

Deltakende observasjon og videoanalyser av barns samspill i lek¹

Metodiske, analytiske og teoretiske overveielser i relasjon til egen og annen forskning innenfor området barn, lek og samspill

Berit Overå Johannesen

Deltakende observasjon er observasjoner foretatt i forbindelse med det vi gjerne kaller etnografisk metode. Etno- betyr folk, og etnografisk metode innebærer at forskeren deltar i folks daglige liv over en lengre periode og ser på hva som skjer, hører på hva som sies, snakker med og samhandler med mennesker – alt for å skaffe seg et mest mulig fyldig bilde av hva som foregår for slik å kunne beskrive og skrive om det som er tema i forskningen (Hammersley & Atkinson 1995). Etnografisk metode har sin opprinnelse i antropologiske studier av for forskeren fremmede kulturer, og i sosiologiske studier av egen kultur slik de ble utviklet innen den såkalte Chicagoskolen på 1920- og 30-tallet. Hensikten her var å studere forholdet mellom kultur, språk og menneskelige handlinger som et økologisk system

¹ Artikkelen er en ubetydelig omarbeidet versjon av prøveforelesning over oppgitt emne for graden dr.polit. ved Faktultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 31. mars 2006. (For et sammendrag av avhandlingen, se s. 101, red.)

(ibid.). Det vil si å ikke gi individuell atferd en forklaringsmessig prioritet slik vi gjerne er vant til i psykologien.

Etnografiske studier der *barn* er den befolkningsgruppen som er av interesse forekommer i økende omfang fra 1970-tallet av. En av dem som først studerte barns kultur og sosiale deltakelse, og som i stor grad har bidratt til å etablere barns jevnalderkultur som forskningsfelt, er den amerikanske sosiologen William Corsaro (1985, 2005). Her i Norge hadde vi for øvrig antropologen Sigurd Berentzen som utførte feltarbeid i en barnhage allerede i 1967, og skrev om de ulike samhandlingsformene som guttene og jentene der utviklet (Berentzen 1990). Deltakende observasjon innenfor området barn, lek og samspill har senere utviklet seg i et flerfaglig felt av sosiologi, antropologi, lingvistikk og etter hvert også psykologi.

I denne artikkelen vil jeg foreta mine metodiske, analytiske og teoretiske overveielser i forhold til arbeidet av William Corsaro (1985, 2001), Marjorie Goodwin (1990, 1998, 2001) Marjorie Goodwin m.fl. (2002) og Ann-Carita Evaldsson (1993, 2003, 2004). Goodwin skriver om hvordan ansikt-til-ansikt interaksjonen mellom barn når de leker sammen, samtidig bygger strukturen av sosial organisering barna imellom. Evaldsson har blant annet studert hverdagslivet i svenske skolefritidsordninger (SFO), og hvordan både barna og de voksne der i sitt daglige virke, skaper og opprettholder den kulturelle, sosiale og språklige orden. Det er en fellesnevner for disse arbeidene at de ikke fokuserer på essensielle egenskaper ved gutter, jenter eller sosiale grupper, men på formen av aktiviteten som foregår og hvordan mening genereres relativt til denne formen. Jeg vil også diskutere mitt eget arbeid (Johannesen 2006), i sammenheng med Corsaro, Goodwin og Evaldssons arbeider.

I mitt arbeid inngår at jeg tilbrakte en lengre periode sammen med barn som holdt på med Lego for å høre på hva de sa, se på hva de gjorde, snakke med dem og være sammen med dem. Å holde på med Lego er den aktiviteten hvis form jeg ville undersøke, og jeg betrakter det å holde på med Lego som et konsistent økologisk system, der det produseres mening på ulike nivåer samtidig. Prosjektet er rettet mot å utforske denne meningsproduksjonen og relevansen av å forstå denne produksjonen for å belyse individuell psykologisk utvikling.

I forelesningen vil jeg diskutere de aktuelle forskernes måte å forholde seg involverende eller tilbakeholdne overfor i den deltakende observasjonen, og hvordan måten å forholde seg på, står i forhold til de aktuelle studienes fokus. Til slutt vil jeg diskutere bruken av video ved registrering av deltakende observasjoner og i det analytiske arbeidet.

