikke at hun er jente. Hun hadde bedre grunner: kald, våt snø nedmed nakken og faren for å bli skadet på gjerdet. Men når vi analyserer alle historiene til disse ungene, ser vi at det er *som* jente hun trekker fram disse innvendingene. Ingen av guttene nevnte motforestillinger som kald snø, våte nakker eller faren for å bli skadet.

Heges personlige selv er nødvendigvis kjønn slik hun utvikler seg som »ei av jentene«. Ved å være »ei av jentene« er det visse betydninger og begrunnelser som blir relevant for hennes valg, andre ikke. Ingen nekter henne å delta i salto-aktivitetene, ingen erter henne om hun velger å bli med, og om hun deltok, ville hun være like god som de beste av guttene. Hennes valg er imidlertid gjort innen et system av kjønnete meningssammenhenger som gir henne andre betingelser for sin beslutning enn guttene har for sin.

For Hege er dette selvfølgeligheter; ikke reflektert som kjønn, men som hennes personlige valg. Og på ett nivå har hun rett; det er andre måter å møte utfordringene fra en kjønn kontekst på. De fleste jentene i Heges klasse holder seg f.eks. helt borte fra salto-området i skolegården.

Hva det innebærer å tilhøre den ene eller andre kjønnskategorien er delvis gitt og delvis åpent for forhandlinger. Kulturelle koder sier både noe om en aktuell konteksts regler og om hvordan disse reglene kan endres. Vanskeligst å endre er sannsynligvis de ordløse og ureflekterte selvfølgelighetene. De kan ligge der som sosiale praksiser begrunnet i andre forhold enn kjønn (Rudie, 1994) eller de kan være begrunnet i kjønn, som f.eks.

kjønnsintegrering i klasserommet, på ett nivå, men miste begrunnelsen av syne såsnart situasjonens aktører begynner å røre på seg på måter som gir *andre* begrunnelser større umiddelbar relevans, f.eks. når hensynet til *arbeidsro* blir mest framtrædende.

Som sosiale deltakere tilegner barna seg systemer av kulturelle koder på mange nivåer. Kodene strekker seg fra enkle handlingsregler til underforståtte prinsipper for konstruksjon av kulturelle tolkningsrammer. Kulturell kompetanse handler ikke bare om å mestre de eksisterende tolkningsrammene, men også om å mestre regler for hvordan de kan eller *ikke* kan endres gjennom forhandlinger.

Vi kan betrakte barnas sosiale interaksjon som forhandlingsprosesser (Rudie, 1984). Barna må bl.a. finne ut av hvem som skal være med, hva de skal gjøre sammen, hvordan de kan starte og avslutte aktiviteter, hvordan konflikter kan løses, hvordan nye ideer kan introduseres o.s.v. Slike forhandlinger føres både gjennom verbale diskusjoner og gjennom handlinger.

Forhandlingene gjennomføres i henhold til kjønnete koder og samtidig er noen av disse kodene i seg sjøl gjenstand for forhandlinger. Jeg skal illustrere en slik dobbelthet ved å gi noen flere glimt inn i ungenes frimuttsaktiviteter.

Forhandlinger i skolegården

Når de forlot klasserommet og gikk ut i skolegården, økte barnas innflytelse over den sosiale organiseringen, men naturligvis gjaldt skolens rammer og lærerens forståelse av barnas handlinger ute også.

Siden ungene var blitt henvist til hverandres selskap i 1. klasse, hadde det vært serier av konflikter mellom jenter og gutter ute i skolegården. Et gjennomgående tema også her var jenters fortellinger om gutter som blandet seg opp i og ødela leken deres eller forandret dens karakter fullstendig; f.eks. fra å *hoppe* tau til å *dra* tau. Intervjuene inneholder svært få eksempler på at gutter gikk inn i jenters aktiviteter på jentenes premisser (jfr. Thorne, 1993).

Den sosiale møteplassen mellom jenter og gutter var ofte i mer eller mindre organisert erte-jage-fange virksomhet. Jenter ertet gutter; gutter jaget jenter. Så lenge deltakelsen var frivillig og leken bygde på et minimum av gjensidig aksepterte premisser, syntes de fleste at disse lekene var morsomme. Imidlertid startet det hele ofte med gutter som braste inn i jenters ballspill og hoppestrikker. Når jenter ba om voksnes råd for hvordan de kunne hankses med slike situasjoner, ble de tilbudt *redefinering* som redskap. Med lærers hjelp ble gutter redefinert fra å være destruktive inntrengere til å bli hjelpeløse kontaktsøkere. Gutter ble forstått som noen som ikke klarte å ta initiativ til kontakt på positive måter, og ansvaret for å løse floken ble lagt i jentenes hender.

