

## **Friminuttets dramaturgi**

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers interaksjon i friminuttene.

MALIN TORP

### **VEILEDER**

Irene Trysnes

### **Universitetet i Agder, 2024**

Masterfordypning i samfunnskunnskap

Lektorutdanning, 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for lærerutdanningen

Antall ord: 29 184

Master

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Friminutt.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>12</b>
2.1 Teoretisk tilnærming.....	12
2.1.1 Det sosiale liv som et skuespill.....	13
2.1.2 Lag, grupper og roller.....	16
2.1.3 Liksom-arbeid.....	18
2.1.4 Kritikk av Goffmans teorier.....	20
2.2 Jenter og gutter i skolegården.....	21
2.3 Tidligere forskning knyttet til friminutt.....	23
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Valg av metode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	27
3.2 Observasjon.....	28
Gjennomføringen av observasjonene.....	29
Rollen som observatør.....	31
3.3 Er forskningen til å stole på?.....	34
Ekstern gyldighet.....	34
Troverdighet.....	35
3.4 Etske betraktninger.....	37
3.5 Analyse av materialet.....	38
<b>4.0 Friminuttets dramaturgi</b> .....	<b>41</b>
4.1 Skolepresentasjon.....	41
Skole A.....	41
Skole B.....	42
4.2 Liksom-arbeid.....	43
Beskyttende rekvisitter.....	43
Bevegelsesmønster.....	46
4.3 Baksideområder.....	47
«Hun er ikke på do uansett».....	48
Til butikken?.....	50
4.4 Å være på innsiden.....	51
«Sistemann til gymsalen er gay».....	53
4.5 Grupperinger.....	55
Sossestil, vanlig stil og stilbrytere - ungdomsskolens sosiale koder.....	55
Fysisk aktivitet og kjønnsroller.....	59
Rollen som vakt.....	64
<b>5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>71</b>
5.1 Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene?.....	71
5.2 Hvilke rammer preger interaksjonen?.....	73

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 1 – informasjonsskriv .....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg 2 - Observasjonsguide.....</b>	<b>82</b>

## **Forord**

Lektorutdanningen er flersidig; den består av dybdekunnskap i fag, didaktikk, pedagogikk, praksis, oppgaver og eksamener. Når utdanningen er ferdig, danner dette et grunnlag som skal gjøre oss utrustet til å opplære fremtidens generasjoner. Da det meste av studieløpet er fastlagt av studiestedet, er jeg spesielt takknemlig for masteroppgaven. Jeg er glad for muligheten til å fordype meg i et selvvalgt tema, utforske et fagområde som jeg er interessert i, samt å få utfolde min skriveglede.

I forlengelse av det, vil jeg først og fremst takke veilederen min, Irene Trysnes. Basert på god erfaring fra bacheloroppgaven, jublet jeg da jeg også fikk deg som veileder på masteroppgaven. Du har fungert som en sparringspartner, og gitt konkret veiledning og råd i alle deler av prosessen. Du har hjulpet meg med å ta de valgene jeg syntes var utfordrende å ta på egenhånd, og hjelpen din har vært uunnværlig.

Videre vil jeg takke de to ungdomsskolene som umiddelbart var interesserte i prosjektet mitt, og enkelt ga meg tilgang til feltet. Det førte til at jeg kom tidlig i gang med prosjektet, og (stort sett) har arbeidet med glede og lavt stressnivå. Videre vil jeg takke arbeidsgiveren min, som hadde troa på at jeg kunne få til lærerstilling og master samtidig, og som la til rette for at det gikk smertefritt. Til slutt vil jeg takke Daniel for tålmodighet, oppmuntring og rom for å skrive, slik at prosessen snarere har følt som en glede enn en belastning.

Malin Torp

Kristiansand, mai 2024

## Sammendrag

Hensikten med studien er å få et innblikk i hva som skjer i friminuttene på et utvalg ungdomsskoler; hvordan elevenes samhandling utspiller seg, og hvilke rammer som preger interaksjonen. Dette er et ellers lite utforsket felt i norsk kontekst, og med utgangspunkt i at friminutter utgjør en femtedel av skolehverdagen, er det også et viktig tema. Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg har observert ungdomsskoleelevers interaksjon i friminuttene, samt vaktens rolle. Observasjonene er gjennomført på to ungdomsskoler i Agder.

Problemstillingen som undersøkes er: «*Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene, og hvilke rammer preger interaksjonen?*». Resultatene består både av en empirisk beskrivelse av hva som skjer, og tolkning i lys av teori. Som teoretisk grunnlag, bruker jeg Goffmans teorier om interaksjon for å forstå og forklare samhandlingen. Da jeg tolker observasjonene i lys av én utvalgt teori, er funnene preget av hva som er sentralt i akkurat denne teorien. I tillegg til Goffmans teorier, utgjør perspektiver på kjønn et viktig perspektiv (West & Zimmerman, 1987). Tidligere forskning på feltet benyttes også for å forstå observasjonene i lys av en større kontekst.

En sentral del av studien handler om hvordan elevenes språkbruk, klesstil og oppførsel kan forklares som ulike former for selvpresentasjon, og som et ønske om gruppetilhørighet. De elevene som ikke hadde tilhørighet til en gruppe, brukte ofte høretelefoner, Chromebook og mobil. Dette har jeg tolket som beskyttende rekvisitter, som de kan bruke for å skjule ensomhet eller alenehet. Elevene som var alene, befant seg også ofte på baksideområder, som toaletter eller utenfor skolens område. Dette kan tolkes som noe de bevisst gjorde for å ikke bli sett eller vurdert av medelever. Jeg har også sett på hvordan klesstil kan forsås som en strategi som elevene brukte for å passe inn i skolegården. Basert på elevenes stil, har jeg delt inn i tre grupper; sossestil, vanlig stil og stilbrytere.

Observasjonene mine peker også på at vaktholdet i friminuttene kan forstås som en ramme som kan påvirke elevenes interaksjon. Ut fra observasjonene fant jeg tre roller som vaktens inntar; den passive, kontrolløren og den oppsøkende. Den oppsøkende vaktens interagerer med elevene, eller deltok i aktiviteter. Dette påvirket elevenes interaksjon ved å redusere kjønnskillene, og det førte til at færre elever var alene i friminuttet. På tross av dette, indikerer funnene mine likevel at de fleste lærerne inntok en passiv eller kontrollerende rolle,

noe som stemmer overens med Baines & Blatchfords' (2023) funn om at 91 prosent av lærere observerer elevene fra avstand.

En annen ramme som preger interaksjonen i friminuttet, er kjønn. Et interessant funn i forbindelse med dette, er at det er tradisjonelle kjønnsroller (Goffman, 1997) som preger mye av samhandlingen skolegården. Dette kom til uttrykk i måten jenter og gutter oppførte seg i skolegården, kjønned gruppeinndeling, i tillegg til kjønnsdelt deltakelse i aktiviteter. Et av funnene peker på at gutter i større grad var fysisk aktive enn jenter, spesielt på åttende trinn. Dette underbygger tidligere forskning om fysisk aktivitet i friminuttene (Mayorga-Vega & Viciano, 2015; Medina et al., 2015; Ridgers et al., 2012).

## 1.0 Innledning

Vi vet lite om hva som skjer i friminuttene på norske ungdomsskoler, da dette er et lite utforsket felt i Norge (Becher & Håøy, 2022). Sett i lys av at ungdomsskoleelever i gjennomsnitt har en time med friminutt i løpet av en dag (Haug, Torsheim, Sallis & Samdal, 2010), er dette noe jeg ønsker å gjøre noe med. En time per dag utgjør omtrent en femtedel av en skoledag, og totalt sett en av fem skoledager i uka (Kristiansand kommune, 2020). Sett i sammenheng med skolens fokus på å fremme et skolemiljø som skaper trivsel for alle (Udir, 2024), er jeg overrasket over at vi ikke er mer opptatt av hva som skjer på denne arenaen.

Min interesse for temaet ble vekket da jeg i en periode var vikar på to ungdomsskoler. Da oppdaget jeg at det var stor forskjell på hvordan elever samhandlet i friminuttene; fra mye støy, fysisk intimitet og slåssing på den ene, til lite fysisk aktivitet og mindre lyd på den andre. Jeg syntes det var spennende å utforske sammenhenger mellom oppførsel og rammer for friminuttene, og valgte derfor dette temaet for bacheloroppgaven min. For å snevre inn fokusområdet, valgte jeg i den oppgaven å fordype meg i elevenes mobilbruk. Selv om dette var interessant, ønsker jeg å få et større overblikk over, og fordype meg mer i hva som skjer i friminuttene. Jeg var interessert i å utforske hvor elevene oppholder seg, hvilke aktiviteter de driver med og hvorvidt det finnes tydelige grupperinger. Etter å ha vært i praksis, jobbet som vikar og til slutt ha fast jobb som lærer selv, er jeg vant til å se andre lærere på vei ut til inspeksjon i friminuttene; tre minutter for sent, med vesten trukket halvveis over hodet og med kaffekoppen i hånda. Ofte uten jakke, og de står derfor helst under halvtaket like utenfor inngangsdøra – kanskje stående og prate med en annen vakt. Dette trigget interessen min ytterligere. Jeg var nysgjerrig på hva de så etter når de var vakt, og hvor langt fra inngangsdøra de beveger seg.

Som jeg har nevnt, finnes det internasjonale og nordiske studier som omhandler friminutt. Disse dreier seg stort sett om sammenhengen mellom friminutt og fysisk aktivitet (Mayorga-Vega & Viciano, 2015; Medina et al., 2015; Ridgers et al., 2012). Det finnes imidlertid en engelsk studie som løfter blikket, og undersøker formelle trekk ved friminuttene i England over tid, som forståelse av rammer, organisering og ansattes holdninger til friminuttene (Baines & Blatchford, 2023). Studien bruker utvalgte data fra tre nasjonale spørreundersøkelser gjennomført i 1995, 2006 og 2017, og studerer endringer over 25 år. I norsk kontekst finnes det forskning på korrelasjonen mellom antall aktivitetsfasiliteter og fysisk aktivitet på skoler i Norge (Haug, et al., 2010), samt sammenhengen mellom skolars

skriftlige retningslinjer for, og deltakelse i fysisk aktivitet i friminuttene (Haug, Torsheim & Samdal, 2009). Disse handler, i likhet med de internasjonale studiene, om elevers fysiske aktivitet. Datasettet fra den førstnevnte norske studien er innhentet i 2004. Man kan regne med at regler og normer for friminuttet har endret seg siden den gang, blant annet grunnet den teknologiske utviklingen.

Felles for de fagfellevurderte artiklene og masteroppgavene jeg fant i søkene mine, var at ingen har brukt observasjon som metode. Dette med unntak av Medina og kolleger (2015), samt Eikesdal og Rasmussen (2023), som begge brukte mixed methods, inkludert en type observasjon. Førstnevnte artikkel benyttet SOFIT observasjon (system for observing fitness instruction time), hvor «trente observatører registrerte nivåer av fysisk aktivitet ved å bruke et tidsprøvesystem med ti-sekunders intervaller» (Medina et al., 2015, s. 2). Det innebærer at de fikk en form for tallfestet materiale knyttet til grad av fysisk aktivitet. Dette kan ikke sammenlignes med min form for deltakende observasjon, da min observasjon ikke handlet om å samle inn konkrete opplysninger om en spesifikk type aktivitet, men snarere å være åpen for hva som kunne skje, og notere ned beskrivelser i stedet for tall. I sin masteroppgave, gjennomfører Eikesdal og Rasmussen (2023) ustrukturert observasjon i friminuttene på en barneskole, som et utgangspunkt for videre intervjuer. Jeg har derimot ikke funnet andre artikler, avhandlinger eller masteroppgaver som gjennomfører deltakende observasjon i friminutt. Som jeg skal komme tilbake til, er også samtlige masteroppgaver som jeg har funnet, skrevet som didaktiske eller pedagogiske oppgaver. Min studie vil dermed kunne bidra som et sosiologisk tilskudd til oppgavene på emnet.

Som jeg har vært inne på, og senere skal komme tilbake til, har jeg funnet lite forskning på temaet. Dette gjør det enda viktigere å få et innblikk i skolegården, noe som også Ridgers og kolleger etterspør. I sin forskningsartikkel om utvikling av fysisk aktivitet i friminuttene, skriver de følgende: «Research is needed to identify what activities adolescents enjoy participating during recess and lunch time» (Ridgers et al., 2012, s. 5). Min oppgave vil rette fokus mot sosiale roller, rammer og interaksjon mellom lærere og elever. Oppgaven vil dermed bidra til å gi ny kunnskap om hva som skjer i friminuttene, utover fysisk aktivitet. I denne oppgaven skal jeg dermed utforske, og svare på følgende problemstilling:

*Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene, og hvilke rammer preger interaksjonen?*



For å besvare problemstillingen, har jeg observert friminuttene på to ungdomsskoler i Agder. Med utgangspunkt i observasjonen, vil jeg bruke Goffmans sosiologiske teorier som utgangspunkt for en mikrososiologisk analyse av den sosiale samhandlingen. Jeg kunne selvsagt ha benyttet andre teorier, men jeg finner Goffmans perspektiver særlig interessante da han aktivt bruker metaforer for å nærlese og beskrive menneskelig samspill.

## 1.1 Bakgrunn

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som omhandler trivsel, miljø, mobbing og motivasjon. På ungdomsskolen er undersøkelsen obligatorisk for elever på tiende trinn, og frivillig for de to resterende trinnene. Resultatene danner grunnlaget for forskningsrapporter, og er et viktig verktøy for kvalitetssikring og videreutvikling knyttet til sentrale tema i undersøkelsen (Udir, 2023). Et av spørsmålene i undersøkelsen, under temaet «trivsel» er «har du noen medelever å være sammen med i friminuttet?». I skoleåret 23/24 utgjør svaralternativene *aldri, sjelden og noen ganger* 6,8 prosent av elevene – som tilsvarer en økning på 1,1 prosent fra året før. 7,9 prosent av elevene oppgir også at de har blitt mobbet på skolen, fra flere ganger i uken til 2-3 ganger i måneden. I forlengelse av dette, får de også spørsmål om hvor mobbingen skjer, hvor 52,3 prosent svarer «i skolegården». Det må likevel understrekes at man her kan velge flere svaralternativer, noe som kan gi høye prosentandeler. På spørsmålet om voksne på skolen reagerer når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkel mot en elev, svarer 28,9 prosent *ingen, bare en eller noen få*. Med bakgrunn i et ønske om redusert mobbing, trekker Kristiansand kommune fram at de vektlegger skolens organisering av vaktordningen som et tiltak (Kristiansand Revisjonsdistrikt IKS, 2012). Dette fremgår likevel av en rapport fra 2012, og det kan dermed stilles spørsmålstegn til hvorvidt tiltaket har fungert, da mobbetallene har vært økende de siste årene. Selv om mobbing ikke er et hovedtema i denne oppgaven, har det innvirkning på elevenes skolehverdag og trivsel. Det er også interessant å se hvordan svarene fra årets elevundersøkelse kan virke motstridende; de fleste elever har noen å være med i friminuttene, samtidig som tallene for mobbing stiger (Kristiansand kommune, 2023). Det kan utfordre en idé om at mobbing er synonymt med utestenging eller at man er alene, men at mobbing også skjer selv om elever har noen å være med; det skjer da innad i grupper.

## 1.2 Friminutt

Et friminutt kan defineres som en pause mellom to skoletimer, og det er elevenes egenorganiserte tid. Wechsler, Devereaux, Davis & Collins (2000, s. 123) definerer skolens

fritid/friminutt mer konkret som «regelmessig planlagt tid for ustrukturert aktivitet og lek». Jeg har tatt utgangspunkt i disse definisjonene, og observert ustrukturert aktivitet og lek mellom to skoletimer, men verken før eller etter skolen starter. Med unntak av føringene i definisjonen ovenfor, kan friminutt på ulike skoler ha ulike rammer, da det ikke finnes regler for hvor lenge friminuttene skal vare (Barneombudet, u.å). Skolens viktigste styringsdokument, opplæringsloven, legger heller ikke føringer for hvordan friminuttene skal se ut eller organiseres, med unntak av eventuelle tiltak ved en §9a-sak. Ordet er tilsynelatende ikke nevnt i loven i det hele tatt.

I opplæringslovens § 9a-2 (opplæringslova, 1998), står det likevel at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring», og friminuttene, som andre skoleaktiviteter, skal dermed sikre elevenes trygghet og trivsel. Friminuttene kan også inngå som en del av ordensreglementet som framkommer av lovens § 9a-10 (opplæringslova, 1998). Denne paragrafen delegerer utarbeiding av «elevenes rettigheter og plikter» på de enkelte ungdomsskolene til kommunen, som videre kan delegere dette til rektor (Udir, 2014). Det innebærer at kommunene er ansvarlige for å påse at enhver skole utarbeider et ordensreglement. Selv om de enkelte skolene ikke kan bestemme hvorvidt elevene har rett til pauser, er opp til kommunen eller skoleledelsen å fastsette noen av elevenes konkrete rettigheter og plikter i friminuttene – dette kan blant annet omhandle friminuttens lengde, mobilbruk og fysiske rammer for friminuttet.

For å finne ut mer om konkrete tiltak eller regler fastsatt av de enkelte kommunene i Agder, søkte jeg etter «friminutt» i søkemotoren på flere av kommunenes nettsider. I Kristiansand kommune resulterte søket i at jeg fant et rammeverk for kvalitet og mestring; en strategiplan for oppvekst for perioden 2020-2025 (Kristiansand kommune, 2020a). Her står det ingenting konkret om friminuttene, men det er fokus på inkluderende skolemiljø og forebygging av mobbing. De presiserer på nettsidene sine at dette innebærer aktive friminutter. I en annen rapport knyttet til kvalitet i skolen, trekkes også skoleområdets utforming fram som grunnleggende for aktivitet og trivsel. De skriver følgende:

«Skolegården er først og fremst elevenes fristed og arena for lek, læring og sosiale relasjoner. Den har også betydning for fysisk aktivitet og motorisk utvikling.

Utendørsarealene må være innbydende møteplasser med variert utforming og innhold, slik at de ulike aldersgruppene og begge kjønn finner det attraktivt å bruk dem.»

(Kristiansand kommune, 2020b).

Selv om jeg verken har funnet offentlige eller regionale retningslinjer for gjennomføring av friminutt, kan jeg legge til grunn at det er opp til hver enkelt skole å fastsette visse rammer rundt friminuttet – som varighet, hyppighet og regler. Da organiseringen ikke er endelig fastsatt, har jeg personlig erfaring med at rammene for friminutter ofte er oppe til diskusjon på lærerværelset; spørsmål om hva som har skjedd i friminuttet, hvem som er vakt, endring på vaktordninger og utfordring med vakting ved vikarer. Det vil derfor være desto mer interessant å se hva som faktisk foregår i friminuttet, og hvordan vi kan forstå elevenes samhandling.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Med utgangspunkt i min interesse for temaet, har jeg i denne oppgaven valgt å forske på elevers interaksjon, samt lærerens rolle i friminuttene. I dette kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for problemstillingen, forskning på feltet og hva slags kunnskaps oppgaven vil bidra med. I neste kapittel presenterer jeg oppgavens teoretiske forankring, kritikk og tidligere forskning på feltet. Tredje kapittel tar for seg observasjon som metode, hvordan jeg har gått fram i innsamlingen av data, samt rollen som observatør. I dette kapitlet diskuterer jeg også studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I kapittel fire presenterer jeg funn. Jeg gir først en kort beskrivelse av skolens organisering av friminuttene, og rammene som foreligger. Dette for å danne et bilde av skolegården og området hvor elevene har lov til å oppholde seg. Videre presenterer jeg empiri i form av observasjonsnotaer, og bruker teorien til å analysere og tolke funnene. Jeg drøfter da gjennomgående empirien i lys av teori. Denne delen består av fire hoveddeler; *liksom-arbeid*, *baksidområder*, *å være på innsiden* og *grupperinger*. Samtlige tema tar utgangspunkt i det teoretiske ståstedet. I det siste kapitlet vil jeg samle trådene, og oppsummere studiens funn.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Teoretisk tilnærming

Erving Goffman var en kanadisk sosiolog, som beskjeftiget nærstudier av menneskelig samhandling. Dette kan betegnes som et nedenfra-perspektiv, hvor fokuset er rettet mot individets samhandling med andre. Ved å studere det tilsynelatende «trivielle, flyktige og usanselige» (Goffman, 2004, s. 15), var han interessert i å se hvordan det sosiale samspillet utfolder seg, og hvordan samfunnet videre kan bli formet på bakgrunn av dette. Goffmans sosiologi er ofte beskrevet innenfor interaksjonismen, som «gjør et forsøk på å forklare atferd og utvikling som et resultat av samspill mellom mennesker» (snl, 2020). Et grunnleggende begrep i denne sammenhengen er «sosial interaksjon», som Goffman definerer som «den gjensidige innflytelse personer har på andres handlinger når de befinner seg i deres umiddelbare fysiske nærvær» (Goffman, 1992, s. 22). I problemstillingen min bruker jeg ordet *samhandling*, som er synonymt med sosial interaksjon. For å variere språket i oppgaven, vil imidlertid begge begrepene benyttes for å forstå og forklare hvilken innflytelse elever har på medelevers handlinger, når de befinner seg i hverandres umiddelbare fysiske nærvær. Dette innebærer å observere og tolke det elevene sier og gjør. Dette kan gjøres ved å se på påvirkning innad i en vennegjeng, men også ved å tolke hvordan skolegården som en arena, med mangfoldet av elever, kan påvirke enkeltpersoners handlinger.

Goffmans mikrososiologiske perspektiver er relevante å bruke i dette prosjektet, da de forsøker å beskrive hvordan mennesker samhandler og forholder seg til hverandre. Jeg finner også teoriene svært interessante, først og fremst fordi han aktivt bruker eksempler fra små og dagligdagse møter mellom mennesker, for å tydeliggjøre perspektivene sine. I tillegg til at eksemplene og forklaringene oppleves som relevante, skriver også Goffman i metaforer og bilder som gjør verkene hans spennende å lese og sette seg inn i. Dette henger sammen med at han peker på det betydningsfulle i hverdagslige møter som vi tilsynelatende opplever som betydningsløse, og setter disse inn i en bredere sammenheng. I boka «the presentation of self in everyday life» skriver han blant annet at individets *sanne* eller *ekte* holdninger, tro og følelser bare kan fastslås indirekte, gjennom det som ser ut til å være ufrivillig uttrykksfull atferd (Goffman, 1959, s. 7). I min oppgave vil jeg anvende Goffmans perspektiver for å tolke ungdomsskoleelevers «sanne eller ekte holdninger» gjennom det de sier, men først og fremst gjør.

Andre sosiologiske teorier forsøker å beskrive andre sider ved menneskers interaksjon, og bruker andre forklaringer. Funksjonalismen retter eksempelvis blikket mot institusjoners funksjon i sosiale samspill, og hvordan disse påvirker individet – snarere enn å se på hvordan individene påvirker institusjoner (Skirbekk, 2023). Strukturalistiske retninger er på sin side opptatt av hvordan ulike sammensatte enheter kan bygge opp små og store samfunn (Kjølsrød, Skirbekk og Tjora, 2022). Disse kunne også vært relevante å benytte i studier av friminuttene, og jeg ville da ha rettet mer fokus mot funksjoner, og friminuttet som en struktur. Med henblikk på oppgavens omfang, har jeg likevel valgt å fokusere på samspillet på mikronivå.

### 2.1.1 Det sosiale liv som et skuespill

Goffman forklarer individets handling med utgangspunkt i begreper fra teaterforestillingens verden. Et grunnleggende trekk ved dramaturgien, er at man har en scene og et publikum. Når et individ går på scenen, inntar vedkommende en rolle, og det er viktig at utførelsen av rollen ikke bryter med tilskuernes forventninger til forestillingen. I virkeligheten er det ikke slik at man fysisk inntar en rolle, med kostyme, manuskript og rekvisitter. Teorien legger likevel til grunn at mennesker gjør alt de kan for å tilpasse seg en situasjon, og gjøre det som passer seg for denne situasjonen. Jeg vil videre gå i dybden på noen av trekkene ved en slik opptreden i dagliglivet, først ved en kort definisjon av sentrale begreper, og deretter en dypere redegjørelse av sentrale elementer for videre drøfting.

#### Opptreden

En opptreden kan defineres som «all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in a way any of the other participants» (Goffman, 1959, s. 27). De ulike deltakerne av interaksjonen kan betegnes på ulike måter, og Goffman kaller dem vekselvis for opptredende og iakttagere/publikum (Goffman, 1992, s. 81). Det innebærer at det i en vennegjeng er den som gir et uttrykk som opptrer, eksempelvis ved å snakke eller å himle med øynene (Goffman, 1959, s. 9). Resten av gjengen er dermed publikum, selv om de også er en del av interaksjonen og samspillet. På den måten, kan man si at alle individer både kan opptre, og være publikum samtidig. Det kan likevel være vanskelig å til enhver tid analysere all aktivitet fra alle parter, og i min observasjon har jeg dermed forsøkt å fokusere på en elevs opptreden om gangen, samt samspillet i interaksjonen.

I forbindelse med begrepet opptreden, presenterer Goffman også fasadebegrepet; et kjent ord i vårt vokabular. I denne settingen brukes begrepet for å beskrive «that part of the individual's performance which regularly functions in a general and fixed fashion» (Goffman, 1959, s. 6). Som en del av den personlige fasaden, kan man blant annet regne kjønn, antrekk og måten å snakke på. Dette viser til et ytre som kan opplyse om den opptredenens sosiale status. Som jeg skal se nærmere på under overskriften *selvpresentasjon*, foreligger det ofte en fastlagt fasade for en spesifikk sosial rolle (Goffman, 1992, s. 27-31).

### Frontstage og backstage

Goffman bruker to begreper for å symbolisere at handling påvirkes av hvorvidt man blir iaktatt av andre mennesker. I utførelsen av en gitt rolle, anlegger vi som nevnt en fasade. Fasadeområdet, eller frontstage, er dermed betegnelsen på området vi befinner oss på når vi opptre. Som Goffman selv skriver, vil det i alle samfunn ofte finnes et annet språk når opptreden fremføres for publikum, i motsetning til det uformelle språket bak kulissene (Goffman, 1992, s. 108). Der man i fasadeområdet utfører en bestemt rolle, er backstage derimot beskrevet som et sted hvor man ikke er ute etter å skape en bestemt effekt eller respons fra et publikum, noe som fører til at det her blir en annen omgangstone (Goffman, 1992, s. 106). Eksempel på frontstage og backstage, kan være i klasserommet og skolegården. Når det ringer ut til friminutt, kan man si at elevene befinner seg backstage. De er da utenfor undervisningens rammer, og trenger ikke å opprettholde rollen som elev. På en annen side, kan man si at de inntar et annet fasadeområde, knyttet til hvordan de ønsker å fremstå overfor medelever. Som vi ser, er det ingen tydelige grenser for frontstage og backstage, og det ene området kan overlape i det andre.

### Rammer

De fleste sosiale møter foregår innenfor rammene av en gitt situasjon. Det vil si at det finnes ulike uskrevne regler for hvordan man skal oppføre seg når man spiser på en michelin-stjernet restaurant og på en fastfood-kjede. Gjennom rammemetaforen synliggjør Goffman (1992, s. 93) hvordan vi forsøker å forstå situasjoner rundt oss, og de som vi befinner oss i. Lærers tilstedeværelse, og eventuelle reaksjoner, kan legge sosiale rammer for friminuttet. Det gjelder også medelevers tilstedeværelse, samt skolegårdens utforming, og tilgang til aktiviteter. Sistnevnte er rammer som kan påvirke i den forstand at tilrettelegging av fysisk

aktivitet kan føre til mer fysisk aktivitet, og dermed være avgjørende for hvordan interaksjonen foregår i friminuttene (Remmen & Iversen, 2022).

### Selvpresentasjon

Goffman vektlegger at vi er opptatt av å vise oss fra vår beste side. Det innebærer at vi aldri viser oss med hele oss, men at vi framstiller ulike sider i ulike situasjoner (Goffman, 1992, s. 47). Dette kalles selvpresentasjon. Han skriver at «when an individual appears in the presence of others, there will usually be some reason for him to mobilize his activity so that it will convey an impression to others which it is in his interests to convey» (Goffman, 1959, s. 16). Det handler om at vi bevisst ønsker å skape et bestemt bilde av oss selv, for å passe inn sammen med andre.

Det legges merke til når et barn legger seg gråtende ned på butikkgulvet fordi de ikke får det de har lyst på. Foreldrene vil da trolig kjenne på et ubehag; «hva sier dette om meg som mor/far?» «Hvordan påvirker dette andres syn på min barneoppdragelse?» De kan stå i et spenn mellom å tilfredsstille barnet, for å unngå ubehag, eller å stå for sin mening på tross av andres eventuelle reaksjoner og tanker. Barnets oppførsel skyldes ikke nødvendigvis at det ikke bryr seg om hva andre tenker. Det kan derimot skyldes at de ikke er klar over hvilke forventninger som stilles i den spesifikke settingen. Det viser at handlingene våre henger sammen med de forventningene som stilles til en gitt situasjon, noe som påvirkes av samfunnet vi lever i (Goffman, 1992, s. 92). På en annen side, vil et barn tidlig smile når noen smiler til det – det hermer etter den voksnes ansiktsuttrykk. Dette indikerer at barnet lærer seg å presentere seg på en bestemt måte før det kan snakke eller uttrykke seg på andre måter.

Den jobben hvor man inntar en bestemt rolle i en bestemt setting, kaller han for ansikt-arbeid. Det handler ikke bokstavelig talt om bruk av ansiktsuttrykk, men om at man i enhver setting praktiserer det som blir kalt en *linje*. Dette er et mønster av både verbale og ikke-verbale handlinger som uttrykker hvordan vi oppfatter situasjonen, og hvordan vi vurderer andre deltakere og ens egen rolle i dette (Goffman, 2004, s. 39). I skolegården innebærer det at elevene bevisst bruker et bestemt ordforråd, utfører handlinger, eller avstår fra handlinger, avhengig av hvem de er sammen med.

I forlengelse av dette, skiller Goffman mellom de uttrykkene man *gir*, og de man *avgir* (1959, s. 9). Førstnevnte er verbale eller tilsvarende symboler som en person utelukkende bruker for

å formidle de opplysninger som han og de andre forbinder med disse symbolene. Dette er signaler som vedkommende bevisst sender, og betegnes som kommunikasjon i tradisjonell og snever forstand. Et godt bilde på dette, kan være det vi poster på sosiale medier. Dette er bilder eller filmsnutter som vi nøye har valgt ut, og velger å dele med omverden. Disse bildene vil framstille oss på den måten vi ønsker å bli oppfattet der og da; som et menneske som er opptatt av estetikk, som en livsglad person, som en reiselysten, ufiltrert, sofistisert eller politisk engasjert person. De uttrykkene vi *avgir* er derimot de utilsiktede uttrykkene; de vi sender fra oss uten å være klar over det, og uten en intensjon om å formidle den gitte opplysningen. Det kan hende vi legger ut et bilde av en ryddig stue, med hensikten av å bli ansett som en ryddig person. Speilbildet i lampen kan derimot reflektere kjøkkenets kaos, noe som kan symbolisere uttrykkene man *avgir*. Det må ikke nødvendigvis være i motsetning til uttrykkene man gir, men det *kan* være motstridende. Selv om vi kan påvirke andres oppfatning av oss gjennom begge disse, er det er i størst grad de uttrykkene man gir som er enklest å styre. Med utgangspunkt i dette, legger Goffman til grunn at mennesket er opptatt av å presentere seg selv på gitte måter. Dette anses som helt grunnleggende for hvordan mennesker oppfører seg, og forstår seg selv.

Alt dette bygger på en forståelse om at individer, uansett hvordan de oppfører seg, velger å presentere seg på en gitt måte. Dette kan skyldes et ønske om å imponere andre mennesker, et ønske om at mennesker skal ha store tanker om vedkommende, eller at de skal tenke at han har store tanker om dem. Disse baktankene kan føre til et ønske om å opprettholde harmoni. På en annen side, kan et individ ønske å oppnå det motsatte; å forvirre, fornærme, motarbeide eller svindle andre (Goffman, 1992, s. 13). Det må derfor være klart at menneskers mål ikke nødvendigvis er å bli likt. Han kan ha ulike motiver for dette, men det tar utgangspunkt i et ønske om å ha kontroll over andres oppførsel. Denne kontrollen handler i stor grad om et ønske om å påvirke og definere en situasjon (Goffman, 1959, s. 15). Uavhengig av hensikten bak handlingene, vil ingen være tvil om fremførelsen så lenge publikum er overbevist om at oppvisningen er ekte (Goffman, 1959, s. 1).

### 2.1.2 Lag, grupper og roller

Roller er et resultat av samfunnets påvirkning på selvet, og vi er avhengige av andre personer for å definere hvem vi er i en gitt setting. Tajfel & Turner (1979) beskriver dette godt med følgende sitat: «Jeg definerer meg i forhold til et vi, som jeg ser meg selv som en del av».



Dette vil passe godt sammen med Goffmans teorier; vi justerer oss og definerer oss selv i forhold til en situasjon med andre mennesker. Selv om selvpresentasjon først og fremst foregår hos enkeltindividet, skjer det for at vedkommende skal fremstå på en bestemt måte overfor andre. Dette er i stor grad knyttet til deltakelse i bestemte grupper, og hvilke roller man spiller i de ulike gruppene. Tilhørighet til en gruppe kan dermed være sentral for selvets definisjon av seg selv (Goffman, 1992, s. 70-92). Dette rituelle samarbeidet mellom mennesker er helt sentralt i Goffmans teori. Innad i enhver gruppe, bidrar medlemmene til å definere situasjonen. De må tolke rammene og publikummet, og være bevisst på hvilke uttrykk de gir. De reflekterer også konstant (bevisst og ubevisst) om hvorvidt dette passer seg i settingen, da de andre også evaluerer deres opptreden.

I ulike sosiale sammenhenger, inntar vi forskjellige roller (Goffman, 1992, s. 45-49). Det er eksempelvis forskjell på rollen vi inntar på middagsbesøk hos besteforeldre, og i skolegården. Med familiens iakttagelse, inntar vi en rolle, som kan påvirke kommunikasjon og handling. I friminuttet, med andre grupper iakttagere, kan vi derimot tre inn i andre roller. Vi kan dermed si at vi har ulike sosiale «jeg» i de ulike gruppene vi ønsker å gjøre inntrykk på (Goffman, 1992, s. 47). Det betyr ikke at vi er «falske» i de ulike sammenhengene, men at vi viser ulike sider ved oss selv i ulike situasjoner. Språkbruk er et eksempel på dette. Selv om man opptrer frontstage i et familieselskap, vil språkbruken ofte være annerledes enn når man opptrer i vennegjengen. Dette handler om at man innad i en gruppe utvikler en gruppedynamikk, og skaper et mønster for interaksjonen som alle er «enige» om. Når vi deltar i ulike sosiale handlinger, deltar vi i kraft av den statusen som de ulike rollene gir oss (Goffman 1992, s. 90-91).

Goffman bruker begrepet lag om «personer som samarbeider om å fremføre en enkel rutine» (Goffman, 1992, s. 72). Det er et gjensidig forhold, hvor alle medlemmer av laget må stole på at de andre oppfører seg pent, og spiller den rollen vedkommende er blitt tildelt. Dette for at publikum skal få lagets ønskede inntrykk av situasjonen. Goffman (1992, s. 74-75) trekker likevel fram at et lag ikke må forveksles med en gruppe, da man kan være et medlem av et lag selv om man bryter med forventningen til sin rolle. Dette fører til at vedkommende kan bli en trussel for å avsløre lagets spill, men er fortsatt en del av laget. Man kan dermed si at man innad i en organisasjon eller samfunnsgruppe betegnes som et lag. Denne personen ville derimot trolig blitt møtt sanksjoner ved deltakelse i en gruppe, og mulig utvisning fra gruppa.

Individer kan dermed være en del av et lag, og samtidig dele seg i mindre grupper. Deltakerne i disse gruppene danner en felles forståelse for en situasjon, og alle medlemmene må dermed beherske ulike roller. Dersom et individ ikke behersker normen for en gitt situasjon, kan det handle om at vedkommende ikke evner å lese publikummet eller rammene for situasjonen. De vil dermed spille en rolle som ikke passer inn i konteksten. Dersom man står på en scene og ikke husker eller vet hva man skal si eller gjøre, kan man skamme seg eller føle seg underlegen, og frykte sanksjoner for omdømmet. Dette kan også føre til flauhet, fordi det selvbildet man følelsesmessig er knyttet til, kan bli utfordret (Goffman, 2004, s. 42). I tillegg kan et brudd på de normene som foreligger føre til manglende anerkjennelse fra publikum, og dette er noe man instinktivt ønsker å unngå. Når en person derimot mester rollen for den gitte sammenhengen, reagerer han typisk med selvtillit og sikkerhet, som kan føre til en opplevelse av anerkjennelse fra mennesker som deltar i samhandlingen (Goffman, 2004, s. 42). Ved deltakelse i en gruppe, kan også slike brudd på normen for interaksjonen føre til sanksjoner og eventuell utvisning fra gruppa.

Som en del av en gruppe, utvikler man som nevnt et felles mønster for interaksjon og opptreden. I noen tilfeller er man selv med på å definere sin rolle, og aksepterer denne. Da kan man velge å omfavne rollen, og vise at man behersker den. I andre tilfeller, kan det hende at man ikke ønsker en gitt rolle. I forlengelse av det sistnevnte alternativet, introduserer Goffman begrepet *rolledistanse*. Det handler om at det er en distanse mellom den rollen man befinner seg i, og personens sanne jeg (Goffman, 2004, s. 205-210). I slike settinger, kan man velge å bruke rollen for å vise seg fra sin beste side, og for å gi publikum et bestemt inntrykk (Trysnes, 2010, s. 176). Man kan også forsøke å endre rollen, gå inn i den for spøk, eller å distansere seg fra en den (Goffman, 2004, s. 212). Som reflekterende mennesker, kan vi dermed se oss selv utenfra, og være bevisste på hvilke roller vi inntar. Et eksempel på noen som velger å distansere seg fra de typiske ungdomsskolerollene i skolegården, er gruppen jeg har kalt for stilbryterne.

### 2.1.3 Liksom-arbeid

Med utgangspunkt i teorien om scenespill og fasade, kan man legge til grunn at menneskers oppførsel i stor grad er et resultat av planlegging. Vi planlegger hvordan vi kan vise oss fra vår beste side, og er opptatt av at en persons opptreden i fasadeområdet kan «betraktes som et inntrykk av at hans virksomhet innen området opprettholder og innbefatter visse normer»

(Goffman, 1992, s. 93). Dette gjelder ikke bare de tilfellene hvor vi interagerer med andre, men også når vi blir betraktet av et publikum uten å være i kontakt med dem – eksempelvis da jeg observerte elevene i friminuttene. I denne settingen, kan elevene være opptatt av å opptre «sømmelig». Begrepet sømmelighet brukes i denne sammenhengen til å beskrive elevenes framtoning med utgangspunkt i moralske og instrumentelle krav. Det første handler om hva som er moralsk og umoralsk oppførsel; som hva som er anstendig, og hvorvidt man skal blande seg i andres privatliv. De instrumentelle kravene for sømmelighet vil være desto mer interessante i denne sammenhengen, og det handler om hvilke normer som foreligger innenfor et bestemt område; man kan si at det handler om passende eller upassende oppførsel. Goffman eksemplifiserer de instrumentelle kravene ved å vise til studier av hva som er passende oppførsel som ansatt og arbeidsgiver i ulike organisasjoner (Goffman, 1992, s. 93).

Det fenomenet som knyttes til arbeidstakerens forventning betegnes som “make-work”, og kan oversettes til «liksom-arbeid». Goffman skriver følgende:

«Make work is understood in many establishments that not only will workers be required to produce a certain amount after a certain length of time but also that they will be ready, when called upon, to give the impression that they are working hard at the moment” (Goffman, 2004, s. 88).

Det fremgår av utdraget at arbeidstaker skal opptre «passende» overfor arbeidsgiver og andre utenforstående tilskuere. Dette innebærer at vedkommende skal fremstå effektiv og arbeidsom, slik at andre oppfatter organisasjonen som seriøs og hardtarbeidende. Det er dermed en form for fasade, som det blir viktig å opprettholde. Det forventes da at arbeideren later som at han gjør noe fornuftig, selv om det mot formodning ikke skulle vært aktuelle arbeidsoppgaver å gjennomføre på det daværende tidspunktet. Det kan innebære at man skrur på noe som ikke trenger å skrur på, skribler ned kruseduller på en notatblokk, rydder i allerede ryddige hyller, eller går målrettet mot en arbeidsoppgave selv om han ikke har noe fornuftig å ta seg til.

Det som er interessant, er at både arbeidstaker- og giver er oppmerksom på at dette skjer, men at det viser høflighet overfor sistnevnte dersom arbeidstakeren følger de uskrevne forventningene knyttet til liksom-arbeid (Goffman, 1992, s. 95). Han skriver derimot ingenting om hvorvidt utenforstående som observerer dette, er klar over rollespillet. Jeg vil argumentere med at det er mulig å gjennomføre liksom-arbeid på en slik måte at publikum – i

det minste noen i publikum - overbevises om at en person har viktige oppgaver å gjennomføre, selv om de ikke har det.

Selv om Goffman eksemplifiserer sømmelig oppførsel og liksom-arbeid med arbeidslivet, vil det foreligge liknende forventninger til passende og upassende oppførsel i skolegården. Dette er blant annet knyttet til normer for språkbruk, aktiviteter og kleskoder i skolegården. Jeg skal også vise hvordan elever i skolegården driver med liksom-arbeid. Ikke for å framstå som pliktoppfyllende, men for å opprettholde en fasade om at de har noen å være med, og noe å gjøre (Goffman, 1992, s. 92-96).

#### 2.1.4 Kritikk av Goffmans teorier

Goffmans teorier har blant annet blitt kritisert fordi de framstiller mennesket som overflatiske og kyniske individer, som konstant er opptatt av hvordan de framstår (Dodd & Raffel, 2013; Hjelseth, 2024). Dette skaper et bilde av mennesker som manipulatorer, som hovedsakelig går inn og ut av roller uten å ha en indre kjerne. Jeg finner derimot flere eksempler i Goffmans teorier på at individer ikke ensidig er opptatt av eget ve og vel. Mennesker kan opptre egosentrisk og kynisk, men det betyr ikke at de alltid vil opptre på denne måten. Goffman peker blant annet på hvordan vi som del av et lag er opptatt av å redde hverandres ansikt, og forsøke å hente hverandre inn dersom noen bryter med normene for en situasjon (Goffman, 1992, s. 90). Mennesker er dermed også opptatt av å «redde» andre ut av ubehagelige situasjoner.

Goffman har også møtt kritikk for å fremstille mennesket som for frie og ubundne. Dette med utgangspunkt i at han vektlegger menneskets valgfrihet, kreativitet og evne til å distansere seg fra roller (Trysnes, 2010, s. 294; Furseth og Repstad, 2003, s. 74; Baert, 1998, s. 80). I denne oppgaven, kan gruppen kalt «stilbrytere» være et eksempel på elever som bryter med majoritetens normer, og distanserer seg fra disse. Med unntak av denne gruppen, observerer jeg i liten grad at elever velger å skille seg ut fra den gruppen de tilhører, eller bryter ut fra ungdomsskolens sosiale koder. Selv om elevene i prinsippet kan distansere seg fra en rolle, vil jeg derfor legge til grunn at frykten for sanksjoner ofte er sterkere enn den potensielle friheten de har. Det skyldes at de fleste sosiale møter foregår innenfor rammene av en gitt situasjon. Ved å innføre rammebegrepet, synliggjør Goffman at menneskenes roller ikke er noe man velger fritt, og bruker slik man vil (Trysnes, 2010, s. 294). De uskrevne reglene og situasjonelle rammene, innsnevrer derimot menneskenes oppførsel, og disse kan variere på grunnlag av kjønn, alder og sosial tilhørighet. Med utgangspunkt i rammer, samt

observasjonene i friminuttene, forstår jeg derfor ikke elevene som for frie og ubundne, men også styrt av læreres og medelevers tilstedeværelse.

Til noe av kritikken vil jeg imidlertid påpeke at Goffman skriver på en forfriskende måte, og «leker» med metaforer. Det gjør teoriene morsomme og interessante å lese, men det må fortsatt påpekes at metaforene ikke er ment bokstavelig. Det kan også være en dissonans mellom de dramaturgiske begrepene han bruker, og «virkeligheten». Et eksempel på dette, er skillet mellom frontstage og backstage (Goffman, 1992, s. 92-119). I virkeligheten følges ikke metaforen i den forstand at man tar et aktivt valg om å gå ned fra scenen, og dermed er på bakside-området, og omvendt. Det er snarere metaforer for at vi i noen settinger ønsker å vise oss fra vår beste side, mens vi i andre anledninger ikke trenger det. I drøftingen min, bruker jeg begrepet «baksideområder» for de områdene som jeg ikke har adgang til, som toaletter og utenfor skolens område. Det betyr ikke at elevene nødvendigvis er backstage på disse områdene, men at det er arenaer som jeg ikke har tilgang til.

I drøftingsdelen vil jeg analysere det som utspiller seg i skolegården i lys av Goffmans metaforer om det sosiale liv. Jeg vil vise eksempler på hvordan elevene i dagliglivet er opptatt av selvpresentasjon, eksempelvis ved hjelp av rekvisitter og liksom-arbeid. De inntar roller, bruker rekvisitter og avgir spesifikke uttrykk for å skape og opprettholde en fasade. Som Trysnes peker på (2010, s. 293), er Goffman opptatt av å beskrive hverdagslivets sosiologi, snarere enn å fremstå som en systematisk teoretiker. Dette har også påvirket min bruk av Goffman; jeg har plukket ut de elementene av teorien som har vært aktuell og interessant å anvende som en fortolkning av materialet mitt.

## 2.2 Jenter og gutter i skolegården

Selvpresentasjon kan også handle om å presentere seg som et kjønn: som gutt, jente eller et annet kjønn. Det kan foreligge ulike forventninger for oppførsel for jenter og gutter, og det vil derfor være interessant å se på hvilken rolle dette spiller i skolegården. I denne delen vil jeg presentere West og Zimmermans (1987) forståelse av kjønn, samt Goffmans perspektiver på hvordan kjønn kan påvirke atferd og samhandling.

I artikkelen «doing gender» (1987) viser West & Zimmerman til en todelt forståelse av kjønn: biologisk og sosial. I motsetning til biologisk, er ikke det sosiale kjønn noe man er født med, som anatomi og hormoner. Det presenterer derimot et perspektiv på at kjønn er noe man

*gjør*; noe vi blir opplært til og sosialiseres inn i, og som er en sammensetning av psykologiske, kulturelle og sosiale midler. Dette innebærer en forståelse av at individer blir opplært til å opptre på ulike måter, avhengig av hvilket biologiske kjønn de tilhører. Dersom ei jente eksempelvis ønsker å bli gutt, må hun lære å oppføre seg i tråd med majoriteten av jentene i den gitte kulturen (West & Zimmerman, 1987, s. 131)

Det sosiale aspektet ved kjønn kan også leses i lys av Goffmans teori om at mennesker læres opp til å mestre en rolle. I artikkelen «The arrangements between the sexes» (1977) diskuterer Goffman hvorvidt forståelsen av kjønn som en rolle, har skapt generaliserte og tradisjonelle kjønnsmodeller som reproduseres i samfunnet. Som West og Zimmerman, trekker han fram at det finnes grunnleggende biologiske forskjeller mellom kvinner og menn, som at kvinner får barn og ammer. På bakgrunn av det, har det blitt dannet et idealisert bilde av kvinnen som «pure, fragile, valued objects, the givers and receivers of love and care» (Goffman, 1977, s. 325). Mannen kjennetegnes motsetningsvis av maskulinitet, med fysisk styrke og stor arbeidskapasitet. Selv om det utvilsomt foreligger noen biologiske forskjeller mellom menn og kvinner, argumenterer Goffman for at de fysiske ulikhetene i virkeligheten er minimale, og at det ved organisering ikke trenger å ha en nevneverdig sosial konsekvens (Goffman, 1977, s. 301).

Menn og kvinners ønsker om å tilpasse seg og utfylle hverandre, har derimot ført til at de overnevnte stereotypiene har blitt forsterket. De medfødte kjønnsforskjellene, som i utgangspunktet kunne vært ansett som små og ubetydelige, har skapt et grunnlag for tradisjonelle forskjeller, som man tilpasser seg ved sosialisering (Goffman, 1992, s. 37). Når et barn blir født, og sortert inn i en kjønnskategori, vil det prege forventningene som stilles til barnet (Goffman, 1977, s. 303). I kraft av det biologiske kjønn vi tilhører, får vi dermed ulike erfaringer, som videre kan påvirke hvordan vi oppfatter og handler i ulike situasjoner. Det blir også faktorer som unnskylder, rettferdiggjør, forklarer eller avviser oppførselen til en person, både av personen selv, og menneskene rundt (Goffman, 1977, s. 303). I sine studier, viser Goffman hvordan mannens naturlige overlegenhet, og kvinnens svakere rolle, ble bekreftet på et amerikansk universitet. Han beskriver det slik:

“American collage girls did, and no doubt do, play down their intelligence, skills and determinativeness when in the presence of datable boys, thereby manifesting a profound psychic discipline in spite of their intentional reputation for flightiness” (Goffman, 1959, s. 22).

Dette indikerer at kjønn kan fungere som en ramme som påvirker hvordan vi oppfatter ulike situasjoner, og handler i tråd med dette. Utfordringen og problemet med disse grunnleggende forventning til kjønn, er at det kan begrense individers frihet og handlekraft, og at samfunnet dermed viderefører en form for sosial kontroll.

