

Hvordan går det med Mead, Blumer, Goffman og barna?

En diskusjon av symbolsk interaksjonisme som utgangspunkt for forskning og forståelse for barn¹

Borgunn Ytterhus

Symbolsk interaksjonisme (SI) kan betraktes som en av de mest anvendte teoretiske perspektiv innenfor sosiologisk forskning på mikronivå. Slik sett vil denne artikkelen holde seg innenfor sentrale deler av sosiologien på individnivå.

Jeg vil i det følgende først foreta en presisering av hvordan jeg har valgt å forstå problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for SI som perspektiv, hvilke prinsipper denne forståelsesmåten bygger på og hvilke retninger den har utviklet seg i. Videre vil jeg diskutere om SI kan være et utgangspunkt for forskning og forståelse for barn. Dette vil jeg delvis gjøre ved å se om det finnes metodologiske implikasjoner som følge av denne forståelsen, og om det finnes særegne trekk ved forskning og forståelse for barn. Jeg vil også referere til noen empiriske studier hvor SI har vært anvendt. Til slutt vil jeg fremme noen betraktninger rundt SI som utgangspunkt for studier på individnivå hvor ambisjonen er å løfte fram de utforskede perspektiv uavhengig av hvor i livsfasen de utforskede befinner seg.

¹ Denne artikkelen er en skriftlig versjon av min prøveforelesning til doktorgraden i sosiologi, ved NTNU i august 2000, over det oppgitte emne: *Diskuter symbolsk interaksjonisme som utgangspunkt for forskning og forståelse for barn*. Artikkelen gjengir prøveforelesningen i sin helhet. (Sammendrag av avhandlinga finnes på s. 108 (red.).)

Hvordan har jeg valgt å forstå problemstillingen?

Symbolsk interaksjonisme kan betraktes som et teoretisk perspektiv som vektlegger betydningen av det vi kan kalle de fire S'er: *symboler, situasjoner, samhandling og selvet*. SI knyttes vanligvis til det samfunnsvitenskapelige miljøet rundt Universitetet i Chicago i mellomkrigstida. Chicagoskolen betraktes som en pionér innenfor samfunnsvitenskapelig analyse av problemstillinger knyttet til urbaniseringa, som oppsto i kjølvannet av migrasjon og industrialisering. Det tenkes da på fenomener som for eksempel kriminalitet, rusmisbruk og mental sykdom. Virkeligheten for samfunnets "underdogs" ble løftet fram i lyset (Rubington og Weinberg 1995), og de etablerte teoretiske perspektiv på forståelsen av mennesket i samfunnet begynte å lete etter alternative forståelsesmåter. Det sosiale og situasjonelle ble oppgradert.

En ble derfor opptatt av å fokusere på konkrete situasjoner og aktørenes forståelse i sin kunnskapsframbringning om "virkeligheten". Det medførte for det første at noe av fundamentet i dette perspektivet ble en grunnleggende antagelse om at det er aktørenes konstruksjon av forståelse/tilhørighet i konkrete situasjoner som bidrar til forståelsen av deres atferd og handlinger i konkrete situasjoner. For det andre at de studerte enheter befant seg på mikronivå, som individer eller situasjoner.

Noe av den mest kjente teoretiske termen fra denne retningen er Thomasteoremet: *If men define situations as real, they are real in their consequences* (Thomas og Thomas 1928:572, - i Levin og Trost (1996:13)). Det betyr ikke bare at virkeligheten er det vi oppfatter at den er, men medfører også at vi handler og oppfører oss i tråd med denne virkelighetsoppfatningen. Atferd og handlinger inngår som en vesentlig del av vår selvpresentasjon, det vi viser av oss selv til andre. Det andre er i stand til å iakttage de oss respons på, og således blir vår virkelighetsoppfatning indirekte med på å utforme vår selvoppfatning.

Jeg utfordres med den gitte problemstilling til å diskutere om denne grunnleggende antakelsen som SI bygger på, og som skiller den fra andre - ismer, kan være et utgangspunkt for forskning og forståelse for barn.

I den sammenheng fant jeg det nødvendig med et par presiseringer. *Forskning og forståelse for barn* kan forstås på minst to måter. For det første som hva forskning og forståelse er for barn? Barns eget syn på og/eller oppfatning av forskning og forståelse. Å forstå *for* noen, er noe annet enn å forstå *av* noen. Det kan også betraktes som et ontologisk

spørsmål om det i det hele tatt er mulig å forstå noe for andre. Denne diskusjonen skal få ligge i ro her.

For det andre kan forskning og forståelse *for* barn forstås som hva forskeren ved hjelp av sine tilnæringsmåter i forskningen evner og forstå av barns forståelse. Med andre ord handler sistnevnte forståelse i stor grad om forskerens evne til å ta barns perspektiv og løfte dette fram gjennom sin forskning. Det er den sistnevnte forståelsen av *forskning og forståelse for barn* jeg har valgt å forholde meg til i det følgende.

Det er også minst to måter å betrakte symbolsk interaksjonisme (SI) på. På den ene siden kan SI betraktes med vidvinkel. Det betyr her at alt og alle som i ettertid er blitt tillagt å ha videreført, og/eller å ha iboende elementer av SI, tilhører denne teoretiske tradisjonen. Det vil i praksis bety at SI knyttes til Charles Horton Cooley (1864-1929) og George Herbert Mead (1863-1931). De anses av mange som grunnleggerne av denne -ismen, til tross for at de aldri selv benyttet begrepet SI.

