



Bente Puntervold Bø og Bennedichte C. Rappana Olsen (red.)

UTFORDRENDE FORELDRESKAP

– Under ulike livsbetingelser og tradisjoner

GYLDENDAL
AKADEMISK

2008

KAPITTEL 12

Utforskende samtaler med unge mennesker og foreldrene deres

Begrunneler, framgangsmåter og analyseresultater

Liv Mette Gulbrandsen

Innledning

Utforsking av relasjoner mellom foreldre og deres unge sønner og døtre er tema for dette kapittelet. Både faglige og allmennkulturelle forståelser av foreldre–barn-relasjoner sirkulerer i dette forskningsfeltet og legger føringer for hva som framstår som legitime kunnskapsinteresser og som egnede metodiske framgangsmåter for å ivareta disse interessene. Jeg vil belyse noen av disse metodologiske utfordringene ved hjelp av en kvalitativ studie som bl.a. omfatter gjentatte intervjuer med vel 30 jenter og gutter over en periode på fire til seks år, og av intervjuer med foreldre⁵⁸ til fem av dem (Gulbrandsen 2002; 2003; 2006a; Hauge 2003; Haavind 2003; 2006; 2007).⁵⁹ Det er først og fremst relasjoner mellom tenåringsbarn og foreldre som oppfatter seg som «vanlige» familier i sitt miljø som vil bli presentert her. Vi var altså ikke ute etter bestemte typer informanter, men ønsket snarere et

⁵⁸ Foreldrebegrepet vil ikke bli problematisert i dette kapittelet. I de foreldre–barn-relasjonene som etter hvert presenteres inngår biologiske mødre og fedre som lever eller har levd sammen i heterofile parforhold.

⁵⁹ Undersøkelsen «Barns sosiale deltagelse og utvikling: 'Vanlige' og 'vanskelige' overganger» ble ledet av professor Hanne Haavind, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo og finansiert av Norges forskningsråd.

utvalg som gjenspeiler en stor del av variasjonen i nabolaget sitt. Det er noen av de utfordringene disse foreldrene og barna stiller seg overfor når de prøver ut *hvem de kan være for hverandre* (Ulvik 2005) som blir diskutert i kapittelet.

I den første delen av teksten vil jeg løfte fram faglige forståelser som i stor grad preger studier der unge jenter og gutter er i sentrum for interessen. Jeg vil vise hvordan forståelser av unge jenter og gutter som autonomiskende og sosialt avgrensende overfor foreldre har lagt sterke føringer på hva slags problemstillinger som preger samfunnsvitenskapelig ungdomsforskning. Deretter introduseres faglige forståelser som kan bidra til alternative forskningsfokus. I kapittelets andre del presenteres en utforskende samtaleform – *livsformsintervju* (Haavind 1987) – som en metodisk framgangsmåte egnet til å produsere relevant empiri i samsvar med det alternative forskningsfokus. I kapittelets siste del vil empirisk materiale fra samtaler med foreldre og deres tenåringsbarn bli analysert og diskutert.

Forståelser av foreldre–barn–relasjoner: Et flerfaglig felt i endring

Både faglige og allmenne forestillinger om forholdet mellom foreldre og barn er i stor grad knyttet til barnets alder, og det er barnets ungdomstid som er mitt utgangspunkt her. Innen flere utviklingspsykologiske tradisjoner finner en gjerne et mønster der foreldre–barn – eller kanskje snarere mor–barn–relasjonen – framheves som helt sentral og psykologisk dominerende i barnets første leveår. Barnets *avhengighet* av den voksne løftes fram. Etter hvert får andre personer innpass i barnets psykologiske verden. Freud (1967) lar for eksempel far få (symbolisk) betydning for barnet i fire–femårsalderen mens jevnaldrende kommer på banen i latensfasen, dvs. fra barnet er seks–syv år og fram mot puberteten. Gjennom puberteten dreier det psykologiske prosjektet seg om å etablere grunnlaget for et voksent, heteroseksuelt parforhold. Dette skjer gjennom en *frigjøring* fra foreldrene. Den unge streber mot *autonomi* og *uavhengighet*, og veien dit går gjennom opposisjon mot og konflikter med de voksne, særlig foreldrene (Freud ibid).

Denne utviklingsmodellen springer ut av observasjoner i *sin tid* og i *sin sosiale kontekst*. I likhet med flere andre observasjoner fra den samme (vitenskaps)historiske epoken, dvs. første halvdel av 1900-tallet, ble også disse observasjonene tatt ut av sin sosiale og kulturelle sammenheng og generalisert som en teori om et allmennmenneskelig utviklingsforløp. Denne forståelsen har fulgt oss lenge, og den har bidratt til å skape forskningsfokus på bestemte måter. På den ene siden har den

bidratt til en overveldende opptatthet av de minste barnas relasjon til ett menneske, nemlig moren sin, og en tilsvarende mangel på interesse for småbarns øvrige sosiale relasjoner og deres betydning for ungers trivsel og utvikling. På den andre siden har nok denne forståelsen bidratt til ungdomsforskningens relativt beskjedne fokus på unge jenter og gutters relasjoner til foreldrene sine. Ungdomsforskere har tradisjonelt vært mer opptatt av ungdomskultur, fritidsaktiviteter, medie-/teknologibruk etc. enn av livet i familien. I Gudmundssons (2000) sentrale oversiktsartikkel over nordisk ungdomsforskning nevnes for eksempel ikke unge og foreldre i gjennomgangen av aktuelle forskningstema knyttet til ungdomstiden. Et søk i noen aktuelle tidsskrifter for ungdomsforskning⁶⁰ (mai 2008), brakte heller ikke fram mer enn en håndfull artikler som tok for seg unge mennesker og deres relasjoner til foreldre eller andre familiemedlemmer.

Når foreldre–tenåring-relasjoner er blitt gjort til forskningstema, har fokus gjerne vært konfliktorientert i tråd med ideene om løsrivelse fra barndommens nære foreldre–barn-relasjoner til autonomi og uavhengighet for den unge. Ordbruken impliserer til dels dramatiske prosesser der kraftige barrierer skal reises mellom den unge og hennes eller hans foreldre.

Fra relasjonell avgrensning til relasjonell utvikling

En alternativ, faglig tradisjon det er interessant å løfte fram i denne teksten, er den kulturpsykologiske (Bruner 1990; Gulbrandsen 1998; 2006b; Hundeide 2003; 2006; Haavind 1987; Rogoff 2003; Shweder 1990; Thorsen og Toverud 2002; Wertsch 1991; Ulvik 2007; Vygotsky 1978) som ble utviklet gjennom samme historiske epoke som de psykoanalytisk inspirerte teoriene. Kulturpsykologi beskjefte seg med barnets (og andre menneskers) deltagelse og kulturelle innleiring i sine sosiale kontekster. Sentralt her er også en interesse for forbindelsene *mellom* de ulike sosiale arenaene og relasjonene jenter og gutter beveger i seg gjennom hele oppveksten (Bronfenbrenner 1979; 2005). Videre rommer denne teoritradisjonen en teoretisk forutsetning om psykologisk utvikling som et livslangt prosjekt. Dette er et viktig premiss ikke bare fordi det forutsetter at man anlegger et prosessuelt perspektiv for å forstå barn på ethvert tidspunkt i livet, men også fordi det impliserer at man må gjøre det samme for å forstå voksne. En voksen person blir dermed ikke et *ferdig* menneske, en koherent og stabil figur. Derimot blir den voksne

60 Tidsskrift for ungdomsforskning, *Youth, Journal of Youth Studies*.

en person som, i likhet med barn i alle aldre, beveger seg selv når han eller hun går inn i møter med andre mennesker, for eksempel egne sønner og døtre.

Gjennom siste halvdel av forrige århundre foregikk det også en dreining i andre psykologfaglige tradisjoner i retning av mer interaksjonsbaserte forståelser av barns utvikling. I første omgang handlet dette om å synliggjøre de minste barna som sosialt orienterte og aktive (Bruner 1990; Hansen 1991; Smith og Ulvund 1991; Stern 1985; Trevarthen 1992), men disse tradisjonene har også bidratt til en generell utvidelse av psykologiske utviklingsdiskurser. Når *den moderne spedbarnsforskningen* etablerte et bilde av den sosialt engasjerte og kommuniserende babyen, bidro den også til å rokke ved forestillingen om foreldrenes posisjon og oppgaver overfor barnet. Barnet ble mer og mer betraktet som medskaper av det relasjonelle feltet hun inngår i, noe som bidro til å orientere forskningsinteresser mot samspill og relasjonelle utforminger. Dette er imidlertid en faglig orientering som med få unntak (se for eksempel Hennum 2002; Sagatun 2008) har hatt fokus på småbarn og barn i barneskolealder.