Synet på kjønn som noe man *gjør*, kan også knyttes opp til min sosialkonstruktivistiske inngang til feltet; en virkelighetsforståelse som anser den sosiale virkeligheten som konstruert. Dette innebærer at hvordan vi gjør kjønn, er kulturelt og sosialt betinget. Normene for kjønn kan dermed endre seg over tid og sted. Goffman (1977) peker på at en endring kan skje, men at det krever tid, bevisstgjøring og aktiv motstand mot de stereotypiske forventningene.

Selv om det har skjedd en økt modernisering i vestlige samfunn, opprettholdes fremdeles mange av de tradisjonelle kjønnsrollene. I forlengelse av dette, vil det være interessant å se hvorvidt ulikhetene kommer fram i skolegården. Det vil også være interessant om noen bryter normene for kjønn, og om dette fører til tap av ansikt eller ikke.

### 2.3 Tidligere forskning knyttet til friminutt

Som nevnt innledningsvis, har jeg funnet overraskende lite forskning på temaet – særlig i norsk kontekst. I søkeprosessen brukte jeg først Oria for å finne fagfelleverderte artikler på temaet. Ved å søke på «friminutt», fikk jeg kun fire treff, blant annet Becher og Håøys (2022) casestudie om oppfatning av lek i første klasse. Denne artikkelen omhandler interaksjon mellom barn på barneskolen, med fokusintervju og observasjon som metode. Studien er basert på intervjuer med elever, lærere og foreldre, med fokus på hvordan de oppfatter lek. I tillegg observerte de i friminuttene, og beskriver blant annet hvordan guttene løper til fotballbanen i friminuttene. Funnene peker på at dette var et populært sted for gutter, noe som vil være et aktuelt funn for min studie. Studien er likevel rettet mot barneskolen, med fokus på elevenes lek. Basert på forskningen jeg fant på feltet, er det tydelig at man er mer opptatt av å studere friminuttene på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Asmyhr, 2017; Eikesdal & Rasmussen, 2023; Moen, 2022). Selv om barna etter hvert slutter å leke, mener jeg likevel at det foregår et spill som vil være interessant å kartlegge og beskrive.

I mitt videre søk etter relevant litteratur, utvidet jeg til engelske søkeord. Jeg brukte da søkeordene «recess», «recess secondary school», «break time» og «break time secondary

school» i Oria. Jeg begrenset søket fra 2010 til 2023. Dette for å finne artikler som var relativt nye, da friminutter har endret seg de siste årene (Baines & Blatchford, 2023). Jeg fikk omkring 500 treff på disse søkeordene. Da jeg sorterte treffene, satt jeg igjen med seks relevante artikler, som hovedsakelig dreier seg om fysisk aktivitet i friminuttene. En av disse var “Five-year changes in school recess and lunchtime and the contribution to children's daily physical activity” av Ridgers, Timperio, Crawford & Salmon (2012). I denne artikkelen bruker de akselerometrimålere for å kartlegge aktiviteten til 1220 barn i Australia. De har målt aktiviteten til to aldersgrupper, 5-6-åringer og 10-12-åringer. Et interessant funn fra denne studien, er at det fysiske aktivitetsnivået i friminuttet reduseres over tid, både for jenter og gutter. Basert på denne studien, kan man anta at elevene på tiende trinn er mindre fysiske enn elevene på åttende trinn. De finner også at gutter generelt sett er mer involverte i moderat fysisk aktivitet enn jenter. Dette stemmer overens med funn gjort av Mayorga-Vega & Viciano (2015) og Medina, Barquera, Katzmarztk & Janssen (2015). Sistnevnte studie undersøker jenters fysiske aktivitet i Mexico, og resultatet viser at den vanligste formen for fysisk aktivitet blant disse var å stå og gå. Alle disse funnene vil være aktuelle for min studie.

Artikkelen “The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity” (Haug et al., 2010) vil også være aktuell å trekke fram, da denne studien er gjennomført på norske skoler. I artikkelen henter de inn data i et landsdekkende prosjekt kalt «fysisk aktivitet og sunne måltider på skolen». Dette er en spørreundersøkelse som ble sendt til 183 skoler på tvers av landet, derav 68 ungdomsskoler. Et interessant funn de har gjort, er at det er tre ganger større sjanse for fysisk aktivitet på skoler med gode fasiliteter. Som jeg skal se nærmere på i empiridelen, er det svært gode fasiliteter på skole B i min studie, både ute og inne. Det blir derfor interessant å se hvorvidt dette påvirker den fysiske aktiviteten og interaksjonen på denne skolen.

Som nevnt i innledningen, er det også aktuelt å trekke fram Baines & Blatchford's artikkel (2023), da dette er den eneste artikkelen som ikke hovedsakelig handler om fysisk aktivitet. Det er en komparativ studie, hvor hensikten var å se på hvordan friminuttene har endret seg fra 1995 til 2017. De benytter kvantitativ metode, basert på store nasjonale undersøkelser gjennomført på engelske ungdomsskoler. De peker på at det har skjedd endringer knyttet til friminuttens struktur, totaltid for friminutt, vaktssystem og utfordringer ved friminutt. Det fremgår av materialet at friminuttene har blitt færre, og at totaltiden for pauser dermed også har gått ned. De gjenstående friminuttene er derimot lengre. Knyttet til vaktssystem, er det



flere vakter nå, hvor 91 % av lærere på ungdomsskolen sier at de observerer fra «distanse», for å gi elevene frihet. Dette vil være et interessant funn knyttet til min oppgave.

Da jeg hadde gjennomgått aktuelle fagfelleverderte tidsskrift knyttet til «friminutt», brukte jeg «interaksjon friminutt» som søkeord, og begrenset søket til «avhandlinger». Denne kategorien viser bachelor-, master- og doktorgradsavhandlinger, og jeg fikk kun fem treff på søket. Alle disse var masteroppgaver, men ingen av dem var sosiologisk forankret. Jeg fikk derimot 62 treff på avhandlinger med søkeordet «friminutt», blant annet Eikesdal og Rasmussen (2023). I sin pedagogiske masteroppgave, utforsker de hvorvidt friminuttet er en arena for relasjonsbygging. De har brukt mixed methodes, med en kombinasjon av observasjon og intervju, med fokus på førsteklassingers frie lek. Observasjonene ble gjennomført i friminuttene, og var av ustrukturert karakter, slik at de kunne legge føringer for intervjuene. De intervjuet deretter elever fra første klasse, samt lærere i fokusgrupper. Et sentralt funn, er at friminuttets lek kan føre til relasjonsbygging, forutsatt at det er ansatte til stede som hjelper til ved behov (Eikesdal & Rasmussen, 2023, s. 58-59). Vaktens rolle har derfor betydning for elevenes interaksjon, noe som jeg også vil være opptatt av i min studie.

Asmyhr (2017) har også gjennomført studier på barnetrinnet, med fokus på voksenstøtte. Hun utforsker sammenhengen mellom voksenstøtte i friminuttene og elevers opplevelse av trygghet, da elevene skal sikres et godt psykososialt miljø. Hun trekker frem fem elementer som var viktige for elevenes opplevelse av trygghet, deriblant voksentilgjengelighet. På tross av dette, trekker hun i konklusjonen fram en hypotese om at skolens voksne ser på vaktning som en belastningsfull og meningsløs oppgave. Dette med utgangspunkt i elevenes beskrivelser av motvillige voksne, sykemeldinger som fritar lærerne for tilsynsoppgaver og læreres frustrasjon overfor unnasluntrere (Asmyhr, 2017, s. 100). Selv om hun har gjennomført kvalitative forskningsintervju blant elever, er det relevant for min oppgave å se nærmere på tilsynsrollen – dette fordi jeg ønsker å kartlegge interaksjon mellom elever og lærere, samt vaktens bevegelser. Det vil også være interessant å se om mine observasjoner stemmer overens med denne hypotesen.

Flere av artiklene og masteroppgavene handler om fysisk aktivitet og lek, og flere er gjennomført på barneskolen. Jeg har funnet oppgaver som er skrevet innenfor spesialpedagogisk felt, men ingen sosiologiske analyser av friminuttet. I min oppgave, skal jeg derfor bruke Goffmans teorier og kjønnteori som et utgangspunkt for en sosiologisk analyse av hva som skjer i skolegården.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av metodisk tilnærming for å studere elevers interaksjon i friminuttet. Jeg skal starte med å begrunne valg av observasjon som kvalitativ metode, samt vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Videre skal jeg gjøre rede for observasjon som metode, og min rolle som observatør. Jeg skal også vurdere metodens validitet, ekstern gyldighet og etiske betraktninger, før jeg til slutt viser hvordan jeg har gått fram i analysen av materialet.

### 3.1 Valg av metode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Valg av metode er grunnleggende for studiens formål og utforming. Både kvantitative og kvalitative metoder søker å få en innsikt i samfunnet rundt oss, men på ulike måter. Repstad (2007) trekker fram at kvalitative metoder forsøker å gå i dybden på et fenomen, mens kvantitative metoder går i bredden. Sistnevnte vil derfor være aktuelle dersom man ønsker å få et stort overblikk over et fenomen. Målet med mitt prosjekt er derimot ikke å gi et overblikk, men å undersøke hverdagslig samhandling mellom elever og lærere i uformelle sammenhenger i skoletiden. Selv om det fører til at jeg kun studerer et bestemt miljø, vil dette likevel studeres som en helhet, hvor jeg har mulighet til å gå i dybden på flere faktorer. Dersom jeg hadde laget spørreskjemaer vedrørende prosjektet, ville jeg ha fått et videre innblikk i elevers tanker om hva som skjer i friminuttene. Det ville derimot ikke ha gitt svar på hva som faktisk skjer. Jeg mener derfor at kvalitativ metode, i form av observasjon, vil være den eneste måten å studere samhandling på. I motsetning til kvantitative metoder, vil det også åpne opp for større fleksibilitet underveis i prosessen (Repstad, 2007, s. 17-18). Det må likevel trekkes fram at disse metodene ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre, men at de også kan utfylle hverandre. De kan likevel svare ulikt på spørsmålet om hvordan kunnskap oppstår; kvantitative metoder legger til grunn at kunnskap skapes ved statistiske bevis og ved å peke på hvor ofte noe finnes, mens kvalitative metoder i større grad åpner opp for å beskrive hva som finnes. Hva som finnes, kan konstrueres og beskrives på ulike måter.

Valget av kvalitativ metode har også sammenheng med mitt syn på kunnskap (epistemologi). Jeg ser en parallell mellom mikrososiologi og sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk perspektiv, da mikrososiologi fokuserer på hvordan den sosiale virkeligheten blir konstruert gjennom menneskelig samhandling. Sosialkonstruktivismen representerer et perspektiv som argumenterer for at menneskelig forståelse av virkeligheten er dynamisk og stadig i endring

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette utgangspunktet styrer valg av metode, da kvalitativ metode bidrar til dypere forståelse av hvordan samhandling former den sosiale virkeligheten. Det er fordi denne formes av opplevelsene som individet man har, hvilke situasjoner de befinner seg i, samt hvem de kommuniserer med (Tjora, 2022). Man kan sette likhetstegn mellom konstruktivismen og interaksjonismen, da begge retningene legger til grunn at individer kan påvirke hverandre gjensidig. I min sammenheng innebærer det en forståelse av at vi konstruerer virkeligheten, også i friminuttene. Gjennom min observasjon, skaper jeg en forståelse av hvordan samspillet mellom elevene foregår, mens elever og lærere konstruerer sine forståelser og opplevelse av situasjonen, og dermed sin tolkning av den sosiale virkelighet.

### 3.2 Observasjon

Vi observerer verden rundt oss og tolker det vi ser. Dette skjer konstant, både bevisst og ubevisst. Som metodisk tilnærming, kan observasjon defineres som studier av mennesker hvor man er opptatt av å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de oppfører seg i slike situasjoner (Repstad, 2007, s. 34). Da jeg i min oppgave ønsker å studere elevs interaksjon, mener jeg at observasjon er en egnet metode for å se hvordan mennesker handler. I et intervju eller spørreundersøkelse, kan derimot elevenes (og muligens lærernes) synspunkt på hvorfor de handler som de gjør, komme tydeligere frem. Dersom jeg hadde benyttet en av disse metodene, kunne det muligens ha vært dissonans mellom hva de sier at skjer i friminuttet, og hva som faktisk skjer. I tillegg kan det tenkes at ungdomsskoleelever ikke er bevisste på ulike dimensjoner av interaksjon. Det kan eksempelvis hende at elevene ønsker å gi et inntrykk av at de har mange å være med, selv om de kanskje ikke har det. Jeg anså derfor observasjon som den mest passende metoden for min studie, da det gjør det mulig å bevege seg utover deltakernes subjektive perspektiver (Fangen, 2004, s. 31).

Det finnes ulike måter å observere på, hvor observatøren både kan være deltakende og ikke-deltakende. Wadel (1991, s. 9) kaller deltakende observasjon for en type feltarbeid, som innebærer at forskeren oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser. Målet er å observere den samhandling som finner sted mellom folk. Deltakende observasjon betegnes som «den metoden som egner seg best til å fremskaffe data om samhandling» (Wadel, 1991, s. 11), for videre å utvikle relasjonelle begreper og samhandlingsteorier og til å fremsette relasjonelle forklaringer. Mitt prosjekt kjennetegnes med utgangspunkt i dette som

en deltakende observasjon; jeg observerer elevene på «deres» område (i skolegården), med et mål om å observere deres vanlige praksis. Det er også en dypere involvering i det studerte miljøet, da observasjonen skjer over en tidsperiode. Wadel trekker også fram at deltakende observasjon også kan innebære at observatøren deltar i samhandlingen med objektene. Selv om jeg ønsket å observere så mye av elevenes interaksjon som mulig, deltok jeg ikke i aktiviteter med elevene. Jeg var eksempelvis ikke med å spille fotball eller andre aktiviteter i gymsalen. En slik deltakelse som Wadel peker på, kan også skje gjennom samtaler (Wadel, 1991, s. 46), noe jeg har gjort i mitt prosjekt. Som jeg skal komme tilbake til, snakket jeg uformelt med elever og lærere i friminuttene. Dette var både vært for å få en dypere innsikt i hva som skjer «backstage» i skolegården, og for å skape en trygg situasjon.

Man kan dermed si at metoden jeg benyttet meg av, var en kombinasjon mellom deltakende, og ikke-deltakende observasjon. Selv om målet ikke var å samhandle med elever og lærere i stor grad, gjennomførte jeg flere samtaler med dem. En fullstendig ikke-deltakende tilnærming ville ha utelukket disse samtalene. Da samtalene i stor grad handlet om elevers og læreres tanker om interaksjonen, kunne det ha begrenset innsikten min dersom jeg ikke hadde snakket med dem. I tillegg er det visse steder i feltet jeg ikke hadde tilgang til, som toaletter. Selv om jeg ikke kunne se hva som skjedde bak låste toalettdører, fant jeg fort ut at det var ting som skjedde på disse baksideområdene, som jeg ønsket å vite mer om. Samtaler med elever og lærere ga derfor verdifull informasjon, som jeg ikke hadde fått som fullstendig ikke-deltakende observatør. Det har også gitt meg et innblikk i noen av informantenes tolkning av de begivenhetene som jeg har observert (Repstad, 2007, s. 33).

### Gjennomføringen av observasjonene

Jeg startet rekrutteringsprosessen med å sende e-post til rektor på to ulike skoler. I epostene la jeg ved et informasjonsskriv om den viktigste informasjonen vedrørende prosjektet, for å få innpass i feltet og tillatelse til å observere på skolen. Først utelukket jeg de stedene jeg ikke ønsket å observere på. Jeg valgte bevisst å ikke bruke den skolen jeg jobber på, der jeg har vært i praksis, eller der jeg har vært vikar, da det kan reise noen særegne problemer å forske «på hjemmebane» (Repstad, 2007, s. 38). Deretter valgte jeg tilfeldig to av de resterende ungdomsskolene i Agder. Rektor på begge de utvalgte skolene var positive til prosjektet, og ga tillatelse til å observere når jeg ønsket det. I forlengelse av dette, spurte jeg om å få oversikt over området, generelle regler og vaktplan. På skole B fikk jeg dette i forkant, mens

jeg på Skole A fikk det første observasjonsdag. På skole B hadde jeg også omvisning på skolens område med rektor den første dagen med observasjon.

Før jeg startet å observere, utarbeidet jeg en observasjonsguide (vedlegg 2) med fem overordnede tema: *fysisk plassering, sted, hva skjer? hvordan foregår samhandlingen?* og *sosiale rammer og spilleregler*. Til hvert tema, skrev jeg ned spesifikke stikkord knyttet til hva jeg ønsket å observere. Jeg noterte også ned spørsmål til elever og lærere, som jeg kunne stille ved en passende anledning. Ved starten av hver observasjonsdag, skummet jeg gjennom guiden. Deretter skrev jeg en kort oversikt over dagen i et eget Word-dokument, hovedsakelig detaljer om ukedag og vær. Her skrev jeg også ned dersom det var noe spesielt jeg ønsket å rette søkelyset mot i observasjon den gitte dagen, som spørsmål eller stikkord fra observasjonsguiden. Det kunne eksempelvis være «å spørre en lærer om hva hen anser som sine oppgaver som vakt», «få oversikt over uteområdet bak skolen» eller «bruke hele storefri i gymsalen». Dette la noen føringer for hvor jeg befant meg i friminuttene, og hva jeg så etter. Med unntak av storefri, som varte mellom 35 og 45 minutter, var jeg opptatt av å ikke observere mer enn et eller to steder per friminutt. Dette skyldtes at jeg da ville fått en mer overflattisk observasjon, og ønsket snarere å gå i dybden på hva som skjedde i løpet av litt lengre tid.

Under selve observasjonene skrev jeg fortløpende observasjonsnotater, og brukte «notater» på mobilen. Jeg prøvde først å få en oversikt over en situasjon, før jeg skrev ned stikkord om hva som skjedde, hva jeg så, hva noen sa, eller hvordan kledde seg. Da friminuttet var ferdig, gikk jeg direkte i gang med å overføre stikkordsnotatene til utfyllende setninger og avsnitt. Her satte jeg situasjonen inn i kontekst, og skrev deretter hva jeg så. Jeg tolket også underveis, og skrev da «tanke:» for å notere ned min umiddelbare tolkning av situasjonen. Eksempel:

Det er tre lærere i biblioteket. De står i en ring og snakker sammen, og snur seg bare ved uønsket oppførsel. Da sier de til elevene at de skal «ta av sko» og «ikke sparke ball». **Tanke:** lite interaksjon lærer-elev, og kommunikasjonen er negativ. Det virker som at lærerne er mest interessert i å snakke med hverandre, og inntar en kontrollerende rolle overfor elevene.

Jeg har skrevet 27 sider med detaljerte observasjonsnotater. Som Wadel (1991, s. 15) peker på, vil det å ta detaljerte notater, spesielt i begynnelsen av et feltarbeid, gjøre oss i stand til å følge egen forståelsesutvikling.

Observasjon som metode passer best i et avgrenset område (Repstad, 2007, s. 36), og skolegården fremstår for meg som et avgrenset område. På skole A fikk noen elever likevel lov til å gå utenfor skolens område, men jeg valgte å ikke observere de som gikk utenfor. Dette fordi problemstillingen min retter fokuset mot hva som skjer i skolegården, og at jeg ikke ønsket å miste overblikket over dette. Jeg forsøkte likevel å telle og få en oversikt over hvem som kom og gikk. Selv om skolegården er et tydelig avgrenset område, er det likevel sammensatt, med mange kriker og kroker. I tillegg fikk elever på begge skolene lov til å være inne på ulike deler av skolen. Det gjorde det umulig å holde styr på hva alle elever gjorde til enhver tid. Det må derfor trekkes fram at en utfordring ved deltakende observasjon på et så komplekst område, er at man ikke kan være på alle steder til enhver tid. Det er derimot ikke målet med observasjon som metode. Målet med de kvalitative metodene er å få en dybdeforståelse av en situasjon (Repstad, 2007, s. 17). Det betyr at jeg ikke har hatt mulighet til å se alt som skjer, men deler av det som foregår der jeg har observert. Jeg observerte som nevnt samtlige friminutt i fem skoledager på hver skole. I tillegg til kommunikasjon med rektor i forkant, samt før og etterarbeid, anså jeg dette som det oppnåelige for prosjektet. I løpet av disse friminuttene, var det tydelig at mange grupper oppholdt seg på samme område, og i stor grad gjorde de samme aktivitetene. Det gjorde det enklere å også få et systematisk overblikk over ulike typer interaksjon, samt sørge for at de fleste kroker av skolens område ble utforsket.

### Rollen som observatør

Som relativt ung, snart ferdigutdannet lærerstudent opplevde jeg rollen som observatør som forholdsvis enkel å gå inn i. Dette var fordi jeg er trygg på skolegården som arena, kombinert med at elevene trolig anså meg som en lærer. Som observatør kan man imidlertid innta flere roller, noe som både Repstad (2007) og Wadel (1991) peker på. Dette er viktig å reflektere omkring, da det kan påvirke studiene og resultatene at man inntar ulike roller i observasjonen. Disse rollene kan være mer eller mindre framtrædende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115), og utbyttet av observasjonen kan dermed på mange måter være avhengig av hva slags rolle man tildeles, eller inntar som forsker (Trysnes, 2010, s. 57).

### Lærer-, eller forskerrollen

Som voksen i skolegården, var det mange som var nysgjerrige på hvem jeg var og hva jeg gjorde. Dette skyldes trolig at jeg på den ene siden ble ansett som lærer, fordi jeg var voksen,

samtidig som jeg skilte meg fra de andre vaktene ved å ikke bruke vest. Selv om jeg i utgangspunktet ikke ønsket å delta eller bryte inn i elevenes aktivitet, var det tilfeller hvor jeg anså dette som nødvendig – her ble det en glidende overgang mellom lærerrollen og forskerrollen. Dette skyldes tilfeller hvor det foreligger en forventning om at en voksenperson skal gripe inn i en situasjon. Det skjedde blant annet i et friminutt hvor det ikke var noen vakter eller lærere i nærheten. Det ble en opphetet situasjon hvor ei eldre jente skjelte ut en yngre gutt, fordi hun mente at han hadde behandlet vennen hennes dårlig. Guttens forvirrede ansiktsuttrykk, maktforholdet, samt jentas bruk av nedsettende ord, gjorde at jeg opplevde det som unaturlig å være vitne til situasjonen uten å gripe inn. Jeg spurte derfor hva som hadde skjedd, og forsøkte å ordne opp. Jeg inntok dermed lærerrollen for å sikre elevenes beste, og at det ikke eskalerte ytterligere. Argumentene for å gripe inn i situasjonen, var blant annet at elevene rundt hadde en forventning til meg som voksen, dersom de trodde at jeg var en lærer. Jeg ønsket ikke å bryte med deres forventning om at lærere, eller andre voksne, bryter inn i en slik situasjon.

Jeg valgte problemstillingen min fordi jeg som lærer har vært interessert i å få dypere innsikt i friminuttene. I og med at jeg er lærer, kan man si at friminutt er en del av min virkelighet. Det er derfor viktig å være klar at jeg kommer inn i observasjonen med egne opplevelser og forståelser, et såkalt innenfra-perspektiv (Wadel, 1991, s. 18). Dette var noe jeg var bevisst på, og jeg forsøkte å ikke ha forutinntatte holdninger omkring en situasjon. Det er likevel umulig å stille med helt blanke ark, noe som kan være en svakhet med metoden. Selv om jeg ikke observerte på skoler som jeg kjenner til fra før, og med elever og lærere jeg kjenner fra før, kjenner jeg likevel godt til skolegården som arena. Det kan føre til at jeg overser det opplagte, og jeg har derfor vært opptatt av å gi detaljerte og presise beskrivelser av det som skjer. Dette kan være en svakhet ved å gjøre feltarbeid i egen kultur.

Bakgrunnen som lærer og student, hadde også sin fordel i andre situasjoner. Repstad (2007, s. 51) trekker fram hvor viktig det er å få innpass på forskningsfeltet, og at man bør opprette kontakt med de man observerer. I den anledning, opplevde jeg det enklere å komme i samtale med lærere ved å konversere om noe vi har til felles: lærerjobben. Jeg opplevde også at dette hadde en avvæpnende effekt på lærerne, og at det ble enklere å skape tillit hos dem. Da jeg på den ene skolen arbeidet på lærerværelset mellom friminuttene, opplevde jeg å komme tettere innpå lærerne, da de ofte tilnærmet seg meg her. Dette stod i kontrast til friminuttene, da ingen lærere tok kontakt. Dette gjorde at jeg fikk et større innblikk bak fasaden. Dette stod i



motsetning til den andre skolen jeg var på, da jeg fikk et eget arbeidsrom. Her ble jeg mer distansert fra både lærere og elever.

### **Andre refleksjoner knyttet til rollen som observatør**

Spørsmål som jeg reflekterte over i forkant, var hvorvidt jeg skulle ta notater underveis i observasjonen, eller vente til etterpå, hvor tett på elevene jeg skulle stå, og hvordan jeg kunne tilnærme meg lærere og elever. Som jeg tidligere har sett på, befinner jeg meg som forsker på et sted mellom deltakende og ikke-deltakende observatør. Wadel (1991, s. 46) deler videre inn deltakende observasjon i fire typer: deltakelse i aktivitet, deltakelse i samtaler, observasjon av samtaler og observasjon av aktiviteter. Han trekker imidlertid fram at det ofte er nødvendig i et feltarbeid å ikke delta i aktivitetene – og her gikk også min grense for hva jeg opplevde som for nært. Jeg ønsket ikke å delta i elevenes aktiviteter. Dette tok først og fremst utgangspunkt i målet med prosjektet mitt, samt problemstillingen min; hensikten var å få et innblikk i hvordan elever samhandlet seg imellom, ikke hvordan de samhandlet med meg som utenforstående. Ved deltakelse i aktiviteter, ville jeg også ha mistet observatørblikket. Jeg holdt meg derfor et par meter unna elevene; nært nok til å høre hva de snakket om, men langt nok unna til at det ikke skulle forstyrre interaksjonen. I noen tilfeller, kunne jeg likevel oppleve rollen som observatør som ubehagelig. Dette skjedde eksempelvis på skole B, hvor elevene fikk lov til å være inne i friminuttene. En av korridorene var så liten at det ikke var mulig å stå langt unna elevene. Da var det tydelig at de var oppmerksomme på at jeg var i rommet, ved at de kastet blikk i min retning eller spurte hva jeg gjorde. I disse tilfellene, valgte jeg derfor å introdusere meg, og snakke med elevene om hva de gjorde, pleide å gjøre i friminuttene, eller bare hverdagslig småprat. Repstad (2007, s. 51-52) peker på at man ved å vise seg som en hyggelig person, gjør det enklere for elevene å åpne seg opp. At rollen min var avklart, kan også gjøre at samhandlingen mellom elevene videre ble mindre preget av min tilstedeværelse i rommet, noe som ga meg muligheten til å komme på baksiden av informantenes fasade.

I forlengelse av dette, skiller Repstad mellom åpen og skjult observasjon. Jeg var opptatt av at det skulle være en åpen observasjon, noe som innebærer at man forteller informantene at man driver med observasjon (Repstad, 2007, s. 40) – man kan si at man spiller med åpne kort. Det var tydelig at lærere på skolene visste at jeg skulle komme, og hva jeg skulle gjøre. Elevene var derimot ikke informerte, men dette var jeg, som nevnt, tydelig på da jeg ble spurt, og da jeg tok initiativ til samtaler med dem. Jeg sa hvem jeg var, hva jeg observerte, og spurte om

det var greit å bruke samtalene i oppgaven min. Det å henvende seg til elevene, kunne likevel også være ubehagelig, spesielt i starten. Det kan begrunnes med at det er et kulturelt normbrudd å henvende seg til folk vi ikke kjenner. Denne internaliserte normen hadde dypere røtter enn jeg trodde. Det var likevel svært viktig å gjennomføre disse samtalene, da de ga meg en dypere innsikt enn det som bare var observerbart. Et eksempel presenteres i kapittel 4.2, «hun er ikke på do uansett». Samtalen med en elev av hva som skjer på toalettene, ga meg en større forståelse av hva som skjer på baksideområdet. Det ga en dypere innsikt som jeg ikke hadde fått uten deres åpenhet og nysgjerrighet. Det må avslutningsvis også trekkes fram at åpenheten omkring prosjektet som ga meg et innblikk bak fasaden, også kan ha motsatt effekt; at det preger elevers og læreres interaksjon dersom de vet hvorfor jeg er til stede. Dette skal jeg se nærmere på i kommende delkapittel.

### 3.3 Er forskningen til å stole på?

Validitet og reliabilitet er begreper som er knyttet til forskningens kvalitet, troverdighet og anvendbarhet. Validitet kan oversettes til gyldighet. Det innebærer en refleksjon knyttet til begrensninger av forskningen, samt hvilke konklusjoner det er mulig å komme med ut fra dataen som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Jacobsen (2015) deler dette videre inn i intern og ekstern gyldighet, hvor førstnevnte handler om sammenhengen mellom det man skal finne ut, og gjennomføringen av forskningen. Ekstern gyldighet handler om hvor anvendelig resultatet er på andre situasjoner. Reliabilitet kan på sin side oversettes til troverdighet, og det knyttes opp til om resultatet som er kommet fram kan reproduseres av andre forskere.

#### Ekstern gyldighet

Jeg vil trekke fram og vurdere graden av ekstern gyldighet i min oppgave. Et element ved kvalitativ forskning, er at empirien retter blikket mot et visst utvalg snarere enn mot det generelle (Repstad, 2017). I denne sammenhengen er studien utført på to ungdomsskoler i Agder. Forskningen min er da primært representativ for interaksjonen på disse bestemte skolene, og kan ikke direkte generaliseres til andre kontekster. Det kan også trekkes fram at gyldigheten av observasjonen ikke bare er begrenset til disse spesifikke ungdomsskolene i Agder, men at de også kan bære preg av observasjonstidspunktet. Jeg gjennomførte observasjonene i en periode mellom 31. oktober og 17. november. Været og temperaturen på dette tidspunktet kan påvirke hvilke aktiviteter elevene driver med, og hvor de befinner seg.

Repstad (2007, s. 28) påpeker at kvalitative nærstudier, som deltakende observasjon, har begrensede generaliseringsmuligheter. Tjora (2012) anvender imidlertid begrepet *konseptuell generaliserbarhet*. Det innebærer at kvalitativ forskning også kan ha en overføringsverdi, selv om alt som skjer på en skole ikke nødvendigvis skjer på en annen. Med utgangspunkt i dette, vil jeg argumentere for at min forskning også kan ha relevans utover de skolene som har blitt studert. Selv om den ikke sier hva som skjer på alle skoler, kan den si noe om hvordan ungdoms interaksjon kan utspille seg i ulike situasjoner. Man kan anta at friminutter er ganske like overalt, og en overskridende gjenkjennelse kan derfor være mulig. Gyldigheten utvides ytterligere i sammenheng med at jeg kommer til å sette materialet inn i en teoretisk ramme, og relaterer studien til annen forskning.

### Troverdighet

Troverdighet er et sentralt tema å reflektere over i kvalitativ forskning, og det refererer til hvorvidt forskningsresultatene er til å stole på (Nilssen, 2012, s.141). I min studie har jeg lagt vekt på å sikre dette gjennom en grundig redegjørelse for datainnsamling og analyse. Gjennom gjentatte observasjoner i friminutt med ulike tidsrammer, har jeg forsøkt å få en dypere forståelse av den sosiale samhandlingen i friminuttene. Samtidig har jeg reflektert over hvordan tilstedeværelsen min som forsker har påvirket interaksjonen med deltakerne og dermed påliteligheten til observasjonene mine.

For å sikre et mest mulig pålitelig resultat, observerte jeg gjentatte ganger, og i friminutt med ulik tidsramme. Dette gjorde at jeg fikk mulighet til å få en god oversikt over området. Som Repstad trekker fram (2007, s. 66), kan det særlig i første fase av observasjonen være forvirrende, grunnet en strøm av begivenheter hvor man ikke vet hva man skal feste seg spesielt ved. Det å observere alle friminuttene over fem dager, gjorde at jeg raskt fikk kontroll på denne strømmen av begivenheter; jeg prøvde meg fram, og fikk muligheten til å bli trygg i forskerrollen. Det å håndtere samtaler med elever og lærere, gjorde at jeg opplevde at jeg fikk naturlige observasjoner og samtaler. Jeg hadde etter hvert en oversikt over ulike aktiviteter på ulike steder, og som Repstad peker på, kunne observasjonene snarere bli forutsigbare og kjedelige, da det som skjedde i stor grad hadde faste rutiner. Av den grunn, opplevde jeg det positivt at jeg observerte i friminutter med ulik lengde, da ulik tidsramme også førte til ulik interaksjon.

I forlengelse av troverdighet, vil det også være aktuelt å reflektere over hvorvidt jeg formidler objektive eller subjektive beskrivelser av hva som skjer. Som forsker og menneske, vil jeg konstant analysere og tolke det jeg observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

Det innebærer at jeg retter fokuset mot visse situasjoner som jeg synes er interessante, og dermed potensielt utelukker noe annet, som også kunne ha vært belyst. Dette kan nevnes som en svakhet ved observasjon som metode. På en annen side, er dette også styrke ved metoden, da hensikten er å dykke ned i noen hendelser, snarere enn å beskrive mange overflatiske. Det er også meningen at jeg skal gi et innblikk i særtrekk ved interaksjonen, og i mitt tilfelle å tolke dette i lys av et bestemt teoretisk ståsted. For å unngå å ensidig styres av mine egne interesser i øyeblikket, har jeg aktivt brukt observasjonsguiden og spørsmålene som jeg lagde på forhånd. Dette har vært med på å styrke studiens troverdighet, da disse la føringer for hva jeg skulle utforske. I løpet av observasjonene leste jeg gjennom guiden flere ganger, samt problemstilling og teori, for å rette søkelyset mot det jeg ønsket å studere. I tillegg vil bruk av observasjonsnotater underveis styrke troverdigheten, og jeg var opptatt av å skrive disse så detaljerte og nøytrale som mulig. Det innebærer en beskrivelse, blant annet av hva som skjer, hvor mange som er til stede, kjønn og hva som blir sagt. Selv om jeg også skrev mulige tolkninger i parentes, kan situasjonen likevel omtolkes ved en senere anledning.

Som jeg har vært inne på i «rollen som observatør», kan det også diskuteres hvorvidt min tilstedeværelse preget interaksjonen mellom elever eller lærere, og dermed svekke studiens troverdighet. Wadel (1991, s. 21) legger til grunn at man som forsker selv kan virke inn på de man forsker på, men trekker også frem at dette er et større problem dersom man forsker over en lengre periode. Fem dager med observasjon vil trolig ikke defineres som en lengre periode. Samtidig, er det fullt mulig at min tilstedeværelse i et rom eller i skolegården har gjort dem nysgjerrige, og dermed ført til at interaksjonen ikke forløp som normalt. Jeg opplevde likevel at dette i større grad gjaldt lærere enn elever. Elevene er vant med at det er lærere og vakter som følger med på hva som skjer i friminuttene. I tillegg var de fleste områder eller rom så store at jeg kunne observere på avstand, uten at elevene la merke til at jeg var til stede – og dersom de gjorde det, spurte de ofte hvem jeg hva og hva jeg gjorde. Det kan påvirke resultatets troverdighet dersom interaksjonen mellom elevene endret seg. Jeg observerte derimot liten endring før og etter de snakket til meg. I motsetning til elevene, holdt lærerne seg derimot ofte på avstand, med nysgjerrige blikk. Det skyldes trolig at de har en større oversikt over ansatte eller vikarer enn elevene, og at det kan oppleves ubehagelig at noen utenfra skulle observere og vurdere deres utførelse av rollen som lærere. Det kan ha påvirket

interaksjonen dersom de følte at de måtte spille rollen sin riktig, og eksempelvis henvende seg til elever selv om de vanligvis ikke ville ha gjort det. Det må likevel sies at oppgavens drøfting i hovedsak har tatt utgangspunkt i observasjoner som var gjennomgående og gjentakende på begge skolene, noe som kan styrke resultatets troverdighet.

### 3.4 Ethiske betraktninger

Ved all forskning, vil det være aktuelt å ta stilling til eventuelle etiske utfordringer som kan oppstå. Alle forsknings- og studentprosjekter ved UiA har eksempelvis meldeplikt til Sikt etter personopplysningsloven. Dette gjelder likevel kun når man samler inn, registrerer eller lagrer personopplysninger, som enten direkte eller indirekte kan knyttes til en person (Sikt, 2024). I forbindelse med mitt prosjekt, var jeg i kontakt med Sikt for å høre hvorvidt det var aktuelt for meg å søke om å utføre prosjektet. Da jeg ikke skulle samle inn navn, beskrive personer eller samle inn andre personopplysninger, ble prosjektet vurdert som ikke-meldepliktig. I forbindelse med dette, sørget jeg også for å få et muntlig samtykke av rektorene til å observere, og presiserte at deltakelse var frivilling (NESH, 2021). Samtykket tok utgangspunkt i et informasjonsskriv som de hadde mottatt på forhånd (vedlegg 1), og de var dermed godt informert om hva deltakelse i prosjektet ville innebære. I samtaler med lærere og elever, informerte jeg om prosjektet mitt, og spurte om det var greit at jeg inkluderte samtalen i oppgaven min.

Anonymitet er også en del av de etiske overveielserne (NESH, 2021), noe som har påvirket hvordan jeg omtaler og beskriver elever og skoler. Jeg har sikret skolenes anonymitet ved å kalle de *skoler i Agder*, samt *skole A* og *skole B*, noe jeg også har gjort i egne observasjonsnotater. Jeg spurte aldri verken lærere eller elever om navn, og dersom de presenterte seg, skrev jeg ikke ned navnene. I drøftingsdelen har jeg gitt fiktive navn til tre elever, for at det skulle være oversiktlig i de tilfellene hvor jeg går i dybden på et observasjonsnotat. Jeg visste ikke hva elevene het i virkeligheten, og valgte tilfeldige navn.

I tillegg var jeg bevisst på hvordan jeg beskrev skolens område i empiridelen, og har utelatt detaljer som kan være avslørende for hvilken skole det gjelder - som antall benker i skolegården. Med utgangspunkt i dette, valgte jeg også å ikke legge ut en oversikt over skolens område. I de tilfellene hvor jeg mener at det er oppklarende å ha en oversikt over et spesifikt område, har jeg gjort noen endringer på hvor bygg ligger i forhold til hverandre. Selv

om dette er små detaljer, har det vært viktig at det ikke skal være mulig å oppspore skolene. Jeg har også vært opptatt av å få fram elevers utseende eller klesvalg uten å gå i detaljer som kan knyttes til personene. Dette har jeg også kun beskrevet i de anledningene at det vil være et viktig element i drøftingen.

### 3.5 Analyse av materialet

Da observasjonene var utført, satt jeg igjen med et datamateriale bestående av 27 sider med observasjonsnotater. Disse utgjorde grunnlaget for videre analyse og tolkning. Kvalitativ analyse handler om å lete etter et mønster i datamaterialet, slik at man kan lage en oversiktlig kategorisering av gjennomgående tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). For å gjennomføre en slik systematisering, tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarkes (2021) fremgangsmåte for tematiske analyse, samt Postholm & Jacobsens beskrivelse av prosessen.

I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 139), starter analyseprosessen allerede ved innhenting av data. Fra starten av observasjonsfasen ble analyseprosessen forankret i en abduktiv tilnærming. Det innebærer at teorien kan påvirke innsamlingen av empiri, samtidig som at empirien kan påvirke utvalg av teori (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022). Teorien påvirket innsamling av empiri ved at jeg dannet overordna kategoriseringer og tema underveis, med utgangspunkt i mitt teoretiske ståsted. Jeg noterte refleksjoner og eventuelle tolkninger underveis, som stikkord ved siden av observasjonsnotatene mine. Et eksempel er i samtale med en elev i skolegården. Han sa flere ganger at hans beste venn var syk, og jeg fikk dermed et inntrykk av at han ønsket understreke at han hadde venner. Jeg skrev da (tanke: selvpresentasjon?) i notatene mine, med utgangspunkt i Goffmans begreper. Dette hjalp meg senere til å se hvilket inntrykk jeg hadde fått underveis, selv om jeg var bevisst på at de første tankene ikke nødvendigvis var den eneste eller endelige tolkningen av situasjonen. Samtidig, har jeg vært opptatt av at observasjonen skal tale for seg selv, og empirien har derfor også vært styrende for utvalgt teori. Et eksempel på dette, er observasjonene av kjønnsforskjeller i skolegården. Jeg hadde ikke trodd at forskjellene skulle være så store, men basert på observasjonene, valgte jeg å fordype meg mer i kjønnteori.

Da jeg skulle analysere materialet videre, skrev jeg ut notatene slik at det skulle være enklere å markere interessante observasjoner. Dette gjorde jeg basert på fargekoder, med utgangspunkt i sentrale tema knyttet til problemstilling og teori:

- Rosa for det som omhandlet samtaler med lærer, samt læreraktivitet.

- Grønn for det som handlet om grupperinger og roller.
- Lilla for det som omhandlet rammer.
- Gul for de som var alene.

I tillegg til å markere med ulike farger, skrev jeg korte kommentarer i margin om hva de ulike observasjonene handler om. Eksempel på dette er «fysisk aktivitet», «ut av skolens område» eller «språkbruk». Dette er en form for koding, og utgjør det første steget i en tematisk analyse. Koding kjennetegnes av at man skriver enkelte nøkkelord underveis i prosessen, for at det skal være enklere å finne tilbake til senere (Braun & Clarke, 2021, s. 53-55). Det gjorde jeg også for å se om det var noe gjentakende som ikke inngikk i de overordnede fargekodene, eventuelt om noe gikk på tvers av disse.

Ved hjelp av koding, hadde jeg en god oversikt over gjennomgående tema i materialet. Det neste steget i tematisk analyse var å sortere temaene innenfor overordnede og underordnede kategorier. I første omgang laget jeg en tabell i Word. I venstre kolonne skrev jeg et tema og fylte inn sitater og eksempler fra observasjonene i høyre kolonne. Temaene var *gutter i åttende*, *jenters interaksjon*, *jenter og gutter i tiende*, *vakt*, *språkbruk*, *normbrytere*, *alene*, *liksom-arbeid*, *å følge strømmen* i og *bakside-område*. Jeg fikk etter hvert mange underkategorier, og jobbet så for å se etter likhetstrekk som kunne samle dem innunder noen store hovedkategorier. Med utgangspunkt i empirien, fant jeg tydelige forskjeller mellom jenter og gutter, samt skille mellom elever på ulike trinn. Det ble for omfattende og oppstykket å presentere disse fire gruppene hver for seg, og jeg delte de dermed inn i to; «sossestil, vanlig stil og stilbrytere – ungdomsskolens sosiale koder» og «fysisk aktivitet og kjønnsroller». Førstnevnte tar for seg forskjeller mellom elever på ulike trinn, og grupperinger basert på stil. Det andre temaet utdyper forskjellen mellom jenter og gutter, først og fremst knyttet til fysisk aktivitet. Selv om vaktene ikke direkte utgjorde en gruppe, spilte deres opptreden i friminuttene likevel en viktig rolle for elevenes interaksjon, samt for å beskrive hvordan et friminutt ser ut. Av den grunn, valgte jeg å betegne vekten som en tredje gruppering, med videre underkategorier for ulike roller som vaktene inntok. Dette utgjør en av hovedkategoriene. Videre ble den andre overordnede kategorien kalt «liksom-arbeid». Jeg slo sammen *alene* og *liksom-arbeid*, da bruk av rekvisitter i alenehet kan forstås som en måte å drive liksom-arbeid. *Språkbruk* kan også tolkes som et resultat av uttrykk man avgir for å passe inn, og sammen med andre eksempler jeg hadde i *å følge strømmen*, laget jeg overkategorien «å være på innsiden». Til slutt ble «baksideområder» til en egen kategori, da det synliggjorde deler av interaksjonen som ikke passet inn i de resterende kategoriene.

Da jeg skulle navngi kategoriene, var jeg inspirert av Goffmans' begreper og metaforer. Dette valget ble gjort for å sikre en tydelig sammenheng mellom teori og drøfting. Noen av kategoriene er dermed begreper hentet fra Goffmans teori, som liksom-arbeid og baksideområder. De resterende over- og underkategoriene har tatt utgangspunkt i teorien, observasjonene og aktuelle sitater.

Videre vil analysen innebære å transformere observasjonene og sitatene til min tolkning av det elever og lærere sier og gjør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). Det innebærer å forklare hva som skjer, og med utgangspunkt i min analyse og tolkning, forklare hvorfor de handler som de gjør. I denne tolkningen tar jeg ikke utgangspunkt i mine egne tanker og meninger, men jeg drøfter i lys av Goffmans teorier. Jeg mener at denne måten å presentere materialet på, gir et helhetlig blick over interaksjonen.



## 4.0 Friminuttets dramaturgi

I dette kapitlet skal jeg starte med en presentasjon av skolene, med fokus på rammer for friminuttet og en generell beskrivelse av hvordan skolegården ser ut. Videre skal jeg presentere sentrale funn. Med utgangspunkt i analysen av materialet, har jeg laget fire overordnede kategorier av det som jeg finner interessante og gjennomgående; liksom-arbeid, baksideområder, å være på innsiden og grupperinger. I alle temaene skal jeg presentere et eller flere utdrag fra det empiriske materialet for å beskrive noe av det jeg har observert. Videre vil jeg ta utgangspunkt i valgt teori og tidligere relevant forskning, for å drøfte hvordan dette kan forstås og tolkes. Jeg presenterer dermed funn og drøfting side om side, da jeg anser dette som den mest naturlige måten å gjøre det på.

### 4.1 Skolepresentasjon

#### Skole A

Skole A har gjennomsnittlig 1 time og 25 minutter med friminutt, fordelt på fire tidspunkter på dagen. Skolen består av flere sammenhengende bygninger, som danner en hestesko. De ulike trinnene er plassert i ulike seksjoner av skolen. Uteområdet er både i midten av hesteskoen, i tillegg til baksiden av en kortside, og den ene langsiden. Uteområdet har en fotballbane og en basketballbane. I tillegg til bordtennisbord i skolegården, samt flere benker og noen bordtennisbord. Det er også en liten skog på skolens område, hvor elevene får lov til å være. Elevene har også lov å oppholde seg i en spesifikk korridor i alle friminuttene, samt i kantina, hallen og i biblioteket i storefri. I samtalen med rektor, tydeliggjøres det likevel at reglene for friminuttene er diffuse. Dette gjelder blant annet regler knyttet til å forlate skolens område. Rektor sier at elever i tiende har lov til å gå til butikken i storefri. Hen sier samtidig at skolens grenser ikke er helt tydelige, og at «man ikke kan ta elevene på det hvis de er utenfor skolens område, siden området ikke er tydelig definert». Hen sier også at det nok også er noen som sitter i klasserommene i friminuttene, og gir meg dermed tillatelse til å observere der også. I forlengelse av dette, spør jeg om elevene har lov til å være i klasserommet i friminuttene, og rektor svarer «egentlig ikke, men noen kamper er det best å la være å ta». Knyttet til mobilbruk, er skolen i teorien mobilfri. I samtale med en lærer i friminuttene, fremkommer det likevel at de ikke har lov til å ta elevenes mobiler, og at det derfor i praksis er «lov» å bruke den. Skolens regler og rammer for friminuttet kan dermed oppsummeres med et ord: diffust. Dette ordet bruker en lærer jeg snakker med når han forklarer reglene for friminuttet.

På denne skolen, er det ofte store elevgrupper på uteområdet. Det gjelder spesielt for åttende trinn, hvor interaksjonen kjennetegnes av høyt lydnivå. Elevene spiller ofte ulike typer ballspill, både på asfalten, og på fotballbanen. Et av bordtennisbordene i skolegården blir også brukt, ofte av den samme elevgruppen. Ved oppstart av storefri, er det mange elever som kjøper mat i kantina. I løpet av friminuttet, forsvinner derimot mange elever fra kantina, og oppholder seg ute, i gangen eller i gymsalen. Gymsalen er forbeholdt ulike trinn på ulike dager, og her driver elevene med uorganisert aktivitet.

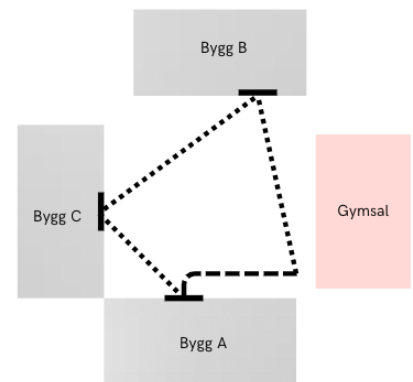
## Skole B

Friminuttene på skole B er kortere enn A, og varer til sammen 1 time og 5 minutter de lengste dagene. Også denne skolen har en fotballbane og basketballbane, i tillegg til et klatrestativ. Det er derimot flere fasiliteter knyttet til aktivitet inne, blant annet flere bordtennisbord, spill, sofaer og benker til å sitte på, og et stort bibliotek. På denne skolen får elevene lov til å bevege seg fritt på hele skolens område, med unntak av i klasserommene. To av trinnene er plassert i samme fløy, hvor de har lov til å være i friminuttene. Denne fløyen består av skap for begge trinn, samt flere seksjoner med sitteplasser, både benker, sofaer og puffer. Her er det også bordtennisbord. Det siste trinnet holder til i en fløy for seg selv. Her er det kun en benk, i tillegg til skap. I tillegg får elevene lov til å være i et stort fellesområde som blant annet består av store trapper, samt biblioteket. Rektor svarer på spørsmål om friminuttens regler, både knyttet til mobilbruk og muligheten til å forlate skolens område. Han forklarer at tiende får lov til å forlate skolens område i storefri, men ingen andre. Det er også mobilforbud på skolen, som på denne skolen innebærer at elevene ikke får lov til å bruke disse i friminuttene. Rektor presiserer også at vaktene skal bruke gule vester. De ukene jeg observerer, holdes det en fotballturnering i storefri to dager i uka. Da har alle elevene lov til å se på kampene som spilles.

Som jeg har nevnt, har denne skolen gode fasiliteter, både ute og inne. Mange av elevene på åttende trinn oppholder på sitt trinnområde i friminuttene, mens niende og tiende i større grad er spredt utover skolen og skolegården. Sofagrupper og bord i biblioteket blir brukt flittig. Her er det flere elever som sitter og snakker sammen, men også mange som spiller brett- og kortspill. Noen av dagene er det fotballturnering i storefri, hvor flere elever er tilskuere. Gymsalen er kun til bruk av organisert aktivitet, som denne turneringen. I motsetning til skole A, er derimot få elever som benytter seg av uteområdet.

## 4.2 Liksom-arbeid

Det ringer ut til friminutt, og Martin kommer ut alene (bygg a). Han kaster et blikk på mobilen, og snur seg mot en gjeng på 17 gutter som kommer løpende ut, mot gymsalen. De løper forbi Martin, og han løper etter dem. Han stiller seg ved noen av dem. Noen minutter senere løper gjengen bak hjørnet på skolen, og Martin blir da stående igjen. Han snur seg, og går fort og målrettet til den andre enden av skolegården (bygg b). Da han kommer til bygget, går han inn i gangen. Etter et minutt kommer han ut igjen, og går mot et tredje bygg (bygg c). Da han ankommer dette, snur han og går tilbake til sin egen avdeling og går inn.



Figur 1 Oversikt over Martins bevegelser

Grunnen til at jeg la merke til Martin, er at han kom ut noen sekunder før de andre, og fordi han kom alene. Underveis i observasjonsperioden, la jeg også merke til at dette handlingsmønsteret går igjen i flere friminutt; av Martin, men også av andre elever. Selv om jeg har valgt et fiktivt navn knyttet til et spesifikt observasjonsnotat, vil han representere mange elever i skolegården. Basert på observasjonsnotatene mine, er det spesielt to elementer som er gjennomgående blant de som er alene i friminuttene; bruk av mobil eller andre beskyttende rekvisitter, samt bevegelsesmønster.

### Beskyttende rekvisitter

Det første Martin gjorde, var å kaste et blikk på mobilen. Dette kan være en innarbeidet vane eller en distraksjon mot å være alene. Selv om han ikke var i interaksjon med andre elever på dette tidspunktet, kan han bli sett og hørt av andre. Mobilbruken kan derfor tolkes som en rekvisitt som brukes for å unngå å se alene ut.

Som alle andre mennesker, er ungdomsskoleelever opptatt av selvpresentasjon. I forlengelse av det, må det legges til grunn at det å være alene ikke overensstemmer med det bildet Martin ønsker å gi av seg selv (Goffman, 1992, s. 15). Det er fordi alenehet ofte blir tolket som ensomhet, noe som i vår kultur forbindes med nederlag og skam. Alenehet er dermed noe man ønsker å unngå (Halvorsen, 2005, s. 16). Da Martin ikke ønsket at de andre skulle se at han var alene, måtte han gjøre noe for å «lure» publikum – han opprettet en fasade (Goffman, 1992, s. 27). Mobilen fungerte her som en rekvisitt som han aktivt brukte for å se opptatt ut. Når han (og andre) så på mobilen, kunne eventuelle medelever tenke at han hadde noe viktig

han må gjøre – å svare på en melding, eller å søke opp noe viktig. I løpet av observasjonene av friminutter, har jeg ikke observert noen som er alene uten å holde på med noe. De som var alene i friminuttene, brukte gjennomgående mobil, Chromebook eller trådløse øretelefoner. Det kan likevel ikke utelukkes at noen har noe viktig eller interessant å gjøre på mobilen eller Chromebooken. Det er også mulig at de hovedsakelig brukte dette som rekvisitter for å forsøke å se opptatt ut.

Det var i utgangspunktet ikke lov å bruke mobil på noen av skolene. På skole A ble reglene derimot ikke overholdt, og det forelå ingen sanksjoner ved regelbrudd. I praksis var det derfor mange som brukte mobilene. På skole B, observerte jeg derimot sjeldent mobilbruk, men her var det derimot flere eksempler på at elevene tok med Chromebook ut i friminuttene, da de fikk lov til å sitte inne. Dette ble ikke korrigert eller kommentert av vakter. Ved observasjon i klasserommene under spisingen på skole A, var det også flere elever som brukte Chromebooken, eller holdt på med skolearbeid. I et klasserom var det to elever som satt alene. Den ene eleven holdt på med matematikkoppgaver, mens den andre så på videoer på youtube. I et annet klasserom var det også to elever som satt alene – hver for seg, spilte de på Chromebooken sin. Felles for alle som brukte disse, var at de satt alene.

Trådløse hodetelefoner ble også gjennomgående brukt av elever. Disse små, trådløse øreproppene kobles til mobilen eller andre enheter for å høre musikk. For at man skal ha mulighet til å høre på musikk, må man dermed ha en tilkoblet enhet innenfor nær rekkevidde, som en mobil. Det som var interessant, var at AirPods ble brukt av elever på begge skolene; også på skole B, hvor det ikke var lov å bruke mobil. Man kan stille seg spørsmålet om hva som er poenget med høretelefonen dersom man ikke hører på noe. Det kan selvsagt hende at de trosset skolens regler, og hadde mobilen i lommen. Et annet svar på spørsmålet, er at dette også benyttes som en beskyttende rekvisitt. Ved å bruke AirPods eller andre høretelefoner, ga elevene bevisst et uttrykk som fortalte medelever at de var opptatt, og ikke ønsket å snakke med noen. Det kan fungere som et symbol til publikum om at de ikke ønsket å bli kontaktet, og at det å være alene var selvvalgt – selv om det ikke nødvendigvis var et reelt valg. På en annen side, kan det også hende at disse elevene foretrakk å koble av med å høre på musikk, lydbok eller podkast.

Bruk av rekvisitter kan forstås som liksom-arbeid (Goffman, 1992, s. 92-96). Elevene skaper et bilde av at de har noe viktig å gjøre; de må bli ferdige med matematikkoppgavene, svare på

varslinger på mobilen eller er opptatt med å høre på musikk. De rekvisittene jeg har trukket fram, er visuelle tegn som kan signalisere at elevene er opptatt. Å være sammen med andre ser ut til å være en sosial ramme som preger friminuttene, og de som ikke har noen å stå eller gå sammen med, tar i bruk rekvisitter eller beveger seg mye for å unngå å bli stående alene uten å gjøre noe. Dette kan også fungere som en ansvarsfraskrivelse fra andre elever; medelever slipper å kjenne på et eventuelt ubehag ved å ikke henvende seg til elever som er alene. På sin side, kan disse elevene være lettet over at de i det minste kan late som at de har noe viktig å gjøre. Avslutningsvis, må det også trekkes fram at det selvsagt også kan være at disse elevene faktisk er opptatt, eller at de ønsker å være for seg selv.

Jeg har nå trukket fram visuelle rekvisitter som elevene kan bruke for å overbevise medelever om at de har noe viktig å gjøre. Det var også en annen elev som gjentatte friminutter satt alene på skole A, og som eksplisitt tydeliggjorde at han ikke var venneløs:

Syv gutter står i skolegården og spiller et spill med fotball. Jeg lener meg på et bordtennisbord noen meter fra, og observerer samspillet mellom guttene. Teo står alene to meter fra de andre. Etter omkring 3-4 minutter kommer han bort, stiller seg på siden av meg og sier «det er så kaldt ute». Jeg svarer på dette, og han følger opp med å spørre hvor jeg er fra. Jeg forteller hvem jeg er, og hvorfor jeg er her. Jeg spør hvilket spill guttene spiller, og han forklarer. Deretter spør jeg om han også pleier å spille med dem, og han sier at han ikke liker det, fordi de andre jukser. Han liker derimot å være med Leon i friminuttet, men han er syk i dag.

Vi snakket sammen resten av friminuttet, og Teo forklarte ivrig hva han skulle i helga og hva han likte å gjøre på fritiden. Gjennom samtalen nevnte han flere ganger av vennen hans var syk. I dette tilfellet, vil jeg først trekke fram hvordan Teo gjentatte ganger kom bort for å snakke med meg, flere friminutt den dagen, og dagen etter. Ved å snakke med meg, unngikk han først å fremst å være alene. I tillegg unngikk han å bli sett alene av medelever i skolegården. Teo nevnte også gjentatte ganger at han har en god venn som var syk. Det virket som at det var svært viktig for han å understreke at han ikke gikk alene til vanlig, men at han hadde venner. Dette kan handle om selvpresentasjon, og at han «handlet målrettet for å gi andre det inntrykket det er i hans interesse å formidle» (Goffman, 1959, s. 16). Dette må ses i sammenheng med at alenehet ofte blir ansett som negativt. Det han sier, regnes som et uttrykk som han gir; det er signaler som han bevisst sender, for å bli oppfattet på en gitt måte. Ved å fortelle meg hva han skal i helga, hva han liker å gjøre, samt hvem han pleier å være med, får jeg inntrykket av at han har mye på agendaen, og som ikke er mye alene. Det bildet han presenterer av seg selv, samsvarer derimot ikke med de uttrykkene han avgir, nemlig at han

vandrer rundt i skolegården alene, både før jeg kommer bort, og andre dager da jeg observerer på skolen (Goffman, 1959, s. 9).

Teos venn er sannsynligvis syk. Selv om dette kan være tilfellet, handler dette fortsatt like mye om selvpresentasjon. Det rituelle samarbeidet mellom mennesker er som nevnt helt sentralt i Goffmans teori. Selv om selvpresentasjon først og fremst skjer hos individet, skjer det for å imponere de utenforstående, og ofte i samarbeid med en gruppe eller et lag (Goffman, 1992, s. 90-91). Dette samarbeidet kan være så viktig for Teo, at han definerer seg selv i forhold til hvem vennene er, og hva han liker å gjøre. Den tydelige selvpresentasjonen kan dermed tolkes som et resultat av tilhørighet.

### Bevegelsesmønster

Dersom vi går tilbake til utdraget om Martin, har jeg nå gått i dybden på hvordan mobilen kan tolkes som en rekvisitt. I forlengelse av det, har jeg også trukket fram flere eksempler på rekvisitter som brukes i skolegården. Den siste delen av utdraget, viser også at Martin hadde et bevegelsesmønster som kjennetegner flere elever som er alene i skolegården. Dette ønsker jeg å se nærmere på.

Da resten av gjengen gikk videre, ble Martin stående igjen i et par sekunder, før han snudde seg og gikk målrettet og raskt mot bygg b. Min første tanke var at han hadde noe viktig han måtte gjøre. Da han ankom bygget, gikk han inn, men kom ut igjen bare et minutt senere. Gangen han gikk inn i, hadde en glassdør, og jeg så derfor at han ikke møtte noen på innsiden, og at han ikke snakket med noen. Dette mønsteret gjentok han til det ringte inn. I observasjonsnotatene, finner jeg flere eksempler på liknende bevegelsesmønster:

- Gutt går nær veggen, langs skolebygget. Han har hetta over hodet. Han runder hjørnet, og går forbi igjen noen minutter senere.
- Gutt går raskt langs skolebygget, han går mot skogen med AirPods i ørene.
- Gutt går langs fotballbanen, raskt frem og tilbake.

Det som kjennetegnet alle disse tilfellene, var at elevene gikk med raske skritt. Det virket som at de hadde noe å gjøre, men etter gjentatte observasjoner, så jeg at de derimot ikke hadde noe de skulle rekke. Ved å observere fra ulike steder i skolegården, så jeg at elevene ofte beveget seg langs veggen, og at de gikk frem og tilbake, eller rundt ulike skolebygninger. På samme måte som ved bruk av rekvisitter, kan dette bevegelsesmønsteret være eksempler på skolegårdens liksom-arbeid. Elevene gir et inntrykk av at de arbeider hardt akkurat da (Goffman, 1992, s. 94), og opptrer dermed som om de er mer opptatt enn hva de faktisk er.

For at medelever i skolegården ikke skal oppfatte de som ensomme eller venneløse, var elevene i konstant bevegelse. Medelever så de dermed ikke lenge nok til å få med seg at de ikke hadde noe å gjøre, eller noen å være sammen med.

Gutt legger to bøker inn i skapet. Han fikler lenge med låsen, både før og etter han har åpnet skapet. Deretter kikker han inn i skapet, flytter på noen bøker, og legger inn bøkene sine. Dette tar omtrent fem minutter.

Dette eksempelet viser derimot ikke en gutt som hadde dårlig tid, men en som brukte unødvendig lang tid på å legge bøkene i skapet. Selv om han faktisk hadde noe han skulle gjøre, drøydde han tiden for denne arbeidsoppgaven. At han brukte lang tid på en tilsynelatende enkel oppgave, kan også tolkes som liksom-arbeid (Goffman, 1992, s. 92-96). Dersom han hadde blitt raskt ferdig med denne oppgaven, og han ikke hadde noen å være med, måtte han ha funnet på en ny oppgave å gjennomføre, for å unngå å vise at han ikke hadde noe annet å ta seg til (Goffman, 1992, s. 95). Bøkene kan i dette tilfellet regnes som rekvisitter som han brukte for å gjøre seg selv minst mulig synlig i korridoren.

Et interessant element knyttet til liksom-arbeid, som Goffman (1992) beskriver i jobbsammenheng, er at både arbeidstaker- og giver er oppmerksom på at dette skjer, men at det viser høflighet overfor sistnevnte dersom arbeidstakeren følger de uskrevne forventningene knyttet til liksom-arbeid (Goffman, 1992, s. 95). I disse tilfellene, er det fullt mulig at medelever i skolegården var klar over at dette skjedde. Det kan likevel også hende at Martin og elevene fra de andre eksemplene klarte å overbevise medelevene sine til å tro at de hadde noe fornuftig å ta seg til. Medelever kan dermed få det samme inntrykket som jeg fikk første gang jeg observerte Martin, da jeg tenkte at han hadde noe viktig han må rekke. Det kan også tenkes at bevegelse langs veggen, bruk av AirPods og hetta over hodet fungerer for sin hensikt; det gjør elevene mindre synlige, eventuelt gjør det mindre synlig at de er alene. Det kan føre til at medelever ikke legger merke til dem, eller reflekterer over deres ensomhet.

### 4.3 Baksideområder

I kapitlet «liksom-arbeid», har jeg drøftet tilfeller hvor ungdomsskoleelever forsøker å opprettholde fasaden sin. Dette tar utgangspunkt i at elevene er under påsyn av medelever. Når de blir iaktatt av andre, oppfører de seg i tråd med hvordan de ønsker, eller ikke ønsker, å bli oppfattet. I dette tilfellet ved å bruke rekvisitter eller bevegelsesmønstre som beskyttende skjold. Baksideområdet er derimot beskrevet som et sted hvor elevene ikke trenger å skape en bestemt effekt (Goffman, 1992, s. 106) – her kan de opptre på en annen måte enn de kunne ha

gjort dersom andre var i nærheten. I min observasjon fikk jeg et innblikk i hva som skjedde på baksideområder, blant annet ved å overhøre samtaler, og å snakke med elevene. I dette kapitlet vil jeg fremstille to baksideområder; toaletter og utenfor skolens område.

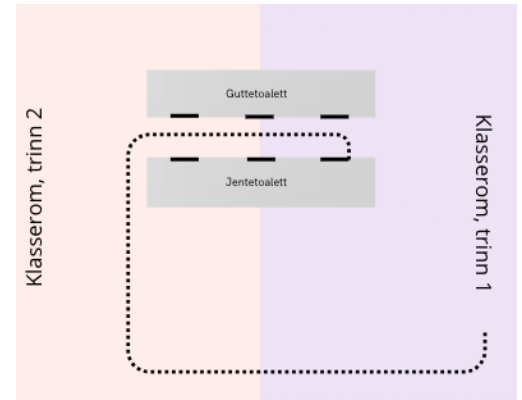
«Hun er ikke på do uansett»

Elevene kommer ut av klasserommene, og fyller gangen. Ei jente kommer ut fra klasserommet nederst i gangen. Hun går alene, med hendene i lommen. Hun krysser gangen, og går inn på do. Her blir hun værende resten av det ti minutters lange friminuttet.

Grunnen til at jeg la merke til denne jenta, var fordi hun gikk raskt forbi meg, i motsetning til de andre elevene som strømmet ut i flokk. Hun hadde et annet tempo enn de andre

elevene, og det var tydelig at hun var på vei et sted. Jeg fulgte henne med blikket, og gikk noen meter bak for å se hvor hun var på vei. I observasjonsnotatene har jeg streket under at hun krysser gangen. Som nevnt i beskrivelsen av skole B, er det to trinn som delte denne gangen. Som jeg skal komme tilbake til i kapitlet «sossestil, vanlig stil og stilbrytere - ungdomsskolens sosiale koder», holdt elevene på de respektive trinnene seg på sin side av gangen; på illustrasjonen er elever fra det ene trinnet markert i lilla, og det andre trinnet markert rosa. I løpet av de fem observasjonsdagene på denne skolen, så jeg bare to tilfeller hvor noen av elevene krysset den andre siden – deriblant dette eksempelet. På den ene siden, kan det være helt tilfeldig at hun gikk denne veien. Det kan skyldes at det var færre elever på andre siden, og dermed enklere å komme seg til toalettene. Veivalget kan også ha vært helt tilfeldig. Da dette var en liten omvei for å komme til toalettet, reflekterte jeg også over hvorvidt dette kunne være et bevisst valg. Det kan tenkes at det var mindre viktig å bli sett gående alene av elever fra et annet trinn, i motsetning til elevene som hun går på trinn med, og kjenner godt. Selv hun er opptatt av selvpresentasjon, kan det indikere at ønsket om å fremstille seg på en viss måte kan være sterkere ovenfor en gruppe enn en annen. Man anser det dermed viktigere å bli akseptert, og ikke miste ansikt, av bestemte grupper.

Det kan dermed hende at hun både krysset gangen, og oppholdt seg på toalettet for å ikke bli sett. Senere på dagen stod den samme jenta utenfor det toalettet som hun selv oppholdt seg på hele det første friminuttet. Døra var da låst, og hun sa «åpne, det er meg». Ingen åpnet, og hun gikk ut av korridoren. Selv om mange elever også brukte toalettene for å faktisk gå på toalettet, kan dette indikere at toalettene også er et baksideområde hvor elevene oppholder



Figur 2 jenta krysser til trinn 2 for å gå til toalettet



seg, gjerne flere enn en person. Dette inntrykket forsterkes også ved en annen anledning. I et annet friminutt stod en elev utenfor de samme toalettene, og ventet på at det skulle bli ledig. Da det hadde gått en stund, og ingen av de fire toalettene ble ledige, spurte jeg om det pleide å ta lang tid før det blir ledig. Hun svarte ja, og tilføyde «hun er ikke på do uansett». Jeg spurte hva som skjedde der inne da, noe hun ikke svarte på.

Det er kun de som er inne på toalettene som vet hva som skjer der inne, og her kan elevene trosse skolens regler uten å bli sett. Dette ble jeg gjort oppmerksom på da jeg observerte senere samme dag. I det neste friminuttet, bestemte jeg meg for å stå ved de samme toalettene som tidligere på dagen. Det kom da to jenter og ga beskjed til en vakt om at det luktet røyk på doen. Baksidområdet kan være en arena for regelbrudd, fordi de ikke blir iaktatt av lærere eller vakter, og dermed har større mulighet for å unngå konsekvenser. At noen elever frivillig ga beskjed til en lærer at det luktet røyk der inne, kan tyde på at røyking er noe som ikke aksepteres eller anses som kult av noen elever. Ved å befinne seg på baksidområdet, borte fra iakttagelse fra andre, kan røykerne dermed møte færre eventuelle sosiale sanksjoner fra medelever. I tillegg blir de ikke sett av vakter i nærheten, og unngår dermed formelle sanksjoner knyttet til brudd av skolereglementet.

At toalettene er et sted noen oppholder seg for å unngå å være i iakttagelse av andre, fremkommer også i en samtale med en annen elev fra et annet klassetrinn. Denne samtalen fant sted på en tribune i et fellesområde på skole B. Jeg var på vei opp trappene, da to jenter som satt på tribunen, henvendte seg til meg. De spurte hvem jeg var, og jeg forklarte hvem jeg var, og hva jeg gjorde. I forlengelse av det, spurte jeg hva de pleide å gjøre i friminuttene.

- Vi pleier å gå litt rundt omkring, og er ofte på doen.
- Hvorfor er dere på doen?
- Fordi der kan ingen se oss.
- Hva gjør dere der?
- Holder oss borte fra folk, det er så mye drama blant jentene på trinnet. Jeg var i en jentegjeng før, men ikke nå lenger.
- Hvor er de jentene nå, da?
- De sitter rundt hjørnet til høyre. De sitter rundt et rundt bort. Du kan se på de hvem de er.
- Hvordan kan jeg se det på dem?
- De ser dømmende ut og er ganske stelte og sånn.

I denne samtalen satt jenta ord på det som jeg allerede hadde observert flere ganger; noen elever oppholdt seg på doene for å ikke bli sett av andre. Det var derimot ikke grunnet eventuelle regelbrudd, eller at hun ikke hadde noen annen plass å være, men fordi hun helt

spesifikt ikke ønsket å bli sett av sin tidligere vennegjeng. Toalettene fungerte på den måten som et område hvor hun ikke trengte å innta en spesifikk rolle (Goffman, 1992, s. 106). Dersom de hadde blitt iaktatt av de andre jentene, ville de muligens kjent på et ubehag over ikke å være en del av gjengen lenger. Som jeg har vært inne på tidligere, vil alenehet sjeldent være et uttrykk man ønsker å gi (Halvorsen, 2005, s. 16), spesielt ikke til en venninnegjeng som man tidligere var en del av. Selv om hun i dette tilfellet ikke var helt alene, fremkom det likevel i samtalen at hun følte seg utilpass. Hun gjorde derfor det hun kunne for å ikke bli iaktatt eller vurdert av disse jentene – ved å oppholde seg på toalettene, eller på tribunen på motsatt side av der de spiste lunsj. Dette kan også forsterke tanken om at selvpresentasjon er viktigere ovenfor noen grupper; det var ikke like viktig at alle trodde at hun har mange venner, eksempelvis de som gikk forbi når de satt i trappene. Det var derimot viktig for henne å ikke miste ansikt ovenfor den tidligere vennegjengen, ved å bli sett alene eller uten en gjeng.

#### Til butikken?

En annen gruppe som befant på baksideområdet, er de som forlot skolens område. Dette gjelder spesielt på skole A, da elevene på tiende trinn hadde lov til å oppholde seg der de ønsket i friminuttene. Som nevnt tidligere, var reglene for friminuttene på denne skolen diffuse, og jeg observerte dermed at elever fra alle trinn forlot skolens område i friminuttene. I løpet av observasjonsperioden, var det aldri noen vakter som var tidlig nok ute til å se hvem som gikk fra skolen. Dersom det var vakter til stede da friminuttet nærmet seg slutt, var det ingen som henvendte seg til elevene da de kom tilbake. I en samtale med elever på åttende trinn, spurte jeg om det var regler for hvor de kunne være i friminuttet. De svarte at de kunne være hvor de ville, så lenge de kom tilbake til timen startet. Med utgangspunkt i manglende vakthold og eventuelle sanksjoner på å være utenfor, fikk jeg inntrykk av at elevene beskrev reglene slik de var i praksis.

Som nevnt tidligere, valgte jeg å begrense observasjonene til skolens område. Det innebar at jeg fulgte med på hvem som forlot skolen uten å følge etter dem ut av skolens område. En dag forsøkte jeg likevel å telle de som gikk ut. Dette var ikke enkelt, da man kunne forlate skolen fra mange steder. Jeg telte likevel elleve elever, hvor det var to toergrupper og en treergruppe. Det innebar at seks elever forlot skolens område alene. I løpet av de dagene jeg observerte, så jeg at dette ofte var de samme elevene.

Han er en av de første ut til friminutt – som vanlig. Med blikket festet i bakken og hendene i lomma, går han ut av skolens område. Han går rett fram, i motsatt retning av butikken. Han ser seg ikke tilbake, og mister ikke blikket av bakken.

Dette er et av observasjonsnotatene knyttet til en av de elevene som gjentatte ganger gikk ut av skolens område. Grunnen til at jeg noterte meg hvilken retning han gikk, var fordi reglene knyttet til å forlate skolens område ofte var knyttet til butikken. I samtaler med rektor og andre lærere, hvor jeg spurte om det va lov å gå utenfor skolens område, svarte de at «tiende har lov til å gå til butikken». Det virket dermed som at det å forlate skolens område var ensbetydende med å gå til butikken. De er selvsagt trolig klar over at dette ikke er målet for alle elever som forlater skolens område, men det kan likevel være verdt å påpeke at alle elever ikke har et konkret fysisk mål med å gå. Da så mange som seks elever forlot skolens område alene, tolker jeg dette som et baksideområde hvor de ikke trenger å bli vurdert og iaktatt av medelever. Det kan hende at de bevisst holdt seg unna butikken, da flere elevgrupper befant seg der. Det at han gikk målrettet ut, uten å se seg tilbake, kan også tolkes som liksom-arbeid – det ser ut til at han har et mål og mening med å gå.

Basert på eksemplene i begge underoverskriftene, vil jeg legge til grunn at toalettene og områder utenfor skolens område er baksideområder som kan fungere som et fristed for noen elever. Det er et sted hvor «ingen kan se oss», og dermed et sted der de ikke behøvde å innta en fasade eller en rolle som de ikke ønsket.

#### 4.4 Å være på innsiden

Tre elever går mot fotballbanen. En av dem, Johan, vil bort til sølepytten, men en av de andre sier «hva det som er så jævla gøy med den jævla pytten?». Johan går likevel bort, og plasker lett i vannet. Da de to andre fortsetter å gå, følger også Johan etter. De stiller seg i en større gjeng, og Johan endrer retning og går bort til en annen som står alene.

Det har ringt inn, men det er fortsatt 21 elever på banen. Noen av guttene går bort til sølepyttene og hopper på isflak. Johan går bort for å gjøre det samme.

Det som innledningsvis skjedde i denne situasjonen, var at tre gutter gikk ut sammen. Johan så sølepytten, som var delvis dekket av is, og hadde lyst til å gå bort dit. En av de andre guttene reagerte eksplisitt på dette ønsket, og tydeliggjorde at han ikke forstod hvorfor. Det som overrasket meg, var at Johan likevel gikk bort – muligens i håp om at de andre skulle følge etter. Besluttsomheten om å gå bort til sølepytten varte derimot ikke lenge, for da de andre ikke fulgte etter, ombestemte han seg. Da var det allerede for sent, for de hadde fortsatt

uten han, og funnet en større gjeng å stå sammen med. Johan måtte da finne noen andre å være sammen med.

Dette er et eksempel på upassende opptreden. De instrumentelle kravene for «passende opptreden» handler om hvilke normer som gjelder i en gitt situasjon (Goffman, 1992, s. 93). I dette eksempelet, brøt Johan med normen for oppførsel i friminuttet. Selv om han innså det litt for sent, kan det likevel virke som at han var opptatt av hva de andre tenkte om han. Dersom han ikke hadde brydd seg om hva de andre tenkte eller ønsket, hadde han trolig gått bort til sølepytten, fordi det var det han hadde lyst til. Da de andre ikke fulgte etter, endret han likevel mening. Det kan handle om at manglende anerkjennelse fra publikum er noe man ønsker å unngå (Goffman, 2004, s. 42). En konsekvens av at han ikke tolket de sosiale kodene tidlig nok, var at han ikke lenger fikk være med de andre guttene. Dette viser også hvor raskt omgrupperinger kan skje, og hvordan elever som gjør noe «upassende» kan bli gående alene, eller må bytte gjeng (Goffman, 1992, s. 93). Det uttrykkes ikke eksplisitt, men ved at de står tett sammen i en annen vennegjeng, med ryggen til Johan. Dersom han fra start hadde forstått at det ikke var passende oppførsel å leke med isflakene i sølepytten, kan det hende at denne negative sanksjonen ikke hadde funnet sted.

Da det hadde ringt inn, var det derimot noen andre gutter som gikk til sølepytten for å hoppe på isflak, samt å ta de ut for å kaste på bakken. Da Johan så dette, gikk han bort for å være med. Dette tydeliggjør hans sterke interesse i, og ønske om å gjøre det samme, selv om han lot de sosiale normene styre handlingene hans noen minutter tidligere. Dette kan ses i lys av at vi er opptatt av å ikke skille oss ut, men å følge strømmen og gjøre det samme som andre.

I kapitlene «lik-som-arbeid» og «baksidestruktur», viste jeg eksempler på elever som er alene i friminuttet. Johan i eksempelet overfor var ikke fysisk alene i friminuttet, men han var heller ikke direkte involvert i interaksjonen; ved å gå fra han og stå med ryggen mot han, signaliserte de to andre at han ikke var en del av gjengen. Det er flere eksempler på dette i friminuttene; at elevene ikke sitter alene, men at medelever signaliserer at de ikke er et fullverdig eller likestilt medlem av gruppen. Dette gjøres både gjennom uttrykk de gir og avgir, som språk og kroppsspråk (Goffman, 1959, s. 9)

Ti gutter sitter rundt et bord i kantina. En av dem sitter på enden av gjengen. Han sier ingenting, og ingen snakker til han. Etter en stund reiser han seg og setter seg ved den andre enden av bordet. Heller ikke her er det noen som henvender seg til han, men han har blikket på de som snakker. Plutselig reiser de andre ni seg, og går mot gymsalen.

Den tiende blir sittende noen sekunder etter at de andre har reist seg, før han reiser seg og går i samme retning.

I eksempelet over, kan det ved første øyekast virke som at alle er en del av gjengen. Ved å følge med på hva som skjer, ble det derimot tydelig for meg at spesielt en av dem ikke hadde like stor innflytelse som de andre. Dette handlet først og fremst om at ingen snakket til han, eller så på han. Han fikk heller ikke med seg den uttalte beskjeden om at de skulle gå, og ble sittende når alle andre reiste seg. Dette indikerer at det foreligger et hierarki innenfor en gruppe, og at man inntar ulike roller; noen tar et lederansvar, og er initiativtakere til å lede samtalen. Andre inntar en mer passiv rolle, som eksempelvis innebærer å lytte til de som snakker (Goffman, 1992, s. 90). I dette tilfellet, fremkommer det også at noen ikke er like ønsket i gruppa som andre. Jeg er usikker på om dette er uttrykk som de andre gir eller avgir. De sa ikke eksplisitt at de ikke ønsket han i gjengen, men de avga heller ikke et uttrykk som signaliserte at de ønsket at han skulle være der. Ved å unngå å se på han eller snakke med han, oppførte de seg som om han ikke var til stede. I tillegg til at alle utenom han får med seg en uttalt beskjed om å gå, viser dette at interaksjon ikke bare handler om det som blir uttalt. Det handler i like stor grad om de uttrykk man avgir, i form av blick og kroppsspråk (Goffman, 1959, s. 9).

Selv om språk ikke er nødvendig for å uttrykke seg, er dette et mye brukt virkemiddel og uttrykk som elevene avgir for å passe inn – for å holde seg på innsiden. Det skal jeg se nærmere på nå.

«Sistemann til gymsalen er gay»

«Jeg skal henrette deg, din jævla jøde»

«Er du gay, eller?»

«Du er ei jævla pyse»

«Sistemann til gymsalen er gay»

Disse utsagnene overhørte jeg i skolegården. Tre av eksemplene overfor viser bruk av gruppebaserte skjellsord, som kjønns- og homonedsettende språk. I skolegården er også banneord en integrert del av ungdommenes språk, som *jævla*, *fuck*, *faen* og *herregud*. Jeg ble overrasket over at bruken av gruppebaserte skjellsord var så utbredt, og at ingen lærere grep inn. Det virket heller ikke som at elevene i skolegården reagerte på dette, og ingen medelever irettesatte slik språkbruk. Det kan skyldes at denne type språk er en integrert del av ungdomsgruppene og/eller ungdomskulturen.

Selv om denne typen språkbruk er en del av ungdommenes ordforråd, kan det også forstås som en viktig del av elevenes selvpresentasjon og opptreden. Som Goffman (1992, s. 90-91) peker på, vil det innad i grupper dannes et mønster for hvordan man skal oppføre seg og interagere – dette innebærer også språkbruk. De utsagnene jeg presenterte innledningsvis, ville trolig ikke blitt sagt i klasserommet eller i et familieselskap. Dette skyldes at publikummet er et annet, og på samme måte som jeg reagerte på bruken av gruppebaserte skjellsord, kan også lærere og familiemedlemmer anse det som upassende, eller vitne om uvitenhet. Med medelever som publikum, kan det derimot være et uttrykk elevene bevisst gir for å passe inn sammen med de andre. Det kan handle om at det innad i en gruppe dannes et mønster for oppførsel og språkbruk, og at dette blir ansett som kult. Dersom banneord eller gruppebaserte skjellsord er den språklige normen som foreligger i en gruppe, vil elever som ønsker å være en del av gruppen handle målrettet for å passe inn, og dermed adoptere språkbruken.

Som Goffman selv skriver, vil det ofte finnes et annet språk når en opptreden fremføres for publikum, enn det uformelle språket bak kulissene (Goffman, 1992, s. 108). Det kan dermed tenkes at bruk av banneord eller gruppebaserte skjellsord er noe elevene aktivt bruker for å passe inn i ungdomsgruppen, og at dette ikke er noe som skjer på baksideområdet. Det at ingen åpenlyst reagerer på denne type språkbruk, kan derimot indikere at det har blitt internalisert, og at elevene ikke lenger tenker over at det brukes. Manglende reaksjon trenger derimot ikke å bety at det foreligger en fullstendig enighet om at det er passende. Det kan derimot være et resultat av at medelever frykter sanksjoner fra majoriteten dersom de reagerer eller kommenterer på andres utrop. Et interessant funn knyttet til språkbruk, er at jeg bare hørte gutter som brukte gruppebaserte skjellsord, som kjønns- og homonedsettende språk. Alle eksemplene overfor er uttalt av gutter. Ved bruk av skjellsord, utgjør dette hovedbudskapet i utsagnet, som i «sistemann til gymsalen er gay», og «er du gay, eller?». Banneord fungerer på sin side i større grad som en forsterking av budskapet, som i «han var så *jævlig* deilig». Det oppfattes derimot som en integrert del av dagligtalen, og ble ofte brukt av begge kjønn. Det at det i stor grad var gutter som brukte gruppebaserte skjellsord, kan skyldes at det foreligger visse regler for jenters og gutters språkbruk og oppførsel. Det skal jeg se nærmere på kjønnsforskjeller i delkapittelet «fysisk aktivitet og kjønnsroller».

## 4.5 Grupperinger

Danning av, og tilhørighet til grupper, er en sentral del av menneskers selvpresentasjon. I løpet av observasjonsperioden, var jeg derfor oppmerksom på hvem som var sammen, og hvordan interaksjonen utspilte seg innad i disse gruppene. Da det finnes utallige grupperinger i en skolegård, har jeg valgt å fremstille de som var gjennomgående og framtrede på begge skolene. Med utgangspunkt i klesstil, har jeg delt elevene inn i tre grupper, som jeg har kalt «sossestil», «vanlig stil» og «stilbrytere». I tillegg har jeg vektlagt forskjeller mellom jente- og guttegrupper, i delkapitlet kalt «fysisk aktivitet og kjønnsroller». Selv om vaktene ikke utgjør en gruppe som opptrer på samme sted til samme tid, valgte jeg å plassere dem innenfor denne kategorien. Dette fordi de i friminuttene opptrer i lys av den rollen og det ansvaret som er tillagt vekten. De kan dermed betegnes som et lag, som har som oppgave å utføre en bestemt rolle (Goffman, 1992, s. 90). Som et overordnet lag, har de også påvirkning på elevenes interaksjon. Jeg har delt vaktens rolle i tre underkategorier; «den passive», «kontrolløren» og «den oppsøkende».

### Sossestil, vanlig stil og stilbrytere - ungdomsskolens sosiale koder

Ved oppstarten av observasjonsperioden, hadde jeg ingen forestillinger om at det var ulike stiler på ulike trinn. Da jeg kartla grupperinger i friminuttene, så jeg likevel tidlig at interaksjon og klesstil kunne kobles til ulike klassetrinn. Forskjellig interaksjon mellom elever på åttende og de andre trinnene handlet i stor grad om fysisk aktivitet, noe jeg skal utdype i «Fysisk aktivitet og kjønnsroller». Ved å se hvem som kom ut fra ulike trinnrom og klasserom, så jeg at elevene også kunne skilles fra hverandre med utgangspunkt i trekk ved utseendet, som antrekk og sminke. Med utgangspunkt i dette, har jeg delt elevene inn i tre grupper, hvor en av dem i stor grad er knyttet til et spesifikt trinn.

«Sossestilen» representerer elever fra tiende klasse. Selv om beskrivelsen først og fremst gjelder for elever fra dette trinnet, må det understrekes at stilen kan forekomme på tvers av trinn – og det er mange tiendeklassinger som ikke kler seg på denne måten. Mange åttende-og niendeklassingers stil skilte seg derimot fra tiende trinn, og jeg kalte derfor denne gruppa for «vanlig stil». Stilbrytere er derimot ikke knyttet til et spesifikt trinn, men beskriver en elevgruppes utseendemessige trekk som tydelig bryter med de to andre stilene. Jeg vil videre gi en beskrivelse av disse gruppene, og tolke deres opptreden i lys av teori.

## Sossestil

Noe jeg la merke til på begge skolene, var at mange av jentene i tiende hadde med vesker ut, både i lange og korte friminutt. De hang enten over skulderen, over håndleddet, eller stod på bordet de satt ved i kantina. Veskene var ikke like, eller av et spesifikt merke, men ofte i nøytrale farger. Min første tanke, var at elevene skulle ha gym og dermed hadde tatt med seg gymklær ut til friminutt. Etter hvert så jeg derimot at dette var noe som kjennetegnet jentene på tiende trinn. Jeg spurte aldri hvorfor de hadde de med seg ut, eller hva de hadde i dem. Jeg observerte likevel flere ganger at elever tok opp speil og sminke, samt mat og drikke. Det at mange sminket seg i friminuttet, er også et trekk ved de eldste ungdomsskoleelevene; de brukte betydelig mer sminke enn elever på lavere trinn. I og med at jeg observerte på vinteren, så det ut som at disse jentene hadde brukt selvbruning eller solarium, da de var brunere enn resterende elever. Det var også mange som brukte løsvipper og lepestift, og flere av disse jentene brukte friminuttet på å fikse på sminken. Flere av guttene på tiende trinn gikk rundt med trådløse høretelefoner i det ene øret, half-zip genser (ofte blå) og hvite Nike-sko. Selv om guttenes klesstil ikke var like oppsiktsvekkende som jentenes bruk av vesker og sminke, var det tydelig at det forelå en norm for klesbruk. Det som er felles for både jentene og guttene i gruppen «sossestil», er at det virket som at de var bevisste på, og opptatt av hvordan de kledde seg.

Jeg har tidligere tolket bruk av trådløse høretelefoner som en rekvisitt for å se opptatt ut. I dette tilfellet, brukte guttene derimot bare høretelefonen i ett øre, og de deltok samtidig aktivt i samtaler med medelever. Det virket derfor som at de ikke hørte på musikk, men at de bare hadde den i øret. Det kan dermed virke som at høretelefonene, på samme måten som veskene, var noe elevene brukte som et symbol på status, eller for å passe inn i gjengen. Goffman trekker fram at antrekk, alder, utseende, holdning og måten å snakke på er deler av den personlige fasaden (Goffman, 1992, s. 29). I dette tilfellet kan vesker, hodetelefoner, half zip-genser og Nike-sko tolkes som en del av elevenes personlige fasade. Det er derimot ikke bare en del av elevenes individuelle fasade, men det må også forstås som et uttrykk for gruppetilhørighet.

Goffman (1992, s. 38) skriver at «når en person kommer sammen med andre, vil således hans opptreden ha en tendens til å ta opp i seg og gi et eksempel på samfunnets gjengse verdier, faktisk i større utstrekning enn hans atferds i sin almindelighet». Slik jeg forstår det, innebærer det at gruppens uskrevne verdier og regler kommer før individets individuelle



atferd og ønsker. Det innebærer at individer som kommer sammen, forsøker å tilpasse seg hverandre – også ved måten de kler seg på. Med utgangspunkt i dette, kan man si at det innad i sossestil-gjengen har blitt utviklet normer for hvordan de skal kle seg, som alle er «enige» om (Goffman 1992, s. 90-91). Måten de kledde seg på, ble dermed en del av fasaden som opplyste medelever i skolegården om gruppens sosiale status. I forlengelse av at gruppens normer kommer først (Goffman, 1992, s. 38), kan elevenes klesvalg også tolkes som en strategi for å tilpasse seg; de brukte klær og utseendemessige trekk for å passe inn, og for å tilegne seg tilhørighet til en gruppe.

### **Vanlig stil**

Den tydelige normen for klesbruk som kjennetegner «sossestil»-elevene, står derimot i motsetning til gruppa som jeg har kalt «vanlig stil». Med utgangspunkt i mine observasjoner, forelå det ikke noen klare normer for klesbruk blant disse elevene. Elevene i denne gruppa brukte derimot brukte praktiske klær; det var få som hadde samme type jakke, men de brukte et stort utvalg av ulike boblejakker, allværsjakker i forskjellige farger og ulike typer sko, deriblant joggesko.

Min umiddelbare tanke, var at disse elevene ikke var like opptatt av selvpresentasjon. I forlengelse av refleksjonen omkring små barns etterligning og selvpresentasjon, handler dette trolig om noe annet enn at de ikke ønsker å gjøre et godt inntrykk. Denne gruppa var hovedsakelig yngre ungdomsskoleelever, ofte åttendeklassinger. Disse elevene hadde nylig kommet fra en annen sosial arena, barneskolen, og ulike normer for klesbruk kan derfor handle om tilpasning til ulike sosiale arenaer. Som tidligere studier peker på, er lek en viktig del av samhandlingen mellom elevene på barneskolen (Becher & Håøy, 2022; Eikesdal og Rasmussen, 2023). For disse elevene er det naturlig å videreføre lekingen til ungdomskolen, noe som også kan påvirke hvordan de kler seg; det viktigste er å kle seg komfortabelt og godt nok til å kunne være i aktivitet eller lek. På ungdomsskolen finnes det derimot andre koder for sosial interaksjon, og for hvordan man skal opptre. Dette kan ha en sammenheng med at leken og den fysiske tilnærmingen til interaksjon avtar i løpet av ungdomsskolen (Ridgers, et al., 2012). Som jeg skal komme tilbake til, observerte jeg sjeldent den samme type kaotiske fysiske interaksjon mellom elever på tiende trinn.

Ungdomsskoleelevene var oftest sammen med elever fra sitt eget trinn, og på skolen hvor to trinn delte et felles område, var det tydelige avgrensninger for hvor de ulike trinnene skulle

oppholde seg. Den eneste gangen jeg observerte at en elev på åttende snakket med en gruppe fra tiende, handlet det om klesbruk. Han stod vendt mot en elev fra tiende, og sa «du har sossesko». Da han ikke fikk umiddelbar respons fra tiendeklassingen, gjentok han dette. Jeg flyttet da blikket mitt til skoene hans, og så at alle de seks guttene i gjengen hadde helt like hvite Nike-sko.

Det som var interessant med dette, var at det som tilsynelatende hadde en negativ assosiasjon for åttendeklassingen (å være soss), var viktig blant elevene på tiende. Den yngre eleven virket på sin side trygg i sitt klesvalg. Når han etter hvert lærer de sosiale rammene og kodene for ungdomsskolen, kan det trolig også påvirke hvordan han kler seg, eller påvirker synet på å være «soss». Det kan skyldes at klær og utseende i enda større grad blir en del av selvpresentasjonen i løpet av ungdomsskolen. Selv om selvpresentasjonen først og fremst skjer hos enkeltindividet, er det knyttet til at man ønsker å fremstå på en bestemt måte overfor andre. Ulike utseendemessige uttrykk kan dermed regnes som rekvisitter man bruker for å være lik den gruppen man ønsker innpass hos, eller for å markere hvilken gjeng man hører til. I guttegjengen med Nike-sko, kan man dermed si at det foreligger en forventning om at dette var noe som man må ha for å være en del av gruppa. Klær kan dermed tolkes som et element som skaper gruppetilhørighet, eller forsterker denne.

### **Stilbrytere**

De fleste elevene gjorde det som krevdes for å tilegne seg ungdomsskolens sosiale koder. På begge skolene finner jeg derimot eksempel på en gruppe som skiller seg fra de resterende elevene, både i utseende, språkbruk og gruppesammensetning. Som jeg skal komme tilbake til i neste delkapittel, er normen på ungdomsskolen at grupperingene holdes innenfor det biologiske kjønn. Denne gruppen bestod derimot av en blanding av jenter og gutter, noe som gjaldt stilbryterne på begge skolene. I tillegg til dette, skilte gruppen seg ut utseendemessig, og var dermed oppsiktsvekkende i skolegården. Flere i gruppen hadde farget håret i synlige farger, som rødt eller blått. De brukte klær som skilte seg ut fra de andre elevenes, eksempelvis rutete pysjamas-bukser, andre fargerike bukser, og noen av dem gikk i shorts da det var to grader ute. På begge skolene gikk flere av disse elevene rundt med headset, enten på et øre, eller rundt halsen.

Jeg har valgt å kalle denne elevgruppen for stilbrytere. Det er fordi de åpenlyst bryter med ungdomsskolens normer knyttet til kleskode, samt det ellers tydelige skillet mellom jenter og

gutter. Dette er også et eksempel på det som Goffman (2004, s. 205-210) kaller for rolledistanse; på ungdomsskolen vil det være forventet at man innordner seg de forventningene som stilles for rollen som ungdomsskoleelev. De fleste elever vil derfor tilpasse språkbruk og kleskode med utgangspunkt i det de ser rundt seg. Denne gruppen distanserer seg derimot fra denne forventningen. De gjør det ikke på en diskret måte, men med sine fargerike klesplagg og frisyre, markerer de tydelig at de ikke godtar forventningene som foreligger.

Dette er et eksempel på at det er mulig å distansere seg fra ungdomsskolens sosiale koder uten å være ensom eller alene. I dette tilfellet, virker elevene tilfredse med at de har funnet sin plass på utsiden av mangfoldet – og at de ikke ønsker å være en del av normen. Selv om de bryter med ungdomsskolens sosiale koder, betyr det derimot ikke at det ikke foreligger sosiale koder eller selvpresentasjon i denne gruppa – tvert imot. Som i alle gjenger, foreligger det koder og forventninger til hvordan disse elevene skal oppføre seg for å ikke bryte med gruppens, og tilskuernes forventninger. Medlemmene av denne gruppen har selv vært med på å definere situasjonen og legge rammene for oppførsel og interaksjon. I utviklingen av gruppedynamikk har det blitt skapt et mønster som medlemmene er «enige» om, som kleskoder og uttrykk (Goffman 1992, s. 90-91).

De skiller seg derfor hovedsakelig fra majoriteten ved at de har en annen standard for hvordan interaksjonen skal foregå. For å være en del av denne gjengen, må man skille seg ut fra majoriteten. På samme måte som i sossestil-gjengen, foreligger det også klare regler for hvordan elevene i denne gruppen skal kle seg, for å være en del av gruppen.

### Fysisk aktivitet og kjønnsroller

Guttene fra åttende trinn løper ut i skolegården. De samler seg i en sporadisk gruppe på atten elever. Det er stor grad av intimitet. De løper etter hverandre, holder hodene til hverandre i klemme, dytter hverandre inntil veggen, to elever tar lua til en tredje og løper rundt med den, noen bærer hverandre og flere roper. (...) det står tre jenter og snakker sammen ved inngangsdøra, og fire jenter sitter i en gapahuk. De snakker sammen.

Dette utdraget for hvordan interaksjonen i skolegården ser ut, er ikke et unikt eksempel – tvert imot. På skole A kjennetegner dette den daglige aktiviteten, og det var få unntak av interaksjonsmønsteret til jentene og guttene på åttende trinn. Det første som kan trekkes fram av utdraget, er guttenes intimitet og fysisk aktivitet. Til enhver tid var det noen som var i

kontakt med hverandre fysisk, ofte i en eller annen form for lekeslåssing eller at de løp etter hverandre. Det var vanskelig å få et tydelig overblikk over gruppen og all aktiviteten, fordi det var så mye som skjedde samtidig. Dette ble også påvirket av gruppens størrelse; mange gutter samlet seg innenfor et mindre område, i dette tilfellet dannet de en gjeng på atten elever. Selv om det trolig var mindre grupperinger innad i gjengen, var det vanskelig å få en tydelig oversikt over hvem som var med hvem, og hvem som eventuelt ikke hadde innpass. Guttene var ofte samlet i store grupper, noe som er gjennomgående på alle klassetrinn og på begge skolene.

I motsetning til den store guttegjengen med høy grad av fysisk aktivitet og uoversiktlig, kjennetegnes jentenes interaksjon i utdraget av det motsatte; små og oversiktlige grupper hvor hovedaktiviteten var å gå eller stå. Jentene snakket rolig sammen. De verken løp eller ropte ofte, og var sjeldnere fysisk aktive. De stod derimot ofte i ro, gikk sakte rundt i skolegården mens de snakket, eller satt – enten på gulvet i gangen, på benker i skolegården eller ved bordene i kantina. Det jeg observerte i skolegården, stemmer overens med Medina og kollegers forskning (2015). De peker på at den vanligste formen for fysisk aktivitet blant jenter er å stå og gå. Det var også interessant å følge med på hvor jentene og guttene plasserte seg i rommet eller i skolegården. Dersom jentene satt på benker, var det åpenbart avhengig av hvor benkene var plassert. Dersom de derimot stod i ro og snakket, stod de ofte langs veggene på rommet eller skolebygningen. Guttene befant seg i større grad midt i rommet, eller midt i skolegården. Det gjorde at det var enklere å legge merke til guttene kontra jentene – i kombinasjon med at de laget mer støy.

Funnet om jenter og gutters fysiske aktivitet i friminuttet, støtter forskning fra blant annet Mayorga-Vega & Viciano (2015), Medina og kolleger (2015) og Ridgers og kolleger (2012). I forskningsartiklene deres, peker de på at gutter er mer involvert i moderat fysisk aktivitet enn jenter. I eksempelet over, er det tydelig at guttene var mer fysiske enn jentene. Dette er som nevnt gjennomgående for åttende trinn, spesielt på skole A. På skole B var det derimot færre elever som var ute i skolegården, da de hadde store områder å være inne på, samt bordtennisbord og fotball-bordspill. Det var likevel guttene som oftest benyttet seg av disse fasilitetene, mens det var et flertall av jenter som satt i biblioteket og snakket eller spilte brettspill. Selv om det kommer i noe ulike uttrykk, var guttene mer fysisk aktive enn jentene på begge skolene. Jeg observerte selvsagt også jenter som spilte og lekte, blant annet fire jenter som lekte med ball i et friminutt, og tre jenter som lekte bom 50 i skogen et annet

friminutt. Det er likevel få eksempler på at jenter drev med fysisk aktivitet utover det å gå, og i begge tilfellene, var det elever fra åttende trinn.

Ridgers og kolleger (2012) brukte akselerometrimålere for å kartlegge aktiviteten til 1220 barn i Australia. De målte blant annet aktiviteten i aldersgruppen 10-12 år. Selv om dette ikke var ungdomsskoleelever, er det likevel et interessant funn fra studien at aktivitetsnivået ble redusert over tid, både for jenter og gutter. Funnet peker på at elevene blir mindre aktive desto eldre de blir. Mine observasjoner indikerer også at det hovedsakelig var guttene på åttende trinn som hadde mye energi og høyt nivå av fysisk aktivitet. Jeg har noen observasjoner knyttet til gutter på niende som er fysisk aktive, da ofte i organisert aktivitet, som fotball eller basketball. Guttene på tiende var derimot likere jentenes fysiske aktivitetsmønster; de satt eller stod mest, og hovedaktiviteten var å snakke. Funnet om at aktivitetsnivået reduseres over tid, stemmer dermed godt overens med mine observasjoner.

### **Gymsalen – «Et sted for gutter»?**

Funnene mine peker på at det er forskjell mellom jenter og gutters interaksjon i friminuttene, spesielt på åttende trinn. Jeg vil videre se på et annet observasjonsnotat knyttet til kjønnsforskjeller, og drøfte hvordan ulikheter kan tolkes i lys av kjønnteori.

Jeg er i gymsalen i storefri, og en guttegjeng på tretten ankommer først. Hallen er delt i to med en midtdeler, og guttene fordeler seg på begge sidene. På høyre side er de mest opptatt av å spille «en ball i marka» med en fotball. De spiller fotball på venstre side også, men her sparker de ballen på hverandre, og virker mest opptatt av lek og tøys. Det kommer seks gutter til, som fordeler seg på de to sidene.

Deretter kommer det syv jenter inn, og blir stående ved inngangen. De fniser og fikser på sminken, og to av dem legger seg ned på gulvet; den ene oppå den andre, og kysser henne på kinnet. En av jentene tar foten til en annen, og drar henne rundt på venstre side av banen. Etter hvert finner de en volleyball, og spiller for seg selv på veneste banehalvdel.

I løpet av friminuttet kommer det flere jenter inn i gymsalen. De kikker over til høyre side av midtdeleren, men går ut igjen. I gangen utenfor gymsalen er det fjorten jenter. De står i mindre grupper, ser på mobilene sine og snakker.

I løpet av de 25 minuttene jeg observerte, var det bare syv jenter som ble værende i gymsalen. De andre kikket inn, gikk ut igjen, og til slutt hadde det samlet seg fjorten jenter i gangen rett utenfor. Det samlet seg derimot mange gutter på begge sidene av banen. Noen spilte fotball, noen løp etter hverandre, mens andre lå på en madrass på gulvet. I Becher og Håøys' (2022)

observasjon på barneskolen, peker de på at guttene løper til fotballbanen i friminuttene. I forlengelse av det, presiserer de at dette er et sted for gutter. I og med at det stort sett er gutter som er i gymsalen i friminuttet på ungdomsskolen, kan det virke som at dette også er et sted for gutter. Det kan forklares med at gutter ofte er mer interessert i fotball enn jenter. Dette vil derimot ikke være et tilfredsstillende svar, da det er en populær sport både blant jenter og gutter – i tillegg til at gymsalen ikke er forbeholdt fotballaktivitet. Jeg var derfor nysgjerrig på hvorfor det nesten bare var gutter i gymsalen, mens de fleste jentene snudde i døra.

I dette tilfellet, kan det virke som at det foreligger ulike regler for jenter og gutters deltakelse i fysisk aktivitet i gymsalen, og at det forelå et grunnleggende mønster for det som Goffman kaller for passende oppførsel (1992, s. 93). De instrumentelle kravene for passende oppførsel handler om hvilke normer som gjelder innenfor et bestemt område. I gymsalen, virker det som at normen for hva man kan, og ikke kan – bør, og ikke bør gjøre, er koblet til kjønn. Det er likevel lite sannsynlig at dette er en norm som bare gjelder på den enkelte skole, men at det på samfunnsnivå foreligger normer for hvordan jenter og gutter skal oppføre seg. Det tar utgangspunkt i West og Zimmermans' (1987) teori om at kjønn er noe man «gjør»; noe man blir opplært til og sosialisert inn i, og at det dermed er knyttet til kultur. I denne sammenhengen, «gjør» elevene kjønn i tråd med ganske tradisjonelle kjønnsroller. Goffman beskriver den tradisjonelle forståelsen av menn som maskuline og fysisk sterke (Goffman, 1997, s. 325). I den forbindelse, vil sport og aktivitet tradisjonelt forbindes med fysikk og maskulinitet, noe som kan føre til at guttene inntar gymsalen som om det var «deres sted».

Jentene som blir værende i gymsalen er derimot fnisete, og gjør ting som ikke «passer seg» i gymsalen; som å legge seg på gulvet og kysse hverandre. Da jentene har hatt gym på skolen i mange år, vil jeg anta at denne oppførselen ikke handler om at de ikke kjenner de sosiale reglene for hva man skal og ikke skal gjøre i en gymsal. Da jenter og gutter har et ønske om å tilpasse seg og utfylle hverandre (Goffman, 1997, s. 303), kan fnising og fiksing på sminken forstås som en kompensering for guttenes maskulinitet. Det kan da være noe de bevisst gjør for å tilpasse seg guttene, eller for å få deres oppmerksomhet, på samme måte som amerikanske college-studenter latet som at de var mindre intelligente enn de egentlig var, når de var sammen med attraktive gutter (Goffman, 1959, s. 22). Dette tar utgangspunkt i det idealiserte bildet av jenter som «pure, fragile (...) the givers and receivers of love and care» (Goffman, 1977, s. 325). Da jentene kysset hverandre, fniste og fremstod som uvitende om hva de skulle gjøre i gymsalen, «gjør» de kjønn i tråd med denne idealtypiske beskrivelsen av

jenter. Kyssingen kan her være et uttrykk for medmenneskelig omsorg, og skjørheten kan være en motsetning til guttenes maskulinitet.

Jentene og guttenes opptreden i gymsalen kan dermed forstås med utgangspunkt i de stereotypiske og tradisjonelle forståelsene av kjønn. Selv om noen av jentene hadde hatt lyst til å delta i guttenes aktivitet, kan det tenkes at medelevenes forventning til situasjonen gjorde at de unngikk å involvere seg. På den måten kan kjønn spille en grunnleggende rolle i sosiale interaksjoner, og påvirke elevenes handling, derav fysisk aktivitet. Det må likevel trekkes fram at jeg ikke observerte tegn til negative reaksjoner rettet mot jenter som ønsket å delta, eller at guttene avviste jentene. Dette kan dog skyldes at det ikke var noen som tilnærmet seg guttene, eller som spurte om å være med.

Det var likevel noen av jentene som ble værende i gymsalen, men samtlige befant seg på venstre side. Det var mange som gikk bort til midtdeleren og kikket over, men snudde og gikk ut igjen – eller til venstre banehalvdel. Jeg vet ikke hvorfor ingen ble med guttene på høyre side, men det kan virke som at det var lavere terskel for å være på venstre side. Dette kan skyldes at guttene på høyre spilte fotball, og var opptatt av dette, mens de på venstre side var like mye opptatt av å løpe etter hverandre, sparke ballen på hverandre eller å ligge på en madrass. I og med at interaksjonen og aktiviteten ikke var fastlagt, kan man også anta at det ikke var like tydelig hvorvidt jentene ble værende eller ikke. Dersom de skulle ha gått på høyre side, ville det derimot vært tydelig for de som var der, og jentene kunne da ha risikert negative sanksjoner ved å bryte inn i «deres» område. På venstre side ble de dermed ikke iaktatt og vurdert på samme måte.

Noe annet som kjennetegner interaksjonen i gymsalen, er at jentene og guttene ikke spilte med hverandre. Den eneste interaksjonen på tvers av kjønn i løpet av de 25 minuttene jeg var i gymsalen, var da ei jente skjøt en ball på en gutt, og han skjøt tilbake. Inndelingen i kjønn gjaldt ikke bare her, men det var gjennomgående i all observasjon på begge skolene; elevene stod, gikk og foretok det meste av aktivitet sammen med elever av samme kjønn.

Skolen organiserer fotballturnering torsdag og fredag i seks uker. Her blandes elever fra flere trinn, men det er kun gutter som spiller. På tribunen sitter over 50 tilskuere og ser på dagens fotballkamp. På høyre og venstre side av tribunen sitter det utelukkende gutter, mens jentene sitter i midten.

Dette er et annet eksempel på hvordan elevene grupperer seg etter kjønn. Det var ingen jenter som satt i guttegruppa, og omvendt. Dette er et tydelig eksempel på noe som er gjennomgående i alle friminuttene, og for alle klassetrinn; det meste av samtaler, interaksjon og grupperinger skjedde kjønnsdelt. Det var sjeldent at ei jente var sammen med flere gutter, og omvendt. Da var det vanligere at en jentegjeng på to eller flere jenter interagerte med en guttegjeng på to eller flere gutter. Det overrasker meg at kjønnsrollene var så atskilte og tradisjonelle. Hvilket kjønn man identifiserer seg med, spiller dermed en stor rolle for hvordan tiden i skolegården ser ut. Om man er jente eller gutt, påvirker hvem man er sammen med, hvem man snakker med, og hvilke aktiviteter man driver med i friminuttene.

Goffman presenterer likevel begrepet *rolledistanse*, fordi han mener at det er mulig å distansere seg fra en rolle (Goffman, 2004, s. 205-210). De føringene som foreligger i rollen som kjønn, kan man dermed velge å internalisere, eller distansere seg fra. Det å ikke akseptere de normene som foreligger, kan resultere i negative sanksjoner. Det som også kan skje, er at flere kan distansere seg, og danne en ny gruppe. Det er slik jeg tolker «stilbryterne»; en tydelig definert gruppe som både består av jenter og gutter.

### Rollen som vakt

Skolegården er ikke bare et sted for elever, men lærerne er også en del av de sosiale rammene som preger interaksjonen. Som jeg pekte på innledningsvis, foreligger det ingen klare retningslinjer for hva det innebærer å være vakt; desto mer interessant var det å observere de ulike rollene som vaktene inntok. Jeg var derfor opptatt av å få et innblikk i hvor lærerne befant seg, hvem de snakket med, hvordan de beveget seg i skolegården og hvorvidt de deltok i elevenes aktiviteter. Selv om hovedfokuset i denne oppgaven er elevers interaksjon, peker mine funn på at lærernes tilstedeværelse kan påvirke samhandlingen. Man kan si at lærerne er en del av de sosiale rammene som preger interaksjonen. Selv om lærerne danner et lag (Goffman, 1992, s. 90), var jeg oppmerksom på at de bestod av en sammensatt gruppe, som inntok ulike roller. Med utgangspunkt i observasjonene, har jeg derfor utarbeidet tre roller som lærerne inntar; kontrolløren, den passive og den oppsøkende. Gruppene er laget med utgangspunkt i deres interaksjon med elevene, men det må understrekes at disse er dynamiske. Det innebærer at lærere kan tre inn og ut av ulike roller (Goffman, 1992, s. 47).



## Kontrolløren

Interaksjon mellom vakt og elev inneholder ofte en oppfordring til eleven om å korrigere atferd. Dette kan være beskjeder som at elevene «ikke får sparke ball inne», at de ikke får lov til å være på det gitte området, eller at de «ikke må ha bena på bordet». Mens noen bruker disse negative tilnærmingene, som tydelig gir uttrykk for hva elevene først og fremst ikke får gjøre, er det andre som tilnærmer seg elevene med oppfordringer snarere enn ordre. Eksempel på dette er; «husk at dere enten må være ute, eller i kantina» og «husker dere at vi snakket om dette i går?». Selv om tilnærmingene var noe ulike, var budskapet det samme; vekten korrigerer elevenes atferd, og sørger dermed for at de følger reglene for friminuttet. Man kan si at vekten inntar en kontrollerende rolle.

Som vi ser i eksemplene ovenfor, kommer denne siden av rollen tydelig fram gjennom uttrykk de ga, som eksplisitte beskjeder. Et ønske om å holde orden i rekkene fremkom også av kroppsspråket til lærerne, og dermed også uttrykkene de «avgir» (Goffman, 1959, s. 9). Det var et vanlig syn at lærerne gikk med hendene i lommen eller i kryss over brystet. De var ofte i bevegelse, gikk gjerne ned gangen, snudde seg og gikk tilbake. Ikke med en autoritær holdning, men snarere subbende. Det ga likevel inntrykk av at de inspiserer området, og det at de var til stede, gjorde at elevene var ekstra oppmerksomme på deres tilstedeværelse. Et blikk i retning av elever som gjorde noe de ikke skulle gjøre, var nok til at den uønskede handlingen tok slutt. Da noen av guttene fra åttende trinn lekeslåss, gikk vekten sakte mot dem. Hun sa ingenting, men ved å gå i deres retning, viste hun at hun hadde oppfattet hva som skjedde, at hun var til stede, og at det ikke aksepteres. De sluttet å lekeslåss – helt til læreren snudde ryggen til.

Den rollen som vekten her inntar, har jeg valgt å kalle «kontrollør». Selv om navnet kan ha negative assosiasjoner, er det ment som en beskrivelse av rolleutøvelsen, snarere enn et normativt perspektiv. I tillegg til uttrykk vaktene gir og avgir i form av eksplisitte kommentarer til elevene, kommer denne rollen også tydelig fram i mine samtaler med lærerne. I det ene friminuttet snakket jeg med en vakt, som viste seg å være vikarlærer for dagen. Da jeg spurte hva han anså som hans oppgaver som vakt, sa han at han hadde fått instruks om «å tusle rundt, og påse at alle gjorde det de skulle». En annen sa at deres oppgave som vakt var «å ha en oversikt over at alle har det greit, og at det ikke er noe som skjer». «Noe» kan ha mange betydninger, blant annet at elevene bryter friminuttets regler. I samtlige samtaler med lærere, var det denne oppgaven de først nevnte når jeg spurte om hva som ligger

i deres rolle som vakt. Det er dette jeg mener ligger i rollen kontrollør; å sørge for at alt går fint for seg, og at elevene overholder de rammene og reglene som foreligger i friminuttene.

Vaktene kontrollerte ikke bare elevenes oppførsel, men de brukte også tid på å sørge for at området så greit ut – spesielt i kantina. Her ryddet de etter elevene, blant annet ved å sette på plass stoler, og kaste avfall. Den ene dagen observerte jeg at en lærer løp ned til kantina et minutt før friminuttet startet, og ropte til en annen at «jeg har vakt». Hennes oppgave dette friminuttet var å styre køen i kantina, noe hun tok på alvor. Dette var en av få ganger hvor jeg observerte at vakten kom tidsnok ut til friminutt, og det indikerer at hun anså oppgaven sin som viktig. Selv om det gjennomgående var mange vakter som ikke var der de skulle være, var det alltid minst en vakt til stede i kantineområdet. Dette kan skyldes at de hadde en konkret oppgave de skulle utføre – som å styre køen. Det kan være tilfeldig at disse vaktene var der de skulle være. Det kan også tolkes som selvpresentasjon, og at de handlet målrettet for å gi andre det inntrykket som det var i deres interesse å formidle (Goffman, 1959, s.16). Det var alltid kantinearbeidere til stede i kantina, som kunne legge merke til hvorvidt det var vakter til stede eller ikke. Dette kan videreformidles til andre lærere eller ledelsen, og eventuelt føre til negative sanksjoner for de lærerne som ikke utfører sine pålagte oppgaver. Ønsket om å unngå sanksjoner, samt å framstå som pliktoppfyllende og ansvarlig overfor andre kolleger, kantinearbeidere og ledelse, kan dermed påvirke vakten til å være mer påpasselig til å være på riktig sted til riktig tid. I flere deler av skolegården var vakten derimot ikke under påsyn av andre voksne, og da virket det derimot ikke like viktig å være på rett sted til rett tid. Det skal jeg gjøre rede for i «den passive».

Et annet kjennetegn på kontrollørene, var at de i stor grad observerte elevene på avstand, ofte i bevegelse. De gikk fram og tilbake, med fokus på å bryte inn dersom de så noe som ikke var i overensstemmelse med rammene og reglene for friminuttene. Det virket som at de var mer opptatt av hva elevene ikke skulle gjøre, og mindre interessert i interaksjonen som utspilte seg. Som jeg skal se nærmere på i neste underkategori, oppga 91 prosent av ungdomsskolelærerne som deltok i Baines & Blatchford's undersøkelse (2023) at de observerte fra «distanse» i friminuttene. Det begrunnes med å gi elevene frihet. Dette stemmer i stor grad overens med mine funn. Observasjon fra distanse, samt konstant bevegelse, kan føre til at de ikke får med seg hva elevene sier eller gjør mot hverandre, noe som også synliggjøres i årets elevundersøkelse (Udir, 2023). Resultatene viser at 28,9 prosent av norske ungdomsskoleelever opplever at *ingen, bare en eller noen få* voksne på skolen

reagerer når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkelig mot en elev. Som jeg så på i «sistemann til gymsalen er gay», sies det mye upassende i skolegården. Det var ingen lærere til stede i noen av observasjonsnotatene jeg viste, noe som kan skyldes vaktens fokus på å gi elevene frihet til sosialt samspill, i motsetning til tettere interaksjon med elevene.

### **Den passive**

- Vakten holder på med mobilen.
- To vakter står vendt mot hverandre og snakker med hverandre.
- Tre lærere står i en ring og snakker sammen på biblioteket.
- Vakt snakker i telefonen.
- Vakt går til personalrommet da det er få elever i området hvor hun skal vakte.

Det som kjennetegner utdragene overfor, er at vaktens oppmerksomhet store deler av tiden er rettet mot noe annet enn elevene; andre lærere, mobiltelefonen eller personalrommet. Til tider kunne de bryte ut av samtalen med andre lærere, og innta en kontrollerende rolle. Det var derimot vanligere at disse vaktene stod langt fra elevene, og var for opptatt i egne samtaler eller med mobiltelefonen, til å få med seg hva som skjedde rundt seg. Der den kontrollerende vakt observerte elevene fra avstand, var den passive vakt ofte for opptatt til å få med seg hva elevene holdt på med. De var fysisk til stede i skolegården, men var i liten grad i interaksjon med elever. I noen tilfeller, forlot de også området hvor de skulle vakte. De gikk da til et annet område, eller til personalrommet. Et eksempel på det, er i det siste observasjonsnotatet. I dette tilfellet gikk hun frem og tilbake i den korridoren hvor hun skulle være. Der var det åtte elever, og vakt så bort på meg og sa «her var det ikke mange». Hun snudde seg, og gikk deretter inn på lærerværelset.

I tillegg til tilfellene hvor lærernes oppmerksomhet var rettet mot noe annet enn elevene, noterte jeg ofte ned dersom det ikke var en voksen til stede på et område som det i utgangspunktet skulle være noen. Ved å søke på *ingen* i observasjonsnotatene mine, får jeg 25 treff på «ingen lærer til stede». Dette var ikke noe jeg alltid merket meg, så jeg antar at dette tallet var høyere. Det resulterte i at elevene ofte var alene i skolegården, uten en vakt å henvende seg til, eller som kunne gripe inn dersom noe skjedde. I tillegg til at flere områder ofte var ubemannet, kom vaktene også ofte for sent. I løpet av observasjonsperioden min, var jeg alltid ute, eller på et bestemt område, før det ringte inn. Vakt var aldri ute før elevene kom ut, noe som trolig kan skyldes at de hadde undervisning, og måtte sørge for at alle elevene kom seg ut. Det var likevel ikke uvanlig at vakt var fem minutter for sent, og i et tilfelle, kom vakt ut to minutter før friminuttet var slutt.

Det kan virke som at den passive vekten ikke anser det som en viktig oppgave. Til tross for behovet for voksne i nærheten i friminuttene, trekker Asmyhr (2017) fram en hypotese om at skolens voksne ser på vakting som en belastningsfullt og meningsløs oppgave. Den passive vaktens manglende oppmerksomhet, tilstedeværelse og lite punktlighet kan forsterke denne hypotesen. «Kontrolløren» og «Den passive» vekten, er de gjennomgående vaktrollene i min observasjon. Det er likevel noen lærere som engasjert samhandler med elever i friminuttene. Denne rollen har jeg kalt for «Den oppsøkende».

### **Den oppsøkende**

Det er storefri, og fotballturnering i gymsalen. Jeg kommer i snakk med en voksen som er der. Hun har ikke på seg vest, og forklarer at hun ikke er vakt dette friminuttet, men at hun ofte er ute i friminuttene uansett. Det skyldes at hun vet at det er mange som er alene eller ensomme, og trenger noen å snakke med.

Dette er det eneste eksempelet jeg har på at en lærer frivillig bruker matpausene sine på å være vakt. Hun understreket imidlertid at dette var et bevisst valg hun tok, selv om det førte til at hun «har en hel bunke som venter på meg når friminuttet er over». Hun satt dermed elevenes behov høyt, og det fremkommer av samtalen at dette innebar å ha en voksen å snakke med dersom de trengte det. Hun sa at det også kunne innebære å delta i samtaler, og prøve å dra de passive med inn i samtalen – «noen ganger funker det, og noen ganger funker det ikke, men da har jeg gjort det jeg kan».

I sin masteroppgave, gjennomførte Asmyhr (2017) en studie på barnetrinnet, hvor hun så på sammenhengen mellom voksenstøtte i friminuttene og elevers opplevelse av trygghet. Dette henger sammen med at elevene skal sikres et godt psykososialt miljø. Hun trekker frem fem elementer som var viktige for elevenes opplevelse av trygghet, deriblant voksentilgjengelighet. Man kan anta at elever på barnetrinnet i stor grad finner trygghet i å ha en voksenperson i nærheten, og at det er nødvendig for å oppleve trygghet. Dette behovet er trolig ikke like stort på ungdomsskolen, da elevene er eldre og mer selvstendige. Samtalen med læreren over, viser derimot at en voksens tilstedeværelse kan være sentralt for ungdomsskoleelevers trygghet også; spesielt de som i utgangspunktet er sårbare for ensomhet eller alenehet. Læreren i eksempelet over skiller seg også ut ved at hun anser det som viktig å snakke med elevene, noe som ikke oppleves like viktig for kontrollørene.

I en samtale med en annen lærer, kom det også frem at det er noen lærere som aktivt deltar i elevenes interaksjon. I forlengelse av spørsmålet om hva hun anså som sin oppgave i friminuttet, svarte hun følgende:

- Jeg står vanligvis på avstand og ser på hva elevene gjør, og beveger meg over det området jeg er vakt. Så kan man for eksempel gripe inn i lekeslåsning før det går galt.
- Pleier du noen gang å være med å spille? For eksempel bordtennis.
- Nei.. jeg har egentlig aldri gjort det, men det er jo noen som gjør det, for eksempel konkurranse om å gjøre mest push ups, og det er jo veldig gøy for elevene. Men jeg har ikke gjort det.

I eksempelet som læreren selv ga, virket det som at hun inntok en kontrollerende vaktrolle. Hun observerer elevene fra avstand, og griper inn for å styre elevenes eventuelle regelbrudd, som lekeslåsning. Det fremkommer likevel et skille mellom måten hun pleier å være vakt på, og hvordan hun uttrykker at man «burde» vakte. Selv om hun indikerer at elevene synes at det er gøy når lærere er med i leken, eller har konkurranser med dem, gjør hun det ikke. Denne manglende deltakelsen, kan ha flere forklaringer. Som læreren i eksempelet innledningsvis peker på, kan dette skyldes at det er energikrevende å engasjere seg i elevenes aktivitet, og at det dermed er enklere å innta en kontrollerende eller passiv rolle. Det kan også handle om at hun da må bryte med den rollen hun pleier å innta i friminuttene; «å stå på avstand og se på hva elevene gjør, og bevege seg over det området hvor hun er vakt». Her blir det et skille mellom det normative og praksisen.

Til tross for at det kan oppstå en konflikt i utførelsen av roller, finner jeg likevel noe interessant i de tilfellene hvor lærerne interagerer med elevene i friminuttene. For det første, er det en brobygger mellom kjønnsdelingen. For det andre, fører også lærerens deltakelse til at flere elever deltar i interaksjon, og reduserer dermed antall elever som sitter alene. Jeg vil nå gi på et par eksempler på dette fra observasjonsnotatene mine:

En lærer spiller brettspill sammen med fire elever i biblioteket – tre jenter og en gutt. De snakker om hverdagslige tema, tuller og ler.

To lærere snakker med en jentegruppe. Etter et minutt kommer det noen gutter bort, som også blir med i samtalen. Alle snakker sammen om fotball fram til friminuttet er slutt.

Tidligere i denne oppgaven har jeg pekt på et tydelig kjønnskille i skolegården. Jenter og gutter snakket, satt, lekte og spilte sjeldent på tvers av kjønn, men grupperte seg med utgangspunkt i det biologiske kjønn de tilhørte (Goffman, 1977; West & Zimmerman, 1987). Eksemplene overfor viser derimot at lærerens deltakelse i aktivitet eller samtale kan påvirke interaksjonen mellom elevene. I begge utdragene, var jenter og gutter med i

interaksjonen. Der det i utgangspunktet foreligger klare regler og rammer for når gutter og jenter kan være sammen, virker disse å opphøre når en lærer er til stede. Læreren kan dermed fungere som en brobygger mellom de tydelige kjønnsdelingene.

Det er spisetid, og jeg går innom et klasserom. Her er det to elever som sitter alene. En spiller på chromebooken, og en annen gjør skolearbeid. Da jeg kommer inn fem minutter senere, har en vakt kommet inn i klasserommet. Hun har skrevet et matematikkstykke på tavla, som elevene skal løse. Samtlige elever står i en halvsirkel rundt læreren og tavla, og deltar i problemløsningen.

På samme måte som at lærerne trekker til seg både jenter og gutter, har deres deltakelse også en inkluderende effekt. Læreren som frivillig var vakt, pekte blant annet på at hun forsøkte å inkludere alle elever i samtalen, også de som vanligvis var passive eller på utsiden. Det kan hende at noen av disse elevene i utgangspunktet ikke tilhørte en gruppe, og at det ville brutt fasaden og forventningene dersom de forsøkte å inkludere seg selv i en. Når en vakt derimot tar initiativ til aktivitet eller lek, stilles det andre forventninger til, og forutsetninger for deltakelse. Ved at vaktens deltakelse gjør det tydelig at hun ønsker at alle skal være med, kan dette fungere som et påskudd for de elevene som ellers sitter alene. De som i utgangspunktet ikke våger eller ønsker å inkludere seg selv, har dermed en unnskyldning til å bli med uten at det bryter med det bildet de ønsker å gi av seg selv (Goffman, 1992, s. 27-31). Dette er et eksempel på at vaktens deltakelse i interaksjonen fører til mindre alenehet (ensomhet?) i friminuttene.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg utforsket følgende problemstilling: «*Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene, og hvilke rammer preger interaksjonen?*». Med utgangspunkt i kvalitativ observasjon på to ungdomsskoler i Agder, har jeg forsøkt å beskrive hva som foregår, og hvordan interaksjonen utspiller seg. I dette kapitlet skal jeg kort trekke fram funnene som jeg har drøftet i kapittel 4. Jeg skal først trekke fram funn knyttet til hvordan ungdomsskoleelever samhandler i friminuttene, og deretter hvilke rammer som kan prege interaksjonen.

### 5.1 Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene?

Elevenes samhandling i friminuttet skjer på ulike måter, og henger blant annet sammen med ulike grupperinger, kjønn og alder. I min studie, har jeg trukket fram trekk som kjennetegner ulike grupper.

Flere elever inngår i liten grad i interaksjon med andre elever i friminuttet. De som er alene, befinner seg ofte på områder hvor de ikke blir sett av verken medelever eller lærere. Jeg har kalt disse stedene for baksideområder, et område hvor man ikke trenger å innta en spesifikk rolle (Goffman, 1992, s. 106). Det å oppholde seg på områder hvor man ikke kan bli sett, som toaletter eller utenfor skolens område, kan tyde på at det kan være utfordrende å opprettholde en fasade som man i utgangspunktet ikke er i besittelse av. Det kan derfor være enklere å holde seg utenfor medelevers åsyn, slik at de ikke må jobbe for å gi et inntrykk av at de ikke er alene (Goffman, 1959, s.16). De elevene som er alene, men som ikke er på baksideområder, er ofte i bevegelse, enten mellom ulike grupper, eller rundt på skolens område. De går ofte med høy hastighet, befinner seg nær skolebygget og bruker rekvisitter for å signalisere at de har noe viktig å foreta seg. I lys av Goffmans teori om opptreden, har jeg tolket dette som liksom-arbeid (Goffman, 1992, s. 94-96). Elevene opptrer på en måte som får medelever, eller lærere, til å tro at de har noe fornuftig å gjøre, mens det i virkeligheten kan være et påskudd for å skjule alenehet eller ensomhet. Dette med utgangspunkt i at alenehet ofte blir tolket som ensomhet, noe vi anser som negativt vår kultur (Halvorsen, 2005, s. 16).

Manglende anerkjennelse fra publikum er dermed noe man instinktivt ønsker å unngå (Goffman, 2004, s. 42), noe som er tydelig i skolegården. Jeg har vist eksempler på elever som ikke fysisk står eller sitter alene, men hvor medelever signaliserer at de ikke er et fullverdig eller likestilt medlem av gjengen. Dette kan formidles gjennom uttrykk avgir, som

kroppsspråk (Goffman, 1959, s. 9). Det viser at interaksjon ikke bare handler om hva som eksplisitt blir uttalt, men at kroppsspråk og blick i like stor grad er en del av kommunikasjonen og interaksjonen. Dette kan ses i sammenheng med tallene fra årets elevundersøkelse som jeg presenterte innledningsvis. De fleste oppgir her at de har noen å være med i friminuttene, samtidig som tallene for mobbing stiger (Udir, 2023). Det kan utfordre ideen om at mobbing og utestenging handler om å være alene, men som jeg også har sett i min studie; at en opplevelse av mobbing og utestenging også kan skje innad i grupper.

Det er likevel de færreste elever som er alene i friminuttene, og funnene mine peker på at gruppens størrelse kan ses i sammenheng med kjønn; jenter grupperer seg ofte i mindre grupper, og gutter i større. Guttene har også høyere grad av fysisk aktivitet enn jentene, noe som støtter tidligere forskning av Mayorga-Vega & Viciano (2015), Medina og kolleger (2015) og Ridgers og kolleger (2012). Det må også trekkes fram at guttenes fysiske aktivitet er størst blant elever på åttende trinn. Dette kan forstås som manglende evne til å lese de sosiale kodene som foreligger for ungdomsskolen, og at de derimot viderefører normene for lek fra barneskolen. Skillet mellom jentene og guttenes fysiske aktivitet kan også ses i sammenheng med West og Zimmermans (1987) teori om at kjønn er noe man «gjør». Mine funn indikerer at elevene i skolegården «gjør» kjønn i tråd med ganske tradisjonelle kjønnsroller, hvor fysisk aktivitet henger sammen med menns maskulinitet og fysiske styrke. Jentenes interaksjon inneholder derimot lavere grad av fysisk aktivitet, noe som kan forklares med at de «gjør» kjønn i lys av det idealiserte bildet av jenter som skjøre, og rene (Goffman, 1997, s. 325).

Jeg har også pekt på at klær og språk er en viktig del av elevenes selvpresentasjon. Dette henger tett sammen med ønsket om å framstille seg selv på en gitt måte overfor et publikum, og for å passe inn (Goffman, 1959, s.16). Elevenes selvpresentasjon må derfor ses i sammenheng med ønsket om tilhørighet til andre elever. Ulike stiler utvikles dermed i fellesskap, og det blir et mønster som alle i gruppen er «enige» om (Goffman 1992, s. 90-91). Dette gjaldt særlig elevene i «sossestil» og «stilbrytere». Sosse-gruppen brukte samme type sminke, vesker og klær, og det kan tolkes som et ønske om å markere tilhørighet til en gruppe, og å oppnå status. Måten stilbryterne kler seg på, skiller seg derimot fra de resterende gjengene. Denne gruppen er et eksempel på at det er mulig å distansere seg fra de øvrige sosiale kodene på ungdomsskolen, uten å være ensom eller alene (Goffman, 2004, s. 205-210). Fasaden deres er likevel et resultat av gruppedynamikken, og ulike stiler kan derfor forstås som ulike strategier for å tilpasse seg.



Interaksjonen eller gruppesammensetninger er derimot ikke fastlagt, men det er dynamisk. Eksempelen om Johan og tilfellet ved sølepyttene, viser eksempelvis at gruppedynamikk kan endre seg relativt raskt. Det kan endres ved brudd av normene som foreligger for en viss situasjon (Goffman, 1992, s. 93), og resultere i sanksjoner for den eleven som bryter normene.

## 5.2 Hvilke rammer preger interaksjonen?

De fleste sosiale møter foregår innenfor rammene av en situasjon, og ved å bruke rammemetaphoren, synliggjør Goffman (1992, s. 93) hvordan vi forsøker å forstå situasjonen rundt oss, for å opptre i tråd med forventningene. I forlengelse av dette, forstår jeg også begrepet som ytre faktorer som kan påvirke det som skjer i en gitt situasjon; i dette tilfellet i skolegården. Med utgangspunkt i observasjonene mine, vil jeg trekke fram to rammer, eller ytre faktorer, som preger interaksjonen mellom elevene.

Den første rammen som kan prege elevers interaksjon i friminuttene, er kjønn. Som jeg allerede har nevnt, foregår interaksjonen mellom elever stort sett i kjønnsdelte grupper. Det innebærer at jenter og gutter, med noen unntak, ofte er sammen med elever av samme biologiske kjønn, og at samfunnets måte å «gjøre» kjønn på kan prege grad av aktivitet, og hva de gjør i friminuttene. Dette viser at de biologiske kjønnsrollene som West og Zimmerman (1987) skriver om, fortsatt spiller en rolle for friminuttene, og elevers opptreden på denne arenaen. Kjønn som ramme, kan dermed påvirke elevenes interaksjon ved å legge føringer for hvem som kan være sammen, og hvilke aktiviteter som kan utføres. I skolegården foregår kjønnspresentasjon i tråd med svært tradisjonelle kjønnsroller (Goffman, 1997).

Vaktens opptreden kan også påvirke elevenes interaksjon, og utgjør dermed den andre rammen. Basert på observasjonene mine, har jeg kategorisert vaktens opptreden i tre ulike roller; kontrolløren, den passive og den oppsøkende. Den passive kjennetegnes ved å observere elevene fra avstand, og de griper i liten grad inn i elevenes interaksjon. Den kontrollerende observerer også elevene fra avstand, men bryter ofte inn i interaksjonen ved å korrigere elevenes atferd. Flertallet av vaktene i friminuttet inntok en av disse to rollene, noe som samsvarer med funnene fra studien til Baines & Blatchford (2023). I deres spørreundersøkelser, oppga 91 prosent av ungdomsskolelærere i England at de observerte elevene fra distanse, og begrunnet det med et ønske om å gi elevene frihet. Det kan hende at den passive vekten og kontrolløren også ønsket å gi elevene frihet. Jeg vil også trekke fram at lærernes vaktning fra avstand også kan være et resultat av motstridende roller. Dersom lærerne

har en oppfatning av at deres viktigste oppgave i friminuttet er å følge med at alt går regelrett for seg, kan dette prege den rollen de inntar i friminuttet. Rollen som kontrollør passer dermed ikke med å være den som leker med elevene, og det kan være et brudd med elevenes forventning til lærerne. I tillegg kan det være vanskelig å innta begge rollene samtidig; dersom man er i et samspill med noen få elever, mister man oversikten over helheten. Lærerne som lag kan dermed ha utviklet et felles mønster for opptreden og interaksjon, hvor vaktfunksjonen er sterkest. De fleste vaktene godtar at dette er deres definerte rolle i friminuttet, og ønsker dermed verken å bryte med elevenes eller andre læreres forventninger.

Den oppsøkende vekten bryter derimot med dette mønsteret, og jeg vil argumentere for at det er denne rollen som påvirker elevenes interaksjon i størst grad. Flere observasjoner jeg har gjort, peker på at interaksjon mellom vakt og elever, og eventuell deltakelse i aktiviteter, kan føre til at færre er alene. Det kan handle om at vekten inntar en inkluderende rolle, noe som gjør at de elevene som i utgangspunktet ikke tørr å inkludere seg selv, får en unnskyldning til å bli med uten at det bryter med det bildet de ønsker å gi av seg selv (Goffman, 1992, s. 27-31). Lærerens deltakelse kan også føre til at både jenter og gutter deltar i interaksjonen, noe som står i kontrast til den ellers kjønnsdelte skolegården.

Jeg mener at dette er viktige funn knyttet til friminuttene, sett i sammenheng med skolens fokus på å skape et skolemiljø med trivsel for alle (Udir, 2024). I en rapport fra Kristiansand kommune (Kristiansand Revisjonsdistrikt IKS, 2012), trekker de fram at de vektlegger skolens organisering av vaktordning som et tiltak for å redusere mobbing. Med utgangspunkt i mine observasjoner, vil jeg ikke si at det foreligger en tydelig sammenheng mellom redusert mobbing og lærertetthet i friminuttene. Det skyldes at de fleste inntar en passiv eller kontrollerende rolle. Dersom vekten derimot inntar en oppsøkende rolle, kan det trolig påvirke elevenes opplevelse av alenehet og mobbing.

Som kommende lærer, har denne forskningen gitt meg ny kunnskap om hva som foregår i friminuttene, og vist meg hvor viktig det er å nærlese den sosiale samhandlingen mellom ulike grupper. Elever som er ensomme, kan være vanskelig å få øye på. Utestenging skjer ofte på subtile måter, og gruppedynamikken kan endre seg raskt. Elever er opptatt av selvpresentasjon og gruppetilhørighet, noe som preger språk og klesstil. Kjønnssrollene er relativt stereotype, men jeg har sett at disse kan endres når lærere aktivt interagerer med

elevgruppen. I videre forskning, ville det ha vært interessant å kombinere observasjon og intervju med lærere og elever for å få et dypere innblikk i friminuttens sosiologi.

## Litteraturliste

- Asmyhr, K. V. (2017). «Det er ikke så rart vi ikke finner de voksne ute, de er jo inne og har *chilltime*». [Masteroppgave]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Baert, P. (1998). *Social theory in the Twentieth Century*. Polity.
- Baines, E. & Blatchford, P. (2023). The decline in breaktimes and lunchtimes in primary and secondary schools in England: Results from three national surveys spanning 25 years. *49* (5) 925-946. <https://doi.org/10.1002/berj.3874>
- Barneombudet. (u.å). Skole. Hentet 23. november 2023. Fra <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole>
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *106*(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Braun, V. & Clarke V. (2021) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Dodd, N. & Raffel, S. (2013). The everyday life of the self: Reworking early Goffman. *Journal of Classical Sociology*, *13*(1), 163-178. <https://doi.org/10.1177/1468795X12474055>
- Eikesdal, H. B. & Rasmussen, K. E. S. (2023). *Friminutt – En arena for relasjonsbygging?* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Furseth, I. & Repstad, P. (2003). *Innføring i religionssosiologi*. Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor books.
- Goffman, E. (1977). The Arrangement Between the Sexes” *I Theory and Society*, *4* (3), 301-331. <https://doi.org/10.1007/BF00206983>
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax forlag.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrososiologi: en tekstsamling*. Hans Reitzels forlag.
- Halvorsen, K. (2005). *Ensomhet og sosial isolasjon i vår tid*. Gyldendal.
- Haug, E., Torsheim, T., & Samdal, O. (2009). Local school policies increase physical activity in Norwegian secondary schools. *Health Promotion International*, *25* (1), 63-72. <https://doi.org/10.1093/heapro/dap040>

Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F. and Samdal, O. (2010) The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research*, 25 (2), 248-256. <https://doi.org/10.1093/her/cyn050>

Hjelseth, A. (2024, 19. Mars). Erving Goffman. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Erving\\_Goffman](https://snl.no/Erving_Goffman)

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.

Kjølsrød, L., Skirbekk, S., & Tjora, A. (2022, 5. desember). Sosiologi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sosiologi>

Kristiansand kommune (2020a). *Sterkere sammen for barn og unge: et rammeverk for kvalitet og mestring*. <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/felles/barnehage-og-skole/sterkere-sammen-for-barn-og-unge---strategiplan-for-oppvekst-2020-2025.pdf>

Kristiansand kommune (2020b). *Kvalitetsmelding for oppvekst 2020*. <https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/c21af8e17f134d42b57272c8d28d8bee/kvalitetsmeldingen-for-oppvekst-2020.pdf>

Kristiansand kommune (2023). Flere elever opplever mobbing. <https://www.kristiansand.kommune.no/aktuelt/2023/flere-elever-opplever-mobbing/>

Kristiansand Revisjonsdistrikt IKS. (2012). *Mobbing i Kristiansandsskolen: Rapport til kontrollutvalget i Kristiansand Kommune*. <https://agderkomrev.no/wp-content/uploads/2017/02/Kristiansand-Revisjonsdistrikt-IKS-Forvaltningsrevisjon-2011-12-Mobbing-i-Kristiansandsskolen.pdf>

Mathiesen, I. H. & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9-23. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>

Mayorga-Vega, D. & Viciano, J. (2015). Differences in physical activity levels in school-based contexts - influence of gender, age, and body weight status. *Kinesiology*, 47(2), 151-158. [https://www.researchgate.net/publication/290454234\\_Differences\\_in\\_physical\\_activity\\_levels\\_in\\_school-based\\_contexts\\_-\\_Influence\\_of\\_gender\\_age\\_and\\_body\\_weight\\_status](https://www.researchgate.net/publication/290454234_Differences_in_physical_activity_levels_in_school-based_contexts_-_Influence_of_gender_age_and_body_weight_status)

Medina, C., Barquera S., Katzmarztk, P. T., & Janssen I. (2015). Physical activity during recess among 14-15 old Mexican girls. *BMC Pediatrics*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0329-4>

Moen, H. (2020). *Sosial inkludering i friminuttene*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nilssen, L.V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Remmen, K. B., & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 23(23). <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Ridgers, D. N., Timperio, A., Crawford, D. & Salmon, J. (2012). Five-year changes in school recess and lunchtime and the contribution to children's daily physical activity. *British journal of sports medicine*, 46 (10), 741-746. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2011.084921>
- Sikt (2024, 08. februar). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skirbekk, S. (2023, 22. januar). Funksjonalisme (samfunnsvitenskap). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/funksjonalisme\\_-\\_samfunnsvitenskap](https://snl.no/funksjonalisme_-_samfunnsvitenskap)
- Snl (2020, 28. desember). Interaksjonisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/interaksjonisme>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I W. G. Austin, & S. Worchel (Red.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33-37).
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2022, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Trysnes, I. (2010). *Å Campe med Gud: En studie av kristne sommerstevner på Sørlandet*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Udir. (2014, 12. desember). *Mobilbruk og ordensreglement*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Mobilbruk-pa-skolen>
- Udir. (2023, 18. september). *Formålet med elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Udir. (2024, 1. april). *Skolemiljø*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK.

Wechsler H., Devereaux R. S., Davis M. & Collins J. (2000). Using the school environment to promote physical activity and healthy eating. *Preventive Medicine*, 31(2), 121-137.  
<https://doi.org/10.1006/pmed.2000.0649>.

West, C., Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.  
<https://www.jstor.org/stable/i209791>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

## **Vedlegg 1 – informasjonsskriv**

### **Vil ungdomsskolen din delta i mitt forskningsprosjekt?**

*Dette er et spørsmål til deg som skoleleder, om skolen din vil delta i mitt masterprosjekt. Formålet med prosjektet er å kartlegge sosial interaksjon i friminuttet på flere ungdomsskoler i Agder. Dette skrivet gir deg informasjon om prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for dere.*

#### **Formålet med prosjektet**

Dette skoleåret skal jeg skrive en masteroppgave i forbindelse med lektorutdanningen på UiA. I den anledning har jeg valgt å forske på hvordan samspillet mellom elever utspiller seg i friminuttet. Friminutter utgjør omtrent en femtedel av elevers skolehverdag, noe som utgjør en av fem skoledager i uka. Jeg mener at dette er en utrolig viktig arena for elevene, som også påvirker læring. På tross av dette, finnes det ingen forskning i norsk kontekst på emnet! Det vil jeg gjøre noe med, og håper at dere ønsker å hjelpe.

Problemstillingen min lyder følgende: *«Hvordan samhandler ungdomsskoleelever i friminuttene og hvilke sosiale rammer preger den sosiale interaksjonen?»*

Jeg skal tolke samhandlingen i lys av sosiologiske teorier. Til oppgaven skal jeg observere alle friminuttene en hel dag, minst fem dager, på to eller flere ungdomsskoler i Agder. Da det ikke finnes forskning på feltet, er intensjonen å få et innblikk i hvordan elever grupperer seg og opptrer i friminuttene. Som kommende lærer, ønsker jeg også å ha fokus på hvilke effekter læreres vaktning kan ha på elevenes interaksjon.

Jeg kommer til å utføre deltakende observasjon i friminutter. Det betyr at jeg vil være til stede i friminutter, observere hvordan elever samhandler, og hva som foregår i friminutter. Jeg kommer også til å snakke med elever og lærere. Alle jeg samtaler med vil bli informert om prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**



Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å utføre feltarbeidet på ungdomsskoler i Agder. Jeg har tilfeldig valgt ut to skoler. Disse har jeg valgt ut fordi jeg ikke ønsker å observere på skoler som jeg har en tidligere tilknytning til, som student i praksis eller jobb.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Dette omhandler først og fremst anonymisering av navn på skolen.

### **Hva innebærer det å delta?**

- Observasjon i alle friminutter i løpet av fem skoledager, med fortløpende observasjonsnotater.
- Snakke med elever og lærere. Samtaler vil bli skrevet ned og anonymisert.
- Jeg kommer ikke til å spille inn lyd eller ta bildeopptak.
- Jeg kommer ikke til å bruke navn på verken skole, lærere eller elever i oppgaven min.

I tillegg til å observere, ønsker jeg å ha uformelle samtaler med elever og lærere i friminuttene. Alle jeg har samtaler med vil bli informert om prosjektet, og få mulighet til å bli trukket ut av undersøkelsen dersom de ikke ønsker å delta.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for din skole å delta i prosjektet. Alle prosjektdeltakere og skole vil bli anonymisert, og dersom noen ikke ønsker å bli anonymt framstilt i prosjektet, er det mulighet for å trekke seg. Alle observasjons- og samtalenotater vil da bli slettet.

Med vennlig hilsen

Irene Trysnes

(Forsker/veileder)

Malin Torp

(Student)

Ved spørsmål om prosjektet, ta kontakt på [malinmartinsen98@gmail.com](mailto:malinmartinsen98@gmail.com).

## **Vedlegg 2 - Observasjonsguide**

Skriv ut et kart over skolens område på forhånd, slik at jeg kan plassere lærere og elever på kartet. Andre ting jeg må ha kartlagt før observasjon:

- Regler i friminuttet, eventuell kantine
- Avgrensninger for uteområdet
- Lærernes vaktsystem

### **Fysisk plassering**

- Hvor elever fysisk befinner seg, dette gjelder både i skolegården, inne (dersom de får lov til å være her) og utenfor skolens område.
- Fysisk hvor lærere befinner seg, og telle hvor mange lærere jeg ser i løpet av friminuttet.

### **Sted**

- hva skjer på ulike steder?
- En side der man kan snike seg bort?
- Aktivitetssteder, kantine (...)

### **Hva skjer?**

Interaksjon mellom elevene;

- Hva gjør de helt konkret?
- Aktiviteter
- Grad av intimitet
- Kleskode
- Eventuelle kjønnsforskjeller i aktivitet

### **Hvordan foregår samhandlinga**

- Beskriv dette
- Gruppedynamikk
  - Store/små grupper
  - Noen som går alene?
- Er det tydelige skiller mellom ulike grupper?
- Ulik interaksjon i ulike grupperinger?

- Språkbruk: Hvordan snakker elevene til hverandre?

### **Sosiale rammer og spilleregler**

- Finnes det noen sosiale rammer/normer?
- Skjer det regelbrudd?
- Eventuell reaksjon av lærer/vakt
- Eventuell reaksjon av medelever

### **Spørsmål til samtale med elever og lærere**

Til lærere:

- Hva tenker du at dine oppgaver er når du er vakt?
- Er det noe spesielt du ser etter når du er vakt?
- Hvilke regler gjelder for friminuttet?
- Hvordan håndterer du eventuelle regelbrudd?

Til elever:

- Hva liker dere å gjøre i friminuttene?
- Hvilke regler gjelder for friminuttet? Opplever du/dere at lærere blander seg inn ved brudd på reglene?
- Hva tror dere er lærerens oppgave her ute? Gjør han/Hun det?