Forskerens måte å forholde seg på ved deltakende observasjon

Feltarbeid strekker seg altså gjerne over lang tid. Målet for den deltakende observasjonen er å generere fyldige og detaljerte beskrivelser av hendelser og samhandling, og av det kulturelle feltet som samhandlingen inngår i. Tanken bak dette er at fenomenet som utforskes skal få komme til uttrykk i all sin kompleksitet. I slike feltarbeider har forskeren stor frihet med hensyn til *måten* å observere og samle inn informasjon på, og også med hensyn til *hva* slags informasjon som samles inn. Det viktige er hele tiden å *være lydhør overfor det fenomenet man vil få kunnskap om*. Forskeren selv er det viktigste instrumentet i så måte.

Forskeren bruker seg selv som instrument ved å etablere seg i en meningsfull rolle, som observatør, innenfor det meningsuniverset som gruppen har felles. Hvordan observatørens rolle i situasjonen skal utvikles, og i hvor stor grad forskeren skal være involverende eller tilbakeholden i forhold til de hendelser og den samhandling som foregår, det er spørsmål som uvegerlig vil melde seg.

Involverende observasjonsstil

En ytterlighet er å bli en mest mulig fullverdig deltaker i det som foregår ved å delta i det barna, i dette tilfellet, gjør, på samme måte som dem. Jeg vil bruke William Corsaros arbeid som en illustrasjon på en slik involverende observasjonsstil. I sine feltarbeider tilbringer Corsaro mye tid sammen med barna i deres gjøremål på det han kaller en ”reaktiv” måte (Corsaro 1985). Det vil si at han er tilbakeholden med å komme med initiativer, men svarer når han blir snakket til og deltar sammen med barna i deres praksis på oppfordring og på en måte som er i samsvar med måten barna gjør det på. Deltakelsen kan by på praktiske utfordringer – for eksempel er det ikke så enkelt å løpe i ring sammen med 3-åringer når en er en meter høyere enn dem og bena er alt for lange (Corsaro 1986). Men gjennom denne reaktive men involverende stilen blir Corsaro sakte, men sikkert, akseptert som en del av de barnegruppene han studerer; han blir til en uvanlig voksen som samtidig er en venn, og som derigjennom får del i *den sosiale konteksten* som barna samhandler innenfor. Slik han ser det er kjennskap til denne sosiale konteksten helt nødvendig for å forstå interaksjonen barna imellom. Uten den vil samhandlingen mellom barna nødvendigvis bli tolket fra den voksnes perspektiv, fordi måten barna persipe-

rer sine omgivelser og sin egen aktivitet på vil være utilgjengelig (Corsaro 1985).

Noe av det Corsaro fant det vanskeligst å få grep om og forstå godt nok til å kunne delta i, var når barna lekte med plastfigurer i sandkassen, eller med Lego for den del, og sammen skapte en fantasiverden der figurene befant seg. Dette gjorde de ved en kompleks stemme- og språkbruk, samtidig med at de beveget figurene de lekte med (Corsaro 2001). Corsaro sier at han på sin side sjelden brakte det lenger enn til å gjenta bevegelser og lyder etter barna i denne typen aktivitet (Corsaro 1997). Slik fantasilek er det barna i min studie holder på med.

Tilbaketrukket observasjonsstil

Corsaro utførte sitt første langvarige feltarbeid i en barnehage i California der barna var mellom 2 og 5 år gamle (Corsaro 1985). Marjorie Goodwin på sin side tok for seg barns samspill i lek utenfor institusjonelle rammer (Goodwin 1990). Hun valgte seg en vennegruppe av barn som lekte i den gaten der de bodde i Philadelphia. Det gjorde hun for å studere barnas samvær og lek i deres daglige liv. Gaten het Maple Street, og barna fra, 4 til 14 år, lekte der etter skoletid og i helgene. Goodwin møtte barna første gang da hun var ute og gikk en tur og så en gruppe jenter som hoppet tau. Hun spurte om hun kunne se på hva de holdt på med, og forklarte at hun var i gang med en studie av barns gjøremål i hverdagen. Hun sa også et hun ville være interessert i å se på dem over en lengre periode, at hun ville ha så nøyaktige observasjoner som mulig. Derfor ville hun gjerne ta med seg en båndopptaker etter en tid og gjøre opptak av det de sa mens de lekte (ibid.). Barna gikk med på dette, og Goodwin kunne sitte på sidelinjen som observatør uten selv å være med på å hoppe tau eller parad. I motsetning til Corsaro så hun på dette som en fordel fordi hun antok at hvis hun selv var med, så ville det endre måten barna samhandlet på, og dermed gjøre det vanskeligere å få tak i den informasjonen hun var ute etter. Goodwins tilbakeholdende observasjonsstil fremstår altså som helt motsatt i forhold til Corsaros måte å gjøre det på.

