

Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen

En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør¹

Randi Dyblie Nilsen

Innledningsvis skal jeg kort ta for meg noen aspekter ved senere års studier innenfor området *social studies of childhood/sociology of childhood*. En betegnelse som her forenkles til *barndomssosiologien*. Deretter vil jeg diskutere noen utvalgte teoretiske begreper, for så å konsentrere meg om forskningsmetoder. Avgrensningen av hva slags *studier, teoretiske begrep og metoder* det her skal handle om, knyttes til "barnet som sosial aktør." Barn kan forstås på flere måter, og her vektlegges noe av kjernen i barndomssosiologien: Barnet som sosial aktør. Når det gjelder forskningsmetoder skal det fokuseres på barn som informanter, i vid forstand. Det betyr at jeg i første rekke vil bygge på etnografiske studier og andre kvalitative arbeider. Mange forskere innenfor området ser med stor skepsis på eller har forkastet sosialiseringsbegrepet. Jeg har derfor valgt å bygge på studier som, ut fra min vurdering, kan sies å *belyse* sosialiseringprosessen. Tatt i betraktning av at barndomssosiologien er et forholdsvis ungt område, vil jeg hovedsakelig bygge på internasjonale studier publisert på 1990-tallet. I kjølvannet av barndomssosiologien kan vi se en nærmest eksplosjonsartet

¹ Artikkelen er en lett bearbeidet versjon av manus til prøveforelesning (oppgitt emne: *Metoder og teoretiske begreper i studier av sosialiseringprosessen med utgangspunkt i barnet som sosial aktør* En diskusjon med særlig vekt på senere års studier innenfor området *social studies of childhood/sociology of childhood*) for graden dr.polit., NTNU, SVT-fakultetet, 27. april 2000. (Sammendrag av avhandlinga finnes på s. 116 (red..))

økning av etnografiske/kvalitative studier, og jeg vil videre avgrense ved å vektlegge forskning hvor settingen er barnehage og småskole.

Social studies of childhood/sociology of childhood

Dette området omtales også som "the new social studies of childhood" (James 1998b:viii), "the 'new' sociology of childhood" (Alanen 1997:251). Noe av det nye her er nettopp etableringen av området barndomssosiologi, som er adskilt fra utdannings sosiologien og (kanskje i noe mindre grad) familiesosiologien. Denne framstillingen gir ikke rom for å gå inn på områdets historikk, eller å gi en fullgod presentasjon av de mangfoldige teoretiske og metodiske spørsmål av grunnleggende art som en har diskutert (men se: Christensen & James 2000a, Hutchby & Moran-Ellis 1998, James, Jenks & Prout 1999, Jenks 1982, Mayall 1994a, Prout & James 1990, Qvortrup 1990, Qvortrup m.fl. 1994). Som en førstehjelp kan jeg bare antyde noen sentrale momenter i områdets hovedanliggende. Man tar, som nevnt, utgangspunkt i barnet som sosial aktør, og bygger på en dekonstruksjon av etablerte forestillinger av barn og barndom (jfr. Midjo 1994). Barn framheves som en sosial kategori og barndom som en sosial struktur. Barn og barndom studeres med utgangspunkt i deres egenverdi her og nå, man forsøker og gripe både "agency" og struktur. Innenfor barndomssosiologien finner vi både forskere som anvender et struktur-/makro-perspektiv og et aktørperspektiv. Det symbolske og meningsskapende står sentralt hos enkelte, og nødvendigheten av å kontekstualisere barn og barndom blir understreket.

Til tross for betegnelsen "barndomssosiologi" innebærer dette en tverrfaglighet som går langt utover sosiologifaget. Noe av det interessante og nye når en ser området i en større vitenskapelig kontekst, er at vi på flere måter her finner et interessant *møte* mellom metodiske og teoretiske tradisjoner som ikke nødvendigvis er i dialog med hverandre innenfor andre områder. (Jevnfør kvinne-/kjønnsforskningen, som også er en slik multifokusert møteplass.) Det kan imidlertid se ut til at forholdsvis få forskere fra pedagogikkfaget har tatt del i den debatt som barndomssosiologien byr på. Barndomssosiologien kan da også betraktes som en reaksjon mot det man har forstått som sentralt i måten barn og barndom er forstått og konseptualisert på innen fag som pedagogikk og psykologi. Imidlertid tror jeg at en videre utvikling av så vel barndomssosiologien som pedagogikk (og psykologi) kan tjene på en nærmere dialog.

Vi må ha litt fleksibilitet i forhold til hvem og hvilke studier vi kan ta inn under barndomssosiologien. Imidlertid kan vi ofte identifisere de som *selv* knytter an til dette området, i forhold til en gjentagende fortelling. En fortelling som kanskje kan betraktes som en slags identifiseringsmarkør på tvers av ulike innfallsvinkler og fokus. Denne fortellingen kan ikke overses her, da jeg med det kommer inn på selve sosialiseringsbegrepet og tilknyttede teoretiske begreper.

Barndomssosiologiens fortelling

Kort og forenklet er dette en fortelling om at man helst bør *forkaste sosialiseringsbegrepet*. Dette på bakgrunn av at begrepet hindrer en i å se og anerkjenne barn som sosiale aktører, barns handlingsdyktighet, barndommens egenverdi og barndom som en sosial struktur. Grunngevingen har form av kritikk som står i opposisjon til etablerte forståelser av sosialiseringsbegrepet. Denne kritikken kan vi samle i fem punkter (jfr. Alanen 1988, Midjo 1994, Nilsen 2000, Thorne 1993, Qvortrup 1990, 1994b, Zinnecker 2000).

