

Bokessay

Skuletid. Vennskap, makt og utvikling

Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse

Harriet Bjerrum Nielsen
Universitetsforlaget 2009

Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan

Åsa Bartholdsson
Liber 2008

Barns «växa vilt» och vuxnas vilja att forma. Formell og informell socialisation i en muslimsk skola

Åsa Aretun
Linköpings universitet 2007 (upublisert avhandling)

Ein stadig større del av oppveksten til skandinaviske barn skjer i skulen. Korleis og i kva grad formar denne institusjonen barn? Skjer det gjennom normer og reglar formidla av vaksne? Er det ved å vere arena for samhandling mellom jamaldrande at barna blir prega av åra dei er i skulen? Eller er det tvert imot slik at barn utviklar seg på eigne premissar, meir eller mindre uavhengig av institusjonen?

Tre bøker om oppveksten til og sosialiseringa av barn i norske og svenske grunnskular gjev ulike svar på dette spørsmålet. To av bøkene er baserte på doktorgradsavhandlingar i sosialantropologi, og ei er skriven av ein kjønnsforskar med bakgrunn i pedagogikk. Alle bøkene er baserte på studiar der metoden har vore deltakande observasjon i skular over ein lengre tidsperiode. Elevane og deira oppleving av skulekvardagen har stått sentralt i både det empiriske og det analytiske arbeidet. Alle bøkene drøftar fleire problemstillingar omkring skulen si rolle i samfunnet og i barnet sitt liv. Dersom ein tek eit par steg tilbake og ser bøkene under eitt, vil ein også kunne lese dei som tre ulike perspektiv på korleis barn blir forma av skulen. Difor er dei



interessante å sjå i samanheng. Drøftinga av bøkene som følgjer, er motivert av eit ønske om å undersøkje korleis ulike teoretiske briller gjer forfattarane i stand til – og interesserte i – å sjå ulike fenomen i studiar som er metodisk og tematisk like.

Spørsmål om forming av barn handlar om sosialisering. Kritikken mot å sjå sosialisering som ein einvegsprosess, der ein generasjon overfører ein bestemt kunnskap til den neste, er gamal. Trass i dette er perspektivet der barn blir sedde som kompetente og aktive i si eiga sosialisering, framleis omtala som «ny barndomssosiologi». Forfattarane bak dei tre bøkene som blir presenterte her, synest alle forankra i eit syn på barn som kompetente aktørar og ser sosialisering som ein prosess som ikkje berre inneber overføring frå vaksne til barn. Likevel gjev dei svært ulike vurderingar av i kva grad og korleis skulen formar barna dei åra dei går der. Bøkene representerer ulike forståingar av skulen, men dei skildrar også til dels ulike typar skular: svensk og norsk offentleg grunnskule og ein muslimsk friskule i Sverige.

Skular er kjenneteikna av at dei ordnar barn etter alder, og at aldersskilnad mellom barn og mellom barn og vaksne tener som legitimering av status og maktskilnader. Likevel er alder sjeldan eit tema i skuleforskning. Etter mitt syn er difor eit fint trekk ved desse bøkene at dei alle gjer alder til analyseobjekt. Dette gjer bøkene særskilt interessante for barne- og ungdomsforskarar.

Skulen formar barn gjennom å lære dei å styre seg sjølve

Den vänlige makutövningens regim – om normalitet och makt i skolan er basert på Åsa Bartholdssons doktorgradsavhandling i sosialantropologi. Bartholdsson har gjort feltarbeid over ein toårsperiode i to ulike svenske grunnskular. På den eine skulen har ho følgd seksåringar på førskuletrinnet, på den andre skulen har ho følgd elevar i tolvårsalderen. Ho har vore til stades i skuletimar og friminutt, men også under foreldresamtaler («utviklingsamtaler»), og ho har hatt tilgang til skriftleg dokumentasjon frå skulen om utviklinga til elevane.

Bartholdsson si bok handlar om korleis barn lærer å bli elevar. Arbeidet elevane gjer for å finne sin plass i skulestrukturen, utgjer ein kompleks læreprosess. Samstundes med at ein skal lære seg matematikk, skal ein også lære seg å utføre elevrolla på rett måte: Ein må lære seg å rette opp handa for å svare på eit spørsmål, gjer ein ikkje det, er ikkje svaret gyldig sjølv om det er rett. Barn må lære seg ei rekkje ferdigheiter for å kunne bli definerte som *normale elevar*. Bartholdssons bok er organisert rundt ulike sider ved det skulen definerer som *normalitet*.