På den andre siden kan SI betraktes ut fra et smalt fokus. Det betyr at kun de som selv har erkjent seg til denne teoretiske tradisjon kan betraktes å tilhøre den. Det vil i praksis si at en kan hevde at SI oppsto først ved Herbert Blumer (1900-1987), som var den første som benyttet begrepet på sine teorier i 1937. Begrepet ble altså introdusert etter at både Cooley og Mead var døde.

I denne artikkelen synes jeg det ble mest spenstig å velge den første avgrensningen, nemlig å forholde meg til SI med vidvinkel. Historien har vist oss at selv om samfunnsteoretikere ikke alltid selv introduserer begrepene de i ettertid blir mest kjent for, knyttes begrepene og/eller -ismene sterkt til deres ettermæle. I SI's ånd: det er de andre som definerer hvem du er! Det skulle holde å nevne at Marx heller aldri erklærte seg som marxist...

Vide vinkler har lett for å forgreine seg, noe som også har vært tilfelle for Cooley og Meads tanker og ideer. Vi kan trygt hevde at det finnes ikke bare ett symbolsk interaksjonistisk perspektiv, men flere. Det kan være en fare ved å trekke opp et vidvinkelperspektiv. En kan fort bli beskyldt for å ta det som passer best fra perspektivet for å plassere sine egne poeng i ønsket kategori. Jeg vurderer allikevel ikke denne faren for overhengende i denne sammenhengen.

Hva kjennetegner SI perspektiver som utgangspunkt for forståelse av virkeligheten?

Felles for både Cooley og Mead var deres fokus på samspillet mellom mennesket og deres omgivelser, og hvordan Selv'et konstrueres i dette samspillet. Både Cooley og Mead betraktet Selv'et kun som eksisterende i forhold til samfunnet. Fra et slikt ståsted blir ikke våre Selv noe privat, og strengt tatt heller ikke bare tilhørende den enkeltes kropp. Det blir et sosialt Selv, hvor vi alltid vil være avhengige av andres respons på, og vurdering av oss, for å vite hvem vi er.

Sosiologen, *Cooley*, var tilsatt ved Universitetet i Wisconsin, Madison. Hans teoretiske modell omtales gjerne som "the looking glass self". Poenget her er at vi ser oss selv gjennom at vi ser andre og de andres vurdering av oss. Her foregår en sosial sammenligningsprosess. Det betyr også at refleksivitet er nødvendig for en kontinuerlig utvikling av Selv'et (Collins 1988). Det grunnleggende menneskelige er ikke bare at vi kan føre en dialog med omgivelsene, men at vi samtidig evner å føre en dialog med oss selv i forhold til den ytre dialogen. Jo, mer refleksive vi er, jo mer blir ens Selv utviklet. Cooley regnes også som opphavsmann til begrepet "sympatisk introspeksjon" som er en beskrivelse av hvordan vi ved hjelp av sympati (men med en betydning som vi i dag ville omtalt som empati) kan sette seg inn i andres situasjon. "Sympatisk introspeksjon" kan således betraktes som en forutsetning for å evne å ta den andres perspektiv, noe som vi etter hvert skal se er et meget sentralt poeng i SI.

Mead, var sosialpsykolog, og tilhørte Chicago-skolen innenfor samfunnsvitenskapen. Felles for både Cooley og Mead var deres påstand om at impulser/ting/objekter blir stimuli gjennom den mening aktørene tillegger dem i situasjonen. Den mening vi tillegger møteprosessen blir således grunnlaget for hvordan vi handler i dette møtet. Skal en handling betegnes som sosial, forutsetter det at minst to mennesker blir oppmerksomme på hverandre, og således vil utgjøre en impuls/stimuli for hverandre. Mead videreforedlet noe av Cooleys tankegods ved å koble inn William James' (1842-1910) inndeling av det sosiale Selv'et i ulike komponenter. Jeg sikter da til James' inndeling av Selv'et i *Jeg*'et og *Meg*'et. *Jeg*'et er det spontane i oss, det kreative, impulsive og skapende. *Meg*'et er det som ligger nærmest opp til Cooleys "looking-glass-self", og er det vurderende i oss som vokser fram i interaksjon med andre. *Meg*'et blir på et vis Selv'ets sett av sosiale forventninger, slik vi oppfatter dem, ut i fra vår respons fra

andre. Meg'et er således en sosial prosess, sprunget ut av interaksjonen og i kontinuerlig endring. Denne forståelsen av Jeg'et og Meg'et understreker det sosiale Selv'et. Det framhever det genuint menneskelige - det som skiller oss fra dyr - nemlig at mennesket kan være objekt for seg selv. Dialogen med andre (ting/symbol) bygger også opp dialogen i oss selv mellom Jeg'et og Meg'et. Mennesket kan dermed sies å være dialektisk. Vi kan være både subjekt og objekt samtidig.