Soliseringsbegrepet kritiseres for en *framtidorientering* som retter oppmerksomheten mot sosialiseringssens *mål og resultater*. Barn forstås som morgendagens voksne, barndom forstås som investering og forberedelse til et framtidig voksenliv. Barns aktivitet blir interessant bare i forhold til, mer eller mindre, formulerte og spesifiserte læringsresultater som er definert av voksegenerasjonen. Alternativt kritiseres også sosialiseringsbegrepet tilbakskuende perspektiv, hvor en (etter innflytelse fra Freud og psykoanalysen) leter etter årsaken til individets patologiske tilstand i barndommen (Qvortrup 1990). Kritikken tar videre tak i at sosialiseringsbegrepet innebærer det vi kan benevne som *voksen(etno)sentrisme og en negativ definisjon av barn*, hvor voksne betraktes som fullverdige sosiale aktører, mens barn defineres som: Ufullstendige, umodne, irrasjonelle, inkompetente, asosiale og akulturelle. I et voksenetnosentrisk perspektiv forstås barn ut fra hva de mangler, sammenlignet med voksne. For det tredje angripes sosialiseringsbegrepet for et *individperspektiv*, hvor oppmerksomheten rettes ensidig mot barnets individuelle utvikling, bl.a. via internaliseringsbegrepet og den klassiske utviklingspsykologiens stadietenkning. Et fjerde kritikkpunkt refererer til et *ahistorisk og akulturelt* perspektiv hvor sosialiseringsbegrepet ikke griper endring, fører til kontekstløshet og en forståelse av universelle og kulturløse barn som står utenfor samfunnet. Sist, men ikke minst henspiller begrepet på at vi har å gjøre med *passive barn, uten handlingsdyktighet* ("agency"). Barnet sosialiseres

av aktive voksne. Sosialiseringbegrepet betegner en deterministisk prosess som går i *en* retning: Fra de med makt (voksne) til de uten makt (barn) (Thorne 1993:3).

Dette er altså vesentlige kritikkpunkter fra barndomssosiologien, og jeg er *ikke* uenig i den framførte kritikkenes substans (Nilsen 2000). Med den tyske sosiologen Zinnecker (2000) kan vi imidlertid spørre om det er særlig fruktbart å fjerne sosialiseringbegrepet fra en utvikling av teori og forskning om barn og barndom. Etter min mening har Zinnecker et godt poeng når han peker på at barndomssosiologien bygger mye av sin kritikk på et utviklings- og sosialiseringbegrep som ble utviklet for omlag femti år siden (med Piaget og Parsons som sentrale personer).

Tar vi utgangspunkt i at begreper er mangetydige og sosialt konstruerte, kan vi tenke oss en rekonstruksjon av sosialiseringbegrepet som bl.a. integrerer barndomssosiologiens kritikk. Min avhandling kan for såvidt leses som et innlegg i en slik debatt (Nilsen 2000). Jeg skal ikke utdype dette her, bare føye et moment til kritikken: At sosialisering tradisjonelt er forstått innenfor en tilpasningsideologi (Hellesnes 1975), slik at makt og motstand blir oversett (Nilsen 2000).

Teoretiske begreper - empiriske studier

I relasjon til at sosialiseringbegrepet fører til en deterministisk forståelse, og ut fra sitt feltarbeid i skoler i USA sier Barrie Thorne (1993:3) følgende: "I have been impressed by the ways in which children act, resist, rework, and create; they influence adults as well as being influenced by them." Ut fra Glaser & Strauss (1967) sin "grounded theory", kan vi si at Thorne her implisitt sier at det etablerte sosialiseringbegrepet og hennes empiri *ikke passer sammen*. Slik sett er hun er på linje med Glaser & Strauss sin kritikk av at etablerte teoretiske begreper kan hindre ny innsikt basert i empiri, og vi kan si at hun tar konsekvensene av det ved å forkaste begrepet. Men hun kunne altså, som jeg har antydnet over, valgt annerledes.

Før vi går videre, skal jeg kort nevne at teoretiske begreper som anvendes i etnografiske (og andre) analyser kan ha flere "kilder" (Strauss & Corbin 1990). Vi kan på den ene siden hente inn teoretiske begreper fra etablerte teorier. Det kan være begreper som er etablert innenfor området/tradisjonen, kanskje begreper som eventuelt deles av flere disipliner/områder, eller det kan være begreper som importeres fra andre områder/tradisjoner. På den andre siden kan også teoretiske begreper utvikles med grunnlag i analyser av empiri og en mer induktiv tenkning (Glaser & Strauss 1967). Forskeren kan da formulere begreper uten, eller med hjelp

fra aktørenes begreper hvor aktørenes språklige formuleringer gjøres til et teoretisk begrep.

At begreper fører med seg betydninger har vi allerede vært inne på, men jeg kan presisere at teoretiske begreper her betraktes som fortolkninger, og vi kan også være oppmerksomme på at *begreper befinner seg på ulike abstraksjons- og generaliseringsnivå*. Begreper kan være vide og retningssivende, det Herbert Blumer (1954) benevner sensitiviserende begreper, til forskjell fra det han betegner som definitive begreper som kan defineres klart og avgrenset.

Noen teoretiske begreper anvendt i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen

Når jeg i det følgende går over til å diskutere utvalgte teoretiske begreper som anvendes i tilknytning til sosialiseringprosessen i senere års barndomssosiologi, er det i første rekke sensitiviserende begreper på et visst abstraksjons-/generaliseringsnivå som skal stå i fokus. Jeg vil videre framheve betydningen av å lete etter *dynamiske begreper* når en tar utgangspunkt i barn som sosiale aktører i sosialiseringprosessen (jfr. Nilsen 1999). I diskusjonen vil jeg bruke forholdsvis stor plass på begrepet "interpretive reproduction", utviklet av den amerikanske sosiologen William A. Corsaro. I dette avsnittet vil også barnekulturbegrepet bli berørt.

"Interpretive reproduction"

Corsaro (1985, 1988, 1990, 1997) er en av pionerene innen barndomssosiologien som siden slutten av 1970-tallet har gjort etnografiske studier i barnehager i USA og Italia. Corsaro anno 1997 er på linje med hovedtyngden av forskere innenfor barndomssosiologien når han forkaster sosialiseringsbegrepet, og foreslår av vi *erstatter* dette med et *nytt* teoretisk begrep: "Interpretive reproduction". (På norsk kan det oversettes til "fortolkende reproduksjon".)

The term *interpretive* captures the *innovative* and *creative* aspects of children's participation in society. (...) children create and participate in their own unique peer cultures by creatively taking or appropriating information from the adult world to address their own peer concerns. The term *reproduction* captures the idea that children are not simply internalizing society and culture, but are actively *contributing to cultural production and change*. The term also implies that children are, by their very participation in society, *constrained by the existing social structure and by societal reproduction*. That is, children and their childhoods are affec-

ted by the societies and cultures of which they are members. These, societies and cultures have, in turn, been shaped and affected by processes of historical change (Corsaro 1997:18).