Med institusjonaliseringa og skuleorganiseringa etter alderstrinn har det utvikla seg ein tidstabell for i kva rekkjefølgje og når læring og utvikling skal skje. Modning har slik blitt eit sentralt omgrep for å definere den normale eleven. Skulen hentar si forståing av begrepet modning frå utviklingspsykologiske perspektiv, der kapasiteten til barnet er knytt til det utviklingstrinnet det er på. Innanfor skulen blir modning eit mål på evna eleven har til å *vilja det rette* i tillegg til viljen til å gje autoritet til skulen som prosjekt og til læraren si utøving av makt. Ein elev som er umoden for alderen, risikerer å bli definert som ein problematisk og dermed *unormal* elev. Ved å studere barn både på terskelen til skulegangen og barn som har gått i skulen nokre år, får forfattaren fram korleis forventingane til kva elevar skal meistre, endrar seg ettersom barna blir eldre. I motsetning til det ein skulle forvente, er ikkje det å bli stor kopla til meir autonomi. I staden inneber det å bli større å innordne seg i eit autoritetssystem der oppgåver og forventa åtferd blir meir og meir krevjande å meistre.

Den svenske skulen er, ifølgje Bartholdsson, karakterisert av det ho kallar *vennleg maktutøving*: Vennleg maktutøving inneber at læraren ikkje treng å bruke synlege maktmiddel for å få elevane til å gjere det dei skal. Ein lærar kan til dømes seie med mild, avdempa stemme «Nu säger jag det här med min stränga röst» og vere viss på at elevane kjenner igjen dette som autoritet dei skal rette seg etter. I tråd med dette skildrar elevane sjeldan lærarane som sinte. Derimot seier elevane ofte at dei er redde for at læraren skal bli lei seg dersom dei gjer noko gale. Barna blir opplærte til å unngå åtferd som sårar andre – vaksne eller andre barn. Dersom ein sårar andre, er ikkje barnet den empatiske personen skulen ønskjer det skal vere. Slik viser Bartholdsson at eit viktig aspekt ved det å vere elev er evne til å gje uttrykk for og å forstå egne og andre sine erfaringar i eit kjensleorientert språk.

Føresetnaden for vennleg maktutøving er at elevane har *rett innstilling*. Det fremste kjenneteiknet på rett innstilling er å vere ein positiv elev som regulerer seg sjølv. Ein negativ elev er ein elev som ikkje gjer dette, men som viser misnøye og opponerer. Lærarane insisterer likevel på at alle elevar, ved hjelp av omsorg, rettleiing og vilje til å forbetre seg, kan bli «den positive eleven du egentleg er», som Bartholdsson siterer frå lærarane ved skulen. Elevopposisjonen blir slik tolka som noko som handlar om *feil kjensler* hjå elevane. I staden for ein open konfrontasjon om læraren sin autoritet blir diskusjonen dermed retta tilbake mot eleven og eleven sin mangel på sjølvregulering og umodne, upassande kjensler. For å illustrere dette poenget brukar Bartholdsson eit interessant døme med ein elev ho kallar Amanda. Amanda har vist negativ innstilling i ein sløydtime, og dette blir teke opp i klassen etterpå. Lærarane og medelevane meiner at Amanda må arbeide med haldningane sine.

Lærarane meiner at dette også vil vere til god hjelp for Amanda si (einslege) mor, som dei meiner at slit mykje med Amanda i heimen. I utviklingssamtaler mellom henne, læraren og mora får Amanda i oppgåve å skrive ned korleis ho kan arbeide med seg sjølv for å endre seg og få *rett innstilling*. Amanda sjølv insisterer på at ho ikkje *er* ein positiv elev og difor ikkje kan bli det.

Eit av kapitla i boka har tittelen «Om konsten att vara sig själv». Her argumenterer Bartholdsson for korleis det å vere moden også er i slekt med eit anna uttrykk for normalitet: det «å vere seg sjølv». Å vere seg sjølv handlar først og fremst om eleven si evne til å kunne uttrykke seg på ein måte som gjer at «sjølv» kjem fram. Å vere seg sjølv er likevel først og fremst å vere på ein måte som støttar opp om det kollektive prosjektet på skulen. Ein er altså ikkje seg sjølv dersom ein ikkje er positiv.

Skulen har også i oppgåve å arbeide med sjølvtiliten til barna. Også denne aktiviteten har ein dobbel botn: Lærarar skal sjå barna og auke sjølvtiliten deira, men barna må også lære seg å akseptere å *bli sedde*. Ei viktig side ved det å vere elev blir dermed evna til å gjere seg tilgjengeleg og meistre den rådande *kjenslediskursen*.