Mead bruker barnets utvikling som eksempel på hvordan Jeg'et og Meg'et utvikles gjennom en sosialiseringssprosess. Han beskriver to generelle stadier i utviklingen av selvet. Denne beskrivelsen må ikke forveksles med en utviklingsteori av barn, men må forstås som en illustrasjon på hvordan Selv'et i oss vokser fram og er i kontinuerlig endring. For det første beskriver Mead hvordan individets selv konstitueres gjennom organiseringen av andres holdning (attitudes) til individet i konkrete situasjoner, *den spesielle andre*. For det andre fordrer en fullstendig utvikling av Selv'et at individet i tillegg til å forholde seg til, og ta opp i seg andres holdninger og perspektiver til en i konkrete enkeltsituasjoner, også evner å organisere disse enkelthendelsene til en slags enhet uavhengig av enkeltsituasjoner. Denne organiserte enheten som utgjøres av andres perspektiv kontrollerer individets respons. En slik organisert enhet eller gruppe som gir individet dets enhet som Selv, er det som omtales som *den generaliserte andre*. I følge Mead evner ikke barnet å utvikle den generaliserte andre før rundt skolealder (i forhold til norsk skolealder).

Den *generaliserte andre* danner utgangspunkt for noe av det vi seinere kom til å omtale som "rolleteori" (Mead 1962 (1934), Collins 1988, Levin og Trost 1996). Evnen til å ta den andres perspektiv, og dermed også den andres rolle, i lek er viktig fordi den gjør at barnet evner å reflektere over sin egen handling fra de andre aktørenes ståsted. Evnen til å ta andres rolle er også viktig fordi rollespill er sentralt i forhold til barns utvikling av kulturell kompetanse, herav også status, normer og roller. Det betyr ikke at rollespill blir rene replikasjoner på den voksnes verden, fordi barns egen forståelse og meningsproduksjon vil influere på selve utformingen av rollen.

La oss så ta en titt på hvilke retninger SI har utviklet seg i. Jeg har valgt å knytte disse retningene til to av de mest markante teoretikere som har videreført Cooley og Meads tankegods i ulike retninger: Herbert Blumer (1900-1987) og Erving Goffman (1922-1982).

Den stringente SI - definert av Herbert Blumer

Termen *Symbolsk interaksjonisme* ble første gang benyttet av Herbert Blumer (1900-1987). Han skriver "The term 'symbolic interactionism' is a somewhat barbaric neologism that I coined in an offhand way in an article written in *Man in society* (Emerson P. Schmidt, red, New York: Prentice-Hall 1937). The term somehow caught on and is now in general use" (Blumer 1986 (1969) :1).

Det er vel ingen overdrivelse å hevde at det er Jeg-siden til Mead som Blumer i første rekke fører videre. Collins (1988) peker på at Blumer ved å stresser Jeg-delen av Selv'et motsetter seg determinismen som mange vil hevde preger rolleteorien - som kan betraktes som en videreføring av Mead-delen av Selv'et. Det forhandlende og situasjonsbetingede i Jeg-delen borger for menneskelig frihet, og konstruksjoner av virkelighetsoppfatninger. Det er alltid "her og nå" slik det framstår for aktørene som er det dominerende i interaksjonen, og dermed det som styrer aktørenes atferd. Å ta utgangspunkt i "her og nå" blir for Blumer den beste måten å frambringe vitenskapelig kunnskap på og forklare sosial handling på. Blumer går i sin argumentasjon for SI og "her og nå" fokusering, nærmest til frontalangrep mot holdningsundersøkelser. Han mener holdningsundersøkelser ikke kan imøtekomme verken krav til vitenskapelig begrepsbygging eller krav som kan forklare menneskelig handling. Kort fortalt er hovedargumentasjonen at holdninger har ingen klart definert empirisk referanse, operasjonaliseringen av holdningsvariabler (classes of objects) kan ikke skilles fra mulige koblinger til andre variabler og de tilfører ikke nødvendigvis kunnskap til det studerte fenomen det antakeligvis var ment å skulle gjøre. Holdningsmål kan heller ikke predikere eller styre den enkeltes handling i konkrete situasjoner (Blumer 1986 (1969): 91-94). Med andre ord: det han mente holdningsstudier manglet tilla han SI å ivareta. Poenget var at om noen spør om min holdning til å forelese sier ikke svaret jeg avgir nødvendigvis noe om hvordan jeg faktisk foreleser.

I stedet argumenterer han for tre grunnpillarer som han mener SI hviler på. Den første premisen er at individet handler/oppfører seg i forhold til ting på bakgrunn av den mening tingene i situasjonen har for dem. Begrepet "ting" brukes her i videre forstand enn hos Mead og Cooley, og dekker alt fra andre individer til møbler, trær og lignende. For det andre springer meningen ut av selv interaksjonen mellom individet og "tingene". For det tredje utgjør denne meningen individenes fortolkning i selve situasjonen/møtet, og styrer dermed dets respons.

Meg'ets SI - tillagt Erving Goffman

Goffman (1922-1982) tok selv avstand fra SI, selv om han av flere i ettertid kategoriseres under denne teoretiske tradisjon. Spencer Cahill (i Charon 1992:185) sier det slik: "Goffman, too, is often called a symbolic interactionist, but he strongly objected to that label." Av Denzin (1989), Charon (1992) og Levin og Trost (1996) karakteriseres Goffman som symbolsk interaksjonist, mens han av Collins (1988) og Album (1996) karakteriseres som en mikrostrukturalist. Noe av denne dissensen kan relateres til at Goffman i størst grad var opptatt av samhandlingens "grammatikk", mer enn hva som gjorde at "grammatikken" ble som den ble. Dette kommer tydeligst til uttrykk i hans skrivelser om *interaction rituals* (Goffman 1967) og *frame analysis* (Goffman 1974). Hans analyser kan forstås mer som en beskrivelse av hva aktørene gjør og hvordan, enn hvorfor de opplever og gjør det de gjør. Han lot seg sterkt inspirere av Durkheim og Radcliffe-Brown. Goffman selv bekjente seg vel aldri til noen bestemt -isme. Kanskje har han for flere havnet innenfor SI fordi han har influert mer på -ismen, enn -ismens grunnleggere på ham?