Veksling mellom involverende og tilbaketrasket observasjonsstil

Ann-Carita Evaldsson sier at hun i løpet av sitt feltarbeid i SFO var både deltaker og observatør, og at måten å være det på vekslet i ulike situasjoner mellom å være observerende deltaker og deltakende observatør (Evaldsson 1993). Når hun var sammen med barna inntok hun den reaktive væremåten der hun bare snakket hvis hun ble snakket til og sjelden grep

inn i konflikter mellom barna. Å være reaktiv på denne måten er viktig fordi det minimerer den forskjellen i autoritet som ellers fins mellom voksne og barn og fordi det forhindrer at man blir oppfattet på linje med lærere eller ansatte i SFO (ibid.). Videre lot Evaldsson *situasjonen* bestemme hvorvidt hun deltok i aktiviteter på linje med barna, eller bare så på. Når hun deltok, la hun vekt på i størst mulig utstrekning å følge reglene og involvere seg på den samme måten som barna gjorde. Når det gjelder lek og leker er jo barna ekspertene, og gjennom sin reaktive deltakelse ble Evaldsson omformet til en ikke fullt så kompetent deltaker, som barna måtte lære opp. Både gjennom denne opplæringen, og gjennom å observere fra sidelinjen, fikk hun innblikk i hvordan barna organiserte sitt fellesskap, hvordan de snakket seg imellom og hvilken signifikans ulike væremåter eller objekter hadde i ulike sammenhenger (ibid.).

Sammenheng mellom forskningsdesign og observasjonsstil

Mitt arbeid har til felles med Corsaro, Evaldsson og Goodwin at det innebærer feltarbeid og at det som utforskes er barns felles sosiale virkelighet i aktiviteten de deler. I samværet med barna inntok også jeg en reaktiv væremåte. Jeg forholdt meg avventende, snakket stort sett når jeg ble tilsnakket eller spurt om ting, og forsøkte å unngå å gripe inn i konflikt barna imellom eller ta initiativ til hva de skulle gjøre. Både Corsaro, Goodwin og Evaldsson studerer barns aktivitet slik den forekommer ”naturlig” i sammenhengen av en barnehage, skolefritid eller i gata der folk bor. Min tilnærming skiller seg fra de andre ved at jeg aktivt *la til rette for* en aktivitet som jeg visste var en etablert del av barnekulturen. Jeg la til rette for at den skulle forekomme på en regelmessig måte. Nærmere bestemt inviterte jeg førsteklasingene ved to ulike skoler til å være med på et prosjekt der jeg ville studere *Lego i bruk*. De av førsteklasingene som benyttet skolefritidsordningen (SFO) fikk tilbud om å holde på med denne bestemte Legoen som var reservert for dem en dag i uken, og jeg skulle være sammen med dem mens de holdt på. Det var altså ikke noe ”unaturlig” over situasjonen, bortsett fra dette at jeg la til rette samværet med barna for å tilpasse den til mitt forskningsfokus. Dette fokus er rettet særlig mot sentrale *materielle* sider ved den sosiale konteksten som Corsaro og Evaldsson peker på viktigheten av å forstå: nærmere bestemt mot Legoen.

Min relativt tilbaketruke observasjonsstil har sammenheng med dette at jeg tilbød Legoen og inviterte barna med i prosjektet. I og med denne aktive inngripen var nemlig min rolle i fellesskapet allerede definert. Den var definert både som forsker og som en person med en særlig sterk interesse for Lego. Barnas roller på sin side var definert som medarbeidere og som eksperter på å holde på med Lego. Samtidig som jeg var tilstedeværende og reaktiv så fylte jeg den rollen jeg hadde som forsker ved å stadig notere og videofilme, og ved at jeg som regel satt ved et bord eller på en benk i stedet for på gulvet sammen med Legoen og barna. På den måten kom min rolle til å ligne mer på Goodwins tilbakeholdne enn på Corsaros involverende. Denne tolkningen blir bekreftet av barna ved at de relativt sjelden inviterte meg med i leken. De var imidlertid alltid glade for å se meg, og rett som det var satt de ved bordet og skrev notater sammen med meg i stedet for å leke med Lego. Jeg må vel legge til at det var jentene som gjorde dette. Guttene foretrakk nok Legoen for det meste.