Bartholdsson meiner at når lærarar eller andre øver autoritet over barna gjennom å påstå at dei har kunnskap om barnet sin indre natur, blir autoritet omgjort til ein type terapeutisk aktivitet. Denne terapeutiske vinklinga på arbeidet med barn er vidare karakteristisk for tilnærminga skulen har til oppseding og til autoritet, og ho inneber at makt blir omskriven til omsorg. Læraren si oppgåve blir definert som å vise omsorg for heile eleven og utvikle den intellektuelle, sosiale og emosjonelle kompetansen til barnet. Bartholdsson peikar på at når makt berre verkar vennleg og omsorgsfull, blir det vanskeleg å sjå når ho blir misbruka.

Ifølgje Bartholdsson handlar elevs sosialisering om å bli opplært i ein bestemt maktrelasjon og ein bestemt normaliseringsprosess. Å vere elev er på same tid eit prosjekt som blir tvinga på elevane, og eit prosjekt som elevane sjølv må lære seg å meistre. Skulen sin struktur, der vaksne i kraft av alder og posisjon er overordna barn, viser at skulen på den eine sida er berar av det Bartholdsson omtalar som eit *didaktisk sosialiseringsspektiv*: Læraren skal overføre kompetanse som barnet skal ta til seg. På den andre sida inneber skulen også eit *autodidaktisk* prosjekt: Barnet sin aktørskap, eller handlingsevne, ligg i å gjennomføre læringsprosessen det inneber å bli ein elev. Barn handlar altså, men dei institusjonelle normene og forventingane legg rammene for korleis barn *kan* handle og framleis bli definerte som *normale*. I samspelet mellom desse to formene for sosialisering blir elev og lærarar partnarar i eit felles prosjekt, å forme barnet til ein elev i tråd med dei forventingane ein har til barn i ein bestemt alder. Evna til aktørskap barnet har,

blir ein føresetnad for vennleg maktutøving, fordi det inneber at barna må vere med å styre seg sjølve i tråd med skulen sitt ønske.

Barna skal altså lære å styre seg sjølve, men relasjonen mellom lærar og elev er likevel ein maktrelasjon der alder og posisjon legitimerer autoritet. I denne strukturen har barn minst makt og deira utsegner lågast verdi i *sanningsregimet* til skulen. Vaksne lærarar får autoritet gjennom at dei har kunnskap om barn. Aukande alder flyttar barna oppover i aldershierarkiet, men for å få aksept som eldre, må barn også vise aldersadekvat modning.

Bartholdsson har som svar på spørsmålet om kven som formar barn, at skulen formar barn i stor grad, dette gjennom former for makt som ofte ser ut som omsorg. Gjennom arbeidet med å skape normale elevar skapar ein sosiale personar som ikkje er avgrensa til skulekonteksten. Bartholdsson viser at det finst elevar som yter motstand mot å la seg forme på denne måten, men at desse har vanskeleg for å få aksept for sine alternative måtar å vere på.

Boka er konsis og velskriven med ein tankevekkjande analyse av den svenske skulen. Fleire ting kan ein kjenne igjen frå den norske skulen. Argumenta er overtydande. Eit spørsmål er likevel om korleis ein slik analyse ville sett ut dersom prosjektet hadde hatt endå eit empirisk fokus, til dømes elevar i ungdomsskulen. Når talet på elevar som ikkje viser *rett innstilling*, aukar, noko som ofte er tilfelle i dei siste trinna på grunnskulen, er det då framleis vennleg maktutøving som dominerer?

Bartholdsson si bok handlar spesielt om den formelle sosialiseringa som går føre seg innanfor skulen, og viser også at ho grip inn i samhandlinga mellom barn. Den neste boka legg i staden vekta på uformell sosialisering barn imellom.

Barn formar barn

Barns «växa vilt» och vuxnas vilja att forma er den svenske antropologen Åsa Aretuns (upubliserte, men elektronisk tilgjengelege) doktorgradsavhandling. Det empiriske materialet i denne boka er ikkje henta frå ein offentleg grunnskule, men frå ein muslimsk friskule der dei fleste elevane kjem frå irakiske flyktningfamiliar. Foreldra sin motivasjon for å sende barna sine til denne skulen er at dei ønskjer å gje barna ei religiøs, muslimsk oppseding. Dette for å vidareføre dei tradisjonelle normene familien har for mellom anna kjønnssegregering. Aretun har i sitt feltarbeid hovudsakleg følgd elevar på mellomtrinnet på skulen som har tre aldersintegrerte klassar. Elevane var mellom ti og tolv år, og Aretun har gjort feltarbeid over to skuleår. Ho har



vore mest saman med barna, og det er særleg jentene sitt sosiale samvere ho har fått tilgang til.

Vaksne opplever ofte sosialisering mellom jamaldrande som trugande, som at barn «veks vilt». Utgangspunktet for Aretun sitt arbeid var å undersøkje korleis barn formar kvarandre innanfor ramma av ein institusjon som vaksne har etablert for å forme barna på bestemte måtar gjennom «oppfostrande utdanning». Hovudargumentet til Aretun er at dei viktigaste sosiale relasjonane i skulen er *mellom barn*, ikkje mellom barn og vaksne. Barn er i fleirtal, og barn og vaksne har få kontaktpunkt. Aretun meiner difor at det er barn som formar kvarande i skulen.