Nærmere presisert er det den tidlige Goffman (1992 (1959), 1972 (1961)), som blir tatt til inntekt for SI. Goffmans rolleteori og dramaturgiske bidrag kan betraktes som en videreføring av Meg'et hos Mead. Den vurderende og beregnede del av Selv'et. På mange måter kan vi hevde at Goffman tok Meads beskrivelser av Selv'et som grunnleggende sosialt, mer bokstavelig enn Mead selv. Cahill (Charon 1992) hevder sågar at Goffman betraktet Selv'et som noe omgivelsene (de andre) midlertidig låner ut til oss, mer enn som en eiendom hos det enkelte individ. Hans rolleteori er opptatt av samfunnets effekt på Selv'et, og samtidig av hvordan samfunnet er satt sammen av individuelle roller. Fokuset er mer på hvordan samfunnet struktureres fra mikro til makro enn vis-a-versa. Et poeng i rolleteori er at roller aldri opptrer alene, de opptrer alltid i par eller som mange. Vi må spille en rolle i forhold til noen andre, enten det handler om roller som mor, kollega eller elsker eller roller som søster, datter, eller nabo. Vi spiller rollen slik vi forestiller oss at andre forventer det. For å spille en rolle godt i forhold til andres forventninger, fordrer det at vi evner å fange opp disse forventningene. Det forutsetter også at en har den iboende evnen til å ta den andres perspektiv, både den spesielle og den generaliserte andre. Goffmans skille mellom begrepsparet *frontstage* og *backstage* kan betraktes som en konstruktiv illustrasjon på hvordan vi håndterer disse forventningene. Frontstage er benevnelsen på det vi viser fram av oss for andre, det vi ønsker å presentere oss som. I denne forelesningssituasjonen

vil min frontstage være å prøve å framstå som kompetent foreleser. Publikum sin frontstage i forelesningen vil trolig være som interesserte tilhørere. Backstage er den delen av Selv'et vi holder privat eller prøver skjule. Den delen av oss vi helst ikke vil at andre skal legge merke til. Hva det kan være for oss i denne situasjonen skal forbli backstage.

Begrepsparet er interessant i forhold til SI fordi det for det første illustrerer at vi bevisst kan manipulere med våre framsatte roller ved å holde noe informasjon om oss selv tilbake samt å fronte andre deler av oss selv i situasjoner hvor vi anser det verdsatt av de andre i situasjonen. For det andre får Goffman her fram at SI videreutviklet av Meg'et har et sterkt kritisk element i motsetning til SI videreutviklet av Jeg'et. Selv'ets backstage kan komme i konflikt med Selv'ets frontstage, og det blir individets utfordring å takle denne konflikten på en sosialt verdsatt måte i enhver situasjon dersom interaksjonen ikke skal bli tungdreven eller bryte helt sammen. Det betyr at i SI videreutviklet fra Meg'et finnes ikke noe absolutt "her og nå", men et "her og nå" som til enhver tid også har iboende erfaringer fra tidligere situasjoner med seg på en måte som gjør at også dette blir en del av situasjonen. Det er denne kombinasjonen som gjør det mulig for oss å inn- ta/bekle ulike sosiale roller.

Kan SI være et utgangspunkt for forskning og forståelse for barn?

En tilhører med evne til å ta samfunnsviterens rolle kjenner allerede svaret: *Det kommer an på...* Og hva kommer det så an på?

Hovedsakelig vil jeg argumentere ut fra to utgangspunkt. For det første vil jeg se om det i SI's grunnantakelser om virkeligheten ligger metodologiske implikasjoner? For det andre om det er noe særskilt i det å forske for barn versus å forske for voksne?

Norman Denzin (1989) argumenterer og redegjør grundig for hvilke metodologiske implikasjoner han mener ligger i SI. Han peker på at følgende metodologiske prinsipp må ivaretas: (i) mulighetene for forskeren til å fange både symboler og interaksjon, (ii) mulighetene for forskeren til å ta den utforskedes perspektiv og (iii) på den måten ha mulighet til å sette seg inn i den andres sosiale verden, (iv) ha mulighet til å fange opp informasjon om atferd og handling i situasjoner på en slik måte at (v) prosesser og endring fanges opp og (vi) innholdet i begreper sensitiveres. Deretter går

han systematisk gjennom eksperiment, survey, deltakende observasjon, livshistorier, historisk metode, intervju og film/video som metoder og argumenterer og diskuterer disse metodenes grad av velegnethet for å ivareta de seks metodologiske implikasjonene han mener ligger i SI. Kun tre av metodene kommer ut med vurdering høy grad av egnethet på samtlige seks metodologiske implikasjoner. Det dreier seg om deltakende observasjon, kvalitative intervju og film/video. Det er ikke rom i denne artikkelen til å gå inn på argumentasjonen til Denzin, la oss heller se på hvordan hans anbefalte metoder faller ut når vi tar en titt på hva det er som kjennetegner forskning og forståelse for barn.