»Frøken sier at hvis vi (jenter og gutter) slåss, så skal vi (jentene) spørre hva vi skal leke for da sier døm hva vi skal leke – istedenfor å slåss«, fortalte Linn i 3. klasse. Da Per Martin i samme klasse ble spurt om hva han holdt på med i friminuttene, svarte han: »Leker »Politi og tyv« med jentene. Det var i går vi gjorde det. (Gikk dere og spurte jentene da om de ville leke med dere eller hvordan gjør dere det?) Det var de som spurte oss: »Hva skal vi leke?« Også sa vi: »Politi og tyv«. (Akkurat). Istedenfor å ta dem«.¹

Her ser vi overgangen fra en uformell og delvis ufrivillig jage-fange lek til en mer organisert utgave der deltakelse i prinsippet er frivillig og et felles akseptert regelverk legges til grunn for aktiviteten. Det sosiale ansvaret for denne overgangen i Linns og Per Martins klasse, var det jenter som tok. Jentene fikk innflytelse på aktivitetene ved *først å oppgi sine egne prosjekter*. I den nye virksomheten stilte de til ny dyst om og på denne forhandlingsarenaens premisser.

Jeg vil la en kjønnsblandet aktivitet som en periode involverte de fleste elevene i Heges klasse tjene som et siste eksempel på en utvikling i retning av mer gjensidig aksepterte former for interaksjon blant jenter og gutter.

Jenter i klasse 2A begynte med en form for rollelek som involverte »hester«, deres eiere og stalljenter. Jentene la beslag på et lite område bak en plankevegg i skolegården. Der ordnet de til stallene sine. Stalljentene ga hestene mat, de pusset dem og rensset hover. Eierne red og trente hestene eller gikk tur med dem.

De første månedene var dette en ren jenteaktivitet. Da ungene begynte i tredje klasse, kom også gutter med, og en periode den høsten var nesten hele klassen med i leken. Slående er det at da guttene kom med, dukket det opp nye roller. Gutter kom først inn som hunder, men snart introduserte de gorillaer, slanger og pantere; ville dyr som levde i en liten skog bak stallen. Med guttenes inntreden, ble også leketerritoriet betraktelig utvidet. Noen ganger angrep ville dyr stallen, mens andre ville dyr kunne inngå i forsvaret av mennesker og husdyr. I perioder levde gorillaer og pantere og slanger sitt eget ville liv i skogen, der de befestet sine territorier og utfordret de innbyrdes rangordningene.

Dette er den eneste leken barn i denne undersøkelsen fortalte om som ble initiert og utviklet av jenter, og som gutter så gikk seriøst inn i. Guttene ønsket å delta i leken; de kom ikke for å ødelegge den. Det gjorde de heller ikke, men de forandret den gjennom sin utvidelse av fysiske rammer og persongalleri. Dette er i samsvar med barnas øvrige historier: Hvis gutter går inn i jenters aktiviteter, ser det ut til at aktivitetene tilpasses guttene, men hvis jenter går inn i gutters aktiviteter, må jentene tilpasse seg aktivitetene.

Hesteleken kom til å fungere som en paraply over ulike typer aktiviteter. Noen jenter fortsatte med den opprinnelige lekeformen i et hjørne av »stallen«. Andre jenter drev f.eks. et dyrehospital en periode. Det var fortsatt bare jenter i menneske- og hesteroller, mens det bare var gutter

som var ville dyr. Hunderoller var en møteplass der både jenter og gutter hadde adgang.

Sett fra et samhandlingsperspektiv, ble utviklingen av hesteleken preget av økende gjensidighet mellom deltakere av begge kjønn. Dette kom som en følge av at (noen) jenter åpnet aktiviteten for gutter og at jentene var villige til å endre lekepremissene for å gi gutter de rollene de ønsket. En del jenter ville gjerne ha gutter med og gikk aktivt inn i interaksjon med dem, mens andre jenter fortsatte å holde sammen i den opprinnelige lekeformen. For dem var det å være jente og være *med* jenter, på samme måte som det å være gutt var å være *med* gutter for noen av »villdyrene«. Men også disse kunne observere mer aktiv interaksjon mellom jenter og gutter etterhvert som klassekamerater av begge kjønn møttes, både i alvorlige angreps/forsvarshandlinger og i mer vennlige jage/fange-relasjoner.