Teoretisk er utgangspunktet hennar nyare barndomssosiologi der barn sin aktørskap og evna deira til å skape mening står sentralt. Debatten rundt dei muslimske friskulane i Sverige har vore knytt til frykt for at barn skulle møte religiøs propaganda i staden for å bli kjent med verdigrunnlaget i det svenske samfunnet, og at dette ville føre til segregering. Bak denne uroa for dei muslimske friskulane ligg ein tanke om at skuleinstitusjonen har stor makt til å forme personar. Aretun meiner at ei slik forståing kviler i vaksensentrerte syn på korleis barn som personar blir forma, eit syn der den formelle sosialiseringa spelar ei stor rolle.

Den første delen av avhandlinga konsentrerer seg om å diskutere utdanning frå eit vaksenperspektiv, der målsetjinga med friskular er å oppretthalde ein minoritetskultur. Aretun er også oppteken av å synleggjere heterogeniteten innanfor den muslimske befolkninga i Sverige og mellom dei ulike muslimske friskulane. I friskulen ho studerer, er det også ei viktig spenning mellom læraren som ein representant for *høgislam* og *modernistisk* oppseding og den *lågislamske* bakgrunnen og tilslutninga til *tradisjonalistisk* oppseding som er typisk for foreldra. Modernistisk oppseding er oppseding som har som ambisjon å føre til samfunnsending, medan tradisjonalistisk oppseding har som ambisjon å føre vidare det som er.

Aretun viser korleis det er barna som må handtere spenninga mellom desse oppsedingsideala. Tradisjonalistisk oppseding inneber her ei streng gerontokratisk ordning, der barn skal vise respekt for eldre. I skulen blir det bruka mykje tid på å legitimere denne ordninga. Eitt av dei pedagogiske grepa som blir bruka, er å vise til det svenske samfunnet som eit døme på det moralske forfallet som kjem i kjølvatnet av å ikkje dyrke respekt for eldre. Responsen frå barna på denne pedagogiske vinklinga er at dei fyller forventingane til tradisjonalistiske oppsedingsideal når familierelasjonar blir aktualiserte i skulesituasjonen, men ikkje elles. Mellom anna utvikla det seg ein betent konflikt mellom ein mannleg svensk lærar og elevane. Elevane saboterer undervisinga hans fordi dei ikkje oppfattar han som ein seriøs og respektabel person, og

konflikten endar med at læraren sluttar. Gjennom dette dømet viser Aretun korleis barna sjølve er aktive i å tolke oppsedinga.

Rektoren på skulen representerer den modernistiske oppsedingstradisjonen. Han er frå eit anna muslimsk land enn foreldra til barna, og han har ein langt høgare utdanningsbakgrunn enn dei. Hans ambisjonar for elevane, i tillegg til at dei skal bli gode muslimar, er at dei skal skaffe seg høg utdanning for å bli moderne og i stand til å frigjere seg frå den tradisjonelle – i tydinga gamaldagse – kulturen foreldra deira representerer. Rektoren lukkast likevel i liten grad i å forme elevane etter dette modernistiske idealet. Lojaliteten til barna blir verande hjå foreldra, hjå deira måte å praktisere religion på og deira syn på korleis kjønnsrelasjonar bør vere. Grunnen, meiner Aretun, er at rektoren har ein byråkratisk, det vil seie formell og upersonleg, relasjon til elevane. I motsetning til upersonlege og uformelle relasjonar til familie og vener har ein slik byråkratisk relasjon lita kraft til å påverke elevane.

For barn er skulen ikkje berre ein formell utdanningsinstitusjon. Skulen er også ein stad der barn treffer andre barn og skapar (sine) sosiale personar, som Aretun uttrykkjer det. I friminutt og i timar med dei svenske lærarane tek elevane bevisst pause frå elevrolla og frå forventingane som ligg i rolla. Dei konsentrerer seg i staden om vennsksrelasjonar. I situasjonar der vennskap mellom jamaldrande er i sentrum, er barna opptekne av vestleg populærkultur. Verken rektor eller foreldra har noko til overs for dette. Slik kan rollene som venner eller *tjekompisar* sjåast som aktiv skaping av sosiale personar som skil seg både frå rollene i familien og frå elevrolla. Dei ulike rollene, eller «personskapa» som Aretun brukar som omgrep, høyrer til i ulike sosiale rom. Rolla som *tjekompis* kunne jentene bruke i skulen berre når dei hadde svenske lærarar. I desse situasjonane følte ikkje jentene at dei trong å underordne seg ein eldre person.