Det er da nærliggende å spørre om det er noe spesielt med å forske og forstå barn versus det å forske og forstå voksne?

La meg først slå fast at fra mitt ståsted er det ikke prinsipielle forskjeller i å forske for barn i forhold til å forske for voksne med annen kulturell bakgrunn enn forskerens. Imidlertid vil jeg i tråd med Andenæs (1991b) og Solberg (1998) hevde at forskjellen er hovedsakelig knyttet til det at barn utfordrer vår presisjon som forskere i større grad enn voksne. Forskjellen kan hevdes å ligge i forskeren mer enn i barna. Som forsker må en bryte gjennom en del "tatt-for-gitt-heter". Det kan handle om å åpne opp for at det til enhver tid finnes en rådende barnekultur midt inni den samfunnsflyten vi selv er en del av. I følge Fine og Sandstrom (1988) ligger mye av utfordringen i å ha et bevisst forhold til barns fysiske nærhet, men samtidige deres sosiale distanse til forskeren. I tillegg må vi ha en bevissthet rundt autoritetsdimensjonen voksne tillegges, og som i liten grad tilskrives barn. Vi må også respektere at barn i større grad enn voksne vil gi tilbakemelding på at dette ikke blir gode nok data, ved at de ikke vil (eller ikke kan) besvare for dem irrelevante eller unøyaktige spørsmål. Videre at de kan komme til å endre avtaler underveis dersom det dukker opp noe som er mer spennende, heller enn å bidra i forskningsprosessen. Dette kan muligens knyttes til at små barn (under skolealder) utøver sin sosiale praksis sterkt knyttet til situasjonen de til enhver tid befinner seg i (Buytendjik 1933). Men det kan også muligens fortelle oss noe om at små barns representasjon av begrepet "tid" er forskjellig fra voksnes. Disse utfordringene hos forskeren vil kunne forenkles betydelig gjennom samvær mellom forsker og barn over tid. Da kan en hente informasjon når barnet er rede til å avgi informasjon, fordi forskeren kan styre samtalen til å angå barnet "her og nå". Kolrud (1999: 4) sier at "dersom det er barnets opplevelse av fenomener vi søker kan det være vanskelig å oppfylle validitetskriterier uten henvendelse til barnet". Andenæs (1991a) argumenterer for at det å samta-

le med små barn i for dem naturlige hverdagslige settinger gjør dem bedre i stand til å fortelle hvordan de har det. Er det et bestemt fenomen i barns livsverden vi vil forske på og forstå, anbefales det å være sammen med barnet i situasjoner hvor fenomenet manifesterer seg. Spissformulert kan vi nesten si at små barn forholder seg til forskeren som om forskeren var en dyktig symbolsk interaksjonist i praksis, ved at de forholder seg til enhver voksen som om den voksne vet og kjenner til det samme som de selv gjør. De tar det for gitt at vi evner å ta deres perspektiv. Andenæs (1991b) omtaler dette som barns forventning om at den voksne alltid er *kontekstinformert*. Som vi husker fra gjennomgangen av grunnpillarene i SI (både den Blumerske og den Goffmanske retningen), utgjøres de nettopp blant annet av aktørenes evne til å fange opp og forstå det den andre forstår i konkrete situasjoner. Vi kan her minne om Blumers argumentasjon mot holdningsstudier og for ansikt-til-ansikt-møter mellom forsker og utforskede. I tillegg vet vi at i Goffmans empiriske arbeider finnes knapt noe annet enn observasjon som datainnsamlingsmetode.

Om vi rekapitulerer konklusjonen til Denzin (1989), er nettopp deltakende observasjon, kvalitative intervju/samtale, og film de metoder han mener best ivaretar SI sine metodologiske implikasjoner. Vi ser av dette at de metodologiske implikasjoner som skisseres i forhold til SI, i stor grad er sammenfallende med de presisjonskrav forskeren utfordres spesielt på i forhold til forskning og forståelse for barn. Film/video, kvalitative intervju og deltakende observasjon blir de mest relevante tilnærminger både for forskning og forståelse for barn og som metodologiske implikasjoner av SI som teoretisk perspektiv.

Noen empiriske studier av barn hvor SI er anvendt, og datatilfanget har kommet ved hjelp av en/ flere av de overnevnte metoder: observasjon, intervju og film/video

Selv har jeg benyttet både Meads og Goffmans forståelse i min avhandlingsstudie om hverdagslivets segregering i barnehager (Ytterhus 2000). Jeg har både diskutert deres tenkemåte i forhold til hvordan barns sosiale posisjoner ble konstruert i møte med de andre, og hvordan det var de andres oppfatning av jevnaldrendes selvpresentasjon som avgjorde hvilken posisjon barn fikk i jevnaldergruppa. Jeg har også beskrevet barns samhand-

lingsregler. Fokuset har vært på hva og hvordan de utviklet og anvendte disse overfor hverandre, mer enn hvorfor og opplevelsene av dem for den enkelte. Således er jeg mer på linje med Goffmans ”grammatikk” enn Blumers spontane begrunnelse og opplevelse. Men jeg peker også på at det ser ut til å være flere parallelle prosesser, hvor den ene ser ut til å gå på regler, mens den andre ser ut til å gå på spontanitet og ”her og nå”. Slik sett kan en kanskje hevde at selv om Blumer og Goffman utviklet ulike deler av SI, kan deres bidrag vel så gjerne betraktes som komplementære som konkurrerende. Grad av dominans mellom disse forgreiningene av SI, vil trolig variere med både tid, sted og fase i livsløpet.