Et eksempel på det siste, er historien om da Aleksandra var fotograf som skulle ta bilde av to gorillaer i et tre. Gorillaene var vennligsinnete, men ikke det minste samarbeidsvillige. Aleksandra fortalte lattermildt historien om hvordan de tre barna tøyset og gjensidig forsøkte å lure hverandre for å fremme sine respektive mål, dvs å »fotografere« og forhindre »fotografering«.

De mer alvorlige angrep/forsvar-aktivitetene foregikk hovedsakelig mellom gutter. Men det hendte også at ville dyr angrep hester eller mennesker på måter som gjorde dem forsvarsløse. Som i klasserommet, hendte det at gutter blandet seg inn i jenters virksomhet på måter som tvang jentene til å gi opp *sine* prosjekter.

Utvikling og kulturell refleksjon

Når vi studerer interaksjonsformene i skolegården over tid, ser vi altså en bevegelse fra konflikt henimot felles aktiviteter basert på en ny form for gjensidighet. I 3. klasse deltar flere jenter og gutter i felles virksomhet som har et avtalt eller avklart grunnlag enn i 1. klasse. Dit har de kommet gjennom erting og tilbaketrekning, slåsskamper og flukt, diskusjoner og gråt. De har erfart hva som virker og ikke virker, enten målet har vært krig eller fred. Og de har opplevd hvordan de *som* jenter eller gutter kan vinne fram. Mange jenter og noen gutter kan fortelle om jenters ansvar for å konstruere egnete rammer for felles virksomhet.

Det er sannsynligvis flere grunner til at jenter påtar seg dette ansvaret, men vi skal merke oss at ett utgangspunkt var jenters ønske om å *ivareta egne prosjekter*. De forsøkte å beskytte seg selv og sin virksomhet på flere måter. Noen tok også knyttneven i bruk, men overfor jevnaldrende gutter bragte ikke jentenes slåssferdigheter seier. Det de lyktes med, delvis veiledet og iallefall inspirert av voksne (kvinner), var å tilrettelegge alternative samhandlingsrammer som innebar at de ga opp en del av sine egne premiser i bytte med relativt større grad av forutsigbarhet og innflytelse over

en ny virksomhet.

Gutters virksomhet var ikke på samme måte truet av jenter. Når Hege forklarte at jenter ikke ødela for gutter fordi gutter drev med aktiviteter som ikke kunne ødelegges, gjenspeiler det mer en sosial enn en fysisk realitet. Gutter kunne relativt uforstyrret drive med sitt, noe som ga dem et helt annet utgangspunkt for forhandlinger enn det jentene hadde. De kunne når som helst trekke seg tilbake til sitt eget (og de ga flere eksempler på at de gjorde det) og *behøvede* ikke strekke seg lenger enn de hadde lyst til. De kunne gjerne åpne sine aktiviteter for jenter, men forutsatte at jentene tilpasset seg de etablerte premissene.

Igjen ser vi elementer av det som framtrer som et asymmetrisk forhold mellom jenter og gutter. Både i klasserom og skolegård var det mulig for gutter å fremme sine interesser og mål *på bekostning av* jenters. Dette er ikke nødvendigvis intendert fra gutters side, men ikke desto mindre blir det en sosial konsekvens som jenter må forholde seg til. De kan bare skape rom for egen virksomhet ved å bygge asymmetrien i relasjonen inn som forutsetning og ta ansvar for samhandling på det grunnlaget.

Som alle former for kulturelle koder eksisterer og forhandles betydninger av kjønn på mange nivåer. Kjønnete handlingskoder ser ut til å være enklere å forandre enn koder som ordner relasjonelle forhold. Det er lettere for jenter å få adgang til fotballbaner og sløydsaler enn å bli avlastet for det sosiale ansvaret. Noen av barna i denne undersøkelsen, særlig jenter, reflekterer over ansvarsfordelingen mellom jenter og gutter, men de får ingen hjelp til å bringe refleksjonene over i former som kan fungere mer analytisk i forhold til *forutsetninger* i det systemet av kjønnete meningsammenhenger de innskrives i.

Når barna forstår sine egne preferanser og handlinger som uttrykk for seg som personer, er det i samsvar med kulturelle forestillinger om det personlige. Og slik jenter konstruerer kategorien »gutter« i klasserommet, konstrueres jenter og gutter, kvinner og menn i kulturen som individer som *har* bestemte egenskaper.