Alder er eit viktig analytisk omgrep i avhandlinga og blir forstått som den sosiale prosessen det er å vekse opp, og som ein struktur som samfunnet brukar for å organisere ulike aldersgrupper. Eit viktig poeng for Aretun er at desse to dimensjonane heng saman, og at skulen er ein institusjon som tek seg av oppveksten på ein bestemt måte, ved at han skil barn frå foreldre, heim og familie. I eit generasjonsperspektiv inneber skulegang ein heilt annleis måte å vekse opp på for barna, samanlikna med den oppveksten foreldra deira hadde. Det er likevel ein kontinuitet mellom familie og skule i måten ein grunnjev hierarkisk aldersordning. Innanfor den muslimske skulen finst det to måtar å legitimere vaksne sin autoritet til å forme barn: Den eine måten har røter i familien og i den tradisjonalistiske fostringsideen der vaksne (foreldre) viser omsorg for barn gjennom å rettleie dei ut frå si større



livserfaring. Den andre måten er grunna i modernistisk oppseding og skulekunnskapen sin status som ekspertkunnskap. Ut frå dette synet har læraren kvalifikasjonar som eleven ikkje beherskar.

Når barn bryt med vaksne sine forventingar, forklarar vaksne gjerne dette med at dei manglar evne til å gjere det annleis, fordi dei enno er uferdige individ. Aretun argumenterer for at om ein ser barn som aktørar, så må ein i staden sjå handlingane deira som strategiar dei tek i bruk, fordi dei er underordna vaksne. Barn blir underordna i kraft av alder, men dette maktperspektivet forsvinn i eit vaksensentrert perspektiv på sosialisering.

Både Aretun og Bartholdsson er opptekne av skulen som ein aldershierarkisk institusjon og relasjonen mellom vaksne og elevar som ein maktrelasjon. Likevel ser Bartholdsson ut til å meine at skulen har mykje større påverknad på forminga av barn som personar, enn Aretun gjer. Dette kan handle om at dei tek for seg to ulike skular: Medan lærarane på den muslimske friskulen ser ut til å oppretthalde formelle, distanserte relasjonar i tråd med den respekt og avstand som er forventa mellom unge og vaksne, er relasjonane mellom lærar og elev på dei to skulane Bartholdsson skildrar, i alle fall tilsynelatande, nærare og meir personlege. At ordet tilsynelatande synest passande her, kjem av at Bartholdsson skildrar ei kjenslebasert, vennleg og omsorgsfull tilnærming til oppseding, men som er legitimert i den vaksne sin autoritet over barn.

Aretun legg i mykje større grad enn Bartholdsson vekt på uformell sosialisering i studien sin og trekkjer eit skarpt skilje mot formell sosialisering. Aretun meiner at barn er i stand til å ta i bruk dei ulike sosiale personane dei beherskar («den ambisiøse eleven», «den veloppseda dottera», «den kule venninna») ut frå den sosiale situasjonen dei er i. Ei slutning ein må trekkje av Bartholdsson sin argumentasjon, er at dette ikkje er så lett. Dette fordi arbeid med å forme elevane til å styre seg sjølve er så omgripande. Vektlegginga av sosial kompetanse gjer til dømes at skulen sin observasjon og evaluering av barn går føre seg også i den uformelle samhandlinga. Det skiljet som Aretun trekkjer opp mellom formell og uformell sosialisering, blir dermed ikkje i same grad gyldig i Bartholdsson sin analyse.

Aretun si avhandling er velskriven, har svært interessant empirisk materiale og eit klårt og fokusert analytisk perspektiv. Materialet underbyggjer i stor grad hennar argument om barn sin aktørskap og påverknad. Ei mogleg innvending er at aktørskapen til elevane får for stor vekt. Barna ser i liten grad ut til å kunne ta dette i bruk for å manøvrere i forhold til foreldre eller rektoren på skulen. På same måten ser det ut som at skulen lukkast i stor grad i sitt forsøk på å påverke elevar si oppfatning av svensk kultur.

Vektlegginga av sosialisering mellom jamaldringar er eit felles trekk mellom denne boka og boka som skal presenterast nedanfor.

Utvikling formar barn

Harriet Bjerrum Nielsen si bok *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse* baserer seg på eit uvanleg langvarig empirisk prosjekt. Bjerrum Nielsen, pedagog og kjønnsforskar og i ei årrekkje leiar av Senter for tverrfagleg kjønnsforskning i Oslo, har følgd eit kull elevar ved ein grunnskule i Oslo frå dei starta i første klasse til dei gjekk ut av tiande klasse. Kvart år har ho gjort deltakande observasjon ei heil veke i klasserom og i skulegarden. Elevane har også blitt intervjuva undervegs, i løpet av vidaregåande opplæring og nokre også endå seinare.