Sammenheng mellom observasjonsstil og tema for forskningen

Det utgangspunktet som er felles for alle disse studiene, min egen inkludert, er fokuset på kulturelt etablerte aktiviteter, betraktet som meningsproduserende systemer. Felles er også at studiene benytter en eller annen form for samhandlingsanalyse som fokuserer på måtene å snakke på og å bevege seg på som er karakteristiske for aktiviteten. Bevegelsene og snakkingen definerer fenomener og skaper relasjoner og identiteter. De yngre barna som fantasi-leker, skaper et felles meningsunivers der stemningsladde og spennende historier kan utspille seg. Det de sier og gjør ansikt-til-ansikt må forstås i lys av dette meningsuniverset som de samtidig skaper. For de noe eldre barna dreier det seg ikke så mye om et slikt felles meningsunivers som det dreier seg om den sosiale orden dem imellom.

Måten å observere på kan, som vi ser, være enten involverende og tilbaketrukket, begge deler eller noe midt imellom, og allikevel kvalifisere for betegnelsen *deltakende* observasjon. Graden av involvering er i hvert tilfelle begrunnet i den aktuelle studien. For å få innblikk i det felles meningsuniverset som de små barna produserte i fantasileken, tok Corsaro del i barnas snakking og måten å bevege seg på (Corsaro 1985, 1986, 2001). Sakte men sikkert bidro dette til at han fikk innblikk i hvordan barnas

stemmebruk og kroppsbevegelser fungerer som kommunikative strategier som er med på å produsere den felles konteksten som handlinger og hendelser utspiller seg innenfor. Noe lignende skjedde da Evaldsson tok del i barnas leker og spill. Gradvis forsto hun klinkekulenes verdi og signifikansen av ulike væremåter i samhandlingen (Evaldsson 1993). Goodwins utgangspunkt var også en interesse for barnas leker; det å hoppe tau for eksempel. Etter hvert fant hun ut at det ikke var *lekene* som var hovedsaken i det barna holdt på med, men *snakkingen* (Goodwin 1990). Dette gjaldt særlig for de litt større barna. Snakkingen fremsto som hovedsaken, lekene var arena for snakkingen og for den organiseringen av det sosiale liv som foregikk gjennom snakkingen. Sosial struktur barna imellom er et tema som kan bli vanskeligere tilgjengelig hvis forskeren selv innvirker for mye i situasjonen; dermed er en tilbaketrukket observatørposisjon det mest tjenlige.

Min studie følger opp betydningen av den sosiale konteksten for å forstå den samhandlingen som foregår mellom barn. Siden jeg ikke i utgangspunktet var rettet mot den sosiale strukturen barna imellom, slik Goodwin er det, kunne jeg godt ha vært mer involverende enn jeg faktisk var. Men i mitt tilfelle spilte altså designet inn i retning av en mer tilbaketrukket måte å observere på. Den delen av konteksten som er av særlig interesse i min studie er Legoen. Legoen er det barnas samhandling er organisert rundt. Det å holde et vedvarende fokus på Legoen er en annen måte å få tilgang til den sosiale konteksten på enn ved å delta i leken sammen med barna.

Å ta vare på observasjoner ved hjelp av video

Det at man er deltakende observatør og samler informasjon ved å se, høre og spørre, og det at man kan gjøre det på en involverende eller tilbaketrukket måte, sier ikke i seg selv noe om måten observasjonene blir tatt vare på. Den tradisjonelle måten å registrere observasjonsdata på er ved å ta feltnotater (Hammersley & Atkinson 1995). Feltnotater består av beskrivelser av det som foregår mellom menneskene man observerer, og av den konteksten samhandlingen foregår innenfor. Siden forskeren ikke kjenner egenarten til fenomenet som studeres på *forhånd*, er det gjerne gunstig å gå ganske bredt ut og få med mest mulig fyldig og detaljert informasjon om mest mulig. Det vil si å ikke gjøre for mange valg om hva

som er viktig og ikke viktig på et tidlig tidspunkt i feltarbeidet, og dermed komme til å velge bort noe som vil vise seg å være av betydning.