Både Dyblie Nilsen (2000), Corsaro (1985) og jeg selv (Ytterhus 2000) har benyttet rolleteori i analysearbeidet av barns samhandling, og da blant annet med fokus på det Goffman (1972 (1961)) omtalte som *sekundærttilpasning*. Med sekundærttilpasning mente Goffman (op. cit.) aktørenes bruk av ikke-autorisert atferd i forhold til en gruppe eller organisasjon for å oppnå ikke-autoriserte mål eller både ikke-autoriserte og autoriserte mål. I Dyblie Nilsens etnografiske studie av sosialiseringprosessen i jevnaldergruppa diskuterer hun hvordan barn både i ord og handling motsatte seg for eksempel de voksne på avdelingen ”Blåbæret” sin organisering av lekegrupper som barna selv ikke var motivert for å være i. Barna fant på andre ting de synes var viktig, og laget seg egne ikke-autoriserte mål om hvem som skulle leke med hvem. I min egen studie fant jeg barns bruk av ikke-autoriserte midler og mål i situasjoner hvor voksenstrukturen opplevdes for stram for barna. Det handlet for eksempel om samlingsstund og måltider, hvor barna i stedet for å følge primærstrukturen begynte å rekke tunge til hverandre, skjære grimaser og lignende nærmest som en stafett hvor målet var ikke å bli oppdaget av de voksne (Ytterhus 2000)

Noe liknende finnes å spore hos Corsaro (1985) som på midten av 1980-tallet studerte vennskap og barnekultur. Han diskuterer symbol, situasjon, samhandling, og selvet med utgangspunkt i eksempler fra barns rollespill hvor barna leker familie. De leker ”menneskefamilier” og de leker ”dyrefamilier”. I begge typene ”familie” kommer barna til enighet om hvilke organisering som er gyldig (disiplin, rengjøring, matlaging, TV-rutiner, det vil si både ideologi og praktiske gjøremål) og slik sett speiler de normer i familier rundt seg. Men samtidig var ”dyrefamilier” annerledes i atferd enn ”menneskefamilier” ved at ”dyrefamiliene” var mye mer mobile og fysisk aktive, og de tillot større grad av aggressiv atferd. Ved å konstruere ”dyrefamiliene” på denne måten fikk barna overført noe av sin egen energi og iboende spontanitet inn i ”dyrefamilien”. Større del av Jeg’et

kunne slippes løs her. Vi kan hevde at barna kunne plassere ulike deler av Selv'et frontstage i "dyrefamilien" i forhold til "menneske-familien". Dermed lærte barna også noe om sammenhengen mellom symbol (dyr/menneske) - situasjon (familie) - handling i jevnaldergruppa (Corsaro 1985: kap. 3.). Selv refererer Corsaro i analysen eksplisitt både til Mead og Goffman.

SI er også anvendt som perspektiv for studier av kjønnede forskjeller mellom barn. Thorne (1993) bruker også Goffmans rolleteori og dramaturgi når hun beskriver kjønnede prosesser. Spesielt finner hun hans bidrag interessante i møter mellom jenter og gutter hvor stereotypisk atferd springer ut av situasjonen. Når for eksempel gutter "liksom"-skremmer jenter med en slange, eller "liksom"-dytter en jente utfor et stup. I slike situasjoner vekkes stereotypiene til live, guttene kan i neste øyeblikk spille rollen som den fysisk sterke og modig reddende engel, og jentene kan spille rollen som den litt engstelige og hjelpsøkende som trenger beskyttelse.

Er det da ingen som eksplisitt har uttalt seg skeptisk til denne tradisjonen i forhold til forskning og forståelse for barn?

Jo, naturligvis. Men det er teoretisk argumentasjon det har vært mulig å finne fram til. Det er kanskje naturlig, da det vil være meget uvanlig å gjennomføre et forskningsprosjekt ut fra et perspektiv for så i neste runde erklære perspektivet udugelig. Det er heller ikke vanlig å argumentere for hva en ikke har gjort. De fleste har nok med å argumentere for det de har gjort. Den interessante debatten om et perspektivs egnethet finnes dermed ikke i empiriske studier.

Imidlertid har det i kjølvannet av diskusjoner omkring nye paradigmer i forståelsen for barn vært noe diskusjon. James, Jenks og Prout (1998), sentrale forskere innenfor barneforskningsmiljøet i Storbritannia, tar avstand fra SI når det gjelder forskning som har til ambisjon å løfte fram barns forståelse. De omtaler SI som "The Meadian analysis of child" (op. cit: 25), og beskriver dette som et eksempel på sosiologiske "overgangsteorier" (transitional theorizing) om barn fordi "Symbolic interactionism begins from the baseline of adult interactional competence". Med andre ord: de betviler perspektivets evne til å løfte fram barns egne perspektiv nettopp fordi det har iboende antagelser om den sosiale virkelighet i bunnen. Og disse antagelsene er laget av voksne. De mener at perspektivet i begrenset grad tilfredsstiller kravene til å falle inn under det de kaller det nye "barneforskningsparadigme" - det konstruksjonistiske. For det første fordi SI bygger på en prosessuell utviklingsmodell - en slags stadielinndelt

sosialiseringsteori -. om utviklingen av den generaliserte andre. For det andre fordi grunnantagelsene om den sosiale virkelighet tilhører voksenverdenens måte å resonnerer på.