Corsaro's etnografiske arbeider belyser innsiktsfullt barns jevnaldringsso-
sialiseringsprosess i en barnehagekontekst. Imidlertid kan vi spørre om
"fortolkende reproduksjon" kan *erstatte* sosialiseringbegrepet som jo be-
finder seg på et høyt generaliserings-/og abstraksjonsnivå, eller om vi ikke
her har å gjøre med en spesifisering av en måte å forstå den komplekse so-
sialiseringsprosessen, slik Corsaro framstilte det i sine tidligere arbeider
(Corsaro 1985).

Ved siden av betydningen av språk, sier Corsaro at kjernepunktene i
begrepet "fortolkende reproduksjon", er "cultural routines", som handler
om gjentakende, hverdagslige aktiviteter som medlemmer av en kultur
produserer i fellesskap. Videre vektlegger "fortolkende reproduksjon": "the
reproductive nature of children's evolving membership in their culture".
(Corsaro 1997:19).

Ved å knytte barn og kultur til sin sosialiseringforståelse har Corsaro
levert et betydelig bidrag som fyller et hull i vår kunnskapsproduksjon (jfr.
Nilsen 1990a). Det kan imidlertid stilles noen spørsmål vedrørende hans
barnekulturbegrep, eller rettere sagt, hans begrep om jevnaldringskultur
("peer culture"). Med tanke på at Corsaro (1997:115) sier at "Families play
a key role in the development of peer culture in interpretive reproduction",
kan vi spørre om dette jevnaldringskulturbegrepet står innenfor en *familia-*
lisering av barndommen. Vil det da rammes av barndomssosiologiens kri-
tikk av at begrepsutvikling knyttet til barn(dom) og sosialisering bør løses
fra familialiseringens grep (Alanen 1988, Qvortrup 1994a)? Vi kan videre
spørre om vi til dels står overfor et psykologisert jevnaldringskulturbegrep,
i det Corsaro (1997:100) sier at: "The activities and routines of peer culture
can serve as therapeutic havens for confronting and dealing with anxieties
from negative experiences in the family." Når et psykologisert barnekul-
turbegrep (Østberg 1979) bygger på en harmonimodell av samfunnet og
slik står innenfor en tilpasningsideologi, framheves at behovene tilfredstil-
les gjennom kulturen som bidrar til en opprettholdelse av status quo (jfr.
Cuff m.fl. 1992). Kan et slikt utgangspunkt være utilstrekkelig for å gripe
barns kulturelle produksjon på deres premisser, og vil barns aktive bidrag i
kulturelle endringsprosesser overskygges av kulturell reproduksjon og sta-
tiske elementer (Nilsen 1990a,b)?

På den andre siden snakker Corsaro om at barn skaper en *egen unik* kultur, og om at de med tiden skifter "medlemskap" i tre barnekulturer (og en voksenkultur), som nærmest er grove alderskategorier. Corsaro sier riktignok at dette ikke er tenkt som stadier, men står vi her overfor en slags lineær utviklingstenkning, hvor de eldste av barn og unge nærmer seg toppen som besittes av de voksne? Når det snakkes om kulturer er dette å forstå som ulike "unike" livsformer? Hvis så er tilfellet og det skjer på bekostning av kulturelle prosesser, kan kulturbegrepet oppfattes som for statisk og lukket (Gullestad 1994, Nilsen 2000). Et begrep om barne-/jevnaldningskultur må rotfestes i et mer overbyggende kulturbegrep (Nilsen 1990b), og Corsaro synes her noe uklar. Hva slags overbyggende kulturbegrep en bygger på, ser for øvrig ut til å være noe implisitt og lite avklart i barndomssosiologiske studier. Her tror jeg både sosiologer og andre har mye å lære av sosialantropologien.

Begrepet "fortolkende reproduksjon" er utviklet med utgangspunkt i Corsaros etnografiske studier og et sammensatt teoretisk ståsted i: Fortolkende sosiologi (sosiolingvistikk, etnometodologi, symbolsk interaksjonisme), kultursosiologen Bourdieu samt Vygotsky som står innenfor den sovjetpsykologiske virksomhetsteorien.

Med basis i Vygotsky og Bourdieu styrer "fortolkende reproduksjon" godt unna individperspektivet. Det kan imidlertid diskuteres om man, med et slikt utgangspunkt, styrer godt nok unna voksenetnosentrismen. Det er reproduksjonstermen som er valgt for å karakterisere "sosialiseringprosessen" hos Corsaro. Signaliserer dette en vektlegging av reproduksjon på bekostning av kulturell produksjon, som kun anvendes i utdypninger av "fortolkende reproduksjon"?

I sosialiseringssammenheng karakteriseres Bourdieu som en sosial og kulturell reproduksjonsteoretiker (Giroux 1981). Habitusbegrepet, som Corsaro (1997) henviser til, kan kritiseres for ikke å ta nok hensyn til endring og aktørenes muligheter for overskridelse, slik at man kan ende ut med en forståelse hvor kulturell reproduksjon dominerer, og at en mangler den dynamikken og understrekningen av aktive aktører som begrepsfestingen av sosialisering som en prosess av kulturell produksjon-reproduksjon signaliserer (jfr. Nilsen 1990a, 1990c, 2000, Willis 1981). Sovjetpsykologiens virksomhetsteori kan etter mitt syn også anses som en reproduksjonsteori, hvor den voksne har en framtrædende rolle. Tradisjonen, som ble utviklet før andre verdenskrig, kan også sies å bygge på et noe voksenetnosentrisk syn når det gjelder barns lek (Nilsen 1990a). Corsaro står imidlertid fast forankret i den mikrososiologiske tradisjonens for-

tolkende perspektiv. Dette er en tradisjon som var tidlig ute med å kritisere eksisterende perspektivers voksenetnosentrisme og som startet opp med studier av barns kompetanse ut fra et aktørperspektiv (MacKay 1973, Speier 1976). I tråd med denne tradisjonen tar Corsaro utgangspunkt i barnet som sosial aktør, og oppfattelsen av barn som aktive og fortolkende understrekes. I sine analyser fra barnehagen tar også Corsaro (1985, 1990) inn Goffmans begrep "sekundær tilpasning" (Goffman 1988), et begrep som kan belyse motstand (Nilsen 2000). Dette til tross, ser det ikke ut som om Corsaro går ut over tilpasningsideologien.