Målsetjinga med prosjektet og boka er å undersøkje korleis barn utviklar seg, veks og lærer i løpet av åra dei er i grunnskulen. Utvikling er eit sentralt omgrep i boka. Bjerrum Nielsen ser utvikling ikkje berre som ein biologisk prosess, men som samspelet mellom den individuelle utviklingsprosessen til barnet, utvikling av relasjonar til andre, den felles utviklinga til barnekollektivet – prega av at dei er ei gruppe av jamaldrande på same alderstrinn – og den sosiale og historiske konteksten dei er i. Bjerrum Nielsen formulerer ein tydeleg kritikk mot den nye barndomssosiologien si kategoriske avvising av utviklingspsykologien. Den teoretiske ambisjonen i prosjektet er å integrere innsikt frå ei rekkje perspektiv på barn si individuelle utvikling, også utviklingspsykologi, og strukturerande faktorar som kjønn, klasse og etnisitet. Målet er å få fram kompleksiteten i veksten til det enkelte barnet.

Forfattaren argumenterer for at kompleksitet kjem best til syne gjennom *konkrete og situerte* skildringar (altså skildringar forankra i bestemte situasjonar) av oppvekst og skuletid, der både individet og gruppa er i fokus og blir følgde over tid. Denne tilnærminga er reflektert i kapittelinnendinga. Kvart kapittel tek for seg eitt klassetrinn, og kapitteloverskriftene peikar mot det forfattaren meiner kjenneteiknar faglege tema og sosial samhandling på trinnet på ein overordna måte. Kapitla er organiserte slik at dei same tema blir behandla på kvart klassetrinn. Gjennom dette får lesaren forståing for korleis ulike dimensjonar ved elevane si skuletid endrar seg frå år til år. Kvart kapittel har ein innleiande del som forklarar kva som karakteriserer dagleglivet på det aktuelle klassetrinnet. Kvart kapittel har også nesten gjennomgåande identiske underoverskrifter, som til dømes «Faglig deltakelse, synlighet og tilbakemeldinger» og «Vennskap og konflikt».

I boka får vi sjå at elevane i skulen alltid står i eit spenningsfelt mellom tre parallelle prosjekt: Det første prosjektet er sjølv sagt å tileigne seg fagleg kompetanse og ferdigheit. Den faglege delen av elevrolla handlar om lære ei rekkje ulike ting, ikkje berre bokstavar, men også å vere oppmerksame og snille mot kvarandre og vurdere sin eigen arbeidsinnsats og gje tilbakemel-



ding på undervisninga. For kvart klassetrinn møter elevane nye forventingar til kva dei skal meistre. Elevane møter forventingane på ulike måtar, avhengig av individuelle føresetnader, som til dømes evne til å oppfatte det som skjer i klasserommet, eleven sitt temperament og interesser, men også kjønn og posisjon i jamaldergruppa.

Det andre prosjektet elevane skal handtere i skulen, er å etablere seg som person i ei gruppe av jamaldrande. På barneskulen er det tydeleg at jentene skapar relasjonar til andre gjennom å etablere likskap, medan gutane gjer det same gjennom å markere skilnad. Dei to jentene med minoritetsbakgrunn i klassen blir haldne utanfor. Etter kvart blir hierarkiet mellom gutane mindre tydeleg. Skiljet mellom dei to minoritetsjentene og dei andre blir endå tydelegare. På ungdomsskulen blir det endå klarare kven som er innanfor og utanfor, og det er gjerne dei som markerer seg som «store» gjennom klesstil og veremåte, som blir oppfatta som dei kule. Analysane viser at elevane har ulike føresetnadar for å bli inkluderte i fellesskapen av jamaldringar. Sosial bakgrunn spelar ei rolle, til dømes er jentene med foreldre frå middelklassen tonegeivande både gjennom å vere i fleirtal og gjennom å meistre rolla som elev både fagleg og sosialt. Bjerrum Nielsen påpeikar at skulen ser nokre elevar i større grad enn andre, men av analysen verkar det tydeleg at det i hovudsak er gruppa av jamaldrande som avgjer kven som blir inkluderte og ekskluderte.

Skildringa av det enkelte klassetrinnet og livet der viser korleis barna forandrar seg i takt gjennom aldersavhengige utviklingsprosessar og at dei skapar og held ved like ein felles kultur på dei ulike trinna. Denne kulturen er felles først og fremst på barnetrinnet, som når «alle» er opptekne av spøkeshistorier, og han blir meir splittande på ungdomsskulen, etter kvart som til dømes musikksmak og klesstil blir bruka for å markere ulik identitet.