På en måte kan vi hevde at James, Jenks og Prout tillegger SI noe mer enn det noen av frontfigurene har hatt som ambisjon at det skulle være. Så langt jeg har vært i stand til å finne, har ingen av SI gründere utgitt seg for å konstruere teorier om barns utvikling. Men Mead bruker barnet som eksempel på hvordan hans teori om Selv'et materialiseres gjennom barns utvikling. Det er det sosiale Selv'et han har i sentrum, ikke barnet. Og verken Mead eller Goffman har noen gang studert barn empirisk.

Det som framstår som noe paradoksalt hos James, Jenks og Prout (1998) er at det som de beskriver som svakheter ved SI, også beskrives som styrker ved det de kaller "The tribal child perspective". Her poengteres betydningen av å beskrive barnets konstruksjon av mening i konkrete situasjoner til tross for deres relative autonomi. Det anses som viktig å få fram barns selvpresentasjon, motiver og antakelser i konkrete situasjoner gjennom etnografiske tilnærminger i barns hverdagsliv. Det synes noe vanskelig for meg å se den prinsipielle forskjellen mellom det de omtaler som sosialisering og prosessuell utviklingsmodell, og det de prøver å framstille som en relativ autonomi modell.

En mer prinsipiell innvendig mot SI ble fremmet av Gullestad (1994). Hun påpekte at ved så sterkt å fokusere situasjoner og individer - det hun omtalte som nedenfra og innenfra perspektivet - kan en som forsker miste dynamikken som kan ligge i det å dra interaksjonsforholdet mellom det studerte fenomen og resten av samfunnet i analysen. Hun argumenterte for at det er sjelden at et fenomen enten bare er premissleverandør eller bare er konsekvensmottaker i et samfunn. Denne kritikken er ikke spesielt rettet mot forskning og forståelse for barn, men kan forstås som en kritikk spesielt av den Blumerske fortolkning av SI hvor Jeg'et og "her og nå" betydelig oppgraderes.

Fra mitt ståsted er Gullestads kritikk av den stringente Blumerske SI berettiget, hvis det medfører at analysen ikke løftes ut av "her og nå" situasjonen.

SI som utgangspunkt for å ta den andres perspektiv - så enkelt, men så vanskelig...

Som allerede nevnt, er barn fra mitt ståsted neppe grunnleggende forskjellig fra mennesker i andre livsfaser når det gjelder å forske for dem. Riktignok er de i besittelse av relativt liten, eller til dels ingen, politisk og økonomisk makt. De kan således betraktes som sårbare. Forskningen har synliggjort denne sårbarhet ved å etablere egne punkt når det gjelder forskning for barn i forskningsetiske retningslinjer.

SI kan med bakgrunn i redegjørelsen og diskusjonen over være et utgangspunkt for forskning og forståelse for barn under gitte betingelser. For det første at det er barnas egen opplevelse og praksis en har ambisjon om å beskrive og forstå, fortrinnsvis gjennom deres ansikt-til-ansikt-møter. For det andre at en ikke antar at de er grunnleggende forskjellig fra voksne informanter når det gjelder konstruksjon av mening og forståelse av virkeligheten. Jeg vil understreke at det selvsagt ikke betyr at barns virkelighet trenger være lik de voksnes. Barn er aktivt skapende aktører på lik linje med andre. Barn kan bidra med ny og viktig informasjon for forståelsen av samfunnet generelt og for den tidlige livsfase spesielt. Dermed er det fristende helt avslutningsvis å vri spørsmålet om SI er egnet utgangspunkt for forskning og forståelse for barn, til et spørsmål om SI er et egnet utgangspunkt for forskning og forståelse av den utforskede generelt, til å ta den utforskedes perspektiv?

Studiet av barn og voksne i konkrete situasjoner vil også alltid være et studie av oss selv som forskere. Kunsthistorikeren Gombrich fant i sine observasjoner av kunstnere at de ikke malte det de kunne se, men de så hva de kunne male (Eisner 1988 i Kolrud 1999:4). Den stringente, Blumerske, versjon av SI kan i så måte framstå som noe ufullkommen som egnet perspektiv nettopp fordi "her og nå" dominerer i så stor grad at det kan se ut til at den aksepterer at det er mulig å "male det vi ser" mer enn å "se hva vi kan male". Imidlertid rommer den Goffmanske tradisjon av SI både "her og nå" og iboende erfaringer, samt muligheter til å holde noe backstage. SI vil i så måte være egnet som utgangspunkt for forskning og forståelse for den utforskede, men vi må akseptere at vi kun makter å se det aktørene lar oss se og det vi selv har kunnskap til å kunne se. Uansett tilnærming anser jeg det å redegjøre så konkret og tydelig som overhode mulig om hva en faktisk har gjort for mer betydningsfullt enn å klamre seg fast til en teoretisk kategorisering av sitt perspektiv. Intersubjektiviteten mellom forsker

og utforskede vil aldri kunne bli fullkommen. Men andre må gis muligheten til å kunne vurdere om den er troverdig og god nok. I kvalitativ forskning blir alltid forskeren instrumentet. Og jo mer vi forsøker å forstå andre, jo mer kan vi lære om oss selv som instrument.