Corsaro skal ha all mulig kreditt for å begi seg inn på den vanskelige oppgaven med å utvikle et nytt begrep til erstatning for sosialiseringsbegrepet. Begrepet "fortolkende reproduksjon" er sterkt svar på barndomssosiologiens kritikk av en individualistisk sosialiseringforståelse. Imidlertid mener jeg at "fortolkende reproduksjon" ikke kan erstatte det langt mer omfattende sosialiseringsbegrepet. Sosialisering er en kompleks og mangfoldig prosess som kan forstås og begrepsfestes på flere måter, og Corsaro sitt begrep befinner seg etter min mening på et lavere abstraksjons-/og generaliseringsnivå. Slik sett, kan "fortolkende reproduksjon" være et fruktbart begrep når det anvendes som *en spesifisering av noen sider* av den komplekse og mangfoldige sosialiseringprosessen (Corsaro 1985). Det kan her bare nevnes at for min egen del har jeg valgt å utforske sosialisering som tilpasning-motstand (Nilsen 2000).

Kompetanse

Kompetansebegrepet ble nevnt over, og vi skal kort se litt på dette begrepet, som gir sterke signaler om at man har forlatt en voksenetnosentrisk orientering og en negativ definisjon av barn og barndom. I en rekke studier, hvor barn forstås som sosiale aktører synliggjøres barn som kompetente aktører på stadig flere områder, både i forhold til jevnaldrings-situasjoner og i møte mellom barn og voksne i ulike settinger. I antologien "Children and Social Competence" belyses hvordan barns kompetanse i dagligdagse relasjoner på den ene siden kan anerkjennes og uttrykkes, eller på den andre siden kan skjules og kontrolleres (Hutchby & Moran-Ellis 1998, James 1998b). Både i denne og tidligere publikasjoner (Qvortrup m. fl. 1994) understrekes nødvendigheten av at man i de etnografiske/kvalitative analysene ikke isolerer barn fra voksegenerasjonen, og at også barns deltagelse i samfunnet blir synliggjort.

Jeg skal ta fram et eksempel fra den nevnte antologien. Tradisjonelt er det kun de voksne, foreldre eller profesjonelle helsearbeidere, som er blitt

forstått som handlingsdyktige i sykdomssituasjoner. I sin etnografiske studie synliggjør imidlertid Pia Christensen (1998) barns kompetanse i egen og familiemedlemmers sykdomssituasjoner. Kompetanse brukes her som et sentralt begrep i et felt hvor barns erfaringer, oppfatninger og handlinger tradisjonelt er oversett. Kompetansebegrepet kan forstås på flere måter. Christensen (1998:189) sier det slik: "In a cultural approach 'competence' is understood not as a psychological property of an individual but as a relational constitution or attribution that is socially constructed and negotiated". Med andre ord knyttes kompetanse til *sosial konstruksjon* som prosess, og det understrekes at dette konstitueres relasjonelt. Med en slik forståelse blir kompetanse et dynamisk begrep.

Sosialisering forstått som sosial konstruksjon

Blant annet med innflytelse fra, og overlapping med feministisk forskning, har *sosial konstruksjon* fått et solid fotfeste i senere års barndomssosiologiske studier. Sosial konstruksjon er et begrep på et høyt abstraksjonsnivå, og det befinner seg i et tverrfaglig felt. Etter min mening er sosialisering forstått som sosial konstruksjon en fruktbar nyvinning, blant annet fordi begrepet til fulle tar høyde for barn som aktive og sosiale aktører. Sosial konstruksjon kan bidra til å begrepsfeste "agency", uten at det reserveres hverken barn eller voksne. Begrepet har også den fordel at det kan brukes som et verb. Når vi f.eks. snakker om at barn konstruerer identitet, kjønn osv., blir sosial konstruksjon et prosessuelt og dynamisk begrep. Videre kan begrepet brukes som substantiv, om sosiale konstruksjoner. Til sammen kan man slik belyse både prosesser og "produkter" på samme tid.

Barndomssosiologien er opptatt av å gripe både "agency" og *struktur* (Prout & James 1990, James, Jenks & Prout 1999, Qvortrup m.fl. 1994). Selv om strukturer betraktes som sosialt konstruerte, kan en kanskje spørre om ikke etnografiske studier har lagt mer vekt på å belyse "agency", mens man fortsatt står overfor store utfordringer i samtidig å gripe den andre siden av mynten: Strukturer. Utfordringen følger altså et av samfunnssteoriens store og stadig aktuelle spørsmål, som bl.a. har opptatt Anthony Giddens (1984).

Begrepet (sosial) konstruksjon brukes i forhold til såvel aktørens handling/praksis som språklige ytringer/diskurs. Ulike forskere kan legge vekt på det ene eller andre. Barrie Thorne for eksempel, vektlegger sosiale relasjoner og praksis/handling i barns hverdagsliv, mens andre, som eksempelvis Gunilla Halldén (1998), vektlegger språk, narrativer og diskurs, gjerne etter inspirasjon fra post-strukturalistiske arbeidere.

Sosial konstruksjon av identitet

Når det gjelder identitet og tilknyttede begreper står vi overfor begreper som kan forstås på flere måter. Med et vokabular som: Selv, person, personifisering, identitet, sosial identitet og subjekt, kan en utenforstående lett miste av syne hvilke betydninger og nyanser som er knyttet til begrepene. Jeg skal da heller ikke påta meg en slik oppgave, bare slå fast at den sosiale kategorien barn åpnes opp når mangfoldet av sosiale identiteter blir belyst i etnografiske studier, som for eksempel hos Allison James (1993, 1998a).

Identitetsbegrepet kan anvendes på flere nivå, man kan gripe både det individuelle og det kulturelle. I boken "Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child" analyserer James (1993) kompleksiteten mellom enkeltbarns Selv og sosiale identiteter som konstrueres henholdsvis av barna selv og av de voksne. I en skolekontekst er hun opptatt av hvilke forskjeller som utgjør forskjellen, i forhold til annerledeshet når det gjelder kropp og utseende.

I sitt hverdagsliv konstruerer barn selv en rekke sosiale identiteter, samtidig blir de også konfrontert med voksnes konstruksjoner av barndom som de handler aktivt i forhold til. I antologien *Children's Childhood's: Observed and Experienced* (Mayall 1994a) belyses en slik generasjonell strukturering av sosiale relasjoner, og det illustreres også hvordan barn ikke passer inn i de voksnes bilder av dem, når en ser det fra deres perspektiv.