Uansett hvor flink man er til å observere og notere vil nødvendigvis mye informasjon gå tapt når man tar feltnotater. Det er enkelt å nevne i fleng: tenk bare på tonefallet til dem som snakker, gestene deres, kroppsholdningen i forhold til samhandlingspartnere og til aktiviteten som utøves, utveksling av blikk, måten å bevege seg på i omgivelsene, Måten å håndtere ting på, for ikke å snakke om måten å *ikke* gjøre noe på eller *ikke* si noe på. Det er umulig å fange opp alle mulige nyanser. Her er det da teknologien kommer inn. Vi har stillbilder og lydopptak som etablerte lagringsmedier, og i sterkere og sterkere grad har vi også video. Med video er det mulig å fange opp svært mye *både* av snakking og nonverbal samhandling, og som i mitt tilfelle, også av bevegelsen til *tingene* som samhandlingen dreier seg rundt. Når man har situasjonene på video kan man se dem om og om igjen, og få en stadig dypere forståelse av det som skjer. For meg var det også viktig i analysene å kunne se det som skjedde hver uke i forhold til det som skjedde gjennom hele skoleåret for å se hvordan mening ble akkumulert i Legoen.

Nå er det kanskje nærliggende å tenke at video fanger opp alt, og at omfattende feltarbeider nærmest blir overflødige med et slikt hjelpemiddel, i hvert fall i tilfeller der forskeren inntar en tilbaketrukket observasjonsstil. Men dette er ikke på noen måte tilfellet. Forskerens blikk blir ikke overflødig, ikke betydningen av forskerens opplevelse av feltet, og ikke feltnotatene heller for den del. Video er et redskap for å ta vare på deltakende observasjoner, og observasjonene må fremdeles betraktes som nettopp det. På samme måte som det å notere, innebærer det å filme også en utvelgelse av informasjon. Både *måten* å filme på og *hva* man filmer er uttrykk for slik utvelgelse. Notatene behøves fremdeles fordi de setter det som er fanget på filmen i en sammenheng. Og det er viktig at den som analyserer og bearbeider filmene i etterkant faktisk var til stede i situasjonen og kan gjenkalle opplevelsen av feltet. Hvis man glemmer konteksten og bare konsentrerer seg om det som faktisk er fanget opp, kan det skape et helt feil bilde av fenomenet som utforskes, nettopp fordi video er slikt et kraftfullt medium. Det er viktig å hele tiden ha i mente at hendelser som utfolder seg ikke er transparente og selvforklarende selv om man har dem på video (Corsaro 1982).

Metodiske og analytiske betraktninger ved bruk av video

I det faktiske feltarbeidet er det mange ulike måter å administrere video på. Disse måtene har sammenheng med den måten forskeren etablerer seg på i feltet, og det har sammenheng med at den metodiske tilnærmingen i hvert tilfelle må tilpasses ulike praktiske forhold. Jeg skal nevne noen konkrete eksempler. William Corsaro har benyttet video-opptak i flere av sine studier både i USA og Italia (se for eksempel Corsaro 2002). I det feltarbeid jeg har konsentrert meg om, introduserte han video først etter å ha vært i barnehagen i 5 måneder (Corsaro 1985). Som tidligere nevnt involverte han seg i barnas lek og etablerte venns­kapsrelasjoner, og han ønsket ikke å bringe inn noe som kunne virke fremmedgjørende i denne prosessen, men tvert imot sikre at barna var helt fortrolige med ham før han filmet. Både av tekniske grunner (stort kamera, ikke lyd innebygd) og for å unngå å forstyrre samværet med barna valgte han å bruke et stasjonært kamera. Det ble montert på et stativ og flyttet rundt på litt ulike steder fra den ene dagen til den neste. Det var mye lyd i barnehagen og for å kunne fange opp snakkingen uten å få med for mye bakgrunnsstøy ble det strukket ledninger med mikrofoner til ulike steder i rommet. Samtidig med at han beveget seg omkring sammen med barna, så administrerte han den mikrofonen som til enhver tid var nærmest det stedet de befant seg. Han hadde en hjelper som administrerte kameraet og filmet barna og ham selv (ibid.).