På ett nivå er dette en relevant analyse. Gjennom å integrere opplevelsene av hva som er mulig *for seg* gjennom (perioder av) livsløpet, utvikler hvert individ seg selv som avgrenset og kontinuerlig. Dette utviklingsforløpet er kjønnnet fordi den enkeltes opplevelser er det. Dermed skapes *jeg* som kvinne eller mann med kjønnsrelaterte væremåter og forståelsesformer som bringes med på tvers av kontekster. Det er på dette nivået vi gjerne beveger oss både i faglige og allmenkulturelle bestrebelsler på å forstå menneskenes liv. Vi kan med rette si at psykologifaget reflekterer et kulturelt fenomen, spørsmålet er imidlertid hvordan faget kan hjelpe oss til å *reflektere over* det samme fenomenet (Andenæs, Folgerø Johannesen og Ødegård, 1992).

Kan det være at det aller mest selvfølgelige i vår kultur er prinsipper som ordner opplevelsene våre på en slik måte at det er *personlige egenskaper* vi får øye på når vi forsøker å forstå oss selv og andre? Kjønnete

handlingskoder kan »avsløres« og dermed endres, innen rammene av individorienterende, kulturelle prinsipper. Både jenter og gutter, kvinner og menn utvikler ferdigheter og egenskaper som tradisjonelt har vært assosiert med det motsatte kjønnnet. Derved har mange av de konvensjonelt kjønnete handlingskodene mistet sin legitimitet som entydige veivisere, og medlemmer av begge kjønn har fått utvidet sine handlingsmessige spillerom.

Samtidig hemmer vårt individorienterende, kulturelle kodesystem relasjonelle analyser. En utviklingspsykologisk tilnærming som empirisk forfølger sosiale transaksjoner, kan ha potensiale til å overskride denne begrensningen. Ved systematisk å studere gjensidige konsekvenser av samhandling over tid, kan vi få øye på relasjonelle mønstre og analysere kulturelle kodesystemer som bidrar til disse mønstrene. Dermed kan også barn tilbys en forståelse av relasjonelle forhold som bl.a. kan sette jenter istand til å gjøre sosialt ansvar til et eksplisitt forhandlings tema.

NOTE

1. »Å ta dem« er i denne sammenhengen en samlebetegnelse for å slå, dytte, sparke, jule opp, holde igjen o.l.

LITTERATUR

- ANDENÆS, A., B. FOLGERØ JOHANNESSEN & T. ØDEGÅRD (1992): Kjønnnet som forsvant? Om betydningen av kjønn i psykologien. I Taksdal, A. og K. Widerberg (red): *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- BJERRUM NIELSEN, H. & K. LARSEN (1985): *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Rapport nr.2, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- FORD, D.H. & R.M. LERNER (1992): *Developmental systems theory: an integrative approach*. Newbury Park, Cal: Sage Publications.
- GEERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- HAAVIND, H. (1982): Makt og kjærlighet i ekteskapet. I R. Haukaa, M. Hoel og H. Haavind (red): *Kvinneforskning: Bidrag til samfunnsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAAVIND, H. (1987): *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterplan for grunnskolen: M 87*. (1987). Oslo: Aschehoug.
- RUDIE, I. (1984): Innledning. I Rudie, I. (red): *Myk start – hard landing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RUDIE, I. (1994): *Visible Women in East Coast Malay Society*. Oslo/Oxford: Universitetsforlaget/Oxford University Press.
- SAMEROFF, A.J. (1975): Early influences on development. Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- SOLHEIM, J. (1990): Kjønn, språk og selvreferanse. *Nytt om kvinneforskning*, 2, 38-47.

- SØNDERGAARD, D.M. (1993): *Kjønn og seksualitet som sosial konstruksjon*. Innlegg på Norsk psykologforenings 3. konferanse for kvinnlige tillitsvalgte.
- TAKSDAL, A. & K. WIDERBERG (red.) (1992): *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- THORNE, B. (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- VIESTAD, E. (1989): *Kjønn og ideologi: en studie av kvinnesynet hos Locke, Hume, Rousseau og Kant*. Oslo: Solum.
- WINEGAR, L.T. & J. VALSINER (1992): Re-Contextualizing Context: Analysis of Metadata and Some Further Elaborations. I Winegar, Lucien T. and Jaan Valsiner (eds): *Children's Development Within Social Context. Research and Methodology*. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.