



# «Her står døra alltid åpen»

**En institusjonell etnografi av formelle og uformelle sider  
ved studentvelferden på et russisk universitet**

*SOS-3900*

*Åshild Husjord Selboe*

*Mastergradsoppgave i sosiologi*

*Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*

*Universitetet i Tromsø*

*Våren 2012*



# Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan et russisk universitet gir sosial støtte til sine studenter. Ut fra en interesse for forholdet mellom det formelle og det uformelle i det russiske samfunnet, har jeg undersøkt hvordan dette forholdet kommer til uttrykk innenfor institusjonelle rammer. Oppgaven baserer seg på et to måneders langt feltarbeid på et universitet i den nordvest-russiske byen Murmansk.

Dorothy E. Smiths institusjonelle etnografi utgjør det teoretiske og metodiske utgangspunktet for dette prosjektet. Institusjonell etnografi er en framgangsmåte for å utforske det sosiale med et ståsted i hverdagslivet, og med utgangspunkt i samfunnet som konkrete aktiviteter utført av folk. Med dette utgangspunktet har jeg ikke sett på formell/uformell som begreper som forklarer seg selv, men som aktiviteter som må undersøkes og klargjøres gjennom empirisk arbeid. Smiths sosiologi slipper folks kunnskap om egne hverdagsliv til, og dette prosjektet søker å bygge videre på mine informanternes egen kunnskap.

Oppgaven viser hvordan det sosiale arbeidet på universitetet *gjøres, organiseres og styres*. Gjennom en kartlegging basert på min egen deltakende observasjon, på universitetets egne dokumenter, og på de ansattes erfaringer, viser jeg hvordan arbeidet styres etter to tilnærminger: Arbeid «etter dokumentasjon» og arbeid «etter studentens behov». Til sammen utgjør disse to ulike tilnærmingene en hjelpeordning der det uformelle og det formelle aspektet vanskelig kan skilles fra hverandre. Et argument i denne oppgaven er at det uformelle arbeidet ikke kan sees som noe som står på siden av det formelle, men som en institusjonell forventning som det sosiale arbeidet til en viss grad baserer seg på.

# Takk

Det er heldigvis mange som har gitt av sin tid for å hjelpe meg med dette prosjektet.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter i Murmansk fordi de har delt sine erfaringer og meninger med meg, og på den måten gjort at jeg kunne skive denne oppgaven. Jeg vil spesielt takke mine gode samboere på studenthjemmet – jeg vil ikke en gang tenke på hvor ensom jeg hadde vært i Murmansk uten dere!

En stor takk går også til Alexandra Burtseva og Ekaterina Tamistova på kontoret for akademisk mobilitet ved MSHU, som har hjulpet meg praktisk før, under og etter feltarbeidet mitt i Murmansk.

Her hjemme ved Universitetet i Tromsø vil jeg takke veilederen min, Georges Midré, som på en rolig og behagelig måte har kommentert, stilt spørsmål og utfordret meg gjennom hele prosjektet. Din veiledning og dine innspill har gitt meg trygghet i det jeg har gjort. Takk! Anne-Grete Sandaunet må også takkes. Engasjementet ditt er makeløst! Tusen takk for all interesse, gode råd og selvtillitsfremmende «pep-talks» gjennom hele masterstudiet.

Også andre har gitt meg verdifulle faglige innspill. Pål Skedsmo ved FNI har lest og kommentert tidlige utkast og ideer til prosjektet og gitt meg gode og grundige litteraturtips. Marte Rua diskuterte institusjonell etnografi med meg og gav meg muligheten til å tenke høyt med en «likesinnet» akkurat når jeg trengte det mest. Takk også til Berit Kristoffersen har gitt meg gode innspill og kommentarer på deler av oppgaven mot slutten.

Mine kollegaer på UB, Kjersti Hellesøy og Johannes Utstøl Johannessen, har stilt opp og tatt vakter for meg i innspurten. Kjersti har dessuten lest korrektur sammen med Inga Tollefsen Laupstad og Bård Lahn. Hjertelig!

Jeg vil også takke alle mine medstudenter for en fin studietid i Tromsø. En spesiell takk går til Helle Kise Hjertrøm og Kristin Kristiansen for at vi har delt fortvilelse og entusiasme i en herlig kombinasjon i den lange innspurten.

Takk til alle mine venner for heia-rop og avbrekk underveis. I midten av mars hadde Stian en genial løsning på mitt ønske om å få innført en ekstra måned mellom april og mai: «Det er jo bare å jobbe dobbelt så mye en måned.» Tusen takk for innspillet – det funka!

Jeg vil også takke mamma og pappa for god støtte underveis i prosessen, som alltid ellers.

Til slutt vil jeg takke Bård en ekstra gang. Tusen takk for all støtte, gode innspill, teknisk hjelp, diskusjoner og engasjement fra begynnelse til slutt. Du er enestående.

Tromsø, 1. juni 2012

Åshild Husjord Selboe

# Innhold

Sammendrag.....	III
Takk.....	IV
Innhold.....	VI
1 Innledning .....	1
1.1 Interesse for russisk hverdagsliv .....	1
1.2 Mitt første møte med feltet .....	2
1.3 Det russiske hverdagslivet som sosiologisk tema .....	3
1.4 Avgrensning og problemstilling før avreise .....	5
1.5 Leserveiledning .....	8
2 Teoretisk og metodisk perspektiv: Institusjonell etnografi.....	10
2.1 Smiths kritikk av sosiologen.....	10
2.2 Hvordan bør vi forstå det sosiale?.....	12
2.3 Hva er ambisjonen i institusjonell etnografi? .....	16
2.4 Framgangsmåten – med fokus på de faktiske aktivitetene .....	18
2.5 Å kartlegge sosiale relasjoner gjennom erfaring og tekst.....	21
2.6 Erfaring som startpunkt .....	23
2.7 Et kart .....	24
3 Min framgangsmåte.....	25
3.1 Å utforske et fremmed land .....	25
3.2 Feltarbeidet .....	27
3.3 Verktøy 1: Deltakende observasjon .....	27
3.4 Problemstillingen slik den utviklet seg i møtet med feltet .....	37
3.5 Verktøy 2: Intervjuer med ansatte ved MSHU .....	40

3.6	Forholdet mellom observasjoner og intervjuene.....	44
3.7	Tekstenes rolle som datamateriale i mitt prosjekt.....	44
3.8	Etiske aspekter og forholdet til informantene.....	45
3.9	Kommunikativ validitet – kartets nøyaktighet.....	47
3.10	Noen kommentarer til tidsaspektet.....	48
4	Et overblikk over det sosiale arbeidet.....	50
4.1	Hva består universitetets sosiale arbeid av?.....	50
4.2	Hvordan er det sosiale arbeidet organisert?.....	51
4.3	Hvordan gjøres det sosiale arbeidet på MSHU?.....	53
4.4	Visedekanenes arbeidsoppgaver er brede og omfattende.....	53
4.5	Behovet for informasjon.....	55
4.6	De sosiale kategoriene som institusjonell diskurs.....	58
4.7	Personlig oppfølging av studentene.....	59
5	Når det formelle og det uformelle møtes.....	61
5.1	Mellom det generelle regelverket og den konkrete studenten.....	61
5.2	Visedekanenes samtale med teksten.....	63
5.3	Ikke en del av den offisielle jobben, men... ..	65
5.4	Det formelle i det uformelle.....	66
6	En felles tilnærming.....	68
6.1	Å jobbe med mennesker.....	68
6.2	En hjelpediskurs?.....	70
6.3	Diskurser er noe som skjer – diskurs som aktivitet.....	77
6.4	Tilbake til MSHU.....	79
7	Avslutning.....	83
7.1	Oppsummering av oppgavens hovedfunn.....	83
7.2	Institusjonell etnografi som verktøy.....	86
7.3	Spørsmål for videre forskning.....	89

7.4	Hvor langt kom jeg i kartleggingen min? .....	90
	Litteraturliste .....	93
	Vedlegg 1: Brev om samtykke .....	96
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	98



# 1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan Murmansk statlige humanistiske universitet (heretter MSHU) gir sosial støtte til sine studenter. Som jeg skal vise, vokste dette temaet seg fram i løpet av mitt feltarbeid ved MSHU. Veien fram til spørsmålene jeg stilte, og til de svarene jeg har forsøkt å gi, er dermed en viktig del av oppgavens funn. Dette henger sammen med at en annen viktig ambisjon med oppgaven har vært å prøve ut Dorothy E. Smiths institusjonelle etnografi i praksis. Smith omtaler sin sosiologi som «en metode for undersøkelse» som har som mål å starte i folks hverdagsliv heller enn i den teoretiske verden (Smith 2005).

Forskningsspørsmålene skal utvikles med utgangspunkt i folks erfaringer. Institusjonell etnografi tar utgangspunkt i et bestemt syn på hva samfunnet består av, hvordan vi kan si noe om det, og hvordan vi bør gå frem som sosiologer. Det er dermed både en teori, epistemologi og en metodologi. Dette har gjort det utfordrende å finne en form for oppgaven. For at leseren skal kunne henge med på hvordan jeg har «nøstet opp» kunnskapen, vil jeg derfor skive deler av denne oppgaven kronologisk, i den rekkefølgen jeg selv gikk fram.

La meg begynne med begynnelsen.

## 1.1 Interesse for russisk hverdagsliv

Jeg har vært fascinert av og interessert i Russland siden 2004, da jeg begynte å jobbe i miljøorganisasjonen Natur og Ungdoms med ansvar for organisasjonens miljøvern- og silvilsamfunnsprosjekt i Nordvest-Russland. At «Russland er et annet sted» (Waage 1992) har blitt en klisje, men en klisje alle som har hatt sitt første møte med landet sikkert vil nikke gjenkjennende til. Til tross for at landene er naboer, er Russland svært forskjellig fra Norge i mange sammenhenger. Eller som en av mine informanter uttrykte det i et intervju der vi var inne på forskjeller mellom Norge og Russland: «Jeg vet ikke, jeg tror bare vi er forskjellig oppi her», mens hun pekte megetsigende på hodet sitt. Litt av min motivasjon er å forstå denne forskjellen bedre. Jeg har ingen ambisjon om å komme til bunnen av «den russiske folkesjela», eller finne ut hvordan russere egentlig tenker og føler, men jeg vil si noe om hvordan en del av det russiske samfunnet henger sammen og jeg vil gjøre dette fra et hverdagslivsperspektiv. Hvorfor det?

Jeg har altså jobbet med russlandsspørsmål siden 2004, først i Natur og Ungdom, og senere som student. Jeg har lært mye om Russland på disse årene: Om valglover, demokratiutvikling, om revolusjoner og sivilsamfunnets rolle, korrupsjonsproblemer og «tungrodd» byråkrati. Disse temaene blir oftest forklart med Russlands fortid i kommunismen eller enda lengre tilbake, eller med forholdet mellom Russland og Vesten. Mange av disse temaene er problemer med det russiske samfunnet som jeg ikke bare har lest om, men også selv erfart eller fått fortalt. Men jeg har også et annet inntrykk av Russland, som er grunnleggende annerledes. Dette er et inntrykk jeg har fått gjennom uformelle møter med Russland, gjennom folk jeg har møtt der i ulike sammenhenger, gjennom hjelpsomhet og vennskap. Jeg har alltid følt en avstand mellom det jeg har lest og lært på universitetet og det jeg har *erfart* når jeg har vært i Russland og møtt folk. Jeg har hatt en følelse av at jeg har kunnet mye om Russland, men likevel ikke skjønner hvordan landet «henger sammen».

På denne måten har mitt inntrykk av Russland vært todelt. På den ene siden er det preget av kunnskap om makronivået av det russiske samfunnet, på den annen siden av erfaringer basert på møter med hverdagsnivået. Når akademikere og analytikere skal forstå og forklare fenomener i det russiske samfunnet, kan det virke som om makronivået alltid er det mest relevante. Mine erfaringer fra opphold i Russland forteller meg imidlertid at hvis vi skal forstå det russiske samfunnet, så trenger vi noe mer enn kunnskap om valgreformer og demokratiutvikling slik det ser ut fra «toppen». Vi trenger mer kunnskap som bygger på hverdagslivets ståsted. Det vil jeg bidra til. Hvordan kan jeg bruke kunnskapen jeg har om uformelle aspekter ved Russland, og gjøre sosiologi av det? Dette var utgangspunktet mitt for å gjøre et feltarbeid blant en gruppe russiske studenter. Det var her jeg startet.

## **1.2 Mitt første møte med feltet**

I begynnelsen av september 2011 var jeg på plass i en feltseng i femte etasje i Murmansk statlige humanistiske universitets studenthjem, i en toromsleilighet jeg delte med fire russiske jenter. Etter en omlag fire timer lang busstur over grensa fra Kirkenes ble jeg møtt av to russiske studenter med en plakat det stod «velkommen» på. Kjæresten til en av dem var sjåfør, og vi kjørte fra bussholdeplassen til studenthjemmet som ligger på en av byens høyder. Etter at jeg hadde blitt innkvartert på et av rommene i leiligheta, møtte jeg mine samboere på kjøkkenet. Semesteret var så vidt i gang og jentene var glade for å se hverandre igjen.

Men la meg ta noen skritt tilbake før jeg fortsetter. Jeg reiste ikke helt uten forforståelse om det hverdagslivet jeg ville utforske.

### **1.3 Det russiske hverdagslivet som sosiologisk tema**

På et utvekslingssemester i St. Petersburg ble jeg introdusert for litteratur om russeres sosiale nettverk, og jeg fikk dermed en mulighet til å se betydningen av hverdagslivspraksis for å forstå ulike fenomener i det russiske samfunnet. Etter å ha lest om uformelle sosiale nettverk mellom folk i Sovjet og Russland ble jeg enda mer interessert i å finne ut av hvordan min interesse for det russiske hverdagslivet er interessant i et sosiologisk perspektiv.

#### **1.3.1 Arven fra Sovjet**

Den russiske sosiologen Alena V. Ledeneva argumenterer i sin bok *Russias Economy of Favours: Blat, Networking and Informal Exchange*, for at et av sovjetologiens<sup>1</sup> feilgrep var at den overså betydningen av uformelle nettverk og kontakter mellom folk under sovjettiden (Ledeneva 1998:1-2). Hun mener at det russiske fenomenet «blat», som hun definerer som «a use of networks and informal contacts to obtain goods and services in short supply and to find a way around formal procedures» (Ledeneva 1998:1), har kulturell, økonomisk og politisk relevans i det sovjetiske og det russiske samfunnet. Å benytte seg av «blat» handler om å ta i bruk uformelle kontakter som er basert på gjensidig tillit og sympati mellom venner, bekjente eller mer sporadiske kontakter. Dette er mange av de samme praksisene som vi kan gjenkjenne fra vårt eget samfunn: Du ringer naboen for å skaffe deg sommerjobb, onkelen din som er lege skaffer deg en resept og så videre. At uformell praksis er en del av dagliglivet i alle land betyr imidlertid ikke at slik praksis spiller en like stor rolle i alle samfunn (Ledeneva 2006:21). I det sovjetiske samfunnet fikk «blatpraksis» en avgjørende rolle for folks hverdagsliv. Man kan si at folk tydde til «blat» fordi de formelle institusjonene, som det økonomiske systemet og byråkratiet, ikke skaffet medlemmene av samfunnet det de etterspurte av varer og tjenester. Ledeneva hevder denne praksisen kan sees som en folkelig reaksjon og løsning på at det formelle samfunnssystemet i Sovjet ikke dekket folks behov i hverdagen (Ledeneva 1998).

Sovjetsystemet var på denne måten med på å skape behovet for andre måter å løse folks utfordringer i hverdagen på, og dermed framveksten av «blat». Selv om «blatpraksis» kan

---

<sup>1</sup> Sovjetologien er studiet av det sovjetiske samfunnet (Månson 1994:6).

sees på som ulovlig fordi det innebar at man «gikk rundt» de formelle systemene for eksempelvis distribusjon av varer og tjenester, fikk fenomenet lite oppmerksomhet fra myndighetenes side og ble i stor grad møtt med toleranse. Sovjetsystemet muliggjorde dermed uintensjonelt «blat», samtidig som systemet tjente på denne praksisen ved at det bidro til å holde samfunnet stabilt både økonomisk og praktisk (Ledeneva 1998:76).

På tross av at likhet var et viktig ideologisk prinsipp i Sovjet, var det i praksis stor forskjellsbehandling i samfunnet. Dette gjaldt spesielt statens distribueringsystem for varer som ga fordeler til de med høye posisjoner i sovjetsystemet (Ledeneva 1998:93-94). Folks bruk av «blat» var dermed en måte vanlige folk kunne skaffe seg goder som i utgangspunktet var forbeholdt de privilegerte. På samme tid kan en si at det kunne bidra til å forsterke ulikhet ved at de folkene med de mest effektive forbindelsene var de som tjente mest på denne praksisen.

### **1.3.2 Betydningen av hverdagslivspraksis**

Analysen av Sovjet fra Vesten tok gjerne utgangspunkt i teorier som så på sovjetsamfunnet som totalitært med et statsapparat som gjennomkontrollerte både økonomiske og private forhold (Månson 1994:14-15). Studier av et hverdagsfenomen som «blat» tilbyr et annet perspektiv og syn på hva som kjennetegnet det sovjetiske samfunnet. Ledeneva omtaler «blat» som kjernen i hvordan Sovjetstaten fungerte i *det daglige* (Ledeneva 1998:2). Dette gir et annet bilde av samfunnet og søker å transendere bildet på det sovjetiske samfunnet som bare totalitært.

Flere har argumentert for at uformelle nettverk og uformell praksis fortsatt er en viktig del av det russiske samfunnslivet, også etter Sovjetunionens fall. Gibson mener at det sosiale livet i Russland er preget av nettverk mellom folk, og at disse nettverkene er viktige for utviklingen av det sivile samfunnet og dermed også for utviklingen av det russiske demokratiet (Gibson 2001). Betydningen av nettverk og uformell praksis er tematisert i ulike sammenhenger i studier av det russiske samfunnet. Ledeneva (2006) hevder at å forstå hvordan uformell praksis fungerer, er viktig for å forstå hvordan politikk og økonomi fungerer i det postsovjetiske samfunnet. Som Salmi (2006:14) påpeker er det at uformell praksis og sosiale nettverk dukker opp som temaer i ulike analyser av det russiske samfunnet en god indikator på at dette er et trekk med det russiske samfunnet som er av betydning. Dermed bør slik hverdagslivspraksis oppmerksomhet fra samfunnsforskere som ønsker å studere det russiske samfunnet.

Det er ulike syn på viktigheten av sosiale nettverk i det postsovjetiske samfunnet. Mens noen argumenterer for at slike nettverk har endret karakter og fått en mindre betydning i samfunnet, hevder andre at uformelle nettverk har blitt viktigere enn tidligere (Salmi 2006:11).

Uenigheten handler i stor grad om overgangen til markedsøkonomi har gjort folk mer eller mindre avhengig av nettverkene rundt seg. Spørsmålet mange stiller seg er da er: Har nettverk blitt mer eller mindre viktig? Et gammelt russisk ordtak lyder: «Ha ikke 100 rubler – ha 100 venner.» Er det riktig som det hevdes at ordtaket i dag heller bør lyde: «Ha ikke 100 venner – ha 100 dollar»? (Caldwell 2004:76; Salmi 2006:12).

#### **1.4 Avgrensning og problemstilling før avreise**

De overnevnte studiene viser viktigheten av å produsere kunnskap om det russiske hverdagslivet, fordi kunnskap om hverdagslivspraksis kan gi nødvendig innsikt i det russiske samfunnet. Dette danner utgangspunktet for de spørsmålene jeg ønsker å besvare i denne oppgaven. Før jeg presenterer disse spørsmålene, er det imidlertid på sin plass med en avgrensning.

Salmi peker på at spørsmål som handler om betydningen av sosiale nettverk i dagens Russland, ofte er bygd opp rundt en sammenligning med fortiden. Som et resultat ender vi opp med en rekke «ja-eller-nei-spørsmål»:

However, it seemed to me that the tendency was to discuss networks at a very general level, as if seeing them as some sort of aggregated entity. Are networks still important? Has friendship changed? Are neighbors a dying institution? Do Russians rely only on kin? Are coworkers less important than before? It was implicitly suggested then that the question of the fate of networks was one which could be answered either yes or now, thus overlooking the probability that in some areas, contexts, or for some groups, networks have indeed increased in importance, whereas they have been reduced in some others (the answer being “yes and no”). There was always something I wanted to add: Yes, but whose networks? Networks where? Networks for what purpose? Networks in what context? (Salmi 2006:12).

Jeg deler Salmis syn på at utforskningen av uformell praksis i det russiske hverdagslivet trenger *kontekstualisering*. Hun har undersøkt betydningen av nettverk mellom folk i Russland i avgrensede kontekster som bursdagsfeiringer, møte med helsevesenet, i boligsammenheng, og forholdet til naboer og kollegaer (Salmi 2006). Jeg ønsker imidlertid ikke å gjøre en nettverksanalyse i den forstand at jeg kartlegger noen informanternes sosiale nettverk eller forbindelser.<sup>2</sup> Hovedbegrunnelsen min for det er at jeg ikke ønsker et fokus på det individuelle gjennom å ta utgangspunkt i noen individers bruk av nettverk, men heller ta

---

<sup>2</sup> Dermed vil jeg heller ikke definere nettverk og gå inn på debatter om hvordan slike nettverk best kan studeres empirisk.

utgangspunkt i hvordan uformell praksis ser ut i møte med det institusjonelle – altså *uformell praksis innenfor formelle rammer*. Et betimelig spørsmål da blir: *Hva er uformell praksis?*

Ledeneva (2006:18) peker på uklarheten ved begrepet «uformell» idet begrepet i de fleste sammenhenger defineres som «det som ikke formelt». På denne måten kan det være vanskelig å fange hva som egentlig skal til for at et fenomen skal oppfattes som uformelt. Slik praksis kan for eksempel både innbefatte aktiviteter som er akseptert og nødvendig innenfor en formell institusjon, og aktiviteter som går på tvers av og underminerer det formelt nedfelte (Ledeneva 2006:18). På tross av at «uformell praksis» kan være vagt og være mye, mener Ledeneva at begrepet er fruktbart i en empirisk sammenheng fordi det kan supplere to godt brukte idealtyper innen sosiologien: Formelle regler og uformelle normer. Å rette fokus mot *praksis* utfordrer fremgangsmåter bygd opp rundt binære begreper som offisiell/uoffisiell, skreven/uskreven, offentlig/privat (Ledeneva 2006:20).

Jeg mener de overnevnte studiene av russisk hverdagslivspraksis beskriver en annen forståelse av skillet mellom privat/offentlig, formell/uformelle i det russiske samfunnet, enn det vi er vant til fra Vesten og Norge. Derfor følger jeg Ledenevas fokus på *praksis* og ser på dette som et godt sted å begynne. Å begynne med praksis er også en av den institusjonelle etnografis grunnleggende forutsetninger, som jeg skal vise og gå nærmere inn på i kapittel 2. Hva «uformell praksis» er bør forstås utfra en bestemt kontekst, og jeg vil derfor søke å klargjøre innholdet i uformell/formell praksis og forholdet mellom de to aspektene gjennom min empiriske analyse. Jeg vil altså undersøke hverdagslivspraksis innenfor rammen av institusjonell etnografi, og som jeg viser i de to neste kapitlene er formålet med denne fremgangsmåten å studere sammenhengen mellom folks hverdagserfaringer og institusjonelle trekk ved samfunnet. Målet er å kartlegge hvordan folks gjøremål i det daglige henger sammen med institusjonelle ordninger i samfunnet.

Etter å ha lest ulike bidrag som omhandler russisk hverdagsliv og uformell praksis ble jeg altså interessert i hvordan uformell praksis *gjøres* innenfor rammen av institusjonalisert formell praksis. Dette avgrenset jeg ytterligere til å se på studenters hverdagslivspraksis i Murmansk. Det var flere grunner til at jeg ville avgrense oppgaven min til studenter.<sup>3</sup> Jeg det er interessant å se på unge folks hverdagsliv fordi disse *ikke* har vokst opp i det sovjetiske samfunnet. På denne måten kan jeg prøve å si noe om uformell praksis blant studenter *i dag*.