Sosial konstruksjon av kjønn

I den senere tids barndomssosiologiske studier er ikke barn lenger kjønnsløse. Man tar i bruk begreper og innsikt fra feministiske forskere som har utviklet et *sosial konstruksjonistisk kjønnsbegrep* i opposisjon til en individualistisk og biologisk forståelse (Thorne 1993). Jeg skal ta utgangspunkt i Barrie Thornes studie *Gender Play* i den videre diskusjon av begreper knyttet til kjønn. (Vi beveger oss nå noe nedover i begrepenes abstraksjonsnivå.)

At jenter og gutter både er sammen, men helst deler seg etter kjønn, er en kjent observasjon. Utfordringen her er å unngå statiske analyser, å finne begreper som griper kompleksiteten og dynamikken i barns sosiale rom. Fra den norske sosialantropologen Fredrik Barth (1969) henter Thorne inn begrepet "borderwork" for å begrepsfeste: "interaction across - yet interaction based on and even strengthening - gender boundaries". Tydelige eksempler på slike "borderwork"-situasjoner er barns aktivitet hvor jenter fanger guttene, og omvendt, eventuelt med varianten nusselek. Det kan se

ut som om Thornes bruk av "borderwork" har overføringsverdi til andre studier. Dette fordi det kan brukes som et dynamisk begrep, forutsatt at grenser ikke betraktes som for faste og stivnede, men som sosialt konstruerte.

Vi kan stoppe opp litt her og se hva Barrie Thorne har gjort.

Hun har importert "borderwork"-begrepet for å betegne lignende prosesser som det Barth har belyst i en helt annen studie, som ikke hadde med barn å gjøre, men som handlet om forholdet mellom samer og nordmenn. Thorne (1993:65) har endret anvendelsen av begrepet, fra Barths interesser knyttet til økologiske, makro forhold, til ansikt-til-ansikt relasjoner. Er dette et av de begreper som kan gå tvers igjennom mikro og makro nivåer, eller bedre sagt: Kan begrepet "borderwork" ha potensialer til på samme tid å gripe "agency" og struktur?

Thorne (1993) importerer for øvrig også flere begreper fra andre, fra Erving Goffman og fra den australske kjønnsforskeren R.W. Connell, men det vil føre for langt å gå inn på det her.

Femininitet/maskulinitet - diskurs

Femininitet, maskulinitet og diskurs er også teoretiske begreper som anvendes i relasjon til konstruksjon av kjønn og identitet i senere studier innen barndomssosiologien (Danby & Baker 1998a, 1998b, Halldén 1998).

For å ta det siste først: Man kan forvirres når det ikke gjøres klart hva slags *diskursbegrep* analysene bygger på. I etnografi som har rotfeste i de språkanalytiske tradisjonene får en inntrykk av at diskurs har en avgrenset betydning av konversasjon/samtale, mens mer post-strukturalistisk inspirerte studier (ofte implisitt) anvender et atskillig bredere og komplisert diskursbegrep inspirert av Michel Foucault. Det Foucault-inspirerte diskursbegrepet er et besnærende begrep som gjør meg nysgjerrig, ikke minst fordi det sier noe om makt og kunnskap.

Når det gjelder begrepene *maskulinitet/femininitet*, kan vi finne interessante analyser hvor sosialiseringprosessen kan sies å bli belyst i forhold til både barns og voksnes konstruksjoner av femininitet(er) og maskulinitet(er). Men hvis begrepene ikke brukes i flertall, kan det være en fare for at begrepsparet kan føre til statiske analyser som understreker kjønnsdualismen, som særlig kritiseres innen den post-strukturalistiske kjønnsforskningen (Davies 1989). Imidlertid er det svært oppløftende at barndomssosiologien i den aller seneste tiden har levert kvalitative studier som belyser gutter og deres konstruksjon av maskulinitet på fruktbare måter. I Gunilla Halldéns (1998) studie tegnes det eksempelvis helt andre og nyan-

serte portretter av gutter og konstruksjon av mannlig identitet enn i tidligere forskning hvor kjønnsrollebegrepet og fokusering på kjønnsforskjeller stod sentralt. Med dynamiske begreper som diskurs, multiple maskuliniteter, identitet og subjektivitet (Halldén 1998:24), blir også gutter representert som fullverdige og sosiale aktører, noe som etter min mening ikke alltid har vært tilfellet i studier med en funksjonalistisk og statisk forståelse av kjønn og sosialisering. Der kan en finne representasjoner som nærmer seg "det onde barnet" (jfr. James, Jenks & Prout 1999:18).

De aller fleste teoretiske begreper jeg her har diskutert, har det til felles at de *ikke* er utviklet ensidig med tanke på barn (slik som for eksempel Piagets uviklingsbegrep). Med det unngår man at negative mangelfordefinisjoner av barn hefter ved begrepene. En kan lettere gripe og begripe barn som sosiale aktører, som fullverdige mennesker og en kan lettere realisere barndomssosiologiens intensjon om en konseptuell likeverdighet med voksne (jfr. Qvortrup 1990). Videre har jeg framhevet begreper som kan bidra med en *dynamikk og fleksibilitet* i våre bestrebelser på å begrepsfeste sosialisering, barn og barndom. Etter min mening, er det en spennende og nødvendig utfordring når en forsøker å portrettere barn og barndom, ut fra deres perspektiv (Nilsen 1999). Jeg skal nå gå over til en diskusjon av forskningsmetoder, med utgangspunkt i barnet som sosial aktør.