Det tredje prosjektet elevane skal handtere gjennom åra i skulen, er å ta del i dei ulike kommunikasjonsformene og autoritetsrelasjonane i klasserommet. I starten av barneskulen observerer forfatternen at jentene ivrig identifiserer seg med reglar og krav, medan gutane ofte vik unna. Likevel blir jentene lettare irettesette for regelbrot enn gutane. Oppover klassetrinna blir læraren sin autoritet i større grad utfordra både av klassen som kollektiv og av enkelt-elevar. Det som gjer dette mogleg, er den auka kompetansen elevane har til å manøvrere mellom forventingar til dei som elev og til dei som ungdom.

I tråd med utgangspunktet for prosjektet, som var å studere korleis kjønn kom til uttrykk i ulike fasar av utviklingsperioden elevane går gjennom, har Bjerrum Nielsen «kjønnsbriller» på ein stor del av tida. Ho legg særleg vekt på å vise korleis barna utviklar seg som kjønna personar. I løpet av åra i grunnskulen skjer det store endringar i korleis den enkelte jenta og

guten uttrykkjer kjønn, og i korleis jenter og gutar samhandlar. Fram til femte klasse er leik og fagleg samhandling meir eller mindre fullstendig kjønnssegregerte. Frå slutten av barneskulen er elevane i ferd med å lyfte litt på «kjønnsteppet». Dette skjer i form av erting, men også ved at jentene blir opptekne av at gutane ser dei, og ved at det blir meir attraktivt å leike slik at ein kjem i fysisk kontakt med kvarandre. Frå ungdomsskulen fortel Bjerrum Nielsen korleis jenter og gutar ei stund er i utviklingsmessig utakt, og at jentene ligg hakket framom gutane. Dei populære jentene utviklar ein tydeleg ungdomsstil, og dei kule er dei jentene og gutane som involverer seg i flørt. I tiande klasse kjem gutane litt etter jentene når det gjeld å vere oppteken av utsjånad, men jentene og gutane held seg noko meir til sine egne kjønnsgrupper dette siste året i grunnskulen.

I motsetning til dei to første bøkene skil ikkje Bjerrum Nielsen mellom formell og uformell sosialisering. Tvert imot viser analysane av det empiriske materialet at desse formene for sosialisering heile tida går inn i kvarandre. Parallelt med at elevane skal lære dei formelle krava til å vere elev, skal dei gjennom samspel med medelevane og lærarar tileigne seg sosial kompetanse som skal vere gyldig på alle livsområde. At dette skiljet ikkje er viktig, peikar også mot at Bjerrum Nielsen ikkje er så oppteken av kva som er skulen sitt sosialiseringssprosjekt. Rett nok er Bjerrum Nielsen tydeleg kritisk til den måten jenter og gutar blir behandla kjønnsstereotyp på i skulen. Denne kritikken les eg likevel ikkje først og fremst som ein kritikk mot skulen sin måte å behandle gutar og jenter på, men meir som ein kritikk mot kjønnsstereotypiar i samfunnet generelt.

Bartholdsson argumenterer i si bok for at skulen har (for) stor makt til å forme barn. Aretun meiner at skulen har langt mindre makt til å forme barn enn det vaksne trur. Bjerrum Nielsen seier lite eksplisitt om kva rolle ho meiner skulen som institusjon spelar i å forme barn, men dei rike empiriske skildringane gjev likevel ein peikepinn om korleis ein vil vurdere skulen sin påverknad med utgangspunkt i hennar perspektiv. For det første blir elevane hjå Bjerrum Nielsen tilskrivne stor grad av aktørskap, også i skulen. I skildringa av elevane sin måte å relatere seg til lærarautoritet på viser til dømes forfatteren at etter kvart som elevane lærer seg å meistre spelereglar og forventingar, vel dei i stor grad sjølve om dei vil vere ein plikttoppfyllande elev eller la vere. Dei blir altså ikkje automatisk dei elevane skulen prøver å skape.

For det andre viser analysane av måten elevane utviklar seg på, at det er ein stor grad av stabilitet i dei enkelte elevane sin personlegdom over tid. Illustrasjonen på bokomslaget illustrerer noko eg les som eit viktig, men implisitt poeng i boka: Omslaget er pryda av eit fotografi av fem barn, fotografert på seks ulike tidspunkt, antakeleg frå dei er om lag fem, til dei er om



lag tjue år gamle. Biletsekvensane skapar eit inntrykk av at den viktigaste utviklinga skjer innanfrå barnet. Fotografia viser korleis barna utviklar seg frå å vere småbarn til bli vaksne utgåver av seg sjølve. Nettopp eit slikt inntrykk sit ein igjen med også etter å ha lese Bjerrum Nielsen si bok: Når barna endeleg er ferdige med skulen, har dei blitt *seg sjølve*. Det siste kapitlet i boka forsterkar dette inntrykket. Her blir ungdomane i materialet intervjuva om korleis dei opplevde tida i grunnskulen. Særleg historiene som blir fortalde av dei elevane som ikkje treivst så godt i grunnskulen, kan lesast som historier om å ha rista av seg det «åket» dei tette og ofte ufrivillige relasjonane i skulen representerte. Frie frå dette åket kan den unge vaksne endeleg stå fram som den personen ho alltid ønskte å vere.