Det er også først og fremst i forhold til små- og mellomstore barna at ideer om *forhandlingsfamilier* (Andenæs 1995; Gulbrandsen 1998; Sommer 2003) gjøres relevante.⁶¹ Forhandlingsfamilier representerer både et faglig og ideologisk brudd med en autoritær familieform der foreldrene, særlig far, bestemmer, og barna gjør som de får beskjed om. Forhandlingsbegrepet ble tatt i bruk for å analysere de sosiale utvekslingene mellom barn og foreldre som *posisjonerte* dem på bestemte måter i forhold til hverandre.

Her er det nødvendig å stoppe opp litt ved *forhandlingsbegrepet*. Dette brukes både beskrivende og analytisk, noe som kan være nokså forvirrende. Hva er det egentlig vi snakker om? Sommer (2003: 163–64) framhever *forhandlingsfamilier* som et fenomen i seinmoderne, vestlige samfunn. Karakteristisk er det at de voksne legger vekt på *forklaringer, begrunnelser, argumenter og meningsutvekslinger* i samspillet med ungene sine. Dette kan gjøres på ulike måter og i ulik grad, men representerer i følge Sommer en utbredt tendens i vår tids foreldre–barn–relasjoner. Her holder vi oss i en deskriptiv betydning av forhandlingsbegrepet, dvs. at vi interesserer oss for hvordan foreldre og barn snakker sammen for å komme til enighet eller bestemme noe.

Forhandlingsfamilien representerer samspillformer som gjerne forbindes med omsorgsforståelser og omsorgspraksiser som er utbredt i vestlige middelklassefamilier i vår tid. Dette dreier seg også om samspillformer som gis faglig legitimitet,

61 Se kapittel 2.

for eksempel av psykologer, pedagoger, barnepsykiatere o.a. med anerkjent barnekunstkompetanse. Det legges vekt på kommunikasjonen med barnet fra starten av, blikkontakt og avstemming av følelser i interaksjonen med barnet, gradvis innføring i kunsten å velge, barn bør hjelpes til «å sette ord på følelsene sine» og til å uttrykke meningene sine osv. Alt dette kommer naturligvis godt med når barnet skal være en aktiv deltaker i forhandlingsfamilien, og det blir lett synlig nettopp fordi vi (fagfolk med middelklassetilhørighet) kjenner og språkliggjør det på måter som også gjør at andre raskt kan identifisere det. Ved å innlemme et *analytisk* forhandlingsbegrep i studier av foreldre og barn, kan vi imidlertid sette oss i stand til å forstå flere former for «forhandlinger». Det er ikke bare de verbale utvekslingene i det ukentlige familierådet som kan analyseres som forhandlinger. Vi kan for eksempel analysere enhver samhandlingsepisode mellom barn og foreldre som «forhandlinger» om hvilke væremåter og sosiale posisjoner som er tilgjengelige for den enkelte i ulike situasjoner.

Beveger vi oss over i en analytisk betydning, kan vi si at forhandlingsbegrepet viser til handling, samhandling og kommunikasjon som inngår i bestrebelsene på å skape felles forståelse av et fenomen eller en situasjon (Gulbrandsen 1998). I denne betydningen er det snakk om det analytiske blikket vi vurderer en rekke former for sosiale utvekslinger mellom mennesker med. Det er *forskeren* som anlegger et forhandlingsperspektiv på det foreldre og barn gjør og ikke gjør, sier og ikke sier i forhold til hverandre. Og som jeg vil vise etter hvert, kan vi benytte et forhandlingsperspektiv i flere analytiske plan samtidig.

Faglige innspill til ideer om barnet som aktiv deltaker i familie så vel som i andre sosiale konstellasjoner kom også fra andre samfunnsvitenskapelige disipliner, særlig den sosiologiske tradisjonen ble kjent som *den nye barndomssosiologien* på 1980- og 90-tallet (James, Jenks og Prout 1998; Jenks 1982). Denne fagtradisjonen ble skapt dels i opposisjon til tradisjonelle utviklingspsykologier med sine universelle stadier og fokus på det generaliserte barnet på vei til sitt *egentlige* liv som voksen, og dels i opposisjon til tradisjonell sosiologi som i svært liten grad interesserte seg for barndom som et samfunnsmessig fenomen eller for barn som en del av menneskeheten. Barndomssosiologien rettet blikket mot sosiale og kulturelle konstruksjoner av barndom i ulike historiske epoker (Cunningham 1996), mot jenter og gutter som sosiale deltagere og som kulturkonsumenter og kulturprodusenter i ulike sosiale sammenhenger. På samme måte som barns sosiale deltagelse ble utforsket på arenaer som barnehager, skoler, fritidsaktiviteter o.a. ble også spørsmål knyttet til deres deltagelse i familien gjort til gjenstand for empiriske undersøkelser.

Barn som rettighetshavere

De skisserte endringene i vestlige, samfunnsvitenskapelige (inkludert psykologiske) forståelser av barn, finner sine paralleller i den juridiske reguleringen av relasjonen mellom foreldre og barn, så vel som i allmennkulturelle diskurser og utbredte familiepraksiser.

Den samfunnsmessige betydningen av foreldre–barn-relasjonen gjenspeiles i lovverket der foreldre gis ansvaret for forsorgelse, omsorg og oppdragelse av ungene sine (Lov om barn og foreldre). Lovverket skaper en juridisk ramme om allment aksepterte betydningssystemer i vår tid. Vi forstår barn som mennesker som har rett til beskyttelse, omsorg og opplæring, og lovverket regulerer hvordan og av hvem disse rettighetene skal ivaretas. Videre gir lovverket barnet økende innflytelse i egen tilværelse etter hvert som hun blir eldre. I Lov om barn og foreldre slås det fast i § 31 at

Etter kvart som barnet blir i stand til å danne seg eigne synspunkt på det saka dreiar seg om, skal foreldra höyre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege tilhøve for barnet. Dei skal leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er.

Barneloven starter med sjuåringen og går videre gjennom de rettighetene barnet får som henholdsvis 12- og 15-åring. Lovverket gjenspeiler således allmenne omsorgs- og opplæringspraksiser og kulturelle forståelser av barns utvikling samtidig som det befester barnets stilling som rettighetshaver i vårt samfunn.

Lovverk, faglige forståelser av det sosialt deltakende barnet og av forhandlingsfamilier er noen av de elementene som bidrar til (relativt) nye forskningsinteresser, bl.a. interessen for å utforske *hvordan* mødre, fedre og barna deres inntreffer seg med hverandre gjennom *hele* barnets oppvekst. At foreldre og barn utvikler seg i relasjoner *med hverandre* (og en rekke andre mennesker), er et teoretisk premiss som skaper andre analytiske orienteringer enn om vi legger autonomi og atskillelse inn som det primære utviklingsmessige premissset for unge jenter og gutter.

Jeg vil altså rette forskningsinteressen mot *hvordan* tenåringsbarn og foreldre går fram når de beveger relasjonen seg imellom og dermed skaper nye muligheter for hvem de kan være i forhold til hverandre. Utfordringen blir da å finne fram til metodiske framgangsmåter som kan ivareta denne interessen på en adekvat måte. Jeg vil presentere *en mulig* måte å gjøre det på i kapittelets neste del.

Hverdagslivsforankrede samtaler med unge jenter og gutter og med foreldrene deres

En kvalitativ forløpstudiie

Forskningsinteressen legger føringer for designen av en undersøkelse. Når man er interessert i utviklingen av relasjoner mellom mennesker, er det en god idé å følge dem opp over tid. Og ser man psykologisk utvikling som prosesser innleiret i dagliglivets materielle vilkår, sosiale organiseringer, handlingsrom og kulturelle tolkningsrammer, er det rimelig å utforske ikke bare hvordan den enkelte innretter seg innenfor sitt dagliglivs betingelser, men også hvordan hun eller han bidrar til å stabilisere, utfordre og eventuelt endre disse betingelsene.