Barn som informanter: En diskusjon av aktuelle forskningsmetodiske spørsmål

Forskning *på* barn har ofte utelatt barns stemme i forskningens kunnskapsproduksjon. Innen barndomssosiologien søker man alternativer som bedre kan ivareta den forståelsen av barn og barndom som her er rådende: Barn som sosiale aktører er ikke unntatt forskningsprosessen, og barn anerkjennes som kompetente informanter som forskeren ikke kan gå utenom når en tar utgangspunkt i barns perspektiv. I en grunnleggende artikkel fra 1990 framhever James & Prout *etnografi* som ønskelig, fordi det muliggjør at barn selv kan delta mer direkte i forskningsprosessen (enn tradisjonelt med survey og eksperiment). Også innenfor en ramme av etnografi og kvalitative metoder søker en stadig etter nye metodiske innfallsvinkler som bedre kan ivareta barns perspektiv. Dette må imidlertid ikke forstås som et rent forsknings-teknisk spørsmål. Det handler om å ta konsekvensene av å *re-posisjonere barn fra en objekt- til en subjektposisjon*, og i diskusjonen skal jeg ta fatt i denne utfordringen. En slik re-posisjonering krever en mange-

sidig *refleksivitet* over vår forskningspraksis, blant annet med hensyn til forskningens etikk, relasjonen mellom barn og forsker, og hva slags "bilder" av barn, hvilke representasjoner av barn vi produserer (Christensen & James 2000b). Dette er noen sentrale spørsmål som belyses i den ferske antologien: *Research with Children. Perspectives and Practices* (Christensen & James 2000a).

Er barn forskjellig fra voksne?

Den tradisjonelle forståelsen av at det er av den største betydning å ta utgangspunkt i barn som forskjellig fra voksne når det gjelder metoder, diskuteres i barndomssosiologien. Barry Mayall (1994b:11) summerer opp noen av argumentene i det tradisjonelle utgangspunktet: Barn blander fantasi og virkelighet - Barn svarer for å tilfredsstille forskeren, gjerne ved å finne opp ting - Barn er for uerfarne og uvitende til å kunne si noe om sine egne erfaringer, eller de rapporterer dette ufullstendig - Barn gjenforteller for forskeren det andre voksne har fortalt dem, barn er altså ikke i stand til å svare selvstendig. Med andre ord kan vi si at dette er et voksenetnosentrisk syn på barn som informanter. Konsekvensen har blant annet vært at med slike inkompetente, upålitelige og uselvstendige informanter, er det nødvendig å utvikle spesielle metodiske teknikker. Mayall kommenterer at argumentene som er ført i marken når det gjelder barn, like gjerne kan gjelde for voksne, og, vil jeg tilføye, når man som forsker setter den voksne informanten i en objekt-posisjon.

Jeg vil si meg enig i det standpunkt Christensen & James (2000b:2) tar i *Research with Children*: At forskning med barn i prinsippet *ikke* er vesensforskjellig fra forskning med voksne som informanter. Som de påpeker, er det alltid nødvendig å ta hensyn til den sosiale og kulturelle konteksten, uansett hvilke aktører, aldre og settinger som er involvert i forskningen. Christensen & James framhever barn som subjekter og anerkjenner deres kompetanse som informanter, dertil framhever de også at barn lik som forskeren er reflekterende aktører i forskningsprosessen. Dette illustreres både i deres og i en artikkel av Corsaro & Molinari (2000) i den nevnte antologien.

Mangfold av metoder anvendt i produksjon av data fra, med og for barn

Innen barndomssosiologien finner vi et mangfold av metoder anvendt i produksjon av data *fra, med og for barn*. Kort og summarisk finner vi her: *Deltagende observasjon, intervjuing* (med eller uten andre voksne til ste-

de), med variasjoner som individuelt intervju, guidede intervjuer i nærmiljø eller hjem, gruppeintervju og gruppediskusjoner. Det finnes også eksempler på at *barn deltar i analyseprosessen* som i Corsaro (1985) sin studie fra barnehagen. Vi kan også finne en metodisk innfallsvinkel hvor *forskeren presenterer voksenproduserte tekster og bilder som barn kommenterer*. Barn kan også være *(med)produsenter av tekstlig eller visuelt datamateriale*. Med utgangspunkt i forskerens oppgaver kan barn produsere: Tekster og/eller tegninger (Halldén 1998), tegne kart og andre grafiske framstillinger (Christensen & James 2000c), eller barn kan fotografere (Rasmussen 1999, Rogers 1999). Slike metoder etterfølges helst med samtaler om det visuelle produktet.

Selv om de ulike metodiske strategiene her er nevnt enkeltvis, vil de i praksis ofte bli kombinert på ulike måter, og det kan variere hvorvidt forskeren noterer, tar lyd- eller video-opptak.

Jeg skal stoppe litt opp ved de to metodiske innfallsvinklene hvor *forskeren presenterer (voksenproduserte) tekster og bilder som barn skal kommentere*. Noe som er en kjent metodisk innfallsvinkel i psykologiske test- og eksperimentsituasjoner, og en kan si at tradisjonelt er forskeren subjekt, mens barn plasseres i en objektposisjon. Bronwyn Davies' (1989) sin studie kan imidlertid illustrere at det ikke er metoden i seg selv, men måten den praktiseres på, som kan utgjøre forskjellen i subjekt-objekt problematikken. Davies leste tekster for førskolebarn i barnehagen. Barnas kommentarer underveis og samtaler i påfølgende intervju om deres tolkninger av fortellingene, ble tatt opp på bånd. Med et mindre utvalg av barn hadde hun også jevnlig møter på sitt kontor hvor samtalene mellom henne og barna fortsatte. Noen ganger hørte de på opptakene, og de kunne bruke plastelinaleire mens barna og forskeren sammen lekte ut fra fortellingene (Davies 1989:21). Davies sier at barna hadde stor innflytelse på utformingen av situasjonen, og stor glede av møtene. En av jentene sa direkte at hun følte at hun var viktig, med den begrunnelsen at hun, på samme måte som foreldrene, gikk på møter (Davies 1989:21). Vi kan si at Davies i sin forskningspraksis gjorde barna til *medarbeidere*, at vi her har et eksempel på en dialog mellom barn og forsker som to subjekt posisjoner. (Det kan anmerkes at Davies hører mer inn under post-strukturalistisk kjønnsforskning, enn barndomssosiologiske studier, men hun er en flittig brukt referanse i slike studier.)

I senere års studier innenfor barndomssosiologien har man anvendt metodiske strategier hvor barn tydelig og konkret er *(med)produsenter av datamateriale*: i form av tekst, grafiske figurer, tegnede eller fotografiske

billeder. Med det kan vi også si at det er tydelig at barn kan delta i forskningsprosessen som subjekter.

Jeg skal illustrere dette med et eksempel fra Christensen & James (2000c) sin seneste studie, presentert i *Research with Children*. Eksemplet er også en illustrasjon på hvordan et abstrakt begrep som tid kan åpne opp for barns refleksjoner i en forskningssituasjon. Som en del av deres feltarbeid (med deltagende observasjon) på skoler utviklet Christensen og James verktøyet: "Min uke"-kartet, som rett og slett var en tom sirkel. Forskerne ba barna ta utgangspunkt i en vanlig uke og ba dem om: "to divide up the circle in such a way that it would represent their weekly activities and how much time they thought they used on each activity" (Christensen & James 2000c:163). Utover oppgaven kunne barna gjøre hva de ville med sirkelen, og de kunne utføre oppgaven der det passet dem, på skolen eller hjemme. Det er interessant å se hvor forskjellig barna løste den standardiserte oppgaven: Fra en nitidig, skravert og oppdelt sirkel, som i en forskningsrapports kakediagram, eller inndelinger av sirkelen fylt med tegninger og enkel tekst, til ingen grafisk oppdeling med bare tekst. Christensen & James (2000c:167) bemerker at sirkelen og oppgaven hadde likheter med det barna hadde lært om kakediagram i matematikk-timene. Selv om skolen som kontekst er tydelig, tok barna også i bruk kompetanse, erfaringer og samværsmåter fra sin jevnaldningskontekst. De hadde anledning til å snakke med hverandre, de kunne bli enige om hvordan de skulle løse oppgaven, noen kopierte hverandre osv. Med andre ord handlet det her om å produsere data i en dialog. Med forskeren til stede under produksjonsprosessen på skolen, ble barnas ytringer festet til båndopptakeren, og slik fikk hun bl.a. innsikt i: "children's reflexive critique about their own progressive understanding of the task they were completing" (ibid:172). En understreking av at vi må betrakte barn som deltar i forskning som kompetente, fortolkende, sosiale aktører (jfr. Corsaro & Molinari 2000). Det er også interessant å se hvordan dette verktøyet ga muligheter for at barna i interaksjon med hverandre reflekterte over det abstrakte temaet tid når kartene ble brukt som utgangspunkt for gruppesamtaler.

Når barn konkret er (med)produsenter av datamateriale (i tekstlig, billedlig eller grafisk form) kan det tydeliggjøre hvordan de kan delta i forskningsprosessen som subjekter. I Christensen & James sin studie understrekes også dette ved stor åpenhet og fleksibilitet overfor gjennomføringen og barnas ulike løsninger av den standardiserte oppgaven.

Diskusjon av subjekt-objekt problematikken med skolen som forskningskontekst

Som et ledd i forskningens refleksive praksis kan vi problematisere subjekt-objekt problematikken ved å ta tak i at svært mange studier har *skolen, og andre pedagogiske institusjoner som forskningskontekst*, enten forskningens tema handler om skole eller *ikke*. Dette gjelder også flere studier hvor barn produserer fotografier, tekster, tegninger eller grafisk materiale, både innenfor og utenfor barndomssosiologien. For barna kan det i slike kontekster være mer eller mindre tydelig at de tar del i et forskningsprosjekt, noe som er et etisk dilemma. Forskeren kan gi barna oppgaver i et direkte samarbeid med barna, slik som i Davies sin studie fra barnehagen, eller Christensen & James sin studie fra skolen. Eller, forskeren kan inngå et samarbeid med læreren og la skrive- og tegneoppgaver være en del av barnas vanlige skoleoppgaver (slik som i Gunilla Halldén sin studie). Det er mange attraktive fordeler ved å gå gjennom skolen når en forsker ønsker barn som informanter. Det kan blant annet lette både adgang og tilgang på informanter. Vi finner her mange barn samlet på en plass, innenfor et system med forholdsvis få voksne portvakter, som også kan være en formidlingsinstans mellom forsker og foreldre i forhold til informasjon og nødvendige tillatelser (jfr. Nilsen 2000). Men som Barry Mayall (1994c) har belyst i sin studie, er også skolen en kontekst hvor *barn konstruerer seg selv* som et *objekt*, mens de *profesjonelle voksnes* konstruksjon av barnet karakteriseres som *et prosjekt*. Dette til forskjell fra hjemmemiljøet hvor barn konstruerer seg selv som et subjekt, og de voksne konstruerer barna som en aktør. Vi kan selvsagt ta høyde for at ulike situasjoner kan være forskjellige med hensyn til om det handler om barn i en objekt- eller subjektposisjon, også når konteksten er pedagogiske institusjoner (jfr. Corsaro & Molinari 2000). Likevel, tar vi videre inn at man anser frivillig deltagelse som et godt forskningsetisk kriterium, er heller ikke dette et enkelt spørsmål. Tradisjonelt sett er ikke skoleoppgaver frivillig. "Barnet som elev" innebærer en autoritetsrelasjon mellom barn og voksen. Med hjemmet som kontekst, er forhandlinger mellom barn og voksne en akseptert del av relasjonen. Det samme er ikke uten videre tilfellet på skolen.

Konklusjon

I lys av ovenfor nevnte forhold kan vi spørre: Hva skjer med barnets subjektposisjon når det gjelder dataproduksjon (og forskning generelt) i en kontekst hvor barn konstruerer sin sosiale identitet som et objekt? Kan vi

som forsker fjerne de meningsbærende "kodene" i skole-konteksten når det gjelder makt og autoritet? Vi kan videre spørre om det er mulig å fjerne maktrelasjonen mellom barn og voksne som eksisterer i vår kultur, uansett forskningens praksis og kontekst? Med utgangspunkt i Foucaults (1995) maktbegrep vil det være en illusjon å tro at både voksne og barn som informanter, og vi som forskere kan unnsnippe at vi alle befinner oss i et nettverk av maktrelasjoner. Ikke desto mindre mener jeg også at vi her kan ha en slags *dobbel bevissthet* hvor vi kan fortsette arbeidet med en reflek-siv forskningspraksis som muliggjør barn i en subjektposisjon, samtidig som vi er klar over at det vil være en illusjon at vi *alltid og i alle henseen-der* vil oppnå dette. Visjoner kan være en rettesnor, selv om vi vet at det kan være en illusjon å nå fram til målet.

Når det gjelder *teoretiske begreper* kan det imidlertid være nokså vanskelig å overskride forskerens mer eller mindre enerådende subjektposisjon (jfr. Qvortrup 1994a). Barndomssosiologien har lenge vært i gang med en nødvendig kritikk og dekonstruksjon av etablerte, hegemoniske begreper, samtidig som man har tatt i bruk teoretiske begreper fra mer generelle tradisjoner som kan ivareta barn som sosiale og aktive aktører. Jeg har i framstillingen lagt vekt på slike begreper som også kan ha et dynamisk potensiale. Det er imidlertid fristende å spørre om man i større grad også kan gå en tredje vei: Kan man ved å dra nytte av Glaser & Strauss (1967) sin innsikt i større grad gå løs på oppgaven med å utvikle *nye teoretiske begreper* ut fra studier som ivaretar barn som sosiale aktører og informanter. Uansett vil vi imidlertid aldri kunne fri oss fra vårt ansvar. Det er vi voksne som produserer forskningens bilder av barn.

Litteratur

- Alanen, L. 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologica* 31(1): 53-67.
Alanen, L. 1997. Review. *Childhood* 4(2): 251-256.
Barth, F. 1969. Introduction. I: F. Barth, red. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little Brown.
Blumer, H. 1954. What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19(1): 3-10.
Christensen, P. Haudrup. 1998. Difference and similarity: How children's competence is constituted in illness and its treatment. I: I. Hutchby & J. Moran-Ellis, red. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press.
Christensen, P., James, A. red. 2000a. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

- Christensen, P., James, A. 2000b. Introduction. Researching children and childhood: cultures of communication. I: P. Christensen & A. James, red. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, P., James, A. 2000c. Childhood diversity and commonality. Some methodological insights. I: P. Christensen & A. James, red. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Corsaro, W. A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W.A. 1988. Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. *Sociology of Education* 61: 1-14.
- Corsaro, W.A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G.Duveen & B.Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Corsaro, W.A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A., Molinari, L. 2000. Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. I: P. Christensen & A. James, red. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Cuff, E.C., Sharrock, W.W., Francis, D.W. red. 1992. *Perspectives in Sociology*. London and New York: Routledge. 3. utg.
- Danby, S., Baker, C. 1998a. How to be masculine in the block area. *Childhood* 5(2): 151-175.
- Danby, S., Baker, C. 1998b. 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. I: I. Hutchby & J. Moran-Ellis, red. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- Davies. B. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Foucault, M. 1995. *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Første gang utgitt på norsk i 1977 med tittelen: *Det moderne fengsels historie*. Originalens tittel: *Surveiller et punir*.)
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H.A. 1981. Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange* 12(2-3): 3-26.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. N.Y.: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. 1988. *Anstalt og menneske*. Viborg: Jørgen Paludans forlag. (Dansk oversettelse av *Asylum*, første gang utgitt i 1961.)
- Gullestad, M. 1994. Om å studere "barnas egen kultur". Tanker om barns aktive samfunnsdeltagelse. I: P. Aasen & O.K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halldén, G. 1998. Boyhood and fatherhood: narratives about a future family life. *Childhood* 5(1): 23-39.
- Hellesnes, J. 1975. *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særlig vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. red. 1998. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- James, A. 1993. *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A. 1998a. Imaging children "at home", "in the family" and "at school": Movement between the spatial and temporal markers of childhood identity in Britain. I: N. Rapport & A. Dawson, red. *Migrants of Identity*. Oxford: Berg.

- James, A. 1998b. Foreword. I: I. Hutchby & J. Moran-Ellis, red. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. 1999. *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal. (Dansk oversettelse av den engelske utgaven fra 1998, med tittelen "Theorizing Childhood".)
- Jenks, C. 1982. Introduction: Constituting the child. I: C. Jenks, red. *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London: Batsford Academic and Education Ltd.
- MacKay, R. 1973. Conceptions of children and models of socialization. I: H.P. Dritzell, red. *Childhood and Socialization*. New York: Macmillan.
- Mayall, B. red. 1994a. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. 1994b. Introduction. I: B. Mayall, red. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. 1994c. Children in action at home and school. I: B. Mayall, red. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Midjo, T. 1994. Den nye barndommen. Individuering og subjektstatus. I: P. Aasen & O.K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, R. Dyblie. 1990a. *Rollelekens fortelling. En kulturanalyse*. Trondheim: DMMH's publikasjonsserie nr. 3.
- Nilsen, R. Dyblie. 1990b. Førskolebarn og barnekulturen. En drøfting av barnekulturbegrepet med utgangspunkt i rollelek. *BARN. Nytt fra forskning om barn i Norge* 8(1): 6-27.
- Nilsen, R. Dyblie. 1990c. "Verdensbilde" og "habitus". Trondheim. Notat. Upubl.
- Nilsen, R. Dyblie. 1999. *Children in Day Care Institutions. Theoretical challenges from the dynamics in children's social space*. Upublisert paper presentert på "Children in Space and Time" (joint seminar British-Norwegian cooperation between ESRC-programme Children 5-16 and NFR-programme Children, youth and Family, Trondheim, September, 3-4, 1999).
- Nilsen, R. Dyblie. 2000. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, dr.polit.avhandling.
- Prout, A., James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James & A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. 1990. Børn forgår, barndommen består. På sporet av en barndommens sociologi. *Dansk Sociologi* 1(1): 35-55.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. red. 1994. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. 1994a. Childhood matters: An introduction. I: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, red. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. 1994b. Recent developments in research and thinking on childhood. Paper på XXXI International Sociological Association (ISA). Committee on Family Research (CFR). London, 28 - 30th April.
- Rasmussen, K. 1999. Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. *Dansk Sociologi* (1): 63-78.
- Rogers, B. 1999. *Elgeseter - et ikkested? En studie av barns nærmiljø i et livshistorie- og barneperspektiv*. Trondheim: NTNU, Geografisk institutt, hovedoppgave.

- Speier, M. 1976. The adult ideological viewpoint in studies of childhood. I: A. Skolnick, red. *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society*. USA: Little Brown & Company.
- Strauss, A., Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham, U.S.: Open University Press.
- Willis, P. 1981. Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange* 12(2-3): 48-67.
- Østberg, B. 1979. *Barnas egen kultur*. Oslo: Cappelen.
- Zinnecker, J. 2000. Children as agents of change. How to conceptualise the process of (re)producing culture and society between generations. I: F.Mouritsen & J.Qvortrup, red. *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press. (I trykken).