Doverborg og Pramling (1995:80) sier følgende om å forstå barns tanker:

Genom att man som lärare (forsker) förstår vad och hur barnet har uppfattat det man arbetat med, får läraren (forskeren) en utgångspunkt för sitt fortsatta arbete. Kunnskapsutvecklingen innebär att man lär sig om sin egen undervisning (forskning). Vidare lär man sig om barns tänkande om det man arbetat med.

Gustavsson (1996) sier at ethvert forsøk på å forstå et annet menneske vil være avhengig av vår tidligere forståelse og erfaringer i liknende situasjoner. Med andre ord: forforståelsen vil alltid være en del av "her og nå" situasjonen. Når vi skal presentere vår forståelse av andre, kan det være informativt også å dele noe av vår forforståelse av liknende situasjoner. Samtidig står en da i fare for å bli så opphengt i egen forforståelse og erfaring at en ikke ser den andres forståelse. "Vi ser ikke skogen for bare trær". I den forbindelse kan det være nyttig å forsøke å oppheve eller sette sin egen forforståelse til side (i parentes) i den grad det er mulig, nettopp for å prøve fange opp den andres forståelseshorisont og tenkemåte. Å sette sin egen forståelse til side betyr ikke at en ikke erkjenner at en er i besittelse av en forforståelse, heller tvert imot. En må erkjenne at den er der i så stor grad at en bevisst kan manipulere med dens kontrollerende kraft på sin egen forståelse. Det vil være viktig enten en forsker for barn eller voksne. Men vi vil neppe kunne løpe fra vår egne forforståelse selv om vi er "her og nå". Det medfører at om vi skal forsøke å besvare spørsmålet: *Hvordan går det med Mead, Blumer, Goffman og barna?* må svaret bli i tråd med Milnes legendariske figur Ole Brumm sitt svar på spørsmålet om han vil ha melk eller honning? "Ja, takk!"

Litteratur

- Album, D. 1996. *Nære fremmede - pasientkulturen i norske sykehus*. Otta: TANO.
- Andenæs, A. 1991a. Fra forskningsobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer. *Nordisk Psykologi*, 43 (4): 274-292.
- Andenæs, A. 1991b. Livsformsintervju med 4-5-åringer. Motivasjon, kontrakt og felles fokus. *Barn*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, 4/91:20-30.
- Blumer, H. 1986 (1969). *Symbolic Interactionism - Perspectives and Method*. California: University of California Press.
- Buytendijk, J.J. 1933. *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: Kurt Wolff Verlag/Der Neue Geist Verlag.
- Charon, J.M. 1992. *Symbolic Interactionism*. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Collins, R. 1988. *Theoretical Sociology*. California: Harcourt Brace Jovanovich Publisher.
- Corsaro, W. 1985. *Friendship and Peer Culture in Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Denzin, N. K. 1989. The interactionist perspective and the process of interpretation. I *The Research Act - a Theoretical Introduction to Sociological Methods*:1-33. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Doverborg, E. og Pramling, I. 1995. *Att förstå barns tankar - metodikk för barnintervjuer*. Eskildstuna: Liber utbildning - Tuna tryck AB.
- Fine, G.A. og Sandstrom, K.L. 1988. *Knowing Children - Participant Observation with Minors*. California: Sage Publications.
- Goffman, E. 1992(1959). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Goffman, E. 1972 (1961). *Anstalt og menneske*, Viborg: Paludans Filobibliotek.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Rituals - Essays on Face-to-Face-Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Gullestad, M. upubl.. Innlegg som førsteopponent ved Irene Levins doktordisputas, Universitetet i Trondheim, 11. mars 1994.
- Gustavsson, A. 1996. *Att förstå människor med hjälp av den formella datastrukturanalysen (präliminär version)*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Texter om forskningsmetod 1/99. Stockholms Univerisitet.
- James, A, Jenks, C og Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kolrud, P. 1999. Forskerrollen i det kvalitative intervju med barn. *Norsk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 1/99: 3-10.
- Levin, I. og Trost, J. 1996. *Å forstå hverdagen med et symbolisk interaksjonistisk perspektiv*. Oslo: TANO.
- Mead, G.H. 1962 (1934). *Mind, Self & Society - From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nilsen, R. Dyblie. 2000. *Livet i barnehagen - En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Dr.polit. avhandling. NTNU, Pedagogisk institutt.
- Rubington, E. og Weinberg, M.S. 1995. *The Study of Social Problems, 5th ed.*. Oxford: Oxford University Press.
- Solberg, A. upubl. Innlegg på forumet "Barneforskning". Trondheim: NTNU - NOSEB, 23. mars 1998.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play - Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.

Ytterhus, B. 2000. De minste vil og får det kanskje til... En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner - barnehager. Trondheim: Dr.polit.-avhandling, NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Borgunn Ytterhus
Institutt for sosialt arbeid
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
N-7491 Trondheim, Norway
e-post: Borgunn.Ytterhus@svt.ntnu.no