I prosjektet som danner det empiriske utgangspunktet for dette kapittelet, foregikk produksjonen av data over seks år. På slutten av 1990-tallet rekrutterte vi⁶² 32 «vanlige» jenter og gutter som vokste opp sentralt i Oslo og som gikk i 7. klasse på samme skole da vi møtte dem. De fleste gikk videre til samme ungdomsskole, og noen fulgte også hverandre over i videregående. Forskergruppa holdt imidlertid øye med dem alle og fulgte dem opp med observasjoner og individuelle intervjuer gjennom siste barneskoleår, ungdomsskoleårene og for noens vedkommende også inn i videregående skole (Gulbrandsen 2002; 2003; 2006; Hauge 2003; Haavind 2003; 2006; 2007).

Fra prosjektstart delte disse ungene skole- og bomiljø i en av Oslos indre, østlige bydeler. De representerer relativt stor variasjon hva sosial og kulturell bakgrunn angikk. Omrent halvparten hadde foreldre som var født og oppvokst i et annet land enn Norge, en del hadde tilknytning til strøket gjennom flere generasjoner, og noen hadde flyttet dit fra andre kanter av landet. Bydelen har en relativt variert boligmasse, noe som tiltrekker seg og holder på innbyggere med svært ulik sosio-økonomisk bakgrunn.

Ungene ble intervjuet 6 til 10 ganger hver fra vi møtte dem som 12-åringer i 7. klasse og forlot de siste som 17–18-åringer midt i videregående skole. En del foreldre ble også kontaktet med spørsmål om å la seg intervju, og foreldrene til fem av de unge svarte positivt på denne henvendelsen. Disse intervjuene foregikk da barna deres var 16 år og hadde sin første høst på videregående skole. Tre foreldrepar møtte sammen til intervju og to mødre møtte alene. De tre foreldreparene hadde hver sin sønn med i prosjektet, mens de to mødrerne hadde døtre som var med. Selv med et lite antall familier, er det interessant å legge merke til den kjøn-

⁶² «Vi» er, i tillegg til forfatteren, Hanne Haavind, Mona Iren Hauge og ti tidligere studenter ved embetsstudiet i psykologi, UiO.

nede systematikken her. Dette er imidlertid en analytisk tråd det ikke er plass til å følge opp i *denne* teksten.

De fem familiene representerte på flere måter variasjonsbredden i det totale utvalget, uten at det betyr at de utgjør et representativt utvalg i statistisk forstand. To familier kom flyttende til Norge etter at barna deres var født. Den ene er kvoteflyktninger fra et ikke-vestlig land, den andre kom fra et av våre naboland på grunn av gode arbeidsmuligheter i Norge. De tre øvrige har flere generasjoner bak seg i landet. Bortsett fra flyktningfamilien har alle foreldrene utdanning utover grunnskolenivå, samtlige er i arbeid, og de viser og gir uttrykk for en «alminnelig god» økonomisk standard. Sosiale og kulturelle bakgrunner har utvilsomt betydning for relasjonsutforming i familier med tenåringsbarn, også i «mine» familier. I dette kapittelet rettes imidlertid den analytiske interessen mer mot *variasjoner* i samspillformer enn mot *kategorisering* for eksempel i forhold til sosial og eller kulturell tilhørighet.

Foreldrene ble altså intervjuet da vi hadde kjent barna deres noen år og dermed hadde et grunnlag for å snakke med de voksne om hvordan det hadde vært og var for dem å være mor eller far til akkurat *sitt* barn, og hva de tenkte om sine framtidige forhold til de unge døtrene og sønnene. Disse foreldrenes sønner og døtre ble intervjuet igjen en eller to ganger etter foreldreintervjuene slik at det var mulig å forfølge aktuelle temaer videre.

Kvalitative analyser på langs og på tvers

I analyser av undersøkelsens intervjuemateriale, har forskergruppa arbeidet både «på langs» og «på tvers». Det betyr at vi analytisk har fulgt hvert enkelt barn over tid for å forsøke å forstå sammenhenger og brudd i *dette barnets* erfaringer gjennom intervjuperioden, og at vi har gjort sammenlikninger *mellom* barn for å undersøke særegne og mer allmenne trekk ved deres måter å være, handle og forstå på. Begge disse analysestrategiene er fruktbare og ligger til grunn for utvalget av empirisk stoff i dette kapittelet. I presentasjonen av stoffet har jeg imidlertid valgt å gi avkall på noen av de analytiske poengene som kan utvikles ved å følge det samme barnet over tid og gjennom ulike sosiale situasjoner. Dette har jeg gjort av anonymiseringshensyn siden det bare er fem foreldre-barn-par involvert. I hvert eksempel opptrer det derfor tilsynelatende et nytt barn, noe som dekker over at det i virkeligheten kan være mer enn ett eksempel knyttet til det samme barnet.

Hverdagslivet – og livet

Vi tok altså følge med barna gjennom de første tenårene deres, og vi fylte ut deres beretninger gjennom samtaler med noen foreldre og lærere. De siste får imidlertid ligge i denne sammenhengen. Både barn og foreldre ble invitert til å fortelle om dagliglivets hendelser, om sine aktiviteter, relasjoner, sosiale møter, steder, bevegelser samt sine forståelser av og refleksjoner over det hele. Utgangspunktet for samtalene var dagen i går – ikke som en representativ dag og heller ikke som en isolert dag, men som en dag som inngår i strømmen av dager der nye hendelser folder seg ut i forlengelsen av foregående dagers hendelser og i forventning om det som kan komme. Dette *livsformsintervjuet* (Andenæs 1996; Gulbrandsen 1998; Haavind 1987; Ulvik 2007) representerer en detaljerende samtaleform der mange kriker og kroker i dagliglivet utforskes. Samtaleformen kan både imøtekommne en interesse for hva som foregår gjennom en dag i et persons liv, og den kan fungere som en inngang til en bredspektret utforskning av personens livsverden.

I første omgang blir informanten bedt om å beskrive det som skjedde «i går», «helt fra han våknet i går morges». Det kan for eksempel gi oss ei historie som den 12-årige Are forteller i sitt første intervju:

A: I går morges når jeg våkna, da våkna jeg når klokka var... sto opp når klokka var åtte.

I: Våkna du av deg sjøl eller ...?

A: Nei, ble vekt.

I: Hvem var det som vektede deg?

A: Mamma. Og så gikk jeg og spiste frokost, og så var vi på Øverli, og så måtte jeg spise frokost og så måtte jeg gå ut med bikkja og så kom jeg... så ble jeg kjørt hjem og så kom jeg et kvarter for seint på skolen og ringte og sa ifra – nei, ti minutter kom jeg for seint (...). Så gikk jeg på skolen, så kom jeg hjem og så gikk jeg ut og var ute sammen med noen venner. Og... og så dro jeg hjem igjen og ringte mamma. Så var mamma på Øverli igjen hos Kristian, og så dro jeg på Øverli, og så så vi film og litt sånn. Spiste middag. Og så gikk jeg ut med bikkja igjen. Så kom jeg inn og så leste jeg litt og så på TV og gikk og la meg.

I: Det var kortversjonen. Hvis vi går liksom litt mer inn i det... du snakker om Øverli, er det... bor du på Øverli?

A: Nei, jeg bor her på Øståsen.

I: Men i går var du på Øverli, hvordan har det seg?

A: Mamma er sammen med en som bor på Øverli (...)

I: Er det Kristian?

A: Ja.

I: Men er det mamma og du som bor her på Øståsen?

A: Ja.

I dette og de følgende sitatene i dette kapittelet, har jeg valgt å beholde det muntlige og dermed tidvis også nølende og utprøvende språket. Det har jeg gjort bl.a. for å synliggjøre noen av samtalenes utforskende aspekter. Det ligger sjeldent ferdige svar på intervjuers spørsmål i informantens hode. Informanten må gjøre et «narrativt arbeid», det vil si at han må tenke seg om, sortere, velge bort og skape relevante sammenhenger gjennom intervjuet. Det blir synlig når Are stotrer litt, tar små pauser, tenker seg om og korrigerer noe han nettopp sa. På samme måte vil intervjueren gjøre en rekke avveininger underveis, for eksempel mellom hensynet til flyten i informantens beretning på den ene siden og hensynet til egne kunnskapsinteresser på den andre. Slike avveininger gjøres både i de små pausene som er markert og ved at de snakkes fram gjennom ord og halve setninger som av og til slippes til fordel for andre formuleringer og vinklinger.

I sitatet over er det *tidsaksen som skaper den røde tråden* i Ares beretning. Ved å bruke tid som organiserende prinsipp, blir det mulig for barnet å gi en beretning i formatet «så gjorde jeg det og så gjorde jeg det og så gjorde jeg det». Det ligger ingen umiddelbare krav om å gi til beste ei sammenhengende og «analysert» historie som svar på det innledende spørsmålet. Tidsaksen skaper i første omgang sammenhengen i fortellingen. Vi får helt konkret vite noe om hvor Are var, hva han gjorde når, hvem andre som var involvert og hvordan han beveget seg fra den ene sosiale anledningen til den andre.

Are startet med en svært komprimert versjon av gårsdagen, og resten av vår 45 minutters lange samtale gikk med til å klargjøre og fylle ut. Den relativt korte og konkrete beretningen om gårsdagen dannet utgangspunkt for utforsking av dagliglivet slik det var og kunne være organisert i Ares tilværelse akkurat nå. Gjennom oppfølgende spørsmål utforsket Are og jeg hvor «vanlig» denne dagen var, hva eller hvem som eventuelt gjorde den «uvanlig», hva som skal til for at en dag blir «uvanlig» på denne måten og om det er andre måter dager kan være uvanlige på. Ved å forfølge barnets opplysninger, kan vi, i samarbeid med barnet, utvikle beskrivelser av aktiviteter, relasjoner, samspillformer og sosiale arenaer i barnets dagligliv.

Samtaleformen gir oss også mulighet til å få vite noe om ting vi kanskje ikke ville tenkt på å spørre om. Det kan dukke opp uventede personer og organiseringssformer. Når disse først er brakt på banen av barnet, kan vi følge opp med

spørsmål som klargjør hvordan ting henger sammen. Jeg ønsket for eksempel finne ut hvem som *deltok* i Ares verden. Hvem var for eksempel Kristian – hvilke roller spilte han i Ares og i mors liv? Hvordan foregikk forflytningene mellom mors leilighet og Kristians leilighet? Og hva gjorde han og hvem var Are sammen med på ettermiddagene når han var her eller der? Det tok tid å rede ut og forfølge de informasjonsbitene som den første kortversjonen la på bordet.

I denne første samtalen dannede historia om gårdsdagen utgangspunktet for å gjøre en mer omfattende undersøkelse av Ares familieforhold, sosiale nettverk og dagliglivsrutiner. Her var jeg først ute etter en relativt utførlig *beskrivelse* av Ares sosiale kontekst. Og jeg tok utgangspunkt i *Ares egen beretning* for å produsere denne beskrivelsen. Dermed kan man unngå et normativt utgangspunkt der en eller flere kulturelle og sosiale selvfølgeligheter tas for gitt. Det var ikke intervjueren som introduserte verken mamma, Kristian eller venner. Are ble ikke i utgangspunktet spurta om hvem som var vennene hans, men når han først hadde nevnt venner, kunne jeg følge opp det med utdypende spørsmål om hvem de var. Når Are så hadde fortalt om sine ulovlige ekspedisjoner med Ronny i storefri for et par dager siden, kunne man gå videre og spørre om det hender at andre også er med på den slags ekspedisjoner og hvem er i tilfelle det, og har Are noe med dem å gjøre i andre sammenhenger også? Kan han huske sist de var sammen? Ja? Og hva gjorde de da?

Det neste skrittet blir så å utforske barnets forståelser og (noen av) de betydningssystemene som gir *mening* til begivenheter, relasjoner og forløp. Hvordan opplevde Are pendlingen mellom mors og Kristians leilighet? Hvordan forsto han sin posisjon i forhold til mor og Kristian? Hva slags *betydning* hadde for eksempel hundeluftingen for Are?

Betydningssystemer og meningssammenhenger skapes ikke bare på grunnlag av det som *har vært*, men også på grunnlag av det som kan eller forventes *å bli*. Derfor er samtalen også framoverrettet i den forstand at vi er opptatt av planer, ønsker, drømmer og muligheter. Det er for eksempel i lys av *visse former* for voksen maskulinitet at Are gir mening til sin lufting av Kristians kamphund «i går». Det er når vi retter blikket mot *denne* formen for mannlighet at aspekter Are trekker fram i sine utdypninger av hundeluftinga kan bli betydningsfulle.

Relasjonelle aspekter

I Ares beretning ser vi raskt at han ikke er alene i verden. Når han forteller om seg og sin dag, forteller han samtidig om sine relasjoner til andre personer. Mamma,

Kristian, venner og uvenner dukker opp, og flere kommer på banen gjennom mine oppfølgende spørsmål. Intervjusnutten med Are er derfor også et eksempel på hvordan fortellinger om «meg» også er fortellinger om andre. Are presenterte seg gjennom sine relasjoner til andre mennesker, og det kom i flere sammenhenger fram at han stred med å opprettholde forholdet til gutter som var eller hadde vært vennene hans. Bevegelsene mellom de to bostedene framsto noen ganger også som en jakt på noen å være sammen med, og morens bestrebeler på å strukturere tilværelsen for hele familien ble til tider torpedert av Ares periodiske konflikter med eller nærhet til jevnaldrende på det ene eller andre stedet. Gjennom slike historier viste Are også fram hvordan hans samspill med flere relasjonspartnere grep inn i hverandre og fikk konsekvenser utover den enkelte relasjonens rammer.

Mamma har en sentral posisjon og hennes rolle som en som organiserer og forsøker å holde oversikt kom tydelig fram videre utover i samtalen med Are. At Are var en av de unge i denne undersøkelsen som i størst grad fortalte seg selv fram som «tøff» i den forstand at han ofte framhevet at han «dreit i» hva andre mente, at han gjorde som han selv ville og lignende, kan forstås både som et resultat av og som en betingelse for hans relasjonelle erfaringer med voksne så vel som med jevnaldrende. Ut fra det Are fortalte gjennom intervjuet kunne man ane noe om hvilke bekymringer moren hans hadde og hvordan hun forsøkte legge rammer for Ares sosiale liv hjemme, i forhold til skolen og til jevnaldrende. Gjennom intervjuet gir Are også et visst innblikk i morens utfordringer med å organisere et dagligliv som skal romme hensynene til Are og lillebroren hans, til deres far og til hennes egen kjæreste, til henne selv og til jobben hennes. Dette er foreldreutfordringer som moren til Are deler med mange andre mødre og en del fedre i vår tid.

Ares fortelling må naturligvis ikke forveksles med det moren selv kunne ha fortalt i et intervju. Moren hans er ikke intervjuet, så vi har ikke tilgang til *hennes* fortellinger. Ares beretning er skapt fra hans ståsted, men dette ståstedet inkluderer også hans relasjon til moren sin, noe som gjør at hans beretning om seg og sin dag også er en beretning om moren og om deres relasjon seg i mellom.

På liknende måter som Are forteller alle de andre jentene og guttene i denne undersøkelsen fram seg selv gjennom relasjoner til og aktiviteter sammen med andre mennesker. Og de snakker direkte og indirekte om forbindelser mellom de ulike relasjonene og aktivitetene de deltar i.

I denne undersøkelsen er foreldrene intervjuet etter den samme malen som barna. Slik samtaleformen er beskrevet her, kan prinsippene tilpasses den man intervjuer på måter som gjør at den egner seg for mennesker av ulik alder og med forskjellige sosiale og kulturelle bakgrunner. Det konkrete utgangspunktet gjør at

alle har *noe* å fortelle, og den konsentrerte oppfølgingen av *informantens utsagn* signaliserer en interesse som stimulerer de fleste til å utdype og videreføre fortellingene sine gjennom samtalet.

Som tidligere nevnt er ikke utforskning av gårdsdagen samtalens eneste mål; det er også en inngangsport til videre undersøkelser i personens relasjoner, aktiviteter, sosiale arenaer, steder, forståelser, selvkonstruksjoner osv. Med utgangspunkt i nåtiden kan man bevege seg både bakover og framover langs tidsaksen. Man kan utforske hva som har gått forut for situasjonen slik den framstår nå, og man kan forsøke å følge informantens blikk mot en framtid som gir retningslinjer for og mening til sider ved nåtidig virksomhet.

Både foreldre og barn har en historisk tidsakse bygd inn i mange av beretningene sine. Ungene har mange historier der de posisjonerer seg som *større*; de er større nå i 10. klasse enn de var da de gikk i 7., de er større enn elevene i klassetrinnet under, de kan avgrense seg overfor jevnaldrende som er *barnslige*, og de har tanker om hvordan det kommer til å bli til høsten når de blir enda større. Større er ikke bare noe de blir, det er noe de aktivt gjør seg til. Å bli større er imidlertid ikke et indre og sosialt isolert prosjekt, det er i høyeste grad et prosjekt som involverer andre mennesker, bl.a. foreldre og jevnaldrende. Hva som gjelds som større, modnere, voksne enn noe annet er ikke noe man kan bestemme på egenhånd. For at en være-måte skal vinne aksept som «*større*» enn en annen, må det etableres en viss enighet om dette, for eksempel i familien, i klassen eller i et annet jevnaldringsmiljø.

Forhandlinger mellom foreldre og unge sønner og døtre: Tematiske og analytiske innfallsvinkler

Både foreldre og barn er kjent med hvilke områder som pekes ut i majoritetskulturelle diskurser for et barn som vil signalisere at han eller hun er på vei framover mot en posisjon som ung gutt eller jente: Kjæresterier, røyking/alkohol- og rusbruk, klær og utseende for øvrig, regler og plikter, skole og lekser, penger og jobbing er blant temaene som går igjen i samtaler med barn og foreldre. Det betyr ikke nødvendigvis at alle barn og foreldre setter pris på at disse områdene aktualiseres som utviklingsdomener for tenåringer, men det betyr at de vet at dette er tema som gis kulturell betydning og som man gjerne må forholde seg til på den ene eller den andre måten. I dette kapittelet er jeg ikke primært opptatt av å peke ut disse temaene som områder for alvorlige *konflikter* mellom foreldre og barn, noe de naturligvis også kan være. Derimot undersøker jeg ved hjelp av et *analytisk*

forhandlingsperspektiv hvordan forandringer i samspillet mellom tenåringsbarn og foreldre også på disse områdene kan romme endrede selvforståelser og væremåter for de impliserte, så vel som relasjonell ivaretakelse.

Både de dominerende samfunnsfaglige forståelsene og gjeldende juridiske rammer i vårt samfunn gir foreldrene ansvaret for barnet fram til myndighetsalder. En viktig del av dette er ansvaret for å avpasse krav, forventninger og støtte gjennom oppveksten slik at barnet etter hvert blir i stand til å ta hand om seg selv og etter hvert også andre. I dette ligger at foreldrene i større grad skal forstå barnet enn at barnet skal forstå foreldrene. Reell gjensidighet er imidlertid et mål for relasjonen mellom foreldre og deres voksne sønner og døtre, og foreldres omsorgspraksiser vil gjerne ha dette målet innebygd i sine aldersgraderte utforminger selv om det ikke er eksplisitt formulert på denne måten.

Forhandlinger i to analytiske plan

Når unge jenter og gutter og foreldrene deres forteller om ordninger, rutiner, regler og diskusjoner knyttet til kulturelt utpekte utviklingsdomener, kan dette leses som saksorienterte eller tematiske sosiale utvekslinger. Jeg lar Beates mor komme med et par eksempler på nokså vanlige aldersgraderte omsorgspraksiser og diskusjoner:

– Og så har hun vært på diskotek på skolen og der har det vært rusfritt. (...). Men da stikker vi og henter henne for vi vil ikke at hun skal gå på T-banen etter 12 om natten. (...). Hvis hun skal være sent ute så får hun bli hentet. (...). Hun forsøker iblant da – «ja, vi er flere stykker og ... vi skal ta den T-banen hjem». (...). Og hvis det blir for sent – det har hendt en eller to ganger – da blir det utgangsforbud en uke, altså. (...).

– Ja, legging – altså det får hun avgjøre selv. Kan ikke si til henne når hun er 16 år at nå skal hun gå og legge seg. Det merker hun – hun merker det selv – siden hun begynte på videregående, at nå går hun og legger seg i tide for hun orker ikke å være oppe (Beates mor).

Her forteller moren til Beate at leggetid ikke lenger er et diskusjonstema mellom henne og datteren. Beate har begynt på videregående skole, hun har fått mer lekser og lengre skoledager. Beate forteller selv at hun er motivert for å gjøre det bra på skolen. Hun kjenner når det er nødvendig å gå til sengs. Derimot er spørsmålet om innetider, særlig i helgene, et høyst aktuelt forhandlingstema mellom foreldrene og den 16-årige datteren. Slik markeres en grense mellom hva som på dette tids punktet er opp til Beate og hvilke rammer som til syvende og sist settes av fore-

drene. Beate selv bekrefter dette bildet i intervjuene både før og etter intervjuet med moren. Hun viderefører også tendensen når hun et drøyt år etter intervjuet med moren forteller at hun ikke lenger *spør* om å få være seint ute, men i stedet *informerer* foreldrene sine dersom hun blir veldig sein eller ikke kommer hjem før dagen etter.

Umiddelbart kan vi altså forstå dette som saksorienterte forhandlinger om henholdsvis inne- og leggetider. Her kan vi i første omgang benytte et deskriptivt forhandlingsbegrep; Beate og mor forteller begge om sine diskusjoner vedrørende Beates inne- og leggetider. I tillegg til de direkte forhandlingene, kan vi imidlertid også *analysere fram forhandlinger* om ansvar, gjensidighet og mulige væremåter for mor og datter gjennom den aktuelle tidsperioden. Dette er ikke nødvendigvis eksplisitte diskusjonstema, men ved å legge et analytisk forhandlingsperspektiv som et snitt inn i mor og datters historier, kan vi utvikle forståelser av hvordan de to skaper og beveger sine egne og hverandres spillerom i denne relasjonen over tid.

For å utdype dette perspektivet, støtter jeg meg til Hanne Haavinds kriterier for å vurdere om en væremåte er mer utviklet enn en annen (Haavind 1987). I tråd med en interaksjonistisk og kontekstforankret utviklingsforståelse framhever Haavind at slike vurderingskriterier må peke på væremåtenes sosiale betydning for barnet i dets interaksjon med andre. Hun sier at en væremåte er relativt mer utviklet enn en annen når:

- Det er relativt større *gjensidighet* i utvekslingen mellom barnet og den annen part.
- Barnet har et relativt sett *utvidet ansvar* for egne handlings konsekvenser.
- Handlingene til barnet inngår i en mer *omfattende funksjonell* sammenheng.
- Handlingenes forankring i den mer omfattende funksjonelle sammenhengen åpner for en *utvidet motivasjon* som igjen gir nye handlingsgrunnlag

(Haavind 1987: 79–80)

Ved å bringe disse kriteriene inn i en analyse av de omtalte utvekslingene mellom Beate og moren hennes, flytter vi det analytiske blikket fra saksorienterte forhandlinger om inne-/leggetid til relasjonsorienterte forhandlinger der Beate og mor viser fram og vurderer egne og hverandres væremåter som ledd i den relasjonelle utviklingen seg i mellom. I morens fortelling har Beate som 16-åring tatt ansvar for leggetid selv. Både mor og Beate knytter Beates motivasjon for å påta seg dette ansvaret til hennes ønske om å gjøre det bra på skolen. Beates stadig økende skoleambisjoner kommer fram i ulike sammenhenger gjennom intervjuperioden.

Hun forteller om å komme inn på en av byens mest prestisjefylte videregående skoler, om sin irritasjon over medelever som «ikke gjør en dritt» og dermed bidrar til dårlig karakter på prosjektarbeid, om sine anstrengelser for å komme seg vekk fra bråkete medelever i klasserommet, om lekselesing og hjemmeoppgaver osv.

Beates leggetid er ikke lenger et tema i seg selv mellom Beate og mor, den inngår i den forståelsen mor har av Beate som en person som har sin egen motivasjon for å legge seg til passe tid. Når Beate går og legger seg er det ikke lenger fordi hun har fått oppgitt et klokkeslett, men fordi denne handlingen inngår i en mer omfattende funksjonell sammenheng, nemlig den at hun skal på skolen dagen etter og vil være opplagt til det. Dette gjør også noe med relasjonen mellom Beate og moren hennes; fra at mor bestemmer over Beate framstår de på intervjuetidspunktet som to personer som begge orienterer seg i forhold til de samme ytre betingelsene, nemlig skoledagens organisering og utdanningens betydning for Beates framtidige liv. De har en delt forståelse av situasjonen, noe som gir grunnlag for *relasjonell gjensidighet*.

Den samme bevegelsen kommer etter hvert til syne i spørsmålet om innetid, men selv om Beate i siste intervju har gjennomført en endring fra å spørre til å informere, er beretningen noe tvetydig i forhold til om dette er et resultat av en delt forståelse av innetider eller av en delt forståelse av hva slags beslutningsprosesser relasjonen mellom Beate og foreldrene rommer på dette tidspunktet. Få måneder etter dette intervjuet vil også Beate være myndig. Dermed legges et annet grunnlag for gjensidighetsforhandlinger, noe både foreldre og barn må forholde seg til.

Møtet med Amahds foreldre gir andre muligheter for å utforske spørsmål knyttet til inne-/utetider. Intervjuet foregikk hjemme hos familien og underveis var også Amahd og en kamerat innom. De to 16-årige guttene skulle på trening, noe som dreide samtalen inn på fritidsaktiviteter, ute- og hjemmeliv. Foreldrene ga uttrykk for at verken Amahd eller de yngre søsknene hadde noe ute å gjøre etter at det var blitt mørkt. Amahd gikk imidlertid på et treningssenter flere kvelder i uka sammen med kameraten sin. Hans kommentarer i samtalen dreide seg om å holde seg i form, bygge opp kroppen og lignende. Moren og faren hans framhevet at treningssenteret bare lå ti minutter unna og at de to kameratene tok følge til og fra. Far syntes medlemsavgiften på treningssenteret var svært høy, men ga Amahd penger til dette. Innimellom kommenterte de hverandres utsagn, gjerne i en humoristisk tone.

Gjennom sine forklaringer til meg og små kommentarer til og om hverandre, viste de fram sosiale utvekslinger som kan analyseres i flere lag. De kan bl.a. analy-

seres som en form for metaforhandlinger, dvs. forhandlinger om hva som skal være forhandlingstema: Dreier det seg om ute-/innetider og betingelser for å være ute etter mørkets frambrudd (foreldrenes tema) eller dreier det seg om ønskeligheten av å holde kroppen i form (Amahds tema)? I samtalen opprettholdes disse temaene parallelt samtidig med at begge parter gjør små innrømmelser i forhold til den andres tema. Far forteller at han betaler regningen, og Amahd sier og viser at han ikke går alene. Ingen avviser det andre temaet helt, men begge holder fast ved sitt aspekt som det sentrale i saken. På dette tidspunktet kan altså foreldre-sønn-relasjonen romme en uavsluttet metaforhandling om det konkrete forhandlingstemaet når innspillene gis i former som i den beskrevne episoden. Disse utvekslingene foregikk i og bidro ved sin form til å vedlikeholde gjensidig bekrefte relasjoner.

Skolegang og ansvar

Alle de intervjuede foreldrene hadde barn som begynte på videregående skole etter fullført ungdomsskole. Siden foreldrene ble intervjuet den høsten barna deres begynte på videregående skole, ble overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole et tema i samtalene. I likhet med barna sine, var foreldrene opptatt av om sønnen eller datteren hadde kommet inn på den skolen og linja han eller hun ønsket, hvordan det gikk faglig og hvorvidt barnet likte seg på skolen. Denne oppmerksomheten rundt den unges skolegang hadde imidlertid ulikt fokus, noe som kan forstås i relasjon til en rekke omstendigheter rundt muligheter, forventninger, valg og erfaringer.

Både Milla og moren hennes formidlet tilfredshet over at Milla kom inn på sitt førstevalg. Denne skolen var imidlertid en av dem det var svært vanskelig å komme inn på, og den ligger i en vestlig sentrumsbydel. Både det høye faglige nivået og det at skolen er en «vestkantskole» representerte store utfordringer for Milla, særlig det første året. Hun måtte for det første ta skolearbeidet mer på alvor. Dette hadde hun sagt at hun ønsket i de siste intervjuene på ungdomsskolen, noe som naturligvis ikke sto i motsetning til at hun opplevde det som svært krevende da hun begynte på videregående. Likeledes fortalte Milla om sosiale utfordringer ved å bevege seg fra byens østkant til vestkant, og i de siste intervjuene hadde hun mange historier om hvordan betydninger av sosial bakgrunn ble konstruert i det nye skolemiljøet. Milla kom «utenfra» og inn i et vestkantdominert miljø og var i stand til å reflektere over mye av det som framsto som kulturelle selvfølgeligheter i dette miljøet. Hun handterte dette bl.a. ved å finne ut hva som var sosialt mulig

(og umulig) for seg, og ga uttrykk for at hun forholdt seg pragmatiske til det mulighetsrommet hun fornemmet å ha. Det framgår likevel at den sosiale bevegelsen fra øst til vest utfordret Milla på mange måter, og ga henne noe å arbeide aktivt med for å finne ut hvem hun kunne være i sine nye og gamle omgivelser.

At overgangen til videregående skole representerete både faglige og sosiale utfordringer for Milla, var også temaer i samtalen med moren hennes. Moren refererte til Millas erfaringer og analyser av situasjonen, og hun viste dermed at dette også var samtaletemaer mellom mor og datter. Både Milla og moren hennes snakket om urettferdigheter knyttet til det sosiale øst–vest-skillet, og Milla fortalte om situasjoner der hun hadde vært sint eller lei seg. Begge formidlet altså at det var store utfordringer knyttet til Millas overgang til videregående, men verken mor eller datter ga uttrykk for at det var grunn til å angre på skolevalget. Milla hadde gjort et valg, og hennes beretninger handlet om måter å takle de utfordringene valget brakte med seg. Det var åpenbart at Milla betraktet skolevalget som *sitt* og som noe hun tok ansvar for. Samtidig gjorde hun det i *samarbeid* med foreldrene sine som bl.a. ble involvert i samtaler omkring de utfordringene Millas møtte. Foreldrene hørte på Millas historier, og de deltok i analyser og kom med løsningsforslag, noe som bidro til *relasjonsutformingen* mellom foreldre og barn i denne perioden. De delte en sosial bakgrunn som i sosioøkonomisk forstand kanskje kunne karakteriseres som «lavere middelklasse», og de gjorde Millas erfaringer fra et nytt skolemiljø til gjenstand for analyser av forholdet mellom «oss» her på Øståsen og «dem» fra vestkanten.

Intervjuet med Daniels foreldre bringer opp andre slags historier om overgangen til videregående skole. Siden Daniel bare var *et halvt poeng* fra å komme inn på den skolen som var førstevalget hans og der mange av de gamle vennene gikk, og siden han *mistrivdes* sterkt på den skolen han gikk på, fikk dette stor plass i samtalen med foreldrene hans. Daniel likte de nye lærerne sine godt, men han trivdes ikke blant de andre elevene. I intervjuet med foreldrene hans kom det etter hvert fram at han nok gjorde det litt dårligere faglig enn man kunne ha forventet ut fra tidligere resultater på ungdomsskolen. Foreldrene forsøkte å ta tak i dette – både ved å oppmuntre og å «mase» på lekselesing. Dette kom fram i den konkrete gjennomgangen av gårdsdagen der hjemmelekser kom opp som et tema. Det moren og faren til Daniel imidlertid ga plass i samtalen, var refleksjoner rundt sønnens manglende *trivsel* på skolen. De hadde vært i kontakt med skolen flere ganger (og også de hadde bare godt å si om lærerne de møtte der), de hadde også vært i kontakt med den skolen han *onsket* å gå på, de hadde sjekket ut mulige framgangsmåter for bytte av skole etter første termin, alternativt etter det første skoleåret osv.

De tok sønnens manglende trivsel på alvor. De så det som en krise i livet hans, og de brukte sine kunnskaper om skolesystemet til å ta initiativ for å rette på det som tygget ham. Dette var åpenbart noe de så som *sitt ansvar*, de ønsket å gjøre noe med det, og de fant ut hva som kunne gjøres.

Kanskje var ikke de utfordringene Daniel møtte på videregående skole større enn de Milla møtte, men en vesentlig forskjell var at Daniel hadde *havnet* i denne situasjonen mens Milla hadde *valgt* den. Når Daniel hadde vært så uheldig, påtok foreldrene seg et ansvar for å få ham flyttet. Dersom vi analyserer utvekslingene rundt Daniels skolegang ikke bare som forhandlinger om lekser og skolevalg, men også som relasjonsforhandlinger, kan det se ut til at foreldre–barn-relasjonen konstrueres som mer asymmetrisk i utvekslingene mellom Daniel og foreldrene enn mellom Milla og foreldrene i forhold til akkurat dette skoletemaet. Med utgangspunkt i Haavinds utviklingskriterier (jf. s. 15), er det rimelig å forstå relasjonsutformingen mellom Milla og foreldrene som mer «voksen» enn relasjonsutformingen mellom Daniel og hans foreldre i forhold til skolespørsmålet det første halvåret på videregående. Et poeng her er at «voksenhet» forstått på denne måten, ikke dreier seg om *avstand* mellom barn og foreldre, men om utvikling av relasjonen i retning av *større gjensidighet*. Det må også bemerkes at analysen av dette skoleeksempelet ikke fører fram til en generell karakteristikk av personen Milla som modnere eller mer utviklet enn personen Daniel. Skal man si noe om de individuelle utviklingsprosessene, vil det kreve langsgående analyser av de to unge i deres respektive relasjonelle kontekster over tid. Det er heller ikke slik at disse ulike relasjonsutformingene nødvendigvis representerer gjennomgående trekk ved de respektive foreldre–barn-relasjonene. Det er altså ikke generelle (oppdragelses)stiler (Baumrind 1991) som er analysert fram her, men relasjonsutformer knyttet til bestemte situasjoner og aldersfaser. De endres over tid og i forhold til situasjon eller saksforhold. Dette forhindrer ikke at man også med god grunn kan trekke inn betydninger av kjønn i denne avgrensede analysen. Utformingen av relasjonen mellom de to unge og deres respektive foreldre, preges bl.a. av de kjønnede betydningssystemene som sirkulerer i deres sosiale miljø og i samfunnet generelt i vår tid. Kjønnede betydningssystemer er ikke entydige og stabile, men opprettholdes og endres gjennom de variasjoner i praksisformer og forståelsesmåter som utfoldes til enhver tid.

I eksempelet over kan man på den ene siden forstå Millas relativt større ansvar for skolesituasjon og relasjonsutforming som et tradisjonelt jentetrekk (Gulbrandsen 1998); sånn er jenter til forskjell fra gutter. Man kan imidlertid også forstå det i lys av en relativt ny likestillingsdiskurs der jenter posisjoneres aktivt i forhold til utdanning og framtidig yrkesliv. Vår tids likestillingsdiskurser tilbyr jenter

(relativt) nye posisjoner som svært mange etter hvert tar i bruk og innretter seg i forhold til slik som Milla. Som gutt har Daniel en mer selvfølgelig tilgang til en framtidig posisjon som yrkesaktiv, og han utfordres kanskje i mindre grad til å aktivere utdanningsrelaterte tema som momenter i egen utviklingsprosess. Igjen er det viktig å presisere at denne analysen retter seg mot en bestemt fase i de unges liv. Betydniner av kjønn endres bl.a. med alder og henger selvfølgelig sammen med betydninger av sosial klasse og etniske tilhørigheter (interseksjonalitet). Kjønnede betydningssystemer må derfor også undersøkes og analyseres ut fra gitte personer og deres kontekstuelle forankring.

Jeg vil understreke at begge de relasjonsutformingene som Daniel og Milla her representerer er mulige og lite påfallende (Briggs 1998) i disse familienes sosiale og kulturelle kontekst.

Foreldresensitivitet og de unges «behov»

Aldersgraderte omsorgspraksiser er forankret i allmennkulturelle forestillinger om jenter og gutters modenhet gjennom barndom og ungdomstid. Praksiser og forståelser er også kontekstforankrede i den forstand at de bringes opp til diskusjon og til utprøving i gjensidig påsyn i nabolag, på foreldremøter, i moskeen eller på fotballgruppas kakebasar. Familienes sosiale og kulturelle bakgrunn så vel som lokale utvekslinger spiller med i utforminger av hva som oppfattes som adekvate samspillformer mellom foreldre og unge sønner og døtre. I tillegg er deltakerne i de respektive foreldre–barn-par orientert mot hverandre. Cille vet for eksempel godt når moren hennes «klikker», dvs. når hun blir veldig sint eller ordentlig lei seg. Og Cille tar sine forholdsregler for å unngå slike reaksjoner fra moren. Likeledes forteller foreldre om hvordan de tar akkurat sitt barns særegenheter inn i overveielser rundt relasjonelle og praktiske utforminger i dagliglivet.

I eksemplet under forteller Aksels foreldre om hvordan de oppfatter *sin sønn* som en lite krevende ung gutt. De forstår ham slik ut fra hva de hører om andre gutter på samme alder.

F: Og han maser ikke om at han må ha penger til ditten –

M: Nei

F: – nå må jeg ha penger til datten. Ingen ting – masing på det i det hele tatt.

I: Nei

M: Så det er faktisk –

F: Han spør om å få litegrann penger til å ha med – kjøpe litt mat på skolen og sånn.

I: Mmm.

F: Det er *det* han spør om, stort sett da. Og så –

...

M: Men nå jobber han ikke eller noen ting, så nå har han jo ikke noen tilgang på penger da. Men han spør ikke om penger.

I: Nei.

M: Det eneste – jeg må si at ‘nå trenger du deg et par nye sko’

...

M: Og han *må* til frisøren, altså.

I: Jaha.

M: *Det* må han og få litt striper og litt sånn noe i det.

I: Ja, akkurat.

M: Det – men det har han også vært flink – når han har tjent penger så har han betalt det selv.

I: Mmm.

M: Men nå får han selvfølgelig av oss.

I: Ja.

M: Men han maser ikke om det. Han sier – nå trenger jeg en frisørttime.

I: Mmm.

M: ‘Kan jeg få det?’

I: Mmm.

M: Men han er ikke sånn som maser om å – annenhver uke at han – for jeg vet at det er mange gutter som går ofte til frisøren og det...

I: Mmm.

M: Men han gjør ikke det, altså. Han tar det når det trengs.

Foreldrenes fokus er at Aksel er en lite krevende gutt. Vi kan imidlertid også snu blikket og si at Aksel har svært sensitive foreldre. Hva skal til for at foreldre skal kunne oppdage kulturelt legitimerte behov omrent i samme øyeblikk som barnet? Det krever naturligvis at de har anledning til å være aktive deltakere i sammenhenger der kulturelle premisser gis form og formidles. Flere barn og foreldre i dette bomiljøet forteller om et relativt oversiktlig miljø der mange kjenner hverandre fra år tilbake. Det har vært møtepunkter i barnehage- og skolesammenheng, et aktivt idrettslag har bidratt med sosiale fellesarenaer for voksne med barn av samme årgang osv. Dette er bakgrunnen til bl.a. Aksels familie. Foreldrene hans vet godt hva som er vanlige og dermed kulturelt legitimerte behov for gutter på

Aksels alder, de forstår hva Aksel trenger nå og er forberedt på hva som vil komme etter hvert. Det er når foreldrene sammenlikner med andre gutter og familier i sitt miljø at de konkluderer med at Aksel er en lite krevende gutt.

Selv om foreldrene til 16-åringene fortsatt synes de har oppgaver i ungenes liv, framhever de også på mange måter hvordan ungene er på vei til et liv «på egenhånd», et selvstendig voksenliv. Noen ganger dyster de voksne litt på, andre ganger forsøker de å bremse et tog som de synes går litt for fort, og ofte framhever de sider ved sin unge sønn eller datter som de mener vil bidra til et godt liv framover.

Et eksempel på det siste er den vekten Fridas mor legger på datterens evne til *egenomsorg*. Det er moren som introduserer dette begrepet i samtalet, og vi snakker ganske lenge om det. Moren sier at hun er så glad for at Frida er i stand til å ta så godt vare på seg selv. Hun vet mye fra sitt eget kvinnelig om kryssende forventninger og omfattende krav på flere arenaer.

Da vi snakket om morgenrutiner i familien, fortalte Fridas mor:

– Jeg lager frokost ... og Frida bruker god tid på badet om morgen. [et annet sted i samtalet kommer det fram at det kan dreie seg om en drøy halvtime.] Jeg synes hun er flink til å ta vare på seg sjøl og... På utseendet sitt og ... Jeg håper at den litt bristende selvomsorgen som jeg kjenner at jeg strever med, ikke har gått videre til henne. Det gjenstår å se. Men ... det er mye ved Frida som jeg synes ser veldig lovende ut da. Jeg er litt stolt av det jeg har fått til i forhold til datteren min.

...

– Og i det siste har jeg smurt matpakke til henne også. For hun har kommet for sent noen ganger, akkurat i overgangen... at hun sluttet å sykle og før hun hadde innstilt seg på at det tok lengre tid å gå. Det føles veldig godt å gjøre det da. Jeg må si det, altså ... Fordi jeg føler jo at jeg får gitt – Altså fordi jeg er en del borte på ettermiddagen og sånn, så er det veldig deilig å få lov til å gi henne omsorg på ting hun har lyst til å ta imot. Så jeg synes det er fint at hun spør om «mamma, skal du smøre den matpakken?»

Det interessante her, er hva moren til Frida gjør dette til fortellinger *om*. Hun *kunne* for eksempel gjort det til historier om tenåringsdatteren som okkuperer leilighetens eneste bad lenge og vel på travle morgener, som har problemer med å komme seg tidsnok på skolen eller ikke tar ansvar for matpakken sin selv. Men moren til Frida gjør ikke noe av dette; hun gjør det til fortellinger om evne til *egenomsorg* og om evne til å *ta i mot omsorg*. Hun formidler i intervjuet og viser Frida at den voksenheten datteren er på vei til fortsatt skal romme omsorg. At omsorg inngår i relasjonen mellom mor og datter betyr ikke for moren at Frida skal bli «liten», men at hun skal forstå at omsorg og egenomsorg også er et aspekt ved en nesten voksen foreldre-barn-relasjon.

Avslutning

De familiene som er representert her er godt etablerte og integrerte i nærmiljøet sitt. De har en stabil økonomisk situasjon, de voksne har tilknytning til arbeidslivet i den grad de ønsker og er i stand til det. Foreldrene kjenner og snakker med andre foreldre i miljøet, de kjenner ungenes venner og til en viss grad også deres foreldre. De snakker med hverandre, utveksler erfaringer, og de bidrar ved sine praksisformer og sine samtaler til utbredte forståelser av godt foreldreskap i miljøet sitt. Naturligvis sirkulerer det også andre forståelser av relasjonsutviklingen mellom foreldre og voksende tenåringsbarn i dette miljøet. Variasjonen i forståelser bidrar til det mulighetsrommet som utforming av konkrete foreldre–barn-relasjonér foregår i.

Det som har vært mitt anliggende i dette kapittelet, har vært å løfte fram sider ved unge menneskers liv som ikke så ofte blir gjort til gjenstand for forskningsmessig interesse. I den grad unge menneskers familieliv studeres, er fokus gjerne på konflikter mellom foreldre og barn. Jeg så innledningsvis dette konfliktperspektivet i lys av faglige forståelser som postulerer autonomi og uavhengighet som et kjennetegn ved voksenhet, og som derfor primært ser etter *løsrivelsesprosesser* i forholdet mellom tenåringsbarn og foreldrene deres. Dominerende, vestlige forstillinger om det uavhengige og autonome menneske er imidlertid utfordret fra flere kanter, bl.a. fra feministisk og postkolonial teori. Her har jeg forsøkt å vise at de også kan utfordres med utgangspunkt i *samspillbaserte utviklingsforståelser*.

Jeg har vært opptatt av *hvor dan* barn og foreldre endrer relasjonen seg imellom slik at den kan gi rom for nye posisjoner for begge parter. De unge jentene og guttene er på vei til en voksenhet som ikke skal leves atskilt og isolert, men fortsatt i nært samspill med andre mennesker, også foreldrene. Gjennom de direkte forhandlingene som føres i familien og gjennom de utvekslingene mellom barn og foreldre som kan *analyseres* som forhandlinger, endres betingelsene for samspill mellom barn og foreldre slik at det også ges plass til det *voksne barnet*.

Litteratur

- Andenæs, Andenæs (1996). *Foreldre og barn i forandring*. Pedagogisk forum: Oslo.
 Baumrind, Diana (1991). Effective parenting during early adolescent transition. I: P.A. Cowan
 og E.M. Hetherington (red.). *Advances in family research*, Vol.2. Erlbaum: Hillsdale, N.J.
 Briggs, Jean (1998). *Inuit morality play. The emotional education of a three-year-old*. Yale University Press, New Haven.

- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press: Harvard Mass.
- Bronfenbrenner, Urie (red.) (2005). *Making human beings human*. Sage publications: Thousand Oaks.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge: Mass.
- Cunningham, Hugh (1996). *Barn og barndom fra middelalderen og moderne tid*. AdNotam/Gyldendal: Oslo.
- Freud, Sigmund (1967). *Forelesninger til innføring i psykoanalyse*. Gyldendal: Oslo.
- Gudmundsson, Gestur (2000). Youth Reserach at Crossroads: Sociological and Interdisciplinary Youth Research in the Nordic Countries. I: *Journal of Youth Studies*, vol. 3, nr. 2: 127–145.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1998). *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Gulbrandsen, Liv Mette (2002). Storbyjenter. I: Kirsten Thorsen og Ruth Toverud (red.). *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Gulbrandsen, Mette (2003). Peer relations as arenas for gender constructions among young teenagers. I: *Pedagogy, Culture and Society* (11) 1, 113–132.
- Gulbrandsen, Liv Mette (2006a). Fra småjenter til ungjenter. Heteroseksualitet som normativ utviklingsretning. I: *Tidsskrift for kjønnsforskning*.
- Gulbrandsen, Liv Mette (2006b). Noen kulturpsykologiske tilnærmingar til barns utvikling. I: Liv Mette Gulbrandsen (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Hansen, Bjørg Røed (1991). *Den første dialogen: En studie av spedbarnets oppmerksamhet i samspill*. Solum: Oslo.
- Hauge, Mona Iren (2003). Jenter i virvelvind. Konstruksjoner av kjønn, alder og etnisitet blant jenter i 12–14-årsalderen. I: *Kvinneforskning*, vol 27, nr. 3, s. 103–127.
- Hennum, Nicole (2002). *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder. Om å være mor og far for norsk ungdom*. Rapport 19:02, Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hundeide, Karsten (2003). *Barns-livsverden: Sosiolikulturelle rammer for barns livsverden*. Cappelen Akademisk forlag: Oslo.
- Hundeide, Karsten (2006): Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I: Liv Mette Gulbrandsen (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Haavind, Hanne (1987). *Liten og Stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Haavind, Hanne (2003). Masculinity by rule-breaking. Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. I: *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*, 11, 89–100.
- Haavind, Hanne (2006). Den nye Norah. I: *Samtiden*, 115 (4), 52–64.
- Haavind, Hanne (2007). Accountability in persons. What is in the telling to others about yourself. I Dorte Staunæs og Jette Kofoed (red.). *Magtballader*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: København.
- James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.

- Jenks, Chris (red) (1982). *The sociology of childhood: Essential readings*. Batsford: London.
- Lov om barn og foreldre.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: New York.
- Shweder, Richard A. (1990). Cultural psychology – what is it? I: J.W. Stigler, R.A. Shweder og G. Herdt (red.). *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1991). *Spedbarnsalderen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Sommer, Dion (2003). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. 2. utg. Hans Reitzels forlag: København.
- Stern, Daniel N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books: New York.
- Thorsen, Kirsten og Ruth Toverud (red.) (2002). *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Trevarthen, Colwyn (1992). An infant's motive for speaking and thinking in the culture. I: Astrid Heen Wold (red.). *The Dialogue alternative: Towards a theory of language and mind*. Scandinavia University Press: Oslo.
- Sagatun, Solveig (2008). *Kjønn i sosialt arbeid med ungdommer og foreldre*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær (2007). *Seinmoderne fosterfamilier. En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. UniPub: Oslo.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge.
- Wertsch, James (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvester Wheatsheaf: London.