Barn blir også forma av sosial og etnisk bakgrunn, men Bjerrum Nielsen legg vekt på å vise at slike kjenneteikn må sjåast som noko som skapar fellestrekk mellom menneske, men som ikkje inneber at personar blir identiske. Eller med motsett vektning: Alle menneske er unike, men det er likevel mogleg å sjå mønster av fellestrekk.

Det utviklingspsykologiske perspektivet er tydeleg i Bjerrum Nielsen sin analyse. Hendingar og åtferd på det enkelte klassetrinnet blir sett i lys av kva ein kan forvente av barn på ulike alders- og modningstrinn. På ungdomsskulen blir til dømes ein del uro og konflikt forklara med at det er stort sprik mellom elevane si utvikling. Overordna fell likevel klassetrinn og modning saman på ein måte som gjer at det ser ut som om skulen er organisert etter barna si utvikling, ikkje omvendt. Terminologien i boka og i skulen blir dermed delvis samanfallande. Dette tyder kanskje på at Bjerrum Nielsen sitt prosjekt er å analysere utvikling generelt, ikkje utvikling innanfor rammene av ein særskilt institusjon, skulen. Her kjem det fram ein skilnad mellom tilnærminga til Bjerrum Nielsen og tilnærminga til både Bartholdsson og Aretun. Desse to gjer i mykje større grad enn Bjerrum Nielsen skulen til analyseobjekt.

Denne studien er, som følge av den langvarige tidsperioden som prosjektet har gått føre seg over, godt eigna til å studere og analysere utvikling og endring hjå dei elevane som deltek. Skildringane er, slik forfattaren har hatt ambisjonar om, konkrete og situerte og gjev levande innblikk i livet på ulike klassetrinn. Eit så omfemnande materiale, samla inn over så lang tid, er vanskeleg å samanfatte. Det kan difor nokre gonger vere krevjande å halde tråden i lesinga. Sjølv opplevde eg det som nyttig å lese tematisk på tvers av klassetrinna for å få eit tydelegare bilete av utviklingsprosessen som blir skildra. Kwart klassetrinn blir skildra gjennom mange små observasjonar. Analysane i kvart kapittel er knappe, og dei teoretiske konklusjonane er samla til slutt. Færre og meir omfattande døme ville kanskje ha vore meir lesarvennleg, men det ville også ha blitt ei anna bok.



Oppsummering

Trass i delvis ulike hovudproblemstillingar gjev alle desse tre bøkene tydelege bidrag til forståinga av rolla skulen har i å forme barn. Kvifor er forståingane så ulike? Ei forklaring kunne vere at dei tre bøkene skildrar ulike skulekulturar: i ein muslimsk friskule, i svenske og norske grunnskular. Andre forklaringar er likevel meir nærliggjande.

Eit element i forklaringa er at dei tre bøkene i ulik grad analyserer skulen som institusjon. Dette viser at studiar av barn *i skulen* ikkje nødvendigvis er studiar *av skulen*.

Skilnaden mellom dei kan i utgangspunktet ikkje forklarast i ein skilnad mellom barnesentrerte og vaksensentrerte perspektiv. Alle bøkene har barn i sentrum. Dette er delvis eit resultat av metoden: Alle prosjekta er gjennomførte med feltarbeid der elevane i skulane har vore i sentrum. Forskarane har, så langt det har vore mogleg, vore til stades blant elevane i timar og friminutt. Dei har prøvd å sjå skuledagane frå perspektivet til barna. Men det er likevel ein skilnad i kva søkjelyset på barn inneber i dei tre studiane. Dette heng saman med at skulen i seg sjølv er analysert i ulik grad. Dei tre bøkene trekkjer på tre ulike teoretiske perspektiv: eit maktperspektiv (Bartholdsson), eit perspektiv inspirert av den nye barndomssosiologien sitt syn på barn som kompetente aktørar (Aretun) og eit utviklingsperspektiv (Bjerrum Nielsen). Samanstilt synleggjer desse tre bøkene dermed at det ikkje gjev meining å snakke om *eitt* barneperspektiv i studiar av barn, med derimot ei rad ulike perspektiv som kan gje svært ulike svar på heilt grunnleggjande spørsmål.

Ingrid Smette