Her er det altså ulike avveininger inne i bildet. Det å forene rollen som venn med å være forsker med kamera, skjønner vi krever stor finfølelse. Den store bevegeligheten når barn beveger seg både ute og inne kan også by på praktiske problemer. I tillegg er det av betydning hva slags rolle video-opptakene skal spille i kunnskapsproduksjonen. For Corsaros vedkommende var det nyttig å ha video-opptak som eksempler på ulike aktiviteter som foregikk, og som barna var engasjerte i, for å kunne foreta detaljerte analyser av disse aktivitetene (ibid.). I analyser av fantasileken for eksempel, var det av avgjørende betydning å ha opptak som han kunne se på om og om igjen for å studere måten barna manipulerte figurene på, og hvordan snakkingen sto i forhold til disse bevegelsene. Men i og med at Corsaro utførte et omfattende og langvarig feltarbeid, var det ikke noe poeng for ham å filme så mye som mulig. Akkurat som lydopptak, må video-opptak på en eller annen måte transkriberes og bearbeides i videre analyser, og i og med at den videre bearbeidingen er svært arbeidskrevende, er

det er ikke ønskelig å samle mer slikt materiale enn nødvendig. Etter at han hadde vært i felten noen måneder hadde Corsaro dannet seg et bilde av hva barna holdt på med. Han visste hvilke ulike aktiviteter som ville gjenta seg, og kunne skille de ulike typene episoder fra hverandre. Dermed kunne han videofilme på en fokusert måte for å få et materiale som nettopp åpnet for mer detaljerte analyser. Når han filmet holdt han for eksempel fast ved de episodene han begynte å filme, og lot seg ikke friste til å fare hit og dit for å få med mest mulig slik han kanskje ville gjort hvis han hadde begynt å filme tidlig i feltarbeidet og ikke hadde noen klar forestilling om hva som foregikk.

Goodwins fokus er som nevnt hvordan barn skaper den sosiale organiseringen seg imellom i leken, samtidig med at de leker. Da hun gjorde sin studie i Maple Street, fant hun på et tidspunkt ut at hun svært gjerne også skulle hatt film av det de gjorde mens de snakket, i tillegg til lyd- båndopptakene (Goodwin 1990). Hun prøvde å ta med kamera, men fikk det ikke helt til å fungere. For det første var det på denne tiden (70-tallet) ikke mulig å ta opp lyd og bilde samtidig. Hvis hun måtte velge å administrere enten lyd- eller bildeopptak, var lyden langt det viktigste. For det andre oppsto også en vanskelighet ved at barna bare ville posere foran kamera i stedet for å leke (ibid.). I Maple street førte disse avveiningene til at hun ikke filmet, men i 1993 og 1994 gjennomførte hun to studier der hun filmet jenter som hopper tau, hopper strikk og holder på med paradisi (Goodwin 1998, Goodwin m. fl. 2002). Den ene var i en skolefritidsordning i Los Angeles. Det andre i en sommerskole i Sør-Carolina. Goodwin sier at barna ved skolen i LA var vant til at noen utførte feltarbeid og filmet dem med videokamera siden en av deres egne lærere allerede hadde foretatt en slik studie der (Goodwin m.fl. 2002). Posering var dermed ikke noe problem blant disse barna. Lyden var imidlertid fremdeles en utfordring, siden leken foregikk utendørs. Da Goodwin gjorde denne studien arbeidet hun sammen med en medarbeider, og de fordelte arbeidet slik at en av dem administrerte lyden mens den andre filmet. For å få så god lyd som mulig rigget de en mikrofon på en stakk over hodet på jentene der de holdt på å leke. Barna var altså svært klar over at de ble filmet, men denne gangen fortsatte de allikevel med å hoppe tau eller andre aktiviteter (ibid.). Heller ikke nå deltok Goodwin med barna i leken.

Gjennom å analysere videoene sammen med snakkingen barna imellom, kan Goodwin vise hvordan barnas posisjonering når de hopper tau eller paradisi ikke bare skjer gjennom ord og tonefall, men også ved kroppsholdning og måten de beveger seg på, i dette tilfellet i den sosiale

virkeligheten som det oppteignede paradismønsteret danner (Goodwin 1998). Goodwin har også foretatt en longitudinell studie av en gruppe gutter og jenter som hopper tau sammen (Goodwin 2001). I denne studien viser hun hvordan det oppstår *endringer* i barnas måter å snakke på over tid, og at måten å snakke på står i forhold til den ekspertise barna opparbeider seg i hoppingen. I dette tilfellet innebar det at guttene begynte å snakke slik jentene tradisjonelt gjorde (ibid.). Evaldsson har også videofilmert lek i skolegården blant 4.-6.-klassinger i en senere studie enn den jeg har nevnt hittil (Evaldsson 2003, 2004). Her er bruken av video sentral blant annet for å dokumentere barnas måte å bruke kroppen på når de spiller ball, og hvordan jenter tilpasser sin kroppslige og språklige stil i forhold til hvem de spiller mot og i forhold til konfigurasjonen av spillere (Evaldsson 2003). Evaldsson viser på denne måten at jenters måte å opptre på i jenters lek ikke er knyttet til at leken legger føringer for atferden på kjønnsbestemte forutsigbare måter (å kaste som en jente for eksempel), men at barna forhandler om sosiale identiteter og sosial posisjonering i måten å spille ut sin kroppslighet på mens de leker. Dermed endrer også meningen til det å være jente seg, underveis (ibid.). I begge disse forskernes arbeid fremstår altså meningen til kjønn som noe som vokser fram innenfor den felles aktiviteten.

I min studie var det fysiske området barna beveget seg omkring på mye mindre enn det som var tilfellet både for Goodwin og Evaldsson som gjorde utendørs opptak, og for Corsaro som fulgte barna omkring i barnehagen og også utendørs. Dette har sammenheng med at mitt fokus var på en bestemt aktivitet rundt et bestemt lekemateriell, og at denne aktiviteten foregikk innendørs og på et relativt avgrenset område. Hvis barna forlot dette området var det stort sett fordi de ikke lenger holdt på med Lego. Teknisk sett innebar dette færre utfordringer både med hensyn til lyd og bilde. Utstyret er også blitt bedre år for år, og jeg brukte et lite digitalt kamera til å filme med. Kameraet har blant annet et display som gjør at jeg ikke må holde det foran ansiktet for å se hva som fanges opp av objektivet.

I motsetning til Corsaro, som med fordel kunne etablere seg i feltet før han introduserte videoen, spilte det i min studie en vesentlig rolle både å komme i gang raskt og også å filme jevnt og trutt gjennom hele feltarbeidet. Å filme jevnt og trutt var viktig for å kunne følge meningsutviklingen knyttet til Legoen uten å få store hull i kjennskapen til det Legoen var med på. Når jeg lot barna holde på med denne bestemte Legoen *bare* den dagen i uka da jeg var der, så var det begrunnet særlig i muligheten for å kunne filme det Legoen tok del i på en sammenhengende måte selv om

det var en uke mellom hver gang. Å komme i gang raskt med filmingen var viktig fordi jeg her hadde sjansen til å studere hvordan et helt nytt fellesskap ble etablert rundt Lego-kassen, og hvordan meningsdannelsen ble etablert i dette fellesskapet fra starten av. Denne bestemte Legoen var nemlig ukjent for barna inntil jeg kom med den. Barna var også nye i SFO, og det samme var jeg.

Som Goodwin (1990) opplevde også jeg at barna i en viss utstrekning ville posere foran kamera. Jeg tok høyde for dette og la vekt på at kameraet skulle bli en del av situasjonen på en måte som barna også var fortrolig med. Derfor lot jeg dem prøve det ut så fremt de var forsiktige. Displayet vakte interesse siden det kunne snues og også tillot den som holdt kameraet å se seg selv. Enda mer interessant enn å filme seg selv var det å plassere Lego-figurer foran kamera for se hvordan de så ut på filmen. Men alt dette gikk over med nyhetens interesse og var ikke noe stort problem. Når Lego-figurene poserte var det i grunnen ingen ulempe i det hele tatt siden det hele jo skulle dreie seg om dem.

Som hos Corsaro (1985), er videoen sentral i min analyse fordi den gjør det mulig å følge både Legoen og barnas fysiske bevegelser, og samtidig undersøke forholdet mellom bevegelsene og ulike sider ved snakkingen. Utgangspunktet for samhandlingsanalyser er gjerne å betrakte de individuelle deltakerne i samhandlingen sine ytringer som enheter som bygger forutsetningene for hverandre, og bygger på hverandre. Dette er tilfellet i Goodwins og Evaldssons analyser av sosial struktur i uteleken. Vanligvis presenteres barns kollektive fantasiproduksjon også på den måten: for å overforenkle noe så fremstilles det slik at hvert barn snakker og bidrar til det felles meningsuniverset ved det de sier og ved ulike signaler for hvordan det de sier skal forstås i sammenhengen. Når man deltar sammen med barna uten selv å være engasjert i fantasiproduksjonen er det også slik det oppleves. Man forholder seg til Per som sier det og gjør det, og Kari som sier det og gjør det. Det vedvarende fokuset jeg holdt på Legoen, bidro imidlertid til at den relative betydningen av snakkingen og de kommunikative strategiene som kontekstualiserer snakkingen, fremsto i nytt lys. Jo mer jeg arbeidet med videoene og transkripsjonene, jo klarere ble det at systemet av de individuelle barnas ytringer ikke var det som bar det produktive nivået i fantasileken. Det ble mer og mer klart at når Legoen snakket så *var* det Legoen som snakket – ikke barna.

Når man studerer kultur, språk og menneskelige handlinger som meningsdannende systemer, er det et poeng å unngå teoretiske forutsetninger som baker inn en eller annen form for essensialisme i forskningen. Ett av

Goodwins hovedpoeng fra analysene av sosial struktur er at de enkelte barnas måte å snakke på ikke er uavhengig verken av hvem de snakker med eller hva de holder på med. Tvert imot er snakkemåten noe som vokser frem i interaksjonen mellom samtalepartene i konkrete situasjoner. Dette antyder en mulig ikke-essensialistisk forståelse av kjønnede væremåter. Ved å analysere frem meningsdannelsen blant barna som holder på med Lego på en måte som tar høyde for at både Legoen og barna ytrer seg i kraft av å være deltakere i dette bestemte fellesskapet, så åpnes det også for en ikke-essensialistisk forståelse der snakkingen og meningsdannelsen kan behandles uten at barnas individuelle handlingsevne blir gitt forklaringsmessig prioritet.

Litteratur

- Berentzen, S. 1990. *Kjønnskontrasten i barns lek. En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage*. Bergen Studies in Social Anthropology, no 46, UiB.
- Corsaro, W. 1982. Something old and something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods & Research* 11 (2):145–166.
- Corsaro, W. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Corsaro, W. 1986. Routines in peer culture. I: Cook-Gumperz, J., Corsaro, W., Streeck, J. red. *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Corsaro, W. 1997. Foreword. I: Sawyer, R. K. *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corsaro, W. 2001. *"We're Friends, Right?" Inside Kids' Culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. 2002. Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development* 45:323–348.
- Corsaro, W. 2005. *The Sociology of Childhood*. 2. utgave. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Evaldsson, A.-C. 1993. *Play Disputes and Social Order. Everyday Life in two Swedish After-school Centers*. Linköping: Department of communication studies, Linköping University.
- Evaldsson, A.-C. 2003. Throwing like a girl? Situating gender differences in physicality across game contexts. *Childhood* 10(4):475–497.
- Evaldsson, A.-C. 2004. Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction* 37(3):331–363.
- Goodwin, M. H. 1990. *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana university press.

- Goodwin, M. H. 1998. Games of stance: Conflict and footing in hopscotch. I: Hoyle, S. M. & Adger C. T., red. *Kids Talk. Strategic Language Use in Later Childhood*. Oxford university press.
- Goodwin, M. H. 2001. Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (1):75–106.
- Goodwin, M. H., Goodwin, C., Yaeger-Dror M. 2002. Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics* 34:1621–1649.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Johannesen, B. O. 2006. *Å holde på med lego. En empirisk studie i meningsdannelse*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: NTNU.

Berit Overå Johannesen
Psykologisk institutt
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
(NTNU)
NO-7491 Trondheim, Norge
e-post: berit.johannesen@svt.ntnu.no