---

<sup>3</sup> Jeg antok også at det var lettere for meg som student å knytte gode kontakter til russere på min egen alder. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 3.

Hvis vi legger til grunn at uformell praksis er av betydning for å forstå ulike deler av det russiske samfunnet lurer jeg på hvilken rolle det uformelle spiller når unge folk i dag møter formelle institusjoner i samfunnet. De spørsmålene jeg tok med meg når jeg reiste over grensa til Murmansk var:

*Hvilke relasjoner er viktige for studentene i organiseringen av hverdagen? Hva slags betydning har ulike mellommenneskelige relasjoner<sup>4</sup> for studentenes hverdagsliv? Hvordan påvirker uformell praksis mellom folk måten studentene møter formelle institusjoner i hverdagen på?*

Med formelle institusjoner mener jeg i denne sammenhengen offentlige eller private institusjoner som er av betydning for studenters hverdagsliv.<sup>5</sup> Eksempler på slike institusjoner kan tenkes å være frivillige organisasjoner, helsevesenet eller andre velferdstilbud, arbeidsplass, lokale/regionale myndigheter, steder hvor studenter er kunder og universitetet hvor de studerer.

Dette er en åpen problemstilling, og i møte med feltet ble spørsmålene mine både spisset og noe endret. Å ha et utforskende utgangspunkt for empirisk analyse er viktig innenfor den institusjonelle etnografien fordi startpunktet for arbeidet skal defineres gjennom folks hverdagserfaringer (Smith 2005). I denne sammenhengen hadde jeg til dels latt mine egne erfaringer definere spørsmålene ved at jeg var interessert i organiseringen av russisk hverdagsliv. Utover dette var det derfor viktig for meg å være åpen for feltet, og heller spisse problemstillingen min og interessen min underveis i oppholdet.

#### **1.4.1 Den endelige problemstillingen**

Som nevnt innledningsvis, endte reisen inn i feltet i en analyse av hvordan MSHU løser det sosiale arbeidet med sine studenter. Med utgangspunkt i den åpne problemstillingen over, endte jeg med å stille mer spesifikke spørsmål. Et spørsmål som vokste frem både under og etter feltarbeidet mitt, og som synliggjøres gjennom besvarelsen av spørsmålene under, er: *Hva er forholdet mellom den formelle praksisen og den uformelle praksisen i det sosiale*

---

<sup>4</sup> Her bruker jeg mellommenneskelige relasjoner for å skille det fra begrepet «sosiale relasjoner». I den institusjonelle etnografien brukes begrepet «sosiale relasjoner» for å betegne sammenhengen mellom ens erfaring i det lokale og betingelsene for disse som produseres utenfor det lokale. Altså handler *ikke* begrepet om konkrete relasjoner mellom folk (Smith 2005:227-229). I denne sammenhengen mener jeg imidlertid konkrete relasjoner mellom folk.

<sup>5</sup> Her mener jeg institusjoner i en mer avgrenset og mer dagligdags betydning enn institusjoner slik de defineres innenfor den institusjonelle etnografien. Dette vil utdypes i avsnitt 2.2.3. Avgrensede institusjoner som skole, sykehus osv. er likevel et aspekt ved institusjoner i Smiths bruk av begrepet.

*arbeidet ved MSHU?* Jeg vil belyse dette forholdet gjennom å se på *hvordan det sosiale arbeidet på MSHU organiseres, gjøres og styres.*

De endelige spørsmålene er et resultat av mine møter med studenter og ansatte ved MSHU, med de er *også* et resultat av et teoretisk og metodisk valg. Derfor kan *spørsmålet om Dorothy E. Smiths institusjonelle etnografi er en fruktbar fremgangsmåte for å svare på mine spørsmål* sees på som en del av prosjektet, og dermed noe jeg også svarer på gjennom denne oppgaven.

Jeg har valgt å presentere det teoretiske og metodiske perspektivet *institusjonell etnografi* og hvordan jeg gikk frem i feltet for å svare på spørsmålene mine *før* jeg går nærmere inn på begrunnelsen for den endelige problemstillingen. På denne måten vil jeg også gi deg som leser et innblikk i hvordan jeg har benyttet meg av institusjonell etnografi i praksis. Den utålmodige leser kan likevel bla seg fram til kapittel 3.4, der jeg gjør rede for problemstillingen min slik den utviklet seg i møtet med feltet.

## **1.5 Leserveiledning**

Ettersom Dorothy E. Smiths institusjonelle etnografi utgjør et viktig teoretisk og metodologisk grunnlag for mitt prosjekt, vil jeg altså begynne med å gi en helhetlig framstilling av Smiths sosiologi før jeg går nærmere inn på min egen framgangsmåte i feltet. Det gjør jeg i kapittel 2. Som vi skal se bygger hennes sosiologi på et utgangspunkt om at det sosiale består av folks aktiviteter i hverdagen – dermed er det også slik vi bør undersøke det sosiale.

Å utvikle forskningsspørsmålene i dialog med folks hverdagserfaringer er viktig innenfor den institusjonelle etnografien. I kapittel 3 vil jeg derfor vise hvordan jeg gikk fram under mitt feltarbeid i Murmansk. Her beskriver jeg hvordan jeg videreutviklet mine spørsmål og etter hvert avgrenset prosjektet til å undersøke universitetets sosiale arbeid blant studentene. Jeg vil vise hvordan jeg ved hjelp av deltakende observasjon og kvalitative intervjuer, og inspirert av Smiths vektlegging av *praksis*, kom fram til spørsmålene jeg ønsker å besvare.

I kapittel 4 gir jeg et overblikk over det sosiale arbeidet ved MSHU: Hvordan det organiseres og koordineres lokalt på universitetet. Dette legger grunnlaget for kapittel 5, som viser hvordan de ansattes utfører sine oppgaver i det daglige og hvordan uformelle og formelle praksiser er vanskelige å skille klart fra hverandre. I kapittel 6 går jeg videre og beskriver det jeg vil kalle en «hjelpediskurs» som jeg mener preger og styrer det sosiale arbeidet. Her



diskuterer jeg også Smiths diskursbegrep og hennes begrep om styring gjennom institusjonelle diskurser i dialog med mine empiriske funn.

Avslutningsvis, i kapittel 7, vil jeg oppsummere mine hovedfunn, kommentere bruken av institusjonell etnografi og stille noen nye spørsmål for videre forskning.

Jeg kan selvfølgelig ikke si noe om *hele* det russiske samfunnet gjennom min studie av studentvelferden på et universitet i Murmansk. Det bidraget mitt imidlertid kan gjøre, er å se på forholdet mellom det formelle og det uformelle innenfor en bestemt institusjon i Russland i dag. Som vi skal se i neste kapittel, innebærer Smiths institusjonelle etnografi et syn på det sosiale som konkrete aktiviteter mellom folk. Begrepsparet «formell/uformell» vil derfor undersøkes som *praksis*. Både det uformelle og det formelle er noe *som gjøres av noen*.

## 2 Teoretisk og metodisk perspektiv:

### Institusjonell etnografi

Før jeg går inn på institusjonell etnografi som konkret fremgangsmåte og hvordan jeg har benyttet meg av perspektivet for å produsere kunnskap, vil jeg gjøre rede for de vitenskapsteoretiske forutsetningene for perspektivet. Den kanadiske sosiologen Dorothy E. Smith har gjennom mange år utviklet en metode for utforskning av det sosiale. I de senere årene har utforskningsmetoden blitt tydeligere formulert både som teori og som en måte å gjøre sosiologi på, som hun har kalt «institusjonell etnografi» (Se spesielt Smith 2005, 2006c). Selv om Smiths sosiologi ofte blir omtalt i forbindelse med kvalitative metoder, understreker Smith selv at det ikke bare er snakk om en metodologi, men en *sosiologi* (Smith 2005:2). Denne sosiologien behandler både spørsmål om hva samfunnet består av (ontologi), hvordan vi kan si noe om dette (epistemologi), og hvordan vi bør gå fram for å si noe om det (metodologi). Institusjonell etnografi er teoretisk «ballast» jeg tar med meg inn i feltet og i analysen av materialet mitt. Jeg har her valgt å gi en helhetlig fremstilling i Smiths sosiologi. Dermed vil jeg ikke fokusere på sammenligning med andre sosiologiske perspektiver. Når jeg noen steder likevel trekker inn andres begreper og perspektiver, er det fordi jeg mener det klargjør og får fram viktige poenger om Smiths sosiologi.

#### 2.1 Smiths kritikk av sosiologen

Den institusjonelle etnografien kan sees på som et løsningsforslag på Smiths kritikk av sosiologifaget og hvordan sosiologi gjøres. For å forstå framgangsmåten hun foreslår er det derfor nødvendig å sette seg inn i denne kritikken. Smiths kritikk av sosiologien bygger på hennes egen erfaring med å gjøre sosiologi. Som sosiolog og mor følte Smith et stort gap mellom virkeligheten hjemme, som var preget av konkret og kroppslig arbeid, og virkeligheten på jobb som sosiolog der det var det abstrakte arbeidet som sto i fokus. På bakgrunn av dette erfarte skillet mellom det faktiske livet som alenemor og sosiologiens begrepsfesting av det sosiale livet, begynte Smith å stille noen spørsmål om hva slags virkelighet sosiologien beskriver (Widerberg 2007b:615). Hun mener at folks hverdagsliv har fått for lite plass i sosiologien. Som et resultat av dette har kunnskap om samfunnet blitt

utviklet abstrahert og løsrevet fra hverdagslivet (Widerberg 2007b:616). Den sosiologiske kunnskapen skiller seg dermed fra folks konkrete og faktiske erfaringer. Hva gjør dette skillet med kunnskapen som produseres?

### 2.1.1 Skillet mellom det sosiologiske og det faktiske

I forbindelse med doktorgradsarbeidet sitt satt Smith i kantina på sykehuset der hun gjennomførte feltarbeid, og spurte seg selv: Hvor er de sosiale strukturene? Hvor kan jeg finne dem? (Smith 2005:54). Smith kommer fram til at dette vil framstå som et irrelevant spørsmål innenfor den «tradisjonelle sosiologien», og hun argumenterer for at dette skyldes at sosiologien bygger på en forståelse av det sosiale som noe eksternt og utenfor folk (Smith 2005). Hvis vi ser på hvordan sosiologien har teoretisert samfunnet, kunne vi få inntrykk av at struktur er noe man kan få øye på for eksempel når man sitter i kantina og spiser lunsj. Smith kritiserer det hun kaller for «mainstream- sosiologien»<sup>6</sup> for å gi abstrakte begreper som «struktur», «klasse» eller «diskurs» status som aktører. Når vi leser sosiologiske tekster ser det ut som om det er de abstrakte begrepene som får ting til å skje, og ikke folk. Dermed blir spørsmålet om hvordan og hvor vi kan finne strukturen irrelevant og rart – den bare *er* i samfunnet.

Sosiologien skiller det faktiske fra den sosiologiske begrepsfestingen av det som skjer, gjennom en prosess Smith kaller *objektivering*.<sup>7</sup> Først fjernes subjektene fra fortellingen, deretter presenteres sosiale fenomener som om de eksisterer uavhengig av folk og folks aktiviteter. Dermed er det de sosiale fenomenene, og ikke menneskene, som får aktørstatus – det vil si kapasitet til å handle (Smith 1999:55). Når folk igjen skal skrives inn i dette bildet, ender de opp som uttrykk for de sosiale fenomenene – som beviser for at teorien er objektiv og «sann». Resultatet av denne måten å beskrive det sosiale på, er posisjonsløse redegjørelser. Sosiologien blir en beskrivelse av samfunnet ovenfra, fra et sted der alt er synlig:

At one time, I thought of such positionless accounts as a bird's-eye view, but indeed there is no bird, no place in flight from which a city appears laid out before the subject. (Smith 1999:54)

Smith kritiserer altså sosiologien for å produsere kunnskap om det sosiale fra et ståsted som feilaktig plasserer seg selv *utenfor og ovenfor* det sosiale, slik at ståstedet sosiologen ser fra blir usynlig og irrelevant. Ved å ta dette (usynlige) standpunktet til hva det sosiale er, befinner

---

<sup>6</sup> Hun vedgår selv at dette er en bred kritikk, og at det sikkert finnes unntak. Poenget til Smith er imidlertid at dette er et grunnleggende trekk ved selve måten sosiologi gjøres på. Det ligger i selve den sosiologiske *konvensjonen* (Smith 1999:54).

<sup>7</sup> Smith mener enkelte sosiologiske klassikere har et spesielt ansvar for at denne måten å gjøre sosiologi på har blitt så vanlig. Spesielt gjelder dette Durkheim og Parsons. Hun mener for eksempel at Durkheims teorier har lagt grunnlaget for en sosiologisk diskurs som avskjærer det sosiale i teksten fra det sosiale slik det er «levd og erfart» (Smith 1999:54).

sosiologien seg ikke bare i det hun kaller styringsrelasjonenes generaliserte virkelighet, men tar aktivt del i disse styringsrelasjonene.

## **2.2 Hvordan bør vi forstå det sosiale?**

I den institusjonelle etnografien skiller man ikke det faktiske fra det sosiologiske. Samfunnet består ikke av abstrakte begreper som rolle, norm, regler, konflikt eller makt. Det sosiale *er* og oppstår *i* folks aktiviteter «på faktiske steder til faktiske tider» (Smith 2002:21) Disse aktivitetene henger sammen med hverandre gjennom menneskers koordinering i hverdagen (Smith 2005:59). Smiths bruk av begrepet *faktisk* er ment som en påminnelse om at sosiologen bør rette blikket utenfor teksten til en sosial verden som kan utforskes konkret (Smith 2005:223). Innenfor den institusjonelle etnografien er mennesker «embodied». Det innebærer at folk og deres aktiviteter kan lokaliseres helt konkret og faktisk. Språk, begreper, teorier, bevissthet osv. blir sett på som noe som er i folks konkrete aktiviteter – de *gjøres* av faktiske folk (Smith 2002:21).

### **2.2.1 Kunnskap om og i hverdagslivet gjennom etnografi**

For å gjøre sosiologi på en måte som ikke produserer kunnskap om samfunnet utenfra og ovenfra, må vi både synliggjøre hvor vi som sosiologer står og ser fra, og vi må plassere oss der det sosiale skjer – i folks hverdagsliv. Smith bruker termen *standpunkt* når hun skal beskrive hvor sosiologen bør begynne sine undersøkelser. Her knytter hun ikke standpunkt til en posisjon eller kategori i samfunnet, som kjønn, klasse eller etnisitet. I denne sammenhengen er standpunkt heller det ståstedet den institusjonelle etnografen starter sine undersøkelser ut fra (Smith 2005:10). Den institusjonelle etnografen begynner altså i folks hverdagsliv og utvikler sine spørsmål med utgangspunkt i erfaringer fra dette hverdagslivet. Det er slike spørsmål utviklet fra hverdagslivets ståsted og har som mål å undersøke hvordan hverdagslivet er knyttet til institusjonelle relasjoner, Smith omtaler som «the problematic» (Smith 2005:207). At sosiologien begynner med folk og folks erfaringer, betyr imidlertid ikke at det er folk som sådan som skal være fokus for analysen. «The problematic» er et utgangspunkt for å finne ut av hvordan det lokale hverdagslivet er forankret i forhold som ikke umiddelbart er synlig for oss fra dette hverdagslivet. Oppgaven er altså å «nøste seg oppover» fra det lokale og konkrete, til det som befinner seg utenfor hverdagslivet.

### 2.2.2 Samfunnet styres gjennom relasjoner

At det sosiale består av konkrete aktiviteter i hverdagslivet, betyr ikke at det er nok bare å beskrive hva folk gjør. Folks gjøremål i hverdagen henger sammen med noe utenfor dette hverdagslivet – med måten samfunnet vårt organiseres på. Ifølge Smith er dagens samfunn organisert og styrt gjennom det hun kaller «ruling relations». Begrepet er relativt vidt og innholdsrikt, og betegner ulike måter samfunnet organiseres og dermed styres på:

[...] that extraordinary yet ordinary complex of relations that are textually mediated, that connect us across space and time and that organize our everyday lives – the corporations, government bureaucracies, academic and professional discourses, mass media, and the complex of relations that interconnect them. (Smith 2005:10)

Det moderne samfunnet kjennetegnes ved en storskalaorganisering der en del av styringsoppgavene har blitt skilt ut fra det lokale hverdagslivet. I motsetning til når mennesker koordinerer sine aktiviteter på mikronivå, er den type organiseringen som foregår gjennom styringsrelasjonene («ruling relations») *translokal*: De ulike styringsrelasjonene koordinerer folks aktiviteter på *tvers* av tid og sted. Denne koordineringen kommer altså utenfra: Dens logikk er produsert ekstralokalt – utenfor den lokale situasjonen (Smith 2002:45).<sup>8</sup> For å kunne koordinere i stor skala opererer styringsrelasjonene generelt og standardiserende – de kan ikke ta hensyn til hvert enkelt lokale tilfelle når mange lokale situasjoner skal styres. Tekster spiller en avgjørende rolle i styringsrelasjonenes kapasitet til å koordinere translokalt. «Replicability of identical forms of meaning that can be activated in multiple local settings is fundamental to the ruling relations» (Smith 1999:79). Tekster er altså viktige verktøy i storskalaorganiseringen i samfunnet vårt fordi de gir muligheten til å nå ut med et standardisert budskap på mange lokale steder samtidig. De tekstene Smith refererer til, er materielle tekster som kan identifiseres konkret i det sosiale.<sup>9</sup> Derfor får de også en viktig rolle som datamateriale i den institusjonelle etnografien som faktiske spor av koblingen mellom det lokale hverdagslivet og det ekstralokale. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i avsnitt 2.5.

---

<sup>8</sup> Skillet mellom det lokale og styringsrelasjonene har historisk sett i stor grad falt sammen med skillet mellom kvinner og menn. Mens kvinner har tatt seg av det konkrete og kroppslige arbeidet på hjemmebane, har menn tatt seg av det abstrakte tankearbeidet. Dette er arbeid kvinner i stor grad har vært utelukket fra. Dette er grunnlaget for Smiths fokus på kvinners standpunkt som spesielt fruktbart når en skal finne ut av hvordan styringsrelasjonene griper inn og former det lokale hverdagslivet. Smiths sosiologi har imidlertid utviklet seg fra «en sosiologi for kvinner» til «en sosiologi for folk» (Smith 2005:10).

<sup>9</sup> Med materielle tekster menes tekster som er trykte, elektroniske eller på annet vis mulig å mangfoldiggjøre (Smith 2005:228).

På norsk er det vanlig å oversette Smiths begrep «ruling relations» med «styringsrelasjoner». Oversettelsen får fram et viktig poeng med begrepet – nemlig at makt og styring skjer gjennom samfunnsrelasjoner. Dette betyr at vi må utforske styring og makt i samfunnet som organisering, og ikke som rene dominansforhold (Smith 1999:79). Styringsrelasjonen må forstås og undersøkes som koordinerte aktiviteter – som ulike måter samfunnet er organisert på gjennom relasjoner. Jeg mener imidlertid at oversettelsen samtidig fjerner et aspekt ved det engelske begrepet: «Ruling relations» kan strengt tatt også oversettes med «styrende relasjoner», som klinger mer maktladet og fokuserer på at relasjonene *styrer noen*. Det er en nyans forskjell mellom «styringsrelasjoner» og «styrende relasjoner», og den norske oversettelsen mister dermed noe av den potensielle «maktbrodden» som ligger i begrepet «ruling relations». Jeg velger likevel å benytte meg av «styringsrelasjoner», med denne nyanseringen som forbehold.

### **2.2.3 Det institusjonelle**

En institusjon i den institusjonelle etnografien er noe mer enn en konkret og fysisk avgrenset institusjon i mer dagligdags betydning av ordet, som for eksempel *Universitetet i Tromsø*. Smith beskriver institusjoner som sammensatte og hierarkiske relasjoner som organiserer ulike funksjoner i samfunnet vårt. Dette er komplekser som er forankret i samfunnets *styringsrelasjoner* og organisert rundt en bestemt *funksjon* i samfunnet (Smith 2005:225). Et eksempel på en slik funksjon kan være utdanning. Utdanningsinstitusjonen inneholder imidlertid mer enn en konkret institusjon som Universitetet i Tromsø. Vi kan inkludere departementer, direktorater, lærerprofesjonen og ulike profesjonelle diskurser/forståelsesrammer. I sin undersøkelse av skoleinstitusjonen kom Smith og Griffith (2005) til å inkludere mødres arbeid i forbindelse med barnas skolegangs om en viktig del av hvordan skoleinstitusjonen gjøres. En institusjon kan altså inneholde mange ulike relasjoner og dermed flere måter å koordinere på.

### **2.2.4 Diskurs som dialog og aktivitet**

Gjennom sitt begrep om styringsrelasjoner minner altså Smith oss på om at det alltid vil være noe utenfor den lokale handlingen som setter rammer for hva som kan skje i det lokale. Alle hverdagssituasjoner inngår i sosiale relasjoner – de er koblet til noe *utenfor* denne situasjonen. Styringsrelasjonene virker på tvers av konkrete steder, faktiske folk og tider. Ett aspekt ved samfunnet vårt som inngår i disse styringsrelasjonene, er diskurser.

Smiths bruk av diskursbegrepet er inspirert av den franske filosofen Michel Foucault (Smith 2002:40), som snakker om diskurser i betydningen «practices that systematically form the objects of which they speak» (Foucault 1972 sitert i Neumann 2001:17). Samtidig skiller hennes bruk av begrepet seg fra hans på viktige punkter. Smith kritiserer Foucault for å gi diskursene en determinerende rolle overfor folk og folks gjøremål. Hun mener at dette gir diskurser en unødvendig overstyrende rolle, som hun hevder er noe som kjennetegner poststrukturalistisk og postmodernistisk bruk av diskursbegrepet (Smith 2005:126-127).

Ifølge Smith tillater ikke det poststrukturalistiske diskursbegrepet et syn på det sosiale som noe som består av folks konkrete og aktive handlinger – som noe som *faktisk* skjer (Smith 1999:103). Hun framholder at den poststrukturalistiske tankegangen ender opp med å gjøre folks erfaringer uinteressante, fordi erfaringene alltid vil reduseres til å være et uttrykk for en diskurs. For Foucault er det ikke subjektet som uttrykker seg gjennom språk, men snarere språket som taler gjennom subjektet (Winther Jørgensen og Phillips 1999:24).

For å unngå denne usynliggjøringen av folks konkrete handlinger, vil Smith ikke behandle diskursen som en statisk tekst, men undersøke diskurser som aktivitet, som lokal organisering av bevissthet (Smith 1999:134). Et viktig poeng i den institusjonelle etnografien er jo nettopp at abstrakte begreper som diskurser *ikke* kan handle. Smith ønsker altså å kombinere Foucaults og poststrukturalismens innsikt om at det ligger noe utenfor den lokale situasjonen som legger rammer for hva en kan si og gjøre i det lokale, med sin egen grunnleggende antakelse om det sosiale som folks konkrete *aktiviteter*. Når Smith gjør dette, trekker hun på den russiske filosofen Mikhail Bakhtins dialogiske syn på språket. Bakhtin introduserer dialogen mellom den lokale ytringen og meningen som ligger i språket fra før - uavhengig av den lokale ytingen. Folk som ytrer noe lokalt setter opp en dialog mellom det lokale nivået og språket slik det eksisterer uavhengig og forut for den lokale ytringen (Smith 1999:120-121). Denne *dialogen* er viktig for Smiths diskursbegrep: «they are communication rather than rules, categories, statements, texts, and so on» (Smith 1999:120). Bakhtin var opptatt av hvordan det finnes dialogiske relasjoner mellom ord, tekster og mennesker. Han mente disse relasjonene er et aspekt ved språket som lingvistikken ikke kan fange fordi de er «utenomlingvistiske» – de er grunnleggende sosiale (Neumann 2001:19-20). Bakhtins dialogiske syn på språket tillater dermed at vi ser på diskurser som aktivitet, som «sosialt organiserte aktiviteter mellom folk» (Smith 1999:120-121) *selv* om diskursene er tekstlig medierte.

Smith er opptatt av hvordan språkbruk bærer med seg sosial organisering, og genererer sosial organisering av grupper, organisasjoner og diskurser – rett og slett sosialt liv (Smith 1999:143). Dette minner oss på at diskurser ikke bare får konsekvenser for hva som kan sies eller skrives lokalt, men også for hva lokale aktører kan *gjøre* – for deres handlingsrom. Smith vil «dra diskursen ut av boka og gjøre den levende» (Smith 1999:134). Hun refererer til diskurser som:

[...] translocal relations coordinating the practices of define individuals talking, writing, reading, watching, and so forth, in particular local places at particular times. People *participate* in discourse, and their participation reproduces it. Discourse contains what they can say or write, and what they say and write reproduces and what they say and reproduces and modifies discourse. Though discourse is regulated in various ways, each moment of discourse in action both reproduces and remarks it. (Smith 2005:224. Forfatterens egen utheving)

Hennes definisjon av diskurs fanger opp to viktige aspekter: Diskurser er koordinerende for folks praksiser translokalt, *samtidig* som det å delta i diskursen er en aktiv handling.

Diskursen snakker ikke gjennom personene – personene aktiverer diskursene gjennom dialog med dem.

### **2.2.5 Empirisk utdypning av styringsrelasjonene**

Både diskurser, styringsrelasjoner og institusjoner kan sies å handle om samfunnets «makroforhold». Det som er felles med alle disse tre begrepene er at Smith insisterer på at de skal undersøkes etnografisk – som folks aktiviteter lokalt. For å undersøke samfunnet institusjonelle forhold må man begynne i hverdagslivene til folk. Gjennom etnografiske undersøkelser av hverdagslivet får vi ikke bare kunnskap om mikroforhold i samfunnet, vi får også tilgang til styringsrelasjonene – samfunnets makroforhold – slik de trer fram i det daglige. Her er vi tilbake til Smiths grunnleggende kritikk av den tradisjonelle sosiologien: At samfunnet ikke består av «strukturer» som handler. Institusjonelle forhold er noe som skjer faktisk og konkret – de må gjøres av folk. Dermed kan de også studeres konkret og faktisk. Som jeg har beskrevet ovenfor er styringsrelasjoner (som innebærer både institusjoner og diskurser) noe løst og vidt definert. Jeg mener dette må sees i sammenheng med Smiths fokus på det sosiale som noe som konkrete aktiviteter. Det blir dermed et *empirisk* anliggende å klargjøre hva styringsrelasjonene består av i hvert enkelt tilfelle.

## **2.3 Hva er ambisjonen i institusjonell etnografi?**

Smith mener at selv etter oppgjøret med positivismen er den en vanlig tendens i sosiologisk analyse å objektivere mennesker ved å se dem som representanter for teoretiske antakelser



(Smith 2005:28). Objektiviseringsprosessen er så innskrevet i den sosiologiske konvensjonen at selv mange kvalitative studier, som deler den institusjonelle etnografiens startpunkt i hverdagslivet, også ender med å skille det faktiske fra det sosiologiske. Dette skjer ved at de etnografiske dataene tolkes som uttrykk for det teoretiske rammeverket, for på denne måten å få det empiriske til å henge sammen med eksternt utviklede teorier om samfunnets «makroplan».

### 2.3.1 Forholdet mellom det lille og det store

Som vi har sett har også den institusjonelle etnografien som mål å si noe utover folks hverdagskunnskap. Institusjonell etnografi skiller seg *ikke* fra andre kvalitative perspektiver ved at man begynner i hverdagslivene til folk – på det lokale plan, men ved framgangsmåten for å undersøke forholdet mellom det empiriske utgangspunktet og større samfunnsforhold. For å illustrere dette kontrasterer Smith den institusjonelle etnografien med Michal Burawoy og kollegaers «extended case method». Burawoys ambisjon er, som Smiths, å si noe om *sammenhengen* mellom det lokale og det ekstralokale. Han vil ta empirisk utgangspunkt i det lokale og samtidig jobbe med teoretiske begreper om samfunnet for å forstå hvordan de lokale situasjonene formes av strukturer (Smith 2005:35). Forskjellen ligger altså ikke i ambisjonen om «å studere det store i det lille», men heller i hvordan dette gjøres. Burawoy vil studere det lokale etnografisk for deretter å «skifte» nivå til det strukturelle, og se på hvordan dette griper inn i det lokale (Smith 2005:35-36).

Her kommer vi til kjernen i hvordan Smith mener den institusjonelle etnografien skiller seg fra annen (det hun kaller for «mainstream») sosiologi. Smith vil at vi skal beskrive forholdet mellom «det lille og det store» gjennom å *nøste* – ikke *hoppe* – oppover: «The regimes' objectification is explicated ethnographically rather than assumed» (Smith 2005:44). Problemet ligger altså i *kortslutningen* fra det lokale *til* systemet – altså at man så og si hopper oppover. Smiths poeng er at også «systemene» skal studeres etnografisk uten at vi trenger å bryte med det etnografiske prinsippet og gå over til teoretiske antakelser. Samfunnets makroforhold er også noe som kan studeres etnografisk. «Strukturene» og «systemene» finnes bare i folks aktiviteter og koordineringen av disse aktivitetene. Dermed kan også makroplanet i samfunnet undersøkes som aktivitet. Ved å ta utgangspunkt i et hverdagslivsståsted kan den institusjonelle etnografen få øye på samfunnets makroforhold slik de kommer til syne og er koblet til hverdagslivet. Det er denne *sammenkoblingen* som bør være sosiologiens ambisjon å si noe om. Karin Widerberg understreker at ambisjonen i institusjonell etnografi ikke er å beskrive institusjonen eller systemet i seg selv, men derimot å beskrive selve *koblingen*

mellom folks hverdagslivserfaringer og det institusjonelle (Widerberg 2006:75). En slik sosiologi bygger på folks hverdagslivskunnskap i stedet for å bryte med den.

### 2.3.2 Oppsummering

Som vist over, mener Smith altså at den konvensjonelle sosiologien fungerer objektiverende på folk fordi de fjerner subjektene i fortellingen om samfunnet og gjør menneskelige handlinger om til abstrakte begreper. Dette gjør at sosiologien blir en del av styringsrelasjonene – av det ekstralokale som griper inn i folks hverdagsliv utenfra. Det er denne avstanden mellom faktisiteten i folks hverdagsliv og den samfunnsvitenskapelige teoretiseringen av denne som Smith vil gjøre noe med:

Designing a sociology for a knower situated in the everyday/everynight world of her actual lived experience means proceeding differently than in the standard practice of sociology. It means, among other things, turning the established enterprise on its head: rather than explaining how and why people act (or behave) as they do, we would seek from particular experience situated in the matrix of the everyday/everynight world explore and display the relations, powers, and forces that organize and shape it. (Smith 1999:45-46)

Forslaget hennes er altså at vi skal gjøre sosiologi på *en annen måte*. Institusjonell etnografi er løsningen på hennes egen kritikk av sosiologen.

## 2.4 Framgangsmåten – med fokus på de faktiske aktivitetene

Institusjonell etnografi bygger altså på en forutsetning av at samfunnet består av konkrete menneskers aktiviteter – at samfunnet er noe som *skjer*, og som vi derfor kan studere konkret. Smith legger vekt på fruktbarheten ved å fokusere på *aktivitetene* det sosiale består av. For å unngå objektivering, og unngå å beskrive samfunnet utenfra og ovenfra, må vi starte der det sosiale skjer og se på hvilke aktiviteter hverdagslivet består av. Dette betyr ikke at Smiths sosiologi er fri for teoretisering – som det har kommet fram ovenfor består Smiths sosiologi av en rekke teoretiske begreper. Men fokuset på aktivitet er en konstant påminnelse om at vi som sosiologer ikke skal ta begreper om samfunnet for gitt som om de skulle forklare seg selv. Ved å undersøke hvilke konkrete aktiviteter som ligger bak et begrep som «klasse» får vi ikke bare øye på forskjeller mellom folk, men også aktivitetene som *skaper* denne ulikheten (Smith 2005:36-37). Aktivitetene i hverdagen står i en relasjon til styringsforholdene i samfunnet. Det er disse relasjonene Smith vil oppdage og undersøke: De sosiale relasjonene kan oppdages og beskrives fra hverdagslivets ståsted.

### **2.4.1 «Work knowledge»**

Et utgangspunkt for å forstå samfunnet fra hverdagslivets ståsted er det Smith kaller «work knowledge». Begrepet betegner den kunnskapen folk har opparbeidet seg gjennom arbeidet sitt og som er viktig for den institusjonelle etnografen når hun skal finne ut av hvordan den institusjonelle prosessen skjer konkret. Med dette begrepet ønsker Smith å vise hvordan den kroppslige eller praktiske kunnskapen og den teoretiske kunnskapen ikke kan skilles ad. Å ta utgangspunkt i folks situerte og kroppslige kunnskap er en av metodene Smith mener sosiologien bør benytte seg av for å unngå å skille det sosiologiske fra det faktiske. Det folk vet og kan fortelle oss om deres eget arbeid er helt essensielt når vi skal finne ut av hvordan det en person gjør og erfarer er koordinert med andres gjøremål og koblet til det institusjonelle. Jeg vil komme tilbake til hvordan Smiths begrepsapparat har vært til hjelp i mitt eget feltarbeid, men et kort eksempel kan likevel bidra til å belyse begrepet «work knowledge».

Etter hvert i mitt feltarbeid intervjuet jeg ansatte som jobbet med det sosiale arbeidet på MSHU. Disse intervjuene fortalte meg noe mer enn den enkeltes ansattes individuelle tanker om jobben. Ved konsekvent å gå inn for å finne ut av hvordan den sosiale støtten til studentene ble gjort i det daglige kunne jeg få øye på hvilke aktiviteter som ligger bak for eksempel «oppfølging av studenter», hvordan en ansatts aktiviteter var koblet til andres aktiviteter (andre ansatte, kontorer på og utenfor universitetet) og institusjonelle ordninger. Dermed fikk jeg nyttig informasjon om hvordan den institusjonelle prosessen med å gi studenter sosial støtte faktisk fungerte og hang sammen. Folks «work knowledge» er altså en type kunnskap som er svært nyttig når vi skal finne ut av hvordan folks erfaringer er koblet med det institusjonelle, og hvordan en institusjonell prosess foregår.

### **2.4.2 En raus definisjon av arbeid**

Når Smith snakker om arbeid er det ikke nødvendigvis lønnsarbeid hun mener:

By institutional ethnographers, «work» is used in an generous sense to extend to anything done by people that takes time and effort, that they mean to do, that is done under definite conditions and with whatever means and tools, and that they may have to think about. (Smith 2005:151-152)

Inspirert av feministisk fokus på ulønnet arbeid konkretiserer Smith her hva arbeid innebærer, og lar menneskers fortellinger om hva de faktisk bruker tid på komme frem (Smith 2005:154). Dette er som sagt viktig kunnskap når vi skal kartlegge en institusjonell prosess. Poenget med denne måten å se på arbeid på, er at forskeren skal lære av folks erfaringer når det gjelder hva de faktisk gjør: Hvordan arbeidet er organisert og hva de tenker om det. Smith bruker selv et

eksempel fra en studie av barnevernet. En typisk måte å formulere seg på innenfor barnevernet er å si at man har en mistanke om barnemishandling. Når barnevernsarbeideren «mistenker» ligger det en rekke konkrete aktiviteter bak, som for eksempel å besøke familien, ta telefoner, sjekke mapper med informasjon og diskutere saken med andre barnevernsansatte (Smith 2005:155). Å få øye på alle disse aktivitetene er nødvendig for å forstå hvordan den *institusjonelle prosessen* foregår.

Målet er å komme forbi begreper som virker begrensende og heller se på hva folk faktisk *gjør*. I eksempelet om barnevernet er det en fare for at de ansatte i barnevernet ikke gir deg en redegjørelse for aktivitetene, men heller forteller om arbeidet i institusjonelle termer. Folk som er skolert og har en posisjon innad i en organisasjon er opplært til å snakke i slike institusjonelle termer, der aktiviteter og folk kategoriseres gjennom institusjonens forståelsesramme – de tar del i og snakker *institusjonens diskurs*. Innenfor barnevernet har for eksempel begrepet «bekymringsmelding» en bestemt betydning, men hvis en barnevernspedagog forteller om «bekymringsmeldinger» er det ikke selvforklarende hva dette konkret innebærer. Smith bruker begrepet «institutional capture» for å betegne faren for å bli fanget av institusjonens begrepsfesting av virkeligheten – den institusjonelle diskursen (Smith 2005:155-157). Jeg vil komme nærmere inn på dette temaet i min egen analyse av det sosiale arbeidet ved MSHU. Målet er å komme forbi og bak slike tomme beskrivelser av arbeidet og få rede på hvilke aktiviteter som ligger bak institusjonenes begrepsfesting av arbeidet. Ved hele tiden å stille seg spørsmålet «*hvordan gjøres det?*» synliggjør vi hvilke aktiviteter begrepene består av. På denne måten kan vi lettere få kunnskap som ikke nødvendigvis er diskursivt anerkjent i institusjonens begrepsfesting av arbeidet (Smith 2005:157). Ved å få tilgang til folks «work knowledge» og definere arbeid som «det folk gjør som tar tid og krefter» kan vi få en mer nøyaktig redegjørelse for det som skjer og hvilke aktiviteter en institusjon består av.

Cato Wadel (1984) fremsetter et liknende argument i boken *Det skjulte arbeid. En argumentasjon for et utvidet arbeidsbegrep*. Ved å operere med et vidt begrep om hva arbeid er, får vi øye på alle de aktivitetene samfunnet eller det sosiale består av. Dette er aktiviteter som ikke nødvendigvis anerkjennes som arbeid, men som krever tid, omtanke og innsats og som er nødvendige i samfunnet. Å utvide vår forståelse av arbeid kan altså sies å være et ontologisk poeng både hos Smith og Wadel. Imidlertid er det også et viktig *metodisk* grep. Ved å utvide arbeidsbegrepet kan man, med Smiths begrepsbruk, få en bedre tilgang til det faktiske og dermed mer nøyaktighet i kartleggingen av det sosiale.

Ifølge Smith innebærer begrepet «work knowledge» i alle fall to aspekter. For det første handler det om menneskers erfaringer i arbeidet, hvordan de gjør ting, og deres egne meninger og følelser rundt dette arbeidet. For det andre innebærer det koordineringen med andres arbeid (Smith 2005:151). Gjennom gode beskrivelser av praksisen til folk innenfor en institusjon, får man også tilgang til informasjon om hvordan gjøremålene deres er koblet til andres gjøremål.

## 2.5 Å kartlegge sosiale relasjoner gjennom erfaring og tekst

Redegjørelser for hva som gjøres er ikke nok i seg selv, men i disse redegjørelsene ligger *sammenhenger* som er nyttige når en skal forstå en institusjonell prosess. Dermed er gode redegjørelser for hva som gjøres første steg på veien mot å kartlegge en institusjonell prosess og finne ut hvordan den bestemte institusjonen fungerer. Da er det spesielt interessant å finne ut av hvordan de ulike aktivitetene henger sammen med hverandre. Ved å starte med erfaringene til folk som deltar i en institusjonell prosess, kan vi undersøke hvordan deres aktiviteter er relatert til andre som er aktive i den samme institusjonelle prosessen. Slik kan vi få øye på de sosiale relasjonene en institusjonell prosess består av. Med *sosiale relasjoner* tenker ikke Smith på en konkret relasjon mellom to mennesker, men hvordan folks aktiviteter ett sted henger sammen med andres aktiviteter et annet sted, uten av disse møtes ansikt til ansikt (DeVault og McCoy 2006:17).

### 2.5.1 Tekst som aktivitet

Med sin kapasitet til å nå ut til mange lokale steder med samme budskap, har tekster en avgjørende rolle i styringen av det moderne samfunnet. Derfor representerer tekster en unik mulighet for den institusjonelle etnografen til en etnografisk undersøkelse av institusjonelle forhold (Smith 2005:200). Ifølge Smith er institusjonelle relasjoner primært tekstlig medierte:<sup>10</sup>

The complementary organization of work that the researcher can assemble from the work knowledges that people provide remains no more than a particular work organization in a particular site unless and until we can find the institutional dimension of its organization. And that means finding the texts that coordinate the work done by different people. (Smith 2005:166)

---

<sup>10</sup> Smith understreker at hennes kompetanse ligger i den skrevne teksten, men at tekst etter hennes definisjon også innebærer bilder, lyd og tall. Smith legger vekt på den skriftlige teksten fordi den har en spesielt effektiv rolle i generalisering og standardisering av folks aktiviteter (Smith 2005:166-167).

Smith vektlegger teksten som selve bindeleddet mellom det lokale hverdagslivet og det ekstralokale (Smith 2006a:65). I en sosiologi der målet er å undersøke hvordan det institusjonelle griper inn i og aktiveres i det lokale hverdagslivet, må vi tydeliggjøre hvordan tekster er til stede i folks aktiviteter (Smith 2005:104). I tråd med den institusjonelle etnografiens syn på det sosiale som aktivitet, retter Smith fokuset mot at tekster koordinerer og regulerer handling lokalt.

Vi kan bruke en timeplan for en skoleklasse som eksempel. Mange mennesker møter opp til undervisning i et klasserom – kanskje så mange som 25 elever og to lærere. Alle møter på samme tid til samme sted – de er koordinerte. Hva er det som muliggjør at disse menneskene møter opp til samme tid og samme sted med samme forventning? (De skal ha matematikk med Dag – husk brøkregningsleksa!) Timeplanen som henger på kjøleskapet til alle familiene, og mest sannsynlig over pulten på kontorplassen til Dag, koordinerer ikke bare elevene men også deler av deres familier denne morgenen.

Å introdusere timeplanen som datamateriale i vår imaginære institusjonelle etnografi gir oss flere muligheter. En av dem er å undersøke hvordan timeplanen aktiviseres i det lokale. På denne måten flyttes oppmerksomheten fra timeplanen som en passiv tekst til hvordan denne teksten aktiveres og gjøres (Smith 2005:169). Hvordan forholder elevenes foreldre seg til informasjonen i timeplanen? Hvordan brukes den til å planlegge når familien må stå opp, når frokosten må stå på bordet? Hvordan aktiverer Dag og elevene timeplanen i klasserommet?

Smith introduserer «tekst-leser-samtalen» for å synliggjøre hvordan tekstens innhold må aktiveres i en lokal situasjon der teksten fortolkes og får praktiske konsekvenser i det sosiale. Tekstens makt er dermed aldri total – selv om teksten er den samme, kan lesningen variere mellom sted, folk og tider. Teksten presenterer en generell, abstrakt virkelighet basert på institusjonelle diskurser som ikke tar hensyn til det lokale, kroppslige og konkrete i hverdagserfaringene til folk. Leseren må aktivere teksten gjennom å relatere det generelt institusjonelle som teksten formidler til den konkrete situasjonen leseren befinner seg i (Smith 2005:105-108).

### **2.5.2 Etnografi av institusjonelle forhold ved hjelp av tekst**

Den tenkte timeplanen vi bruker som etnografisk materiale, gir oss ikke bare muligheten til å se hvordan en tekst aktiveres i klasserommet. En annen viktig mulighet som åpnes for institusjonelle etnografer er å se på hvordan denne teksten også henger sammen med institusjonelle forhold – vi kan rette vårt etnografiske blikk *oppover* i hierarkiet (Smith

2006a). Hvordan har denne timeplanen blitt lagd? Hvem har vært med på det? Hvilke forhold har bestemt at den skal se sånn ut? Finnes det andre tekster som legger rammer for hvordan timeplanen skal se ut, og som er høyere oppe i tekst-hierarkiet på skolen? Den materielle teksten gir oss mulighet til å studere «makronivået» etnografisk gjennom å se på sammenhengen mellom det lokale mikronivået og samfunnets styringsrelasjoner. Smiths vektlegging av tekster innebærer ikke å sette teksten i seg selv i fokus, men å se teksten som noe som gir oss viktig kunnskap om samfunnet (Hjelde 2006:48).

## 2.6 Erfaring som startpunkt

Institusjonell etnografi har som formål å produsere kunnskap om et tema gjennom informantens fortellinger og erfaringer. Erfaringsmateriale samlet gjennom deltakende observasjon eller kvalitative intervjuer utgjør dermed forskerens grunnlag for å behandle forskningstemaet (Campbell 2006:91). Dette bringer oss til det som kan sies å være blant sosiologiens sentrale epistemologiske utfordringer, nemlig hvordan vi kan si noe sant om samfunnet, samtidig som vi anerkjenner at samfunnet er en sosial konstruksjon (Hart og McKinnon 2010:1039). Bruken av erfaring i forskning har blant annet vært kritisert fra postmodernistisk hold. For eksempel hevder historikeren og feministen Joan Scott (1992) at forskning ikke kan basere seg på folks erfaringer fordi erfaring må sees på som diskursivt konstruert.<sup>11</sup> Man må i stedet komme bak erfaringen og se på det diskursive som former denne. Scotts kritikk er inspirert av en Foucault diskursforståelse (Scott 1992:37).

Som vi har sett har Smith et noe annet syn på diskurs. Hun er enig i at erfaring ikke kan sees på som «ren representasjon av det originale» fordi folks erfaringer forutsetter en bestemt forståelsesramme – altså diskurs (Smith 2005:125). En av farene man står ovenfor når man som forsker baserer seg på folks erfaringer, er nettopp faren for å bli fanget av «institusjonelle diskurser» som jeg har beskrevet i avsnitt 2.4.2. Samtidig avviser Smith at dette er det samme som at folks erfaringer ikke representerer viktig kunnskap om det sosiale. Når det kommer til hvordan forskjellige institusjonelle prosesser skjer, er det folk som gjør dette arbeidet i det daglige som er ekspertene (Smith 2005). Folks erfaringer er essensielle i den institusjonelle

---

<sup>11</sup> Innenfor rammen av denne oppgaven har jeg ikke anledning til å dekke alle aspekter ved Smiths sosiologi som har vært kritisert. Når jeg likevel tar med erfaringskritikken og Smiths svar på denne, er det fordi den er spesielt relevant siden folks erfaringer og diskurser er en sentral del av mitt datamateriale og dermed særlig viktig for oppgaven.

etnografien, ikke som «enden på analysen» (Campbell 2006:92), men tvert imot som analysens *startpunkt*:

However defined, it is people's experience which sets the problematic of the study, the first step in an inquiry that travels sequentially deeper into the institutional relations in which people's everyday lives are embedded. (Smith 2005:38)

I den institusjonelle etnografien er erfaring brukt som kilde til å kartlegge hvordan folks gjøremål er koblet til institusjonelle ordninger i samfunnet. Det at folk er eksperter på eget hverdagsliv betyr ikke at de sosiale relasjonene som kobler den lokale situasjonen til noe utenfor, er synlige for folk i hverdagslivet. Det er sosiologens rolle å gjøre de sosiale relasjonene synlige (Smith 2005:24). I mitt eget prosjekt baserer jeg meg i stor grad på mine informanternes erfaringer, slik jeg har fått tilgang til disse gjennom deltakende observasjon og intervjuer. Gjennom deltakelse, observasjoner, intervjuer og samtaler har jeg dannet meg et bilde av det sosiale arbeidet ved MSHU som en institusjonell prosess. Ved at jeg snakket med mange informanter om det samme temaet kunne jeg gradvis utvide min forståelse av dette arbeidet. Et viktig poeng for Smith er at denne typen kartlegging bygger *på* og bygger *ut* folks kunnskap om hverdagslivet – uten å bryte med folks egen kunnskap (Smith 2002:21). Smith mener vi må kunne åpne for at en persons erfaring representerer en form for sannhet uten å være universell (Smith 2005:126). Med et slikt perspektiv sees ikke folks erfaringer som hverken objektive eller subjektive sannheter, men som *situerte* (Widerberg 2007a:20).

## 2.7 Et kart

Smith bruker *kartet* som metafor for å illustrere noen viktige poenger med den institusjonelle etnografien (Smith 2005:226). For det første understreker metaforen synet på det sosiale som noe konkret og materielt og dermed noe som kan studeres etnografisk. For det andre ser vi viktigheten av ståsted: Et landskap ser forskjellig ut fra ulike perspektiver. Dermed blir det du får øye på avhengig av det konkrete ståstedet ditt – hvor du plasserer deg på kartet. For det tredje er en viktig funksjon kartet har å se sammenhenger mellom ulike steder - hvordan de er relatert til hverandre. Men kanskje aller viktigst: Kartet kan alltid utvides og suppleres med ny kunnskap – kartleggingen er en prosess som aldri blir helt ferdig.



### 3 Min framgangsmåte

Skal man finne ut av hvordan det sosiale skjer gjennom å lære av folks hverdagserfaringer, bør man designe prosjektet som et åpent eller eksplorativt prosjekt (Smith 2005:2) Dette var noe av det som var mest utfordrende ved prosjektet for min del. Jeg visste ikke konkret hva som var «feltet» eller temaet for oppgaven da jeg startet prosjektet. Å være på feltarbeid var en krevende prosess og spesielt i starten var det mange inntrykk å fordøye. Som vist ovenfor foreslår Smith imidlertid noen konkrete framgangsmåter for hvordan vi kan finne ut noe om sammenhengen mellom folks hverdagsliv og «styringsrelasjonene». Disse konkrete måtene å gå fram på var, som jeg skal vise, nyttige for meg i feltet fordi de gav spørsmålene mine retning og hjalp meg «å fokusere mitt etnografiske blikk» i løpet av prosjektet (Smith 2005:3).

Før jeg gjør rede for hvordan jeg fikk fram metodisk for å utvikle og svare på mine spørsmål, vil jeg forklare bakgrunnen for hvorfor jeg mener institusjonell etnografi er en framgangsmåte som passer mitt prosjekt.

#### 3.1 Å utforske et fremmed land

Denne oppgaven handler om en liten del av det russiske samfunnet. Dette er et samfunn jeg har studert gjennom flere år. Jeg har også opparbeidet meg kunnskap om landet gjennom å være der og lære ulike mennesker å kjenne. Å reflektere over hvordan man selv er situert i feltet man studerer er viktig i mange kvalitative perspektiver. Fordi den institusjonelle etnografien er utviklet i opposisjon til en sosiologi som tilbyr forskeren et perspektiv ovenfra og uten det sosiale, inviterer framgangsmåten til å fokusere på hva det vil si å ha en posisjon i det sosiale. Som jeg var inne på innledningsvis, er det en gjengs oppfatning at Russland er grunnleggende forskjellig fra Norge og Vesten. Hvilke konsekvenser dette får for kunnskapsutviklingen om Russland er imidlertid ikke et like hyppig omtalt tema. Det er relativt mye oppmerksomhet om Russland i Norge, og jeg mener deler av denne oppmerksomheten legger for stor vekt på strukturforklaringer som ser det russiske samfunnet fra et vestlig perspektiv – uten at dette perspektivet nødvendigvis synliggjøres.

Den amerikanske filosofen Sandra Harding argumenterer for at de kulturelle særegenhetene ved samfunnet der kunnskap produseres og organiseres er av betydning for hva som blir resultatet av kunnskapsproduksjonen (Harding 1998:72). All kunnskap er dermed lokal – den

er grunnleggende preget av kulturen der den har vokst frem. Mange av de sosiologiske begrepene og perspektivene er utviklet i Vesten, med Vestens kultur og historie som utgangspunkt. På grunn av Europas hegemoniske status i verden synliggjøres ikke det lokalt spesifikke med det europeiske kunnskapssystemet – det fremstår i stedet som bærer av universell kunnskap (Hjelde 2006:18). Den delen av Russland jeg studerer er en del av Europa, men skiller seg likevel betraktelig fra Norge når det gjelder kulturell og historisk utvikling. At jeg er norsk og studerer det russiske samfunnet er derfor av betydning for hvordan jeg oppfatter det temaet jeg studerer.

Ida Hjelde (2006) argumenterer for at sosiologien er «eurosentrisk». Hun mener sosiologien springer ut av og reproducerer et vestlig og eurosentrisk verdensbilde ved at globale relasjoner usynliggjøres. Resultatet blir et perspektiv som fremstår som «det eneste». Hjelde framholder at en av måtene vi kan gjøre sosiologien «anti-eurosentrisk» på, er å synliggjøre forskerens ståsted (Hjelde 2006:88). I mitt prosjekt er det i denne sammenhengen spesielt et spørsmål som har vært sentralt for meg: *Hvilken betydning har det for min kunnskapsproduksjon at jeg som norsk studerer et annet land med andre tradisjoner og kulturer?* Det å reflektere over dette ståstedet ser jeg på som spesielt viktig når man studerer en annen kultur enn den man selv er en del av. Dette innebærer refleksjon rundt hvilke *metodiske* og *analytiske* verktøy man benytter og hva slags konsekvenser disse får for kunnskapen man ender opp med.

Hjelde argumenterer for at Smiths institusjonelle etnografi, kombinert med postkoloniale perspektiver, kan være et fruktbart utgangspunkt hvis vi vil unngå en eurosentrisk sosiologi. Som beskrevet i kapittel 2, mener Smith at sosiologiske undersøkelser ikke bør begynne med teorier eller begreper om det man studerer fordi man på denne måten kan ende opp med en usynliggjøring av de aktivitetene samfunnet består av. Innsikten om at man som forsker er en del av det samfunnet man studerer, bør få noen konsekvenser for hvordan man går frem i forskningsprosessen. Som Hjelde (2006) mener jeg at institusjonell etnografi er en fruktbar fremgangsmåte for å unngå en eurosentrisk sosiologi, fordi perspektivet ikke trer begreper og strukturer ned over hodet på folk og deres aktiviteter. Det fruktbare her ligger nettopp i fokuset på aktivitetene det sosiale består av, heller enn i begrepene.

Dette er noe av grunnen til at jeg mener den institusjonelle etnografien er et godt utgangspunkt for mitt prosjekt. Ved å begynne i hverdagslivet, og ikke i en teoretisk verden, kan man unngå å beskrive samfunnet som objektive strukturer som eksisterer uavhengig av

menneskers aktiviteter. Dermed øker jeg sjansen for ikke å studere og beskrive Russland med begreper som er utviklet på bakgrunn av et vestlig tankesett.

Smiths prosjekt handler om utforskning og oppdagelse gjennom å lære av folks kunnskap om hvordan det sosiale skjer. Dette er en innstilling som jeg mener er svært godt egnet når jeg skal studere en del av et samfunn jeg ikke selv har vokst opp i.

### **3.2 Feltarbeidet**

I det følgende vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg benyttet meg av i løpet av feltarbeidet mitt. Deltakende observasjon og kvalitative intervjuer er velbrukte metoder i sosiologien, men jeg vil også vise hvordan observasjoner, intervjuer og tekster mer spesifikt kan brukes innenfor den institusjonelle etnografien. Jeg vil også forklare hvordan jeg fikk frem for å spisse problemstillingen min i møtet med feltet. På denne måten vil jeg gi et innblikk i hvordan jeg har operasjonalisert mine (forsknings-) spørsmål, men også hvordan jeg har operasjonalisert selve perspektivet institusjonell etnografi i mitt prosjekt. Willy Guneriussen (2010:52) fremholder at en bred metodisk tilnærming er viktig i studiet av fremmede kulturer, fordi forskerens fortolkning er avhengig av at man deler noen referanserammer med informantene. Dette var en av grunnene til at jeg ønsket å kombinere deltakende observasjon med intervjuer. I det følgende har jeg valgt å dele fremstillingen av feltarbeidet mitt inn i to deler, med to ulike metodiske verktøy. Det er selvfølgelig vanskelig å peke på nøyaktig hvilken kunnskap jeg fikk tak på i intervjuene og hva jeg fikk tak på gjennom deltakende observasjon. Forståelsen min av temaet utviklet seg gradvis gjennom feltarbeidet og etter at jeg kom hjem igjen til Tromsø. Likevel opplevde jeg at innsamlingen av materialet hadde to faser. Første fase var en fase der jeg jobbet med å videreutvikle «the problematic» i prosjektet mitt gjennom deltakelse, observasjon og samtaler med folk jeg møtte i feltet. I andre fase hadde jeg spisset mine spørsmål, og jeg gikk derfor i gang med å samle inn data som kunne hjelpe meg å kartlegge det sosiale arbeidet på universitetet – hovedsakelig gjennom intervjuer med ansatte ved MSHU.

### **3.3 Verktøy 1: Deltakende observasjon**

Ifølge Diamond (2006) vil all institusjonell etnografi starte med en form for deltakende observasjon. For det første handler dette om perspektivets syn på hvor utgangspunktet for forskningen skal ligge. Startpunktet skal defineres gjennom konkret og lokalt forankret hverdags erfaring. Det er i folks hverdagsliv vi finner «the problematic» (Smith 2005:227).

For det andre henger det sammen med synet på forskeren som *deltaker* i det samfunnet hun studerer:

I'm not sure if I can formulate it adequately. It's to do with recognizing that you are always there, that what you discover is always seen, interpreted, heard, experienced, by you as you are situated historically in the ongoing, never-stand-still of the social. It is the recognition that the social as your research phenomenon is to be found in that ongoing process of which you're part. (Smith 2006b:2)

I en deltakende observasjon blir behovet for å reflektere over sitt eget perspektiv i feltet viktig, som jeg var inne på ovenfor. Å gjøre en deltakende observasjon åpner dessuten for muligheten til å undersøke det sosiale gjennom deltakelse. For at utgangspunktet for forskningsinteressen skal kunne formes av forskerens eller andres konkrete erfaringer fra hverdagslivet, må den institusjonelle etnografen kjenne til dette hverdagslivet. I mitt prosjekt ble altså «the problematic» delvis definert gjennom mine egne erfaringer med Russland og kunnskap som er produsert om Russland. Videre, da jeg kom ut i feltet, ble spørsmålene utviklet gjennom mine møter med studentenes erfaringer, samt egne erfaringer jeg gjorde meg underveis i feltoppholdet. Gjennom å delta, snakke med folk og oppholde meg *midt i* det jeg ville studere, kom jeg gradvis på sporet av det masteroppgaven min kom til å handle om: Universitetets sosiale arbeid blant studentene ved MSHU.

### **3.3.1 Å studere praksis**

Deltakende observasjon handler om å studere sosial praksis på nært hold, når og der den foregår. Man får på denne måten innblikk i hvordan sosial praksis utspiller seg gjennom egne og andres erfaringer i de situasjonene man studerer (Fangen 2004). Deltakende observasjon er dermed et egnet verktøy innenfor rammen av institusjonell etnografi fordi perspektivet tar utgangspunkt i det sosiale som *aktivitet* – noe som faktisk skjer. Interessen min dreier seg dessuten om folks *uformelle praksis* innenfor formelle institusjoner. Slik kunnskap er ofte praktisk og konkret, og ikke nødvendigvis lett å formidle gjennom språket. Det jeg ville studere er en praksis som knytter seg sterkt til den typen kunnskap som kalles «work knowledge» innenfor den institusjonelle etnografien. Dette er kunnskap som ofte fremstår som selvfølgelig for dem som besitter den. Selv om jeg allerede hadde kjennskap til det russiske samfunnet – både gjennom «teori og praksis» – var det mye som var selvfølgelig for informantene mine, som ikke var selvfølgelig for meg som norsk. Deltakende observasjon gav meg en unik mulighet til å få tilgang til disse *selvfølgelighetene* på en måte som ville vært vanskelig gjennom kvalitative intervjuer alene. Hvis erfaringene mine informanter delte med meg ikke hadde hatt noen form for klangbunn i mine egne erfaringer, hadde tilgangen jeg fikk gjennom intervjuer vært svært begrenset (Guneriusen 2010:41). Intervjuer var likevel nyttige

og nødvendige supplementer til data som jeg har fått tilgang til gjennom deltakelse – noe jeg vil komme tilbake til.

### **3.3.2 Å bryte ned skillet mellom den intellektuelle og den kroppslige kunnskapen**

Fangen peker på muligheten til å benytte *egne* erfaringer og møter med feltet man studerer som data (Fangen 2004:50). Denne muligheten ble avgjørende for den kunnskapen jeg produserte, og for utviklingen i oppgaven min. Begrepet «work knowledge» utfordrer skillet mellom intellektuell og praktisk kunnskap ved at man tar utgangspunkt i folks hverdagskunnskap og hva de vet om det sosiale vi vil studere.

Da jeg gikk på videregående skole var jeg aktiv i skoleelevenes egen solidaritetsaksjon, Operasjon Dagsverk (OD). Et av våre slagord var «Å vite er ikke det samme som å forstå». Operasjon Dagsverk går ut på at elever over hele landet jobber en dag, og gir inntektene fra arbeidet til et utviklingsprosjekt støttet av OD. Men i forkant av denne dagen skal alle elevene gå gjennom en informasjonskampanje der de lærer om prosjektet som støttes, om urettferdighet i verden og vårt ansvar for å gjøre noe med denne urettferdigheten. I denne informasjonskampanjen brukte vi det vi kalte for «visualiseringsleker» som gikk ut på at deltakerne selv skulle få erfare noen av skjevhetene i verden. Visualiseringslekene ble brukt ut fra tanken om at det å erfare noe er en form for kunnskap som er verdifull – og som inviterer til en annen type forståelse enn den man får gjennom å høre eller lese om et tema: Å vite noe er noe annet enn *virkelig* å forstå det.

Et feltarbeid er som en lang visualiseringslek. Deltakende observasjon gav meg muligheten til selv å erfare, forstå og få øye på hvordan ekstralokale betingelser former og griper inn i hverdagslivene til studentene. Et eksempel som jeg skal komme tilbake til er studenthjemmets regelverk. Dette var noe jeg måtte forholde meg til fra den dagen jeg ankom Murmansk.

### **3.3.3 Inngang i feltet**

Høsten 2011 bodde jeg to måneder i Murmansk på MSHUs studenthjem i byen. På denne måten fikk jeg muligheten til og i observere og delta i studentenes hverdagsliv både hjemme og på universitetet. På dagtid tilbrakte jeg mye tid på universitetet, som ble en slags base for feltarbeidet mitt. Der kunne jeg sitte på biblioteket for å arbeide med feltnotatene mine, og der kunne jeg komme i kontakt med ulike typer studenter. Siden jeg gjorde feltarbeid i en annen by, i et annet land, kan feltarbeidet karakteriseres som fulltids deltakende observasjon

(Fangen 2004). Det at jeg bodde på et studenthjem, og delte leilighet og sågar rom med noen studenter, gjorde at feltarbeidet i perioder foregikk 24 timer i døgnet.

### **3.3.4 Forberedelser**

Valget av sted falt på Murmansk i fordi det er en by jeg kjente godt fra før, og fordi Universitetet i Tromsø hadde gode samarbeidspartnere der. Murmansk ligger innerst i Kolafjorden på Kolahalvøya nordvest i Russland og er verdens største by nord for polarsirkelen. Byen ble grunnlagt i 1916 (Rautio og Tykkyläinen 2008:42). Den er administrasjonssenter i Murmansk fylke, og hadde 314 700 innbyggere i 2008 (SNL 2011). At byen har en isfrihavn hele året og er endestasjonen på Murmanskbanen gjør byen til et viktig transportknutepunkt i Russland, og har bidratt til byens urbane fremvekst.

Jeg startet med å ta kontakt med MSHU gjennom Universitetet i Tromsøs samarbeidspartnere. At jeg på denne måten tilknyttet meg universitetet i byen, gav meg mange praktiske fordeler og sparte meg for mye tid. MSHU var behjelpelig med å skaffe meg riktig visum for formålet, hjalp meg med bosted og satte meg i kontakt med studenter som kunne være interessert i å delta som informanter i prosjektet mitt. Både fordi jeg ikke hadde god tid til å gjennomføre feltarbeidet mitt og fordi det var viktig for meg at mine første informanter var innforstått med hvorfor jeg var der og hva deres deltakelse ville innebære, knyttet jeg noen kontakter allerede før jeg var på plass i Murmansk. Gjennom universitetet tok jeg kontakt med noen studenter som bodde på universitetets studenthjem. Før jeg kom hadde jeg sendt ut et informasjonsskriv om formålet med studien min og hvordan jeg ville gå frem til disse studentene. I løpet av sommeren utvekslet jeg også e-post med noen av dem jeg skulle bo sammen med på studenthjemmet.

Mye av den praktiske organiseringen rundt feltarbeidet mitt var derfor allerede på plass da jeg kom til Murmansk. Jeg hadde et sted å bo, og jeg hadde etablert kontakter både blant studentene og i universitetsadministrasjonen. Jeg kunne derfor gå rett på arbeidet med å orientere meg i feltet og knytte flere kontakter.

### **3.3.5 Studenthjemmet**

Studenthjemmet ligger på en av byens høyder med en fantastisk utsikt over Murmansk sentrum, fjorden og fjellene bak. Stedet huser om lag 800 av universitetets studenter, og eies av universitetet. Studenthjemmet er av varianten «leilighetsstudenthjem» (квартирное общежитие [kvartirnoe obsjtsjezjitie]) som innebærer at studentene bor i leiligheter der de

deler bad, kjøkken og soverom med fire til seks andre studenter.<sup>12</sup> Plassene på studenthjemmet er i utgangspunktet forbeholdt studenter som ikke er fra Murmansk, og som dermed ikke har mulighet til å bo hjemme hos foreldrene mens de studerer. I min leilighet var vi fem jenter som delte bad, kjøkken, toalett og to soverom.

Det at jeg bodde på studenthjemmet gav meg mye nyttig informasjon, og det satte meg i kontakt med studentene på en helt annen måte enn hvis jeg bare hadde møtte dem på universitetet eller utenfor deres hjem. Siden studenthjemmet var organisert i mange «kollektiver» var det relativt lett å gli inn. Studentene bestemmer ikke selv hvem de deler leilighet med, så det at jeg var en fremmed som flyttet inn var helt normalt.<sup>13</sup>

Flere feltforskere har beskrevet hvor vanskelig det kan være å studere det private, slik mitt «hverdagslivsfokus» kunne sies å være (Fangen 2004:49). I denne sammenhengen var det at jeg bodde på studenthjemmet en fordel. Å bo tett og dele mat, drikke, røyk og historier fra dagen i uformelle omgivelser er noe av det som karakteriserte det sosiale samværet på studenthjemmet. Her fikk jeg gode informanter, men også gode venner. Ved kjøkkenbordet i leiligheta kunne jeg stille spørsmål om alt, fra hvordan jeg fikk modemet mitt til å fungere til hva de syntes om å studere og deres erfaringer med å bo på studenthjemmet. Disse feltsamtalene var viktige for hvor oppmerksomheten og interessen min i feltet ble rettet. Her hadde jeg også utallige muligheter til å diskutere og «validere» min forståelse av temaet for oppgaven mens den vokste fram.

At jeg bodde sammen med studenter gjorde også at det ikke tok så lang tid å etablere gode kontakter. Gjennom mine samboere ble jeg introdusert for andre studenter på studenthjemmet. Det var ikke lov å ha besøk fra folk som ikke bodde på studenthjemmet. Derfor kom ofte andre studenter som bodde på studenthjemmet på besøk til vår leilighet, og jeg ble med på besøk til andre leiligheter. Jentene jeg bodde med hadde dermed en viktig funksjon som døråpnere i feltet ved å introdusere meg for andre studenter og på denne måten sette meg i kontakt med folk som jeg ikke hadde kommet like lett i kontakt med uten å bli introdusert.

### **3.3.6 Å dele erfaringer med informanter**

Et annet aspekt med å bo på studenthjemmet var at jeg delte opplevelser og erfaringer med mange av mine informanter. De fleste av mine informanter fra studenthjemmet fortalte hvor

---

<sup>12</sup> Andre studenthjem er organisert slik at man deler kjøkken og bad med alle i korridoren – altså at man deler fasiliteter med langt flere studenter.

<sup>13</sup> Bortsett fra at jeg var utlending – dette vil jeg komme tilbake til.

viktig studenthjemmet hadde vært når de kom flyttende til byen uten venner eller bekjente. «Du er aldri alene på studenthjemmet» forklarte en av mine informanter meg. «Vi passer på hverandre og bryr oss om hvordan man har det.» Dette samholdet var også viktig for meg. Det gjorde feltarbeidet mitt rikere, artigere, mindre ensomt og mer informert – men også mer intenst enn om jeg hadde bodd for meg selv og begrenset min deltakende observasjon til dagtid.

### **3.3.7 Å bo under universitetets tak**

En av fordelene metoden gav, som jeg virkelig opplevde i mitt feltarbeid, var muligheten for å benytte meg av egne erfaringer og følelser i feltet – «være min egen informant» (Wadel 2006). I denne sammenhengen var mine egne erfaringer med å være underlagt universitetets regelverk for studenthjemmet jeg bodde på, av betydning for utviklingen av den endelige problemstillingen min. Universitetets regelverk var så å si det første som møtte meg idet jeg gikk inn døra på studenthjemmet. I og med at jeg hadde tatt kontakt med universitetet på forhånd og spurt om muligheten for å få bo på studenthjemmet, var jeg allerede innrullert i systemet da jeg kom. I vaktområdet på studenthjemmet, som er bemannet av en eldre dame døgnet rundt, måtte jeg levere passet mitt slik at de kunne «sjekke meg inn» i en av leilighetene. Det var to studenter som møtte meg der bussen fra Kirkenes stopper. Den ene bodde på studenthjemmet der jeg skulle bo, mens den andre var fra Murmansk og bodde dermed hjemme hos foreldrene sine. Hun fikk ikke lov å bli med opp i leiligheten:

Jeg spurte senere hvorfor det ikke var lov for dem å bli med opp, og det viser seg at kun de som bor på studenthjemmet har lov å være der – ingen andre. Alle som bor der registreres og vi må passere vakta hver gang vi går inn. Kun foreldre og nær familie får komme på besøk. Da jeg spurte hvorfor, sa en av mine samboere: «Rektor bestemmer og vi adlyder.»<sup>14</sup>

De ulike reglene jeg var underlagt mens jeg bodde på studenthjemmet overrasket meg, og noen ganger irriterte de meg. Blant de irriterende reglene kan jeg nevne at studenthjemmet stengte dørene mellom klokken 24 og 06, og at det i tillegg til forbudet mot å ta imot besøk også var forbudt å drikke alkohol. Det at jeg hadde erfaring med universitetets involvering i studentens hverdag på denne måten var med på å rette interessen min mot studentenes forhold til universitetet. Jeg ble fra første dag interessert i hvordan universitetet var tilstede i studentenes hverdag på en langt mer omfattende måte enn jeg var vant til fra Norge.

---

<sup>14</sup> Egne feltnotater.



### **3.3.8 Universitetet**

Murmansk statlige humanistiske universitet (MSHU) ble grunnlagt som et institutt i 1939. I 2002 ble instituttet til Murmansk statlige pedagogiske universitet, og i 2010 fikk det navnet Murmansk statlige humanistiske universitet, som forkortes MSHU (MSHU 2011a).

Universitetet har i dag seks fakulteter og om lag 3500 studenter.

Å tilbringe tid på universitetet var også en viktig del av feltarbeidet mitt. I begynnelsen brukte jeg mye tid på å introdusere meg for studenter og ansatte. Det at jeg hadde etablert kontakter i universitetsadministrasjonen gjorde at jeg ble introdusert for en rekke ansatte på universitetet fra første stund. En av måtene jeg kom i kontakt med studenter på, var at jeg dro på forelesninger. Jeg tok kontakt med en gruppe studenter som studerte samfunnskunnskap, og fulgte forelesninger sammen med dem gjennom hele feltarbeidet mitt. På denne måten ble jeg en del av gruppen, og fikk en slags tilhørighet på universitetet. I tillegg var jeg med i en engelskklasse der jeg fortalte litt om prosjektet mitt og tok imot spørsmål fra studentene. En annen måte jeg knyttet kontakter på var at jeg «hang rundt» på universitetet – på biblioteket og i kantina. På denne måten kom jeg i prat med mange studenter og etter hvert ansatte ved MSHU.

### **3.3.9 Hva slags deltakelse innebar min deltakende observasjon?**

Hvordan og hvor mye en deltar i aktivitetene i feltet vil variere fra studie til studie, men også underveis i en studie (Fangen 2004:101). Siden jeg bodde sammen med studenter på et studenthjem var jeg veldig involvert i aktivitetene der. Etter hvert i feltarbeidet mitt observerte jeg mindre og mindre mens jeg var hjemme. Etersom interessen min begynte å rette seg mot universitetets arbeid ovenfor studentene ble observasjonene av samhandlingen på studenthjemmet mindre viktig, men feltsamtalene «hjemme» fortsatte. Utviklingen i prosjektet var positiv for forholdet til mine romvenninner, siden studenthjemmet etter hvert også ble mer av et fristed for meg. Jeg utviklet vennsforhold til en del av mine informanter, spesielt gjaldt dette for jentene jeg delte leilighet med. Jeg ble med på sosiale aktiviteter som å gå ut på byen, på kafe og shopping. For forholdet til informantene mine var det viktig at jeg «slapp meg løs» og deltok på linje med dem i disse sammenhengene. Dette var også noe jeg fikk tilbakemelding på fra informantene mine. En av dem uttrykte begeistring da jeg var med på å ta min første øl ute sammen med dem: «Vi trodde vi hadde fått besøk av en veldig stille og seriøs student fra Norge som legger seg tidlig og ikke sier så mye», sa hun da vi satt på et diskotek litt utenfor sentrum av Murmansk, som var et populært sted for studentene i byen.

I andre tilfeller inntok jeg en rolle som ren observatør. Et eksempel på slike rene observasjonsøkter var da jeg besøkte en studentteatergruppe på et par av deres øvinger. Jeg hadde tatt kontakt på forhånd og avtalt med lederen for gruppa at jeg skulle komme. På starten av samlingen introduserte lederen meg for gruppa. Jeg fikk muligheten til å si noen ord om prosjektet, og at jeg gjerne ville være tilstede og observere mens de øvde.

Jeg hadde også lignende observasjonsøkter på forelesninger. I alle disse tilfellene var min rolle som observatør avklart på forhånd, og alle som var tilstede var klar over hva jeg gjorde der. Jeg var likevel oppmerksom på hvordan min tilstedeværelse ble oppfattet av dem jeg observerte. Fangen peker på at å innta en «nøytral» observerende rolle er vanskelig, idet din tilstedeværelse alltid vil påvirke dem som er tilstede (Fangen 2004:107). Imidlertid vil jeg karakterisere begge disse situasjonene som godt egnet for å observere uten at denne rollen virket forstyrrende på dem jeg observerte: Teatergruppa var vant til tilskuere – også på øvinger – og i en forelesningssituasjon er det ikke noe unaturlig ved å sitte stille og notere. Disse observasjonsøktene var viktige for å danne meg et bilde av studentenes hverdag. I tillegg var det en veldig god anledning til å informere studentene om hvem jeg var og hva jeg gjorde på universitetet og at jeg var interessert i å komme i kontakt med studenter. På denne måten knyttet jeg kontakter som varte feltarbeidet ut.

I andre sammenhenger kunne jeg observere uten å informere om dette, men dette var situasjoner hvor jeg oppholdt meg på universitetets offentlige steder – stort sett i kantina og på biblioteket, og til dels i korridorene. Ved å følge med på hva som foregikk rundt meg fikk jeg et inntrykk av «stemningen» på universitetet, noe som også var av betydning for forståelsen jeg utviklet i løpet av feltarbeidet. Et eksempel som jeg vil komme tilbake til er observasjoner av møter mellom studenter og de ansatte. Disse møtene ga meg et bilde av forholdet mellom partene som gjorde at jeg etter hvert kom til å se intervju materialet mitt i et nytt lys.

At jeg i noen sammenhenger observerte mer enn jeg deltok betyr imidlertid ikke at jeg dermed ikke drev «deltakende» observasjon. Diamond peker på det problematiske ved å tenke på slik observasjon som bare å observere – han mener all observasjon innebærer deltakelse i den forstand at man er tilstede på et bestemt sted og inntar en posisjon i denne bestemte situasjonen (Diamond 2006:47). Sånn sett er heller ikke slike observasjonsdata «rådata» eller fri for tolkning fra min side. Hva jeg får øye på og hvordan jeg tolker dette vil alltid være avhengig av min spesifikke erfaringsbakgrunn. I løpet av feltarbeidet mitt i Murmansk var

min norske erfaringsbakgrunn avgjørende for at interessen min etter hvert ble rettet mot universitetets rolle ovenfor studentene.

Når jeg har fortalt andre om mastergradsprosjektet mitt om sosialt arbeid og studentvelferd i Russland, har mange spurt meg om jeg har et komparativt prosjekt der jeg skal sammenligne norske og russisk forhold. Det har jeg ikke. Det er likevel viktig å understreke at siden jeg er norsk og ikke har vokst opp i en russisk virkelighet, vil jeg lettere legge merke til ting jeg opplever som *forskjellig* fra det jeg vant til fra Norge. Dette gjaldt også fokuset på universitetets omfattende rolle ovenfor studentene. Det har vært viktig for meg å balansere dette «utenfra-blikket» med et ønske om å forstå den institusjonelle prosessen ved MSHU på mine informanternes premisser, og med utgangspunkt i deres kunnskap. Her har den deltakende observasjonen vært av betydning for at jeg kunne opparbeidet meg et «blikk innenfra» (Fangen 2004:101-102).

### **3.3.10 Fanget i institusjonens diskurs gjennom deltakelse i feltet?**

Fangen (2004:106) beskriver det som en fare ved å innta en rolle som fullt deltakende observatør at man mister evnen til å vurdere aktivitetene man inngår i sosiologisk. Diamond beskriver hvordan han, når han ser tilbake på sitt feltarbeid på et sykehjem der han jobbet som assistent, var nær ved å utsette beboerne på sykehjemmet for vold.

Looking back I say, “Yes, I did both!” No, not really, but I was very, very close. I could tie knots behind residents’ backs with some skill learned in the army; we would boast about our knots. That fierce need for control was organizationally produced. (Diamond 2006:57)

Som beskrevet i avsnitt 2.4.2 understreker Smith faren for at forskeren i en intervjusituasjon kan bli fanget i institusjonens diskurs. Dette skjer ved at informanter forteller om arbeidet sitt i tomme termer som er preget av institusjonens måte å kategorisere arbeidet på uten at forskeren oppdager det (Smith 2005:156). Jeg mener at man som deltakende observatør står overfor en lignende utfordring i feltet, fordi man kan ende opp som deltaker i en diskurs gjennom å delta i aktiviteter i feltet som utgjør en del av diskursen. Praksiser og situasjoner som jeg i begynnelsen av mitt feltarbeid syntes var spesielle, framsto etter hvert som naturlige – de var blitt selvfølgeligheter også for meg. I løpet av i mitt feltarbeid deltok jeg i praksiser som jeg nå tenker på som former for diskurser ved MSHU. Dette er noe jeg vil utdype i kapittel i 6.

### 3.3.11 Planlagte intervjuer med studentene

En deltakende observasjon består av en rekke intervjulignende situasjoner, som karakteriseres som feltsamtaler. Dette gjelder også mitt feltarbeid. I løpet av oppholdet hadde jeg utallige samtaler med studenter, ansatte og venner både på og utenfor universitetet som bidro til at jeg kunne opparbeide meg nødvendig kunnskap. I løpet av feltarbeidet mitt gjennomførte jeg i tillegg til feltsamtaler også mer strukturerte intervjuer med en del studenter. Dette gjaldt både studentene jeg kom i kontakt med før jeg reiste til Murmansk og studenter jeg opparbeidet kontakter med i løpet av mitt opphold. Selv om disse intervjuene var planlagte, på den måten at vi avtalte tid og sted for dem, fikk de fleste en veldig åpen og uformell form. Jeg lot studentene selv foreslå hvor intervjuet skulle skje. Noen foretrakk at vi møttes på universitetet, mens andre inviterte meg hjem til seg.

Selve intervjuene var også veldig løst formet. Jeg brukte ikke intervjuguide, men hadde noen temaer jeg ville innom som jeg prøvde å snakke med alle om. Dette var bosituasjonen, den økonomiske situasjonen, arbeid og deres hverdag på og utenfor universitetet. Intervjuene var med på å spisse interessen min rundt forholdet til universitetet, ettersom dette var et tema som gikk igjen både når det gjaldt bosted og økonomi. Den åpne tilnærmingen i disse intervjuene gjorde at materialet jeg fikk ble omfattende og vanskelig å håndtere. Hadde jeg gjennomført studentintervjuene på et senere tidspunkt, etter at jeg hadde spisset problemstillingen min, kunne intervjuene tjent et annet formål i analysen og i større grad belyst MSHUs arbeid fra studentenes perspektiv. Samtidig var disse intervjuene viktige fordi jeg fikk et grundigere inntrykk av hvordan det var å være student i Murmansk. Grovt sett kan jeg si at studentintervjuene fungerte som bakgrunnsinformasjon som fokuserte min interesse og fylte ut min forståelse av universitetets rolle overfor studentene. La meg ta et eksempel:

I intervjuene jeg gjennomførte med studentene var det tre av mine informanter som hadde vært på utveksling i utlandet. Dette fikk naturligvis mye plass i disse intervjuene sammenlignet med de intervjuene jeg gjennomførte med studenter som ikke hadde denne erfaringen. Som Widerberg (2010:225) påpeker, er det en misforståelse at en intervjuguide må følges slavisk hvis man skal kunne sammenligne og generalisere materialet i ettertid. I starten tenkte jeg at deres erfaringer fra utvekslingsopphold i utlandet var interessante, men at de ikke hørte hjemme innenfor rammen av mitt prosjekt fordi temaet ikke var russiske studenter som har vært på utveksling til vestlige land. Jeg tenkte at hvis deres erfaringer skulle få gyldighet i min studie måtte jeg ha mange flere informanter som hadde lignende erfaringer. I ettertid ser jeg at deres erfaringer ble relevante for det jeg undersøkte fordi de beskrev opplevelsen av å

studere ved et vestlig universitet som *annerledes* enn erfaringene de hadde fra MSHU. For eksempel var alle inne på hvor positivt de synes det var at de ikke hadde streng kontroll av oppmøte ved de vestlige universitetene. De opplevde mer frihet i studiehverdagen på denne måten. Den åpne tilnærmingen gjorde altså at jeg endte opp med data som jeg innledningsvis ikke så verdien av, men som likevel ble viktig for min forståelse av studentenes situasjon.

### **3.4 Problemstillingen slik den utviklet seg i møtet med feltet**

I begynnelsen av feltarbeidet mitt var det mange inntrykk å ta inn. Det var viktig for meg å være åpen for disse inntrykkene slik at jeg hele tiden var forberedt på å få revidert eller nyansert min forforståelse i møtet med den konkrete situasjonen jeg studerte. I tråd med den institusjonelle etnografiens vektlegging på folks hverdags erfaringer som utgangspunkt for problemstilling og analyse, var det viktig å bli kjent med studentenes hverdag på og utenfor universitetet før jeg videreutviklet spørsmålene mine. Til å begynne med la jeg derfor på mange måter bort mine opprinnelige spørsmål. Etter hvert i feltarbeidet viste disse spørsmålene seg imidlertid som mer relevante: Gjennom deltakelse, observasjoner og samtaler i feltet var det spesielt en institusjon som utkrystalliserte seg som viktig i studentenes hverdag, nemlig universitetet.

#### **3.4.1 Studentene og universitetet**

Det var flere forhold som gjorde at jeg ble interessert i universitetets rolle ovenfor studentene. Siden jeg bodde under universitetets tak fikk jeg, som jeg var inne på ovenfor, selv erfare hvordan universitetets regelverk innvirket på studentenes hverdag på langt flere måter enn det faglige. Et annet viktig aspekt var studiefinansieringen. I de ulike feltsamtalene og intervjuene jeg hadde med studenter prøvde jeg å danne meg et bilde av hvordan det var vanlig å finansiere studiene ved universitetet. Det viste seg at det var universitetet som utbetalte og administrerte studiestipend til studentene:

Jeg spurte henne hva hun måtte gjøre for å få utbetalt stipendet. Det viste seg at det var flere instanser involvert: Først måtte hun dokumentere at inntekten til familien hennes var under et visst nivå. Denne dokumentasjonen må hun gå med til fylkesadministrasjonen, der hun får en slags bekreftelse som hun tar med til universitetet igjen. Så får hun utbetalt stipendet fra universitetet på bakgrunn av dette.<sup>15</sup>

Jeg tok også kontakt med noen av de ansatte i universitetsadministrasjonen som jeg hadde blitt introdusert for da jeg kom til MSHU, for å få vite mer om stipendordningene ved universitetet. Da jeg hadde snakket med de to ansatte ved universitetsadministrasjonen om

---

<sup>15</sup> Feltnotat etter intervju med en student.

temaet, satte jeg meg ned for å oppsummere det jeg hadde funnet ut på en kafe like ved universitetet. Der fikk jeg en god, gammeldags «aha-opplevelse»:

Etter samtalen med representantene fra administrasjonen kom jeg til å tenke på noe som har ligget under som en anelse gjennom hele feltarbeidet, som i ulike sammenhenger har slått meg som relevant, uten at jeg har koblet det sammen: Universitetet har en form for «kontroll» eller innvirkning på studentene på ulike deler ved studenttilværelsen:

**Studiene:** Dette er en mer åpenbar kontroll gjennom oppmøteplikt, innleveringer, eksamener osv. En fredag diskuterte en av jentene jeg bor med fram og tilbake om hun skulle reise hjem for helgen, selv om hun hadde forelesninger på lørdags formiddag. Hun hadde veldig lyst å dra hjem, men samtidig var hun skeptisk til å «skulle» forelesningen. Jeg spurte henne hva som skjedde om hun ikke var der. Hun svarte at «det var ikke bra». Jeg spurte videre om det var obligatorisk å være på *alle* forelesningene, hun svarte at det var «ønskelig». Som om hun fikk «minus i boka». I tillegg har hver klasse en type ordenselev som tar fravær og rapporterer til universitetet.

**Studenthjemmet:** Denne kontrollen er jo over de studentene som bor på studenthjemmet, og bare disse. Her er regelverket ganske omfattende: vi har ikke anledning til å ha besøk, vi har ikke lov til å drikke alkohol (dette brytes til gagns), vi må være inne kl. 24 (eventuelt ute til kl. 0600!) fordi studenthjemmet stenger mellom 24 og 06. Dette er en type kontroll over livene til de som bor på studenthjemmet som har slått meg fra dag 1 (som jeg også møtte da de som kom og henta meg på bussen så vidt fikk lov til å følge meg til leiligheta). Alle som bor på studenthjem har også en slags sosial kontaktperson ved universitetet som de kan henvende seg til hvis de har problemer/spørsmål når det gjelder bosituasjonen sin.

**Fritid:** Det blir kanskje feil å si at de har kontroll på fritiden, for det har de jo ikke (bortsett fra til dels hos studenter som bor på studenthjemmet). Men de studentaktivitetene som er tilknyttet universitetet som jeg har vært borti er ledet av ansatte, «voksne» som underviser ved universitetet. Studentteateret er drevet av en voksen kvinnelig instruktør. Student-TV og radio ledes av en av de ansatte på journalistisk fakultet.

**Sosialt arbeid og universitetet som velferdsyter:** Stipendordningen for studenter er delt i to: Et sosialt stipend og et akademisk. Begge disse stipendene forvaltes av universitetet og er henholdsvis avhengig av studentens og studentens families økonomiske situasjon (behovsprøvd) og studentens akademiske resultater. I tillegg er det mulig å få annen økonomisk støtte. Det finnes også en ansatt på hvert fakultet som har ansvaret for «sosialt arbeid» blant studentene. Dette gir universitetet en stor oversikt/kontroll over studentenes sosiale situasjon.<sup>16</sup>

Jeg oppdaget altså at universitetet var involvert i studentenes liv på en ganske omfattende måte. De eide og bestemte reglene for studenthjemmet der mange av studentene bodde, de arrangerte ulike fester og fritidsaktiviteter, de beregnet og utbetalte stipend for alle studentene, de hadde relativ tett oppfølging av studenter som ikke møtte opp på undervisningen. På bakgrunn av dette ble jeg interessert i og ville finne mer ut av universitetets rolle overfor studentene. Som beskrevet ovenfor var det en omfattende oppgave. Jeg interesserte meg spesielt for hvordan universitetet direkte utbetalte og administrerte stipender, og andre former for sosial støtte. For å spisse min interesse ytterligere bestemte jeg meg for å fokusere mine videre spørsmål rundt en bestemt institusjonell prosess, nemlig *universitetets sosiale arbeid*:

---

<sup>16</sup> Egne feltnotater.

- *Hvordan er det sosiale arbeidet organisert?*
- *Hvordan gjøres det sosiale arbeidet?*
- *Hvordan styres det sosiale arbeidet?*

Et spørsmål som ble spesielt sentralt i løpet av feltarbeidet og analysen av materialet mitt var:

- *Hva er forholdet mellom det formelle og det uformelle i MSHUs sosiale arbeid?*

Jeg ser måten MSHU gir sosial støtte til sine studenter på som en *institusjonell prosess* som jeg er ute etter å produsere kunnskap om. For å finne ut *hvordan* denne prosessen skjer stilte jeg spørsmål som fokuserte på aktiviteter. Slike spørsmål gir i begynnelsen ganske deskriptive svar som jeg hovedsakelig vil ta opp i kapittel 4. De tre siste spørsmålene krever en mer analytisk tilnærming. Jeg vil ta opp disse spørsmålene i sammenheng med noen sentrale begreper i den institusjonelle etnografien, og dermed samtidig drøfte institusjonell etnografi som fremgangsmåte og analytisk verktøy. Jeg vil spesielt komme innom den institusjonelle etnografis sentrale begreper for styring, som «diskurs» og «institusjonell diskurs».

Selv om Smith understreker at det ikke finnes én oppskrift på hvordan institusjonell etnografi skal utføres, mener jeg at dette perspektivet gav meg svært god retning på feltarbeidet. Den konkrete fremgangsmåten perspektivet tilbyr gjorde det lettere å være åpen for feltet *samtidig* som jeg kunne spisse spørsmålene mine og dermed gi prosjektet retning. To aspekter ved den institusjonelle etnografien var spesielt viktige for meg i utviklingen av problemstillingen: Fokuset på det sosiale som *aktivitet*, og fokuset på de *institusjonelle* aspektene ved disse aktivitetene.

### **3.4.2 Med aktivitetene i fokus**

Gjennom en undersøkelse av hvordan det sosiale arbeidet ved universitetet foregikk, ble jeg oppmerksom på en utpreget uformell tilnærming til oppgavene. Gjennom samtaler og intervjuer søkte jeg å få detaljert informasjon om hvilke aktiviteter «tett oppfølging av studentene» bestod av. Disse observasjonene gav meg en følelse av at universitetet hadde kontroll over mange områder av studentenes liv. Isteden for å konsentrere meg om «kontroll» i seg selv, stilte jeg meg spørsmålet: *Hvordan gjøres denne kontrollen?* På denne måten fikk jeg hele tiden peilet undersøkelsen min inn på aktivitetene. For meg var dette en veldig god måte å være «åpen for feltet» på, fordi jeg hele tiden måtte rette blikket mot de konkrete aktivitetene: *Hvordan gjøres det sosiale arbeidet på MSHU?*

### **3.4.3 Det institusjonelle aspektet**

I tråd med den institusjonelle etnografien var jeg opptatt av forholdet mellom folks gjøremål i hverdagen og institusjonelle ordninger som griper inn i disse gjøremålene. Denne interessen henger sammen med Smiths syn på samfunnet som bestående av konkrete menneskers gjøremål i hverdagen og hvordan disse er organisert eller koordinert. Vektleggingen av koordinering og organisering av hverdagslivet innebærer at fokuset rettes mot *mønstrene* eller *sammenhengene* i folks hverdagsliv som er sosiologisk interessante og som kan fortelle oss noe om hvordan og hva som organiserer samfunnet: *Hvordan er det sosiale arbeidet ved MSHU organisert?* Og – i forlengelsen av dette spørsmålet: *Hvordan styres det sosiale arbeidet på MSHU?*

### **3.5 Verktøy 2: Intervjuer med ansatte ved MSHU**

Da jeg hadde snevret inn problemstillingen min til å handle om det sosiale arbeidet ved MSHU, bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuer med de ansatte som utførte dette arbeidet, i tillegg til intervjuer med noen av studentene. Det var nødvendig for meg å supplere kunnskapen jeg hadde opparbeidet meg gjennom deltakende observasjon for å svare på mine spørsmål om hvordan det sosiale er organisert og hvordan dette arbeidet gjøres.

Som nevnt ovenfor fungerte studentintervjuene som bakgrunnsinformasjon om var med på å spisse problemstillingen min. Intervjuene med ansatte ved MSHU tjente et annet formål fordi de var fokusert rundt en konkret institusjonell prosess – det sosiale arbeidet.

#### **3.5.1 Intervjuer i institusjonell etnografi**

I mye samfunnsforskning utgjør kvalitative intervjuer det empiriske grunnlaget for forskningen. Slike kvalitative intervjuer blir i mange sammenhenger sett på som kilder til kunnskap om individuelle erfaringer og tenkemåter (DeVault og McCoy 2006:15; Guneriussen 2010:39).

Hovedformålet med intervjuer i den institusjonelle etnografien er å få tilgang til informantenes «work knowledge», se avsnitt 2.4.1. Dette betyr ikke at intervjuer er begrenset til å fungere som kilde til kunnskap om individuelle aspekter – de er først og fremst viktige som kilder til kunnskap om organisatoriske og institusjonelle prosesser (DeVault og McCoy 2006:15). Det å skulle danne seg et bilde av det informantene gjør på bakgrunn av deres fortellinger om hva de gjør, kan sies å være et grunnlagsproblem for mye samfunnsforskning (Rua 2009:14). Smith erkjenner folks erfaringer som grunnleggende dialogiske (Smith



2002:20-21) og formet av diskurs (Smith 2005:124). Som jeg var inne på i avsnitt 2.6 betyr ikke dette at erfaringer for Smith er verdiløse som etnografisk materiale. Tvert i mot utgjør erfaringer grunnlaget for institusjonelle etnografers undersøkelser. Den institusjonelle etnografen har grunnleggende respekt for informantenes evne til å formidle sin kunnskap og sine erfaringer. Disse erfaringene sees ikke på som historiske fakta:

I'm not interested in whether his account is an accurate telling of events; I am interested, rather, in *his* experience and how he tells it and in the traces of social relations and organization present in it. (Smith 2005:138. Forfatterens egen utheving)

I mitt prosjekt var de ansattes erfaringer avgjørende for at jeg kunne danne meg et bilde av hvordan det sosiale arbeidet skjedde i det daglige. Intervjuene jeg gjennomførte med de ansatte var gode kilder fordi jeg fikk kunnskap om hvordan de *konkret løste de ulike oppgavene og måten de snakket om disse oppgavene på*. Disse to aspektene ga meg mulighet til å forstå det sosiale arbeidet som institusjonell prosess og om de institusjonelle ordningene som formet denne.

### **3.5.2 Valg av informanter til intervjuene**

Etter hvert som jeg konkretiserte problemstillingen min i møte med feltet, tok jeg altså i bruk mer avtalte og formelle intervjuer. Jeg intervjuet til sammen sju ansatte ved MSHU på denne måten. Siden jeg var interessert i det sosiale arbeidet universitetet gjorde ovenfor studentene var det viktig å lære om hvordan dette arbeidet var organisert og hvordan det ble utført. Etersom jeg var interessert i hvordan uformell praksis fungerte innenfor en formell organisasjon, tenkte jeg at perspektivet til menneskene som *utførte* dette arbeidet i det daglige var et godt utgangspunkt. Gjennom mine kontakter i administrasjonen fikk jeg arrangert et møte med ansatte som jobbet med det sosiale arbeidet på universitetet. Det viste seg at hvert fakultet har en visedekan som har ansvar for sosialt og «utenomfaglig» arbeid blant studentene. Det var disse jeg primært ville intervju.

### **3.5.3 Visedekanene**

Jeg intervjuet i alt fire av seks visedekaner på universitetet. Samtlige av disse intervjuene ble gjennomført på universitetet, enten på informantenes kontorer eller på grupperom. Dette var noe informantene selv valgte. Slik Widerberg anbefaler (Widerberg 2001:58-61) utarbeidet jeg intervjuguide<sup>17</sup> på bakgrunn av en analyseskisse over informasjonen jeg hadde om universitetets arbeid blant studentene. På denne måten kom jeg inn på de samme temaene hos

---

<sup>17</sup> Se vedlegg 2.

alle visedekanene. Denne intervjuguiden ble endret underveis ettersom forståelsen min av arbeidet de gjorde ble større og jeg kunne dra med meg temaer fra tidligere intervjuer inn i intervjuene med andre visedekaner. Samtlige av intervjuene ble tatt opp på bånd, og dette var noe informantene gav samtykke til. Alle intervjuene foregikk både på engelsk og på russisk, alt ettersom hvor gode engelskkunnskaper informantene hadde. I to tilfeller ville informanten selv ha en tolk tilstede. Dette var bra for meg også, fordi jeg fikk anledningen til å oppklare eventuelle misforståelser. Ettersom jeg forstår og snakker en del russisk, fikk jeg med meg nyanser og vurderinger som kan forsvinne i tolkningen. Det er vanskelig å bedømme hvordan dette påvirket intervjusituasjonen. Det kan selvfølgelig hende at informantene valgte hva de sa med mer omhu, og at jeg dermed gikk glipp av informasjon på den måten. Likevel følte jeg oftere at tolkens tilstedeværelse tilførte intervjuene mer, heller enn at den begrenset dem. Ingen av tolkene var profesjonelle, de var kollegaer av informanten fra MSHU. Dette gjorde at de ved noen anledninger «blandet seg inn» og kom med supplementer og egne vurderinger som var interessante.

#### **3.5.4 Andre ansatte**

I tillegg til intervjuene med visedekanene gjennomførte jeg også intervjuer med avdelingen som har det overordna ansvaret for det sosiale arbeidet ved MSHU, en dekan og en nylig uteksaminert student som nå jobbet som sekretær i administrasjonen, da jeg tenkte at disse kunne belyse mine spørsmål fra et annet perspektiv. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med de to ansatte samlet, og det var også en kollega fra en annen avdeling ved universitetsadministrasjonen tilstede som tolk. Intervjusituasjonen i dette intervjuet var mer formell enn i de andre intervjuene. Slik jeg ser det var det to hovedgrunner til dette: For det første at jeg intervjuet de to ansatte sammen, for det andre at dette var informanter jeg ikke hadde møtt tidligere gjennom feltarbeidet mitt. Vi hadde dermed ikke etablert en relasjon på forhånd. Hvordan dette påvirket intervjuets innhold og form ble viktig for min forståelse av universitetets sosiale arbeid, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.

#### **3.5.5 Anonymisering og bruk av sitater**

Jeg har valgt ikke å benytte konstruerte navn på mine informanter, men kun henviser til informantens *posisjon* innenfor universitetet. Dette gjør jeg hovedsakelig av anonymiseringshensyn. At jeg ikke bruker konstruerte navn eller kjennetegn ved informantene bidrar til å holde det institusjonelle heller enn personene i fokus for analysen (DeVault og McCoy 2006:14). Selv om beskrivelser av informantene og deres bakgrunn ikke

er nødvendig for min analyse, mener jeg at slik informasjon kunne ha bidratt til å få fram informantens stemme og posisjon på en bedre måte. MSHU er et lite universitet og jeg har derfor valgt ikke å benytte kjennetegn som kjønn, alder eller andre egenskaper som gjør at informantene kan kjennes igjen internt.<sup>18</sup> Noen av informantene er det likevel umulig å anonymisere fullt ut, fordi deres posisjon ved universitetet er unik. Når jeg likevel har valgt å beholde informasjon om de ulike informantenes posisjon innenfor MSHU, er det fordi dette er viktig for analysen av materialet. I de sammenhengene jeg mente det var nødvendig har jeg derfor endret detaljer i sitater for å ivareta anonymitetshensynet. I intervjuene med de ansatte gjorde jeg det klart at jeg ikke kom til å benytte meg av navnene deres, men at deres posisjon ved universitetet ville komme frem. Dette var noe alle ga samtykke til.

Som nevnt ovenfor foregikk alle intervjuene både på engelsk og russisk. Jeg har oversatt alle sitatene til norsk. Sitatene er i hovedsak gjengitt slik de er transkribert, men i noen tilfeller har jeg gjort små redigeringer for å gjøre sitatene mer leservennlige uten å endre på meningsinnholdet. Jeg har brukt sitater fra alle de ansatte som jobber med det sosiale arbeidet til daglig<sup>19</sup> i oppgaven. Jeg har i tråd med den institusjonelle etnografien hele tiden rettet blikket mot hvordan de ansattes erfaringer og «work knowledge» kan hjelpe meg å belyse mine spørsmål. De ansattes detaljerte forklaringer av hvordan de utfører jobben sin ga meg en grundig og god forståelse av arbeidet, slike redegjørelser egner seg imidlertid ikke alltid til sitering (Rua 2012:106). Derfor er en del av det som omhandler hvordan det sosiale arbeidet gjøres og organiseres presentert med mine egne ord, slik organiseringen av det sosiale arbeidet ble synlig for meg gjennom intervjuene. Jeg har vært forsiktig i bruk av sitater, slik at disse ikke blir brukt på en måte som «overtolker» informantenes utsagn eller tillegger dem meninger som ikke kom fram i intervjusituasjonen (Smith 2005:160). Formålet med å bruke sitater har derfor vært å få fram erfaringer med det sosiale arbeidet som har sagt meg noe viktig om de *institusjonelle ordningene* som preger arbeidet. Når formuleringer med personlige meninger og følelser er tatt med, er dette fordi de har vært viktige for min forståelse av den institusjonelle prosessen.

---

<sup>18</sup> Denne vurderingen henger også sammen med at jeg ikke anla et kjønnsperspektiv eller hadde andre egenskaper ved informantene som et fokus for min analyse.

<sup>19</sup> Det vil altså si visedekanene og de ansatte ved «Avdeling for sosialt og oppdragende arbeid».

### 3.6 Forholdet mellom observasjoner og intervjuene

Som jeg har vært inne på la den deltakende observasjonen et grunnlag for å spisse problemstillingen min som førte til at jeg kunne stille mer rettede spørsmål i intervjuene med de ansatte. Intervjuene ga meg, på sin side, viktige supplementter i form av informantenes «work knowledge» som var nødvendig for at jeg skulle kunne svare på problemstillingen min. Selv om jeg her presenterer feltarbeidet mitt som inndelt i to faser, varte den deltakende observasjonen under hele feltoppholdet. Den ga meg derfor mulighet for en bredere forståelse av temaer som kom fram gjennom intervjuene. Et eksempel jeg vil trekke fram her, handler om forholdet mellom de ansatte og studentene. I intervjuene med visedekanene understreket alle viktigheten av å kjenne studentene og ha et godt forhold til dem. Observasjoner jeg gjorde av møter mellom studenter og visedekanene understreket dette. Det kunne være møter i gangen, at visedekanene tok i mot telefonsamtaler fra studenter mens jeg var tilstede, eller at studenter jeg snakket med uttalte seg i positive ordelag om de ansatte. Intervjuene med visedekanene og studentene hadde også en viktig funksjon fordi jeg gjennom intervjusituasjonen etablerte et forhold til informantene på en måte som gjorde det naturlig å ta kontakt i andre sammenhenger i løpet av feltarbeidet mitt (slå av en prat i kantina, i korridoren, bli med på fritidsaktiviteter, stikke innom kontoret, sende e-post osv.).

### 3.7 Tekstenes rolle som datamateriale i mitt prosjekt

I avsnitt 2.5.1 og 2.5.2 viste jeg hvordan etnografisk undersøkelse av tekster gir muligheten til å rette blikket både lokalt og ekstralokalt.<sup>20</sup> I mange institusjonelle etnografier blir dermed tekster en viktig del av det empiriske materialet i prosjektet. Tekster har også hatt en viktig rolle i mitt prosjekt, og Smiths forståelse av tekst fått meg til å oppdage på hvilke måter tekster er tilstede i det sosiale arbeidet. Tilnærmingen til tekster i mitt prosjekt har først og fremst vært å få øye på hvordan tekster inngår i det sosiale arbeidet, og hvordan de ansatte forholder seg til tekstene i det daglige – altså hvordan tekstene aktiveres *lokalt*. Mye av det sosiale arbeidet baserer seg på tekst i form av regulerte rettigheter, men også på at de ansatte produserer dokumenter som sendes videre i systemet. Gjennom detaljerte beskrivelser av dette arbeidet ble koblingene mellom ulike nivåer på MSHU og utenfor universitetet synlig som tekst.<sup>21</sup> I tillegg har jeg også inkludert *innholdet* i noen tekster som materiale,

---

<sup>20</sup> Fremstillingen av hvilke etnografiske muligheter teksten gir er her forenklet. For en grundigere gjennomgang av hvordan tekster kan behandles etnografisk se Smith (2006a).

<sup>21</sup> Et eksempel på slike tekstlige koblinger er illustrert i Figur 2 på side 57.

eksempelvis visedekanenes stillingsinstruks (MSHU 2011b) og andre tekster som beskriver universitetets sosiale arbeid. Det som har vært spesielt interessant i denne sammenhengen har vært å se på forholdet mellom hvordan arbeidet beskrives i dokumenter, og hvordan arbeidet beskrives av de ansatte ved MSHU. Å inkludere disse tekstene har vært nyttig for å belyse forholdet mellom uformelle og formelle aspekter ved det sosiale arbeidet og hvordan arbeidet styres gjennom tekst.

### **3.8 Ethiske aspekter og forholdet til informantene**

#### **3.8.1 Informantene som kunnskapspersoner – ikke objekter**

En annen del av perspektivet som var nyttig for meg, var det avklarte forholdet institusjonell etnografi har til informantene. Jeg opplevde min rolle som deltakende observatør som tidvis problematisk – og som objektiverende. Selv om metoden deltakende observasjon har fokus på at feltarbeideren skal delta i aktivitetene i feltet, vil et slikt feltarbeid alltid ha perioder der man observerer mer enn man deltar. Dette føltes til tider svært vanskelig, spesielt i begynnelsen. Jeg observerte, noterte og prøvde å forstå det som foregikk. En slik prosess kan fort virke objektiverende for menneskene i feltet. Jeg mener imidlertid institusjonell etnografi har noen utgangspunkt som bidro til å gjøre denne utfordringen mindre.

Dorothy E. Smith har som ambisjon at hun vil skrive en sosiologi «for folk», med et klart ståsted i hverdagslivet. Det er de konkrete menneskene, deres erfaringer og kunnskap (work knowledge) som er nøkkelen til å forstå og finne ut av hvordan det sosiale fenomenet du er interessert i henger sammen. I dette ligger det en grunnleggende respekt for folkene man møter i feltet. Denne innstillingen til folk og folks kunnskap gjør at jeg kan gjøre sosiologi på en måte jeg selv er komfortabel med. Dette var et aspekt ved perspektivet som jeg dro fram i samtaler med informantene mine og i den skriftlige informasjonen om prosjektet. Det å kunne gi klart uttrykk for at jeg var interessert i å *lære av deres kunnskap* gjorde at jeg opplevde min rolle i ulike situasjoner som mindre problematisk og unaturlig enn om jeg ikke hadde tydeliggjort dette aspektet.

Det andre aspektet som gjør forholdet til informantene enklere er at det ikke er personene i seg selv som er «objektet», men sammenhengen mellom deres erfaringer og det institusjonelle. Jeg var interessert i å si noe om den institusjonelle prosessen – ikke de enkelte individene som deltar i denne. Med dette som utgangspunkt behandles informantene som noen som har kunnskap om det jeg ønsker å studere (en informant i ordets rette betydning) –

som kunnskapspersoner i undersøkelsen. Dette fokuset gav meg en konstant påminnelse om at jeg ikke måtte miste institusjonen av syne (McCoy 2006). Slik Widerberg (2001:59) anbefaler, gjorde jeg det klart i intervjusituasjonen at jeg var ikke ute etter å analysere og fortolke informantenes utsagn for å finne ut hva de egentlig mener eller for å analysere dem som personer.

### **3.8.2 Språk og status som utlending**

Jeg har tidligere studert russisk og jeg har stort sett ikke problemer med å delta i hverdagslige samtaler. Feltarbeidet mitt ble imidlertid utført på både engelsk og russisk. Hjemme gikk det bare i russisk fordi mine samboere ikke snakket engelsk. Dette førte meg seg en del kommunikasjonsproblemer i starten, men det at jeg ikke snakket flytende russisk hadde en viktig funksjon i å jevne ut såkalte «strukturelle» forskjeller mellom meg og informantene. Når det gjelder strukturelle forskjeller mellom oss setter jeg det i hermetegn fordi i ulike situasjonen varierte det hvem som var på «topp» og «bunn» i disse forskjellene. I noen situasjoner ble forskjellen mellom oss forsterket, som når en av dem jeg bodde med kom inn i et møte jeg hadde med dekaner og visedekaneer på universitetet. Mens når vi satt hjemme på kjøkkenbordet og jeg ikke klarte å bøye verbet i rett form, var forholdet snudd på hodet. I løpet av mitt opphold i Murmansk var det mange av den sistnevnte situasjonen – og jeg vil understreke viktigheten av å ta hensyn til *kontekst* når man vurderer de «strukturelle forskjellene» mellom forskeren og informantene. Når det for eksempler gjelder det språklige aspektet kan man si at maktforholdet skiftet ut ifra om samtalen gikk på russisk eller engelsk.

Det at jeg snakket russisk var viktig fordi informanter med dårlige engelskkunnskaper i større grad kunne delta i samtalen på egne premisser. MSHU er et lite universitet, og jeg var på dette tidspunktet den eneste utenlandske studenten på universitetet. Dette gav meg en del fordeler fordi min status som utlending gjorde at jeg tiltrakk meg mer oppmerksomhet enn om jeg hadde vært russisk. Mange av studentene jeg traff gjennom mitt feltarbeid hadde møtt få utlendinger tidligere, og dette gjorde meg utvilsomt mer interessant for noen. Det at jeg var student og bodde på studenthjemmet gjorde nok at jeg ble oppfattet mer som en student enn som en forsker, og bidro til å jevne ut noe av asymmetrien i forsker-informant-relasjonen. Jeg var likevel en del år eldre enn studentene ved universitetet, noe som også gav meg god kontakt med ansatte. Når det gjelder kontakten med de ansatte var det nok også av stor betydning at jeg ble introdusert gjennom kontoret for akademisk mobilitet ved MSHU. Dette bidro til at jeg lettere kunne ta kontakt med ansatte jeg ønsket kontakt med i løpet av feltarbeidet.

### **3.8.3 Informert samtykke**

Siden jeg skulle bo på et studenthjem, tett oppå informantene mine, var det viktig for meg å komme i kontakt med noen av studentene på forhånd som kunne være interessert i prosjektet mitt. Jeg hadde kontakt med et par av studentene jeg skulle bo med på forhånd og sendte dem skriftlig informasjon på russisk før jeg kom. På denne måten hadde de mulighet til å ta stilling til deltakelsen i prosjektet før jeg kom.

Utover dette tok jeg en fortløpende vurdering på hvem jeg ba om informert samtykke fra. Alle som jeg anså som viktige informanter som jeg tilbrakte mye tid sammen med, samt alle jeg intervjuet fikk jeg skriftlig informert samtykke fra. Alle jeg intervjuet fikk informasjonsbrev på forhånd slik at de hadde muligheten til å ombestemme seg. Samtykke utover dette ble gitt muntlig ved at jeg informerte de jeg møtte om hva jeg holdt på med.

Under feltarbeidet reflekterte jeg mye over hva slags informasjon jeg fikk tilgang til og hva jeg kunne bruke denne til. Jeg opplevde det tidvis som problematisk å bo sammen med informantene mine. Hvordan løste jeg dette? Underveis i feltarbeidet mitt merket jeg fort at noen av dem jeg bodde med var mer interessert enn andre. En del av informantene deltok gjennom å dele meninger og tanker og å spørre mye om hva jeg skrev og hvordan det gikk med oppgaven. Det var derfor naturlig for meg å inkludere disse mer i prosjektet gjennom å stille spørsmål og diskutere, enn med de som jeg opplevde som mindre interesserte. Jeg tok fallende interesse for prosjektet mitt som en (subtil) måte å rekke seg ut av det og jeg var derfor oppmerksom på at jeg ikke presset meg unødvendig på. Når det gjelder intervjuene fikk jeg skriftlig samtykke fra alle informantene – både de ansatte og studentene. I de tilfellene jeg fikk anledning fikk informantene informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring (begge på russisk) på forhånd slik at de hadde mulighet til å vurdere sin deltakelse i prosjektet. En norsk versjon finnes i vedlegg 1.

### **3.9 Kommunikativ validitet – kartets nøyaktighet**

Kommunikativ validitet handler om at jeg kan prøve mine tolkninger og observasjoner og reflektere over disse i samtaler med andre (Fangen, 2004:196). I mitt feltarbeid fikk jeg mulighet til å gjøre nettopp dette i mange ulike sammenhenger. Dette gjelder både i samtaler jeg hadde med informanter som jeg var tett på, som deltok i studien min, og andre som jeg møtte og snakket med. Samtalene og intervjuene jeg hadde med visedekanene og andre ansatte på universitetet kunne jeg få belyst gjennom å snakke om de samme temaene med

studenter og omvendt. Siden feltarbeidet mitt varte en stund fikk jeg mange muligheter til dette. På slutten av feltarbeidet hadde jeg et møte med studentunionen på universitetet. Dette var egentlig et møte jeg ønsket å få til mye tidligere i feltarbeidet, men det viste seg likevel å bli veldig nyttig fordi jeg fikk muligheten til å teste tolkningene mine med studentene i fellesskap. Vi hadde mange interessante diskusjoner, og de diskuterte også temaene seg imellom.

Gjennom samtaler underveis i feltet har jeg kunnet fortelle flere av mine informanter hvordan jeg har kartlagt og analysert det sosiale arbeidet. Informantene har i mange av disse samtalene gikk uttrykk for at de kjenner igjen sin egen kunnskap, og noen ganger har de kommentert at dette var perspektiver de selv ikke hadde tenkt på. Innenfor den institusjonelle etnografien kan vi si at den kommunikative validiteten handler om nøyaktigheten i kartleggingen og hvordan mine informanter kan kjenne igjen det kartet jeg tegner opp (Smith 1988:160). Selv om min analyse av det sosiale arbeidet på noen områder strekker seg utover mange av mine informanters hverdagsforståelse, har jeg hele tiden hatt et mål om å utvide deres kunnskap gjennom å bygge på den og ikke bryte med den. Dette er et viktig prinsipp i den institusjonelle etnografien: Kunnskapen produseres sammen med informantene (Widerberg 2007a:20). Det er ikke en sosiologi *om* folk, men *med* og *for* folk (Smith 2005).

De informantene jeg hadde mest kontakt i løpet av feltarbeidet har fortsatt å ha kontakt med etter at jeg kom tilbake til Tromsø gjennom e-post og vkontakte.<sup>22</sup> Som jeg har vært inne på fikk jeg mange anledninger til å diskutere min analyse og forståelse av det sosiale arbeidet i løpet av feltarbeidet. Dessuten har jeg avtalt med mine informanter at jeg skal sende et sammendrag av oppgavens resultater på engelsk og at de som ikke behersker engelsk skal få videreformidlet innholdet.

### **3.10 Noen kommentarer til tidsaspektet**

Å gjennomføre et feltarbeid på to måneder er kort tid, spesielt for et eksplorerende prosjekt som det jeg gjennomførte. Alle som har vært på feltarbeid vet hvor utrolig mye tid som går bort til å ordne praktiske ting, komme i kontakt med de rette folkene, rekruttere informanter, få gode data og ikke minst spisse problemstillingen. Jeg vil imidlertid trekke fram fire punkter som jeg mener var avgjørende for at jeg klarte å gjennomføre feltarbeidet mitt på relativt kort tid.

---

<sup>22</sup> Vkontakte er en russisk variant av det sosiale nettstedet Facebook.



For det første brukte jeg mye tid på planlegging av det praktiske ved prosjektet før jeg dro til Murmansk. I tillegg til at mye av det praktiske var i boks, innebar dette at jeg hadde kontakter både blant studenter og i administrasjonen. Dessuten var verken landet, byen eller språket fremmed for meg. Det at jeg bodde på studenthjemmet var også avgjørende: På denne måten kom jeg ganske raskt i gang med feltarbeidet mitt fordi jeg etablerte gode kontakter fra første stud. Å komme inn i feltet uten at jeg hadde bodd på studenthjemmet, med alle de gode kontaktene jeg ble introdusert for der, ville tatt betraktelig lengre tid. Fremgangsmåten institusjonell etnografi er godt egnet til å gjennomføre et slikt prosjekt fordi den tillot meg å være «åpen for feltet», men gav meg samtidig retning i denne «åpenheten». Vektleggingen av det sosiale som noe som *gjøres* og av å se på hvordan folks gjøremål er *koordinert med andres gjøremål*, gjorde at jeg kunne gå systematisk til verks for å forstå hvordan det sosiale arbeidet foregikk på MSHU.

## 4 Et overblikk over det sosiale arbeidet

I det følgende skal jeg tegne et bilde av det sosiale arbeidet ved MSHU og hvordan dette er organisert. Innledningsvis kan teksten fremstå som teknisk og «posisjonsløs» ved at jeg ikke synliggjør posisjonen jeg ser dette fra. Jeg ser det likevel som nødvendig å presentere et overblikk over det sosiale arbeidet for å gi et grunnlag for den videre analysen – der ståstedet mitt vil bli mer synlig for leseren. Overblikket som presenteres her er hovedsakelig basert på intervjuer med de ansatte<sup>23</sup> som jobber med det sosiale arbeidet ved universitetet. Jeg sier hovedsakelig her fordi det ikke bare er de ansattes ståsted som har vært viktig for å beskrive den institusjonelle prosessen. Både studenter, andre representanter for administrasjonen og representanter fra studentorganisasjoner har bidratt til at jeg kunne danne meg et bilde av hvordan dette arbeidet gjøres på universitetet.

I tillegg har jeg sett på noen tekster der det sosiale arbeidet omtales, som arbeidsinstrukser, evaluering av det sosiale arbeidet og beskrivelser av det sosiale arbeidet på universitetets (MSHU 2011b, 2012; MSPU 2009). I tillegg har samtaler i feltet utfylt og oppklart min forståelse av arbeidet underveis.

### 4.1 Hva består universitetets sosiale arbeid av?

Som beskrevet over har universitetet mange oppgaver overfor studentene ut over det faglige. Sosialt arbeid og oppdragende arbeid har en bred betydning her fordi det innebærer alle «utenomfaglige» aktiviteter på universitetet. Arbeidet som gjøres fra universitetets side strekker seg fra informasjons- og holdningsarbeid blant studentene, arrangering av sosiale aktiviteter for studentene, faglige og sosiale konkurranser mellom studentene til kulturtilbud som studentteater, studentradio og TV, studentkor og sportslige tilbud. I tillegg gis studentene økonomisk støtte og sosial oppfølging. Det er det sistnevnte aspektet ved universitetets arbeid ovenfor studentene denne oppgaven fokuserer på. Denne delen av arbeidet omfatter også mye: Beregning av stipender og annen økonomisk støtte, oppfølging av studenter med sosiale problemer, oppfølging av studenter som vil droppe ut av universitetet, syke studenter og

---

<sup>23</sup> Jeg benytter meg av betegnelsen «de ansatte» når jeg vil henvise til informantene som til daglig jobber med det sosiale arbeidet blant studentene. Dette vil altså si visedekanene og de ansatte på avdelingen for sosialt arbeid.

studenter som bor på studenthjemmet. Studenthjemmet er primært for studenter som ikke er fra Murmansk by og som derfor ikke kan bo hjemme hos sine foreldre mens de studerer. Studiestipendene er så lave at få har muligheten til å bo og forsørge seg selv. Høsten 2011 var det ordinære stipendet på MSHU rundt 6500 rubler som utgjør om lag 1200 norske kroner. Stipendet dekker ikke studentenes livsopphold og de aller fleste er avhengig av ekstrajobb eller støtte fra sine foreldre.

I Norge har vi flere ulike institusjoner som tar seg av velferdstilbud og økonomiske støtteordninger ovenfor studenter som Lånekassen for utdanning, studentsamskipnader (herunder helsetjenester, treningstilbud, studentboliger, studentbarnehager), NAV og uavhengige studentorganisasjoner. Ved MSHU er det altså universitetet som *direkte* utfører disse oppgavene. Forholdet mellom studentene og universitetet har altså flere sider enn det rent faglige.

## 4.2 Hvordan er det sosiale arbeidet organisert?

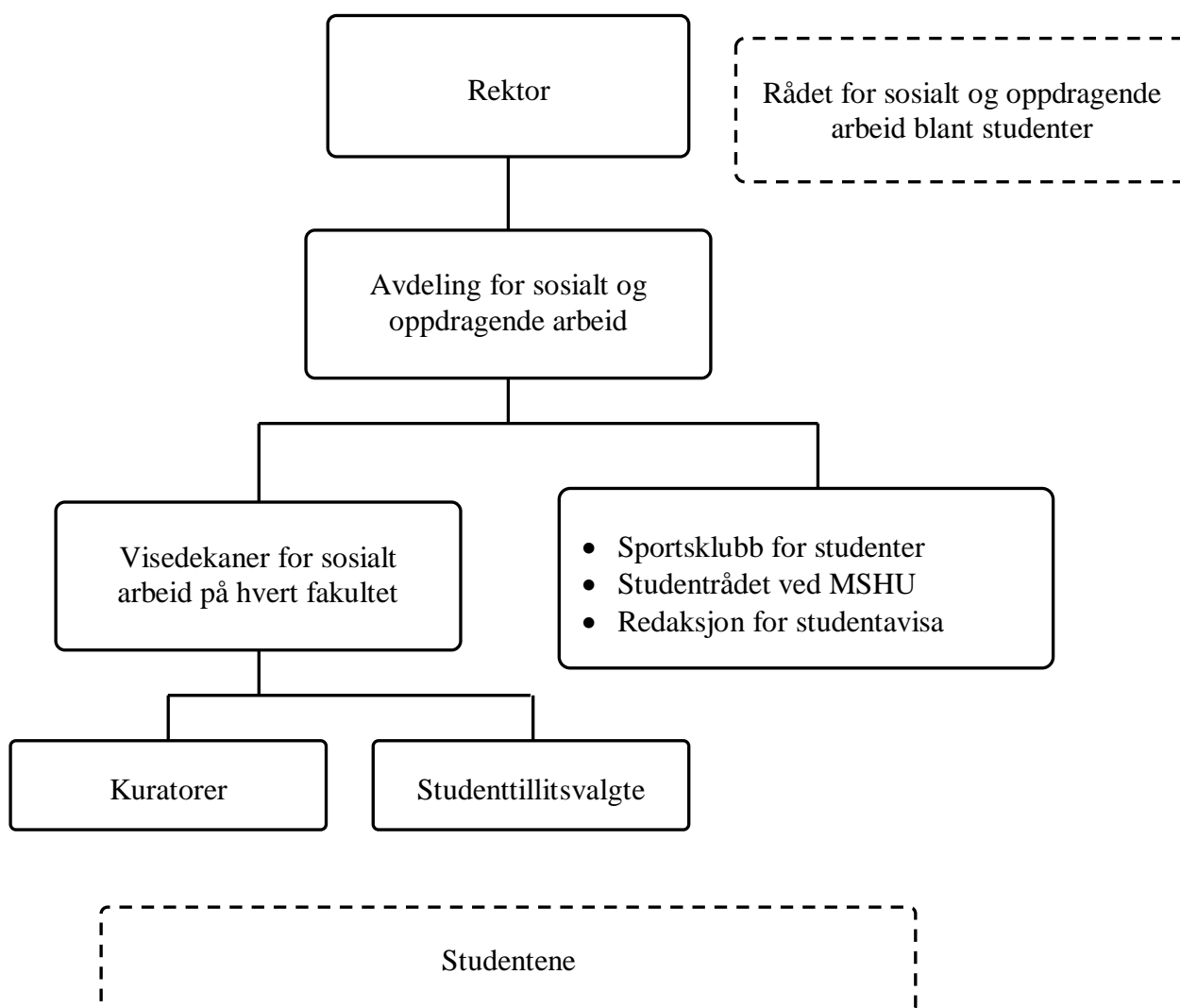
Det sosiale arbeidet har en vertikal og en horisontal organisering. På toppen finner vi rektors kontor. Under rektoren ligger «avdelingen for sosialt og oppdragende arbeid»,<sup>24</sup> som har det overordnede ansvaret for det sosiale arbeidet på tvers av fakultetene og som også gir direkte hjelp til studenter som har behov for dette. Avdelingen har to ansatte; en leder og en medarbeider. Hvert år utarbeides en plan for det sosiale arbeidet på MSHU som signeres av rektor og følges opp av universitetsstyret, dekan- og visedekanmøter, samt lederen for avdeling for sosialt og oppdragende arbeid. Planen gjør rede for og koordinerer ulike aktiviteter og tiltak som skal gjøres i løpet av året – på tvers av og internt på hvert fakultet. Det er denne avdelingen som har ansvaret for å utarbeide planen på bakgrunn av de planene hvert fakultet legger for sitt sosiale arbeid. For at de ulike organene som er involvert i universitetets sosiale arbeid jevnlig skal kunne møtes og diskutere arbeidet finnes et råd for sosialt og oppdragende arbeid på universitetet. Dette rådet består av viserektor for innovasjon, viserektor for akademisk arbeid, fakultetenes visedekaner for sosialt arbeid, lederen for avdeling for sosialt og oppdragende arbeid og styreleder av studentrådet (MSPU 2009)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Heretter referert til som avdelingen for sosialt arbeid.

<sup>25</sup> I 2010 skiftet universitetet navn fra Murmansk statlige pedagogiske universitet (MSPU) til Murmansk statlige humanistiske universitet (MSHU).

På hvert fakultet er det en visedekan for sosialt arbeid som har ansvar for det sosiale arbeidet på fakultetet. I tillegg til å jobbe med det sosiale arbeidet, underviser disse visedekanene ved fakultetet. Dermed har visedekanene tett kontakt og oversikt over studentene både på det faglige og det utenomfaglige plan. Under visedekanen på hvert fakultet jobber kuratorer,<sup>26</sup> som er kontaktperson for hver sin akademiske gruppe. En akademisk gruppe er et kull av studenter innenfor et fag. Kuratoren er bindeledd mellom administrasjonen og studentene, og rapporterer til visedekanen for sosialt arbeid på fakultetet. Hver gruppe har i tillegg en tillitsvalgt som skal sikre informasjonsflyten og dialogen mellom universitetet og studentene.



**Figur 1: Hierarkisk organisering av det sosiale arbeidet ved MSHU.**

<sup>26</sup> Dette er også ansatte som i tillegg underviser på universitetet.

### **4.3 Hvordan gjøres det sosiale arbeidet på MSHU?**

Gjennom mine kontakter i administrasjonen kom jeg i kontakt med visedekaner som har ansvaret for det sosiale arbeidet blant studentene på hvert fakultet. I et møte jeg hadde med disse etter noen uker fikk jeg et innblikk i hvordan universitetet jobber med studentene på dette området. I utgangspunktet var ikke dette et møte som jeg selv tok initiativet til, men et forslag fra en av mine kontakter i administrasjonen da jeg stilte en del spørsmål rundt stipendordningene. Etter møtet med visedekanene, der de fortalte om ulike aktiviteter og arbeidsområder de jobbet med, ville jeg undersøke deres arbeid nærmere og se på hvordan dette arbeidet så ut fra deres ståsted.

Beskrivelsen av hvordan det sosiale arbeidet gjøres er i stor grad basert på intervjuer med visedekanene for sosialt arbeid. De fortalte og forklarte meg hva jobben deres går ut på og delte av sine erfaringer og tanker om denne. Forståelsen jeg har opparbeidet meg om deres arbeid er likevel ikke bare et resultat av intervjuene. Et feltarbeid består av mange og kontinuerlige feltsamtaler, som i tillegg til observasjoner har vært viktige for å fylle ut hull og sette visedekanenes beretninger inn i en større sammenheng. Jeg kan vanskelig se for meg at jeg kunne ha gjennomført intervjuene med visedekanene uten observasjonen og samtalene som utgjorde forarbeid og grunnlaget for mine spørsmål. Observasjoner gjennom hele feltarbeidet har gitt meg et bedre grunnlag for å forstå deres erfaringer og bidratt til at jeg har kunnet sette disse inn i en sammenheng. Dette er noe jeg spesielt kommer tilbake til mot slutten av kapittel 6, der jeg kommer inn på hvordan det sosiale arbeidet påvirker forholdet mellom studentene og universitetet.

### **4.4 Visedekanenes arbeidsoppgaver er brede og omfattende**

Oppgavene til visedekanene strekker seg over mange felt: Informasjonsarbeid til studentene, arrangering av sosiale og faglige aktiviteter, samt hjelp til studenter i vanskelige situasjoner. I tillegg til sin posisjon som visedekaner, jobber samtlige av disse også som vitenskapelig ansatte på fakultetet, der de underviser og har faglig kontakt med studentene. I denne oppgaven konsentrerer jeg meg imidlertid om det sosiale arbeidet, men som jeg var inne på ovenfor mener jeg at det at de har flere posisjoner innenfor universitetet er av betydning for arbeidet de gjør som visedekaner.

I intervjuene med visedekanene ble det fort klart for meg at det sosiale arbeidet de utfører har ulike sider. En viktig del av arbeidet går ut på å gi hjelp etter dokumentasjon - по документу [po dokumentu]. At studentene får støtte etter dokumentasjon betyr at studentene har ulike rettigheter til økonomisk støtte fra universitetet. En del studenter har en sosial status som gir dem rettigheter ved universitetet både i form av økonomisk støtte og i form av gratis studieplass. Den andre formen for hjelp er personlige oppfølging av studentene.

#### **4.4.1 Etter dokumentasjon – to eksempler**

Det er en rekke bestemmelser som ligger til grunn og styrer det sosiale arbeidet på MSHU. Det er noen studenter som innehar en status fordi de tilhører en «sosial kategori». Dette er en status de får fra «Murmansk regionale komité for tildeling av sosiale ytelser og pensjoner», som ligger under oblast-administrasjonen.<sup>27</sup> For å få tildelt denne statusen må studenten legge frem dokumentasjon til komiteen som etter en vurdering av denne informasjonen gir studenten status som medlem av en sosial kategori. Eksempler på slike kategorier er: «Foreldreløs», «funksjonshemmet», «tilhørende en minoritetsgruppe», «alenemor», «fra en lavinntektsfamilie» (MSHU 2011c; MSPU 2009).

For eksempelvis å få status som student fra en lavtlønnet familie, må studenten dokumentere sin situasjon overfor fylket gjennom å levere inn dokumentasjon på familiens samlede inntekt (ligningsattester) og dokumentasjon på hvor mange medlemmer husholdningen består av. Hvis familiens samlede inntekt er under minimumsgrensen for levekostnader i regionen, slik den er definert av myndighetene, får studenten den sosiale statusen dokumentert. Studenten leverer så denne dokumentasjonen til MSHU og får dermed noen rettigheter ved universitetet.

Studentene må dokumentere sin status sammen med søknaden til universitetet. Studenter som tilhører en sosial kategori har rett til å studere gratis ved universitetet – såkalt «budsjettplass» Disse studentene skal også prioriteres når universitetet deler ut behovsprøvd økonomisk engangsstøtte til sine studenter.

Ved semesterstart er en av de første oppgavene visedekanene må gjøre å utarbeide et dokument som legger grunnlaget for utbetaling av stipender for studentene. Universitetet utbetaler to stipender; et akademisk stipend på bakgrunn av studentenes eksamensresultater og et sosialt stipend som utelukkende går til studenter fra familier med lav inntekt. Når det gjelder det sistnevnte stipendet krever universitetet omfattende informasjon om den enkelte

---

<sup>27</sup> Oblaster er en av Russlands føderasjonssubjekter og kan sammenlignes med norske fylker (Hønneland og Jørgensen 2006).

students familieforhold som beskrevet ovenfor. I tillegg krever universitetet at studenten har bestått alle eksamener fra forrige semester. Når visedekanene har samlet inn all den nødvendige dokumentasjonen (som altså også involverer aktiviteter fra studenten og fylkesadministrasjonens side) og sjekket at alle de aktuelle studentene har bestått alle eksamener, utarbeider visedekanen et dokument med oversikt over hvilke studenter på fakultetet som skal få utbetalt sosialt stipend. Dette dokumentet sendes deretter til rektors kontor for signering, før det sendes til universitetets regnskapskontor som utbetaler stipendet på studentenes kontoer. Hele denne prosessen er illustrert i Figur 2 (neste side).

#### **4.4.2 Personlig oppfølging av studentene**

På den andre siden gir visedekanene hjelp ut i fra den *enkelte students behov for hjelp*. En av visedekanene forklarer:

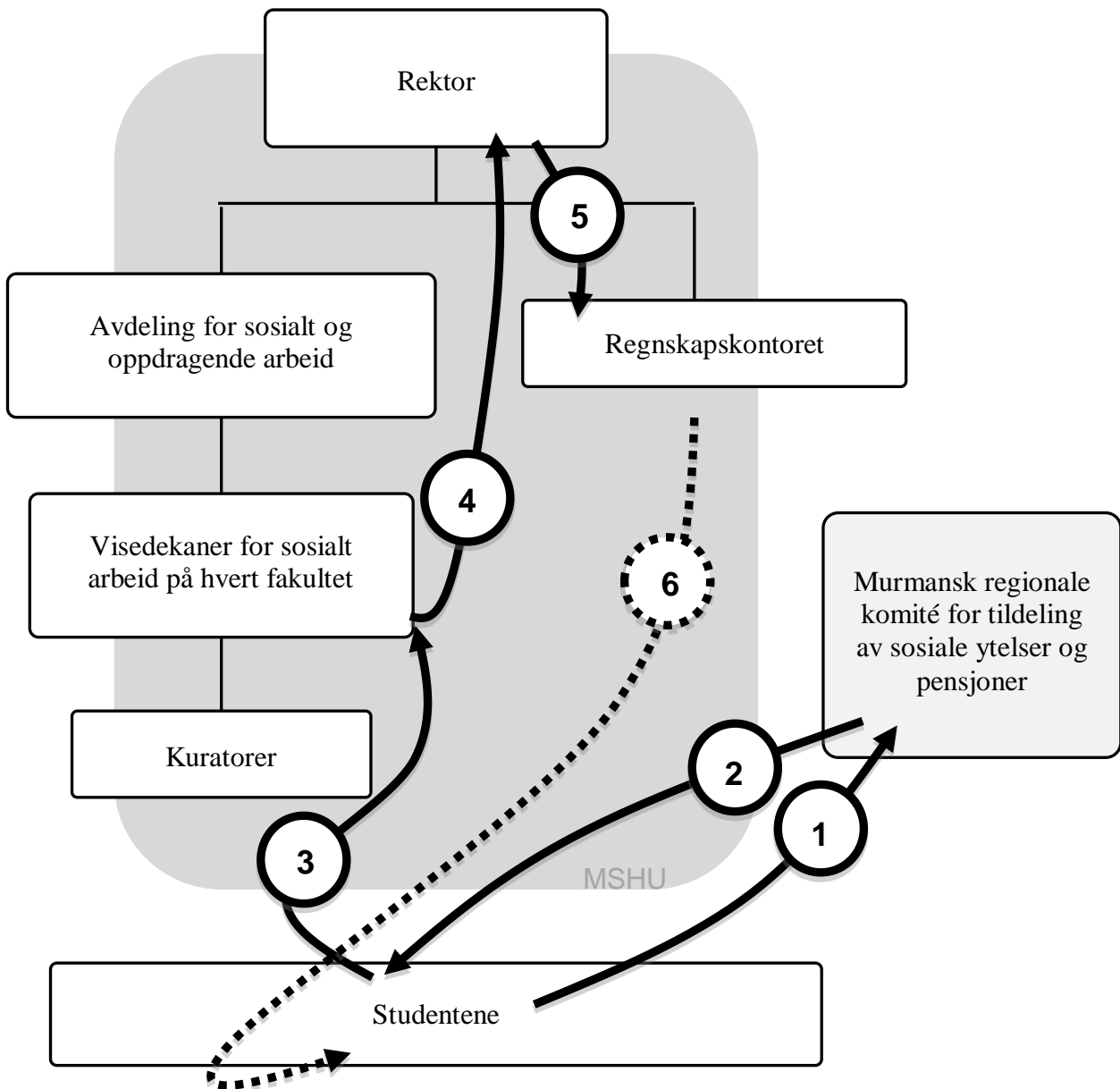
En sak er å jobbe med å sørge for at studentene får de rettighetene de har krav på etter dokumentasjon. En annen sak er å jobbe med å gi støtte ut fra deres personlige situasjon.

En viktig del av visedekanens arbeid er altså å følge opp studentene personlig, for eksempel når det oppstår problemer som hindrer studenten i å gjennomføre studiene. Visedekanen gir et eksempel om en ung alenemor som hadde problemer med å få studert fordi hun ikke fikk barnehageplass til barnet sitt på grunn av mangel på barnehager i byen. Visedekanen reise da personlig rundt til ulike barnehager i byen og snakket med barnehagens direktør for å prøve å finne plass til barnet. En annen av visedekanene forteller om et tilfelle der visedekanen var med på å løse en konflikt som oppstod blant noen studenter ved universitetets studenthjem. Konflikten var uløselig og dermed var visedekanen delaktig, sammen med kuratoren for jentenes akademiske gruppe, med å omplassere en av studentene i et annet kollektiv.

Dette er en annen type arbeid enn når visedekanene jobber med å gi studentene de rettighetene de har krav på etter dokumentasjon. I den personlige oppfølgingen av studentene skal visedekanene møte den enkeltes situasjon og prøve å finne løsninger, uavhengig av studentens sosiale kategori.

#### **4.5 Behovet for informasjon**

De to ulike måtene å jobbe på forutsetter at visedekanene har *informasjon* om studentene. En sentral del av jobben går nettopp ut på å ha oversikten over studentene. Dette gjelder både studentenes «offisielle status», men også å ha oversikten over ulike forhold i studentenes liv som gjør at studenten har behov for støtte fra universitetet.



**Figur 2: Arbeidet med å betale ut sosialt stipend – tekst som kobling.**

De nummererte pilene viser hvordan tekst flytter seg mellom ulike instanser i forbindelse med utbetaling av stipend til studentene:

- 1) Studentene leverer dokumentasjon på familiens økonomiske situasjon til «Murmansk regionale komité for tildeling av sosiale ytelser og pensjoner».
- 2) Etter en behandling får studenten en bekreftelse på at vedkommende tilhører en sosial kategori.
- 3) Studenten leverer denne dokumentasjonen til visedekanen ved sitt fakultet.
- 4) På bakgrunn av studentens dokumenterte sosiale status og dokumentasjon over hvem som har bestått forrige semesters eksamener, lager visedekanen en oversikt over alle studentene som skal motta sosialt stipend i inneværende semester. Dette dokumentet sendes til rektor for signering.
- 5) Rektor sender dokumentet videre til universitetets regnskapskontor.
- 6) Regnskapskontoret utbetaler stipendet til studentens konto.



Visedekanens arbeid knyttet til studentenes økonomiske rettigheter, går som nevnt ut på å innhente dokumentasjon fra studentene og produsere nye dokumenter som sendes videre til rektors kontor og regnskapskontoret. Stipendene er ikke universelle utbetalinger som går til alle studentene, derfor trenger universitetet mye informasjon for å ha oversikten over hvem som har rett til hvilke stipender. Det er mye informasjon som skal innhentes, og visedekanen får også bistand fra kuratorer og faggruppens tillitsvalgte. For det sosiale stipendet er det snakk om familiens inntektsnivå, størrelsen på familien og så videre. For det akademiske stipendet må det lages en liste over alle studentene som oppnådde toppresultater på alle eksamener ved forrige semester. I begynnelsen av et semester går mye av visedekanens tid til detaljert papirarbeid. Fakultetene har ulik praksis når det gjelder å innhente informasjon. Noen visedekaner har ansvaret for å hente inn informasjon fra studentene for å beregne både det akademiske og det sosiale stipendet, mens andre kun har ansvaret for informasjonsinnhenting som skal beregne det sosiale stipendet. Dette er altså omfattende arbeid. Informasjonen som hentes inn om den enkelte student havner i en mappe. Alle mappene oppbevares på avdelingen for sosialt arbeid.

Den personlige oppfølgingen krever at de ansatte har en annen type kunnskap om studentene enn bare den offisielle kunnskapen, fordi denne hjelpen ikke styres av dokumenter. I denne sammenheng er det viktig at de ansatte kjenner studentene og har god kontakt med dem slik at studentene ser på dem som tillitspersoner. Dessuten er strukturen i organiseringen av det sosiale arbeidet viktig. Som beskrevet ovenfor har universitetet kuratorer i hver akademiske gruppe som studentene kan ta kontakt med, i tillegg til at de har muligheten til komme direkte til visedekanen eller avdelingen for sosialt arbeid. Dermed er det flere nivåer i organiseringen av det sosiale arbeidet som skal kunne fange opp studenter med behov for hjelp.

Studentenes formelle rettigheter krever altså at visedekanene får informasjon gjennom formell dokumentasjon, mens det andre aspektet av det sosiale arbeidet krever at visedekanene har tilgang på informasjon om den enkelte students *konkrete situasjon*. Det at visedekanene har ulike oppgaver som strekker seg fra sosiale aktiviteter, til hjemmebesøk til studenter som bor på studenthjemmet, til beregning av stipender og annen økonomisk støtte er av betydning for helheten i arbeidet. På denne måten har visedekanene muligheten til å skaffe seg en *omfattende* oversikt over studentene, noe som er viktig i den personlige oppfølgingen av studentene. Dessuten skaper de ulike oppgavene flere møteplasser hvor studentene og de ansatte kan bli kjent. På denne måten gjør arbeidsoppgavene til visedekanene at de har muligheten til å opparbeide seg tillit blant studentene.

## 4.6 De sosiale kategoriene som institusjonell diskurs

I eksemplene med sosialt stipend og studenter som tilhører en sosial kategori, forholder de ansatte seg til studentene som medlemmer av en sosial kategori som er fastsatt av de regionale myndighetene. Dette er generaliserte regelverk som ikke tar hensyn til hver enkelt students konkrete situasjon og behov. For å forstå hvordan universitetets regelverk for sosial støtte virker har det vært fruktbart for meg å ta i bruk Smiths begrep om «institusjonelle diskurser».

Institusjonelle diskurser handler ikke bare om termene, det handler også om hvilke kategoriseringer og forståelsesrammer som er gjeldende innenfor en institusjon. Hun sammenligner «institusjonelle diskurser» med det Anderson m.fl. omtaler som «the organizational rationale» (Smith 2005:168) – noe jeg vil oversette med organisasjonens forståelsesramme.

Smith mener et viktig kjennetegn ved institusjonelle diskurser er at de er generelle og abstrakte – i motsetning til konkrete og partikulære. Folkene innenfor en institusjon jobber aktivt med å produsere det generelle ut av det partikulære. Dette kan eksempelvis skje ved at en arbeidsledig fyller ut et skjema på NAV.<sup>28</sup> NAV er ikke interessert i *all slags* informasjon om dette mennesket. Den informasjonen NAV er ute etter er informasjon som defineres ut fra institusjonens måte å kategorisere på. All *annen* informasjon om personen er irrelevant i denne sammenhengen.

Timothy Diamond beskriver hvordan informasjonen han som ansatt på et sykehjem skulle fylle inn i journalen ikke handlet om beboerne i seg selv:

“How has Mary Ryan been eating lately?” asked a nurse pouring over a chart. “Well,” I pondered, “She’s not very hungry at mealtime. In the middle of the night, though, when there’s no food available, that’s a different story.” “No, no. I’m not interested in any of that,” she snapped, eyes riveted on the boxes to be checked. Is she “independent”, “requires assistance,” “dependent on staff,” or a “tube feeder?” (Diamond 2006:56).

På samme måte kan vi si at informasjonen NAV er ute etter ikke handler om den arbeidsledige og hennes situasjon, men hva slag «kategori» hun faller inn i innenfor NAV-systemet. Når skjemaet fra NAV er fylt ut er den arbeidslediges konkrete situasjon omgjort til et generelt tilfelle som kan behandles og kjennes igjen innenfor institusjonen. På denne måten overstyrrer institusjonenes forståelsesramme det individuelle perspektivet (Smith 2005:186). De ulike tekstene NAV benytter seg av har en sentral plass i denne prosessen. For det første

---

<sup>28</sup> Eksemplet om er hentet fra Smith (2005:186), men utviklet videre av meg.

fordi de bærer med seg institusjonens diskurser i form av begreper og kategorier. For det andre fordi det er i møte med teksten leserne av teksten «aktiverer» tekstens innhold gjennom «tekst-leser-samtalen» beskrevet i avsnitt 2.5.1.

Smith understreker at for at det faktiske skal passe inn i den institusjonelle forståelsesrammen eller diskursen må det *jobbes*. De som gjør denne jobben er de som jobber i organisasjonens «førstelinje» eller bakkemannskap. I denne sammenhengen blant annet fakultetenes visedekaner. Men kategoriene visedekanen jobber etter er som vi har sett etablert på et høyere, mer generelt nivå (Smith 2005:199). Jeg har altså valgt å se nærmere på aktiveringen av kategoriseringene i den lokale situasjonen. Hvordan jobber visedekanene med å tilpasse studentenes konkrete behov til institusjonens generelle forståelsesramme? I arbeidet med å utarbeide dokumenter som skal betale ut det sosiale stipend, samler visedekanene inn informasjon om den enkelte student som er relevant innenfor den institusjonelle kategoriseringen som gir rett til sosialt stipend. Disse omtales som ulike sosiale kategorier, som antas å ha noen sosiale og økonomiske utfordringer utover det «normale». Hvis en student har status som en som tilhører en sosial gruppe er det visedekanes jobb å sørge for at studenten får de rettighetene som hører med denne statusen.

#### **4.7 Personlig oppfølging av studentene**

Mens det er relativt lett å spore opp hva som styrer visedekanes jobb når det kommer til arbeidet med de formelle rettighetene («po dokumentu»), er det vanskeligere å se hva som styrer arbeidet de gjør i den personlige oppfølgingen av studentene. Mens den andre delen av arbeidet går ut på at de ansatte skal behandle og administrere sosiale kategoriers formelle rettigheter definert, og tekstlig mediert, gjennom offisielle dokumenter, opererer visedekanene nærmest etter *motsatt* prinsipp i den andre delen av arbeidet. Den personlige oppfølginga forutsetter at man *ikke* behandler studentene etter de institusjonelt definerte kategoriene, men som individer med ulike behov og i ulike konkrete situasjoner. I intervjuene med visedekanene og avdeling for sosialt og oppdragende arbeid fremstod den «personlige oppfølgingen» som et institusjonelt nedfelt prinsipp. I visedekans stillingsinstruks er ikke dette prinsippet klar formulert. «...skal regelmessig møte med studenter og foreldre» er den eneste formuleringen i instruksjonen som kan tolkes i retning individuell oppfølging (MSHU 2011b). I beskrivelsen av avdelingen for sosialt og oppdragende arbeid sine oppgaver er det imidlertid formuleringer som «Gi sosial støtte og omsorg til studenter tilhørende sosiale

kategorier» og «Hjelpe studenter ved studenthjemmet å tilpasse seg omgivelsene» (MSHU 2012). Slik sett er denne den personlige oppfølgingen tekstlig, institusjonelt befestet. Men det ligger så å si i selve rammen for denne delen av arbeidet at det gis mer rom for tolkning av oppgavene, fordi det rett og slett ikke er en sterk tekstlig føring på hvordan denne jobben skal utføres. Målet er å hjelpe studentene med problemer som står i veien for at de skal kunne fullføre utdannelsen på universitetet. Hvordan dette arbeidet styres er temaet for kapittel 6.

## 5 Når det formelle og det uformelle møtes

I forrige kapittel viste jeg hvordan visedekanene for sosialt arbeid jobber på to ulike måter, hvor to forskjellige prinsipper styrer arbeidet: «Etter dokumentasjon» på den ene siden, og med utgangspunkt i hver enkelt students behov på den andre. Begge disse måtene å jobbe på krever informasjon om studentene, og en stor del av arbeidet til visedekanene går ut på å skaffe denne informasjonen til veie. Når det gjelder den delen av arbeidet som går ut på «å jobbe etter dokumenter», har jeg brukt Smiths begrep om institusjonelle diskurser for å forstå hvordan studentene kategoriseres ut fra institusjonelle forståelsesrammer. I den personlige oppfølgingen tar visedekanene derimot utgangspunkt i den enkeltes behov, ikke i institusjonelle kategorier. Selv om jeg analytisk sett har forstått dette som to ulike måter å jobbe på, blir begge disse jobbene utført av de samme personene. I dette kapitlet skal jeg vise hvordan visedekanene gjennomfører arbeidet med de to ulike utgangspunktene i praksis. På den måten vil jeg vise hvordan det sosiale arbeidet koordineres, og hvordan visedekanene løser de to aspektene ved arbeidet sitt i det daglige.

### 5.1 Mellom det generelle regelverket og den konkrete studenten

Et tema som kom gikk igjen når jeg snakket med visedekanene var at det kunne være følelsesmessig vanskelig å ha denne jobben. Noen av informantene trekker fram tilfellene der de *ikke* kan hjelpe studentene som det vanskeligste med jobben. Visedekanene har, som vi har sett, mye informasjon om studentene. I noen tilfeller får de vite om vanskelige forhold i studentenes privatliv uten at de kan tilby hjelp. En av visedekanene uttrykte hvor følelsesmessig tungt det kunne være å ha så mye informasjon om studentene, uten å ha muligheten til å hjelpe:

Noen ganger møter jeg studenter som gråter og jeg kan ikke hjelpe dem. Jeg ser studenter som ikke har penger til å leve. Hun gråter og er helt ødelagt, og jeg forstår det, men jeg kan ikke hjelpe. Det er obligatoriske regler [som må følges]. Men slik de ser det er jeg skyldig.

Visedekanene skal forvalte et generelt regelverk for sosial støtte, samtidig som de skal ivareta studentenes konkrete behov for hjelp. Selv om den sistnevnte måten å jobbe på ikke har så mye plass i universitetets offisielle dokumenter om arbeidet, snakker samtlige visedekaner om «to ulike måter å jobbe på». Mange av situasjonene visedekanene beskriver som vanskelige, handler om det å stå mellom to nivåer. Visedekanene jobber i enkelte sammenhenger med å

sy sammen disse to nivåene. I hver enkelt sak er deres jobb å «forhandle» mellom regelverket for støtte og studentenes konkrete behov. De må altså både forholde seg til studentenes *personlige problemer* på den ene siden, og *universitetets regelverk* på den andre. Dette betyr imidlertid ikke at de to prinsippene nødvendigvis isoleres i praksis. Det de får vite i det individuelle arbeidet med studentene «glemmes» ikke automatisk når visedekanene skal utføre arbeidet med de formelle rettighetene. Informasjonen de får gjennom å snakke med studentene, dra på hjemmebesøk og sette seg inn i deres livssituasjon, påvirker også tilnærmingen de har til de dokumenterte rettighetene.

### **5.1.1 Behovsprøvd økonomisk støtte – et eksempel der begge prinsippene rår**

Et eksempel der de to nivåene sys sammen, er universitetets utbetaling av økonomisk engangsstøtte til studentene. Dette er en støtte universitetet utbetaler til studentene en gang hvert semester. Hvor mye penger som utbetales totalt kommer an på den økonomiske situasjonen ved universitetet. Støtten deles ut til alle studenter, men de ansatte vurderer hvem som har størst behov. Studentene som tilhører en av de definerte sosiale kategoriene skal imidlertid prioriteres når den økonomiske støtten fordeles (MSHU 2011c). Utover dette er visedekanene med på å fordele støtten mellom studentene. Her er deres kunnskap om de ulike studentenes livssituasjon viktig. En av informantene forklarer hvordan dette arbeidet gjøres:

I: ...hvis vi vet om en student som ikke mottar stipend, som har en vanskelig situasjon. Kanskje han ikke hadde en vanskelig situasjon før, men nå har en av hans foreldre omkommet og situasjonen har endret seg, da spør vi rektor om vi kan gi studenten materiell støtte.

Å: Så hvis du vet om at en student har det vanskelig så er det din jobb å gå til rektor å spørre på vegne av denne studenten?

I: Ja, ja. Vi lager et dokument med visedekanens og dekanens signatur og gir dette dokumentet videre til avdelingen for sosialt arbeid. Etter dette signerer rektor dokumentet og studenten får materiell støtte.

Å: Og har du opplevd at rektor sier nei?

I: Ja, i situasjoner der vi ikke har penger. Men jeg har bare opplevd dette en gang.

Men dette betyr ikke at det alltid er like lett å få gjennom studentens sak. Noen ganger må visedekanen virkelig argumentere for at studentene har behov for støtte:

[...] Men noen ganger er det ikke lett fordi noen ganger går jeg med dette dokumentet til avdelingen for sosialt arbeid og snakker med dem om det. Og etter det igjen går jeg til viserektoren og snakker med ham om det. Og etter det må jeg noen ganger gå til rektor og forklare situasjonen, men det er vanskelig. Men hvis vi kjenner til at studenter er i vanskelige situasjoner, *virkelig* vanskelige situasjoner, så må vi støtte studenten!

Å: Ok, så det er ikke nok å skrive dokumentasjonen, du må gå dit og snakke med dem, prøve å...

I: Ja, noen ganger.

Å: ...overbevise dem, eller?

I: Ja, kanskje. Vanligvis hvis mor eller far har dødd, eller er alvorlig syke kanskje, da er det nok for rektor. Men hvis bestemoren eller søsteren eller noen andre – men for studentene er dette veldig alvorlig. Eller kanskje det er snakk om en vanskelig situasjon for familien, kanskje har far mistet jobben for eksempel. Eller andre situasjoner som for eksempel at en veldig dyktig student vil delta på en konferanse, men ikke kan betale for dette selv. Og jeg går til avdelingen for sosialt arbeid, går til viserektor og jeg går til rektoren og prøver å forklare situasjonen og ber om at studenten skal få økonomisk støtte. Men det er mulig.

Vi ser her at visedekananen må ta i bruk sin kunnskap om studentenes individuelle situasjon når vedkommende går og legger fram saken for rektors kontor, som er den instansen som tar den endelige avgjørelsen. Visedekananenes mellomposisjon kan altså være vanskelig. På den ene siden jobber de innenfor et system med regler de må forholde seg til, på den andre siden forutsetter dette systemet at de må ha god kontakt med og god kjennskap til studentene.

### 5.1.2 Å lukke øynene

Denne mellomposisjonen kan i noen tilfeller føre til dilemmaer. I ett tilfelle unnlot en av visedekaneene å innrapportere at en student manglet en eksamen, noe som ville ført til at studenten mistet retten til stipend:

Å: Ja, dere har en spesiell organisering, og dere føler dere også forpliktet til å hjelpe studentene. Dere har tette forhold med studentene. Du må gjøre denne jobben med stipender og dokumenter, men dere har mye jobb som ikke er skriftlig, uformell kontakt med studentene...

I: Ja, fordi det er veldig viktig. Hvis jeg vet – jeg *vet* at det er umulig, så er ikke det bra. Jeg visste at en student av en sosial kategori ikke tok eksamen, men jeg visste også at han ikke hadde noen penger. Jeg stoppet ikke stipendet hans – det sosiale stipendet.

Å: Selv om han ikke hadde tatt eksamen?

I: Ja...

Å: Så det har du anledning til å gjøre?

I: Ja...Jeg lukker øynene og...

Å: Du rapporterte det ikke i dokumentet?

I: Nei...fordi jeg visste at hvis studenten tar denne eksamenen i fremtiden kommer han til å få etterbetalt stipendet for de månedene han ikke hadde stipend. Og hvis jeg vet at han ikke har penger til mat, da kan jeg ikke stoppe stipendet hans.

Å: Jeg skjønner, du har mye informasjon om studentene som du...

I: Hvis jeg vet at han...at han ikke har penger til å betale husleia, for eksempel, eller penger til frokost eller til å spise kjøtt hver dag, da kan jeg ikke gjøre det. Jeg kunne ikke stoppe pengene hans. Stipendet. Det er så lite penger å leve for, og hvis jeg stopper det blir det umulig.

## 5.2 Visedekaneenes samtale med teksten

Både historier om den konkrete jobben visedekaneene utfører og måten de snakker om jobben sin på, vitner om at de regulerende tekstenes makt ikke er total. For å forstå hvordan visedekaneene forholder seg til de regulerende tekstene i sin jobb, har Smiths begrep om

«tekst-leser-samtalen» vært nyttig for meg. Som beskrevet i avsnitt 2.2.2, har tekster ifølge Smith en viktig rolle i å koordinere og regulere folks arbeid. Teksten representerer en abstrakt og generell virkelighet – en viktig egenskap ved teksten er nettopp at den er den samme uavhengig av den lokale situasjonen den inngår i (Smith 2005:105). Disse egenskapene gir tekstene kapasitet til å formidle det samme budskapet uavhengig av tid, sted og person. Dette betyr likevel ikke at måten teksten leses på er lik. For at tekster skal ha effekt i det lokale må tekstene aktiveres av *noen*. Når folk aktiverer tekster i det lokale, inngår de i en «samtale med teksten». Denne samtalen kan i seg selv sees på som en aktiv handling, der personen må sette seg inn i tekstens generaliserende perspektiv og deretter ta stilling til hvordan dette henger sammen med det konkrete tilfellet i det lokale. Personen tolker og tar stilling til tekstens innhold. Det er på bakgrunn av denne samtalen med teksten at teksten får en koordinerende effekt i det lokale. Selv om teksten er konstant på tvers av tider og steder vil lesningen av teksten variere. Dermed vil vi også finne variasjon i hvilke effekter tekstene har i det lokale (Smith 2005:105).

Det at folks lesing og aktivering av tekster varierer gjør det nødvendig å se på hvordan regulerende tekster – i dette tilfellet regelverket for sosial støtte – gjøres konkret, og hvordan disse tekstene aktiveres på MSHU. Som vi har sett er regelverket for hvem som har rett på det sosiale stipendet produsert ekstralokalt. Det er formulert på et abstrakt og generelt nivå, ikke på bakgrunn av den enkelte students situasjon, som en styrende tekst de ansatte må forholde seg til i jobben sin. I eksemplet over, der en av visedekanene forteller om hvordan det er mulig «å lukke øynene», ser vi at vedkommende har tatt et annet hensyn enn tekstens reguleringer, på bakgrunn av informasjon som ikke er relevant innenfor institusjonens kategoriseringer av hvem som har rett til det sosiale stipendet. Informasjonen visedekanen hadde om studentens *konkrete* situasjon ble i dette tilfellet avgjørende og påvirket visedekanens aktivering av regelverket. I møte med det lokale er det ikke alltid sånn at det generaliserte regelverket «vinner» over det konkrete perspektivet. Etter min mening er tekst-leser-samtalen et fruktbart verktøy for å få kunnskap om hvilke konsekvenser og handlinger teksten skaper i møte med det lokale: En regel må *aktiveres* – den må gjøres (eventuelt overses) av *noen*. På denne måten rettes oppmerksomheten mot aktivitetene i det daglige arbeidet. Slik kan vi se at den mer formelle delen av jobben (etter dokumentasjon) påvirkes av den delen av arbeidet hvor visedekanene jobber med den personlige oppfølgingen av studentene.



### 5.3 Ikke en del av den offisielle jobben, men...

Det sterkeste inntrykket fra intervjuene med visedekanene var deres vektlegging av engasjement og interesse for studentene. Kontakten med studentene er også det som de fleste framhever som det beste og mest inspirerende med jobben. Mange av visedekanene ser det som sin oppgave å hjelpe studenter på områder som ikke direkte defineres inn under deres ansvar i det sosiale arbeidet. En av visedekanene omtaler sin rolle overfor de studentene som bor på studenthjemmet som «reserveforelder». Hun støtter og gir studentene råd gjennom personlige samtaler de normalt ville hatt med sine foreldre. Hun ser imidlertid ikke dette som en del av den offisielle jobben:

I: Men dette er ikke en «offisiell del» av jobben min. Dette er ikke noe jeg gjør etter instruksjon.

Å: Bruker du mye tid på slikt arbeid blant studentene?

I: Hva skal jeg svare på det? Det er vanskelig å si for det er noe jeg gjør ut over arbeidstiden.

En annen av visedekanene har ved flere anledninger hjulpet tidligere studenter å få seg jobb etter utdannelsen:

I: Etter at de har gått ut av universitetet hender det ofte at jeg hjelper dem med å finne en jobb.

Å: Å? Så du kan hjelpe studentene å finne en jobb?

I: Ja, hvis jeg vet om en skole som trenger en lærer kan jeg ringe en av studentene og si: «Hvis du vil ha jobb bør du kontakte denne skolen». Og det skjer. [...] Jeg ringer de flinke studentene, men også de som ikke har så gode resultater, men som jeg vet likevel kan være en god lærer som jeg kan anbefale.

Andre eksempler på at visedekanene strekker seg langt for å hjelpe, er innsamlingsaksjoner som arrangeres til inntekt for studentfamilier eller studenter som har spesielle behov. Dette fikk jeg flere eksempler på. En av visedekanene forteller om en spesiell situasjon som gjorde at vedkommende satte i gang en privat innsamlingsaksjon for familien til en student som hadde gått bort i en bilulykke, og som trengte økonomisk støtte til begravelsen. Slike innsamlingsaksjoner var ikke unike ved MSHU. I intervjuet jeg gjennomførte med avdelingen for sosialt arbeid,<sup>29</sup> fortalte medarbeideren ved avdelingen om en lignende situasjon der en student ved universitetet hadde blitt alvorlig skadet i en ulykke, men likevel ikke oppfylte kravene til å motta økonomisk støtte fra universitetet. Da organiserte avdelingen en innsamlingsaksjon blant studenter og ansatte på universitetet.

Flere av de ansatte beskriver forhold de har til studentene som vennskapsforhold, gjensidighet og et forhold «mellom to mennesker». «Hun er en venn for studentene – ikke en

---

<sup>29</sup> Dette intervjuet er tema i kapittel 6.

administrator», sa en kollega om en av visedekanene i en samtale jeg hadde med henne. Noen av studentene holder visedekanene fortsatt kontakt med etter at de har sluttet på universitetet. En av visedekanene forteller at hun har både har blitt invitert i studenters bryllup, og når de skal døpe sine barn. En annen visedekan forteller at hun har hjulpet studenter med å arrangere bryllup i universitetets kantine. Beskrivelsen av den «uformelle» hjelpen var også noe jeg selv kjente igjen. I løpet av feltarbeidet mitt i Murmansk fikk jeg mye hjelp fra flere ansatte ved MSHU med ting som registrering av visumet mitt, praktiske ting ved studenthjemmet, og hjelp til å komme i kontakt med ulike organer ved universitetet. På bakgrunn av mine egne erfaringer i møte med ansatte ved universitetet hadde jeg et inntrykk av ansatte ved MSHU som nettopp hjelpsomme.

## 5.4 Det formelle i det uformelle

I notatene mine etter intervjuene med de ansatte har jeg notert ting som «ildsjel» og «idealist». Etterhvert som jeg startet arbeidet med å få oversikt over materialet mitt, gikk det opp for meg hvordan dette ikke bare er en karakteristikk av disse informantene, men kan sies å være en viktig del av jobben de utfører som visedekaner. La meg forklare hva jeg mener med dette.

Hvis visedekanene skal få tak i viktig informasjon som de trenger for å gjøre jobben sin, forutsetter det at de er personer studentene har tillit til. I et slikt perspektiv blir interessen og gleden ved å jobbe med studentene også en *forutsetning* for at de skal kunne gjøre en god jobb og kunne gi studentene personlig oppfølging. Det at visedekanenes arbeidsoppgaver er brede og omfattende må sees i lys av dette. Visedekanene har ansvar for mange ulike felt som angår studentene, både faglig og sosialt. Dette gjør at de har mye kontakt med studentene i ulike sammenhenger, som igjen fører til at de kjenner studentene godt. De ulike arenaene der de møter studentene gjør at de skaffer seg god oversikt over studentenes liv. All informasjonen visedekanene har fører også til et engasjement for studentene – og i noen sammenhenger følelsesmessig tilknytning. Dette er noe visedekanene fremstiller som både fint og vanskelig: Fint fordi de liker å jobbe med studentene, vanskelig fordi de av og til har informasjon om vanskelige ting i studentenes liv som de ikke kan hjelpe til med. Det følelsesmessige engasjementet blir for noen både det verste og det beste med jobben. Prinsippet om å gi personlig oppfølging til studentene innebærer, som vi har sett, at de ansatte i mange tilfeller får detaljert informasjon om studentenes problemer i hverdagen. De ser dermed behovet for hjelp selv der «systemet ikke strekker til».

Den uformelle kontakten er en forutsetning for at visedekanene kan utføre den pålagte oppfølgingsarbeidet overfor studentene, *samtidig* som den bidrar til at visedekanene strekker seg ut over de formelle hjelpeordningene når de skal hjelpe studenter. Visedekanenes engasjement for studentene, den uformelle involveringen i livene deres, brudd på regelverket o.l., er ikke etter min mening noe som kan sees på som *uavhengig* av den formelle institusjonen, men noe som er tett knyttet til måten universitetet organiserer studentvelferden. Det at de ansatte strekker seg langt for å hjelpe studentene ligger som en institusjonell forventning fra universitetets side. Som jeg allerede har vist, påvirker måten studentvelferden er organisert på måten de ansatte leser tekstene som styrer deres arbeid på.

Mens en del av arbeidet går ut på at de skal behandle og administrere sosiale kategoriers formelle rettigheter definert og tekstlig mediert gjennom universitetets offisielle dokumenter, forutsetter den andre delen av arbeidet at visedekanene kunnskap om studentenes konkrete situasjoner. Dette «uformelle trekket» er altså innskrevet i organiseringen på universitetet: For det første er det synlig i universitetets beskrivelse av det sosiale arbeidet ved at en del av arbeidet er at de ansatte skal gi personlig oppfølging. Ut over dette er ikke den personlige oppfølgingen styrt gjennom detaljerte regler fra universitetets side. Dermed er det større handlingsrom i denne delen av jobben. For det andre er det synlig gjennom måten ulike folk ved MSHU *snakker* om denne praksisen. Dette aspektet vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel.

## 6 En felles tilnærming

Jeg hadde fått mange fortellinger om hva visedekanene utrettet – om hvor langt de strakk seg for studentene – og jeg var overrasket over hvor mye «uoffisiell» informasjon jeg fikk tilgang på gjennom samtalene med visedekanene. Etter hvert i prosjektet ble jeg interessert i hvor lik tilnærming de ansatte ved MSHU har til det sosiale arbeidet. Det var ikke bare en likhet i de konkrete historiene jeg fikk om deres arbeid, jeg fikk også bestemt inntrykk av en felles tilnærming til dette arbeidet gjennom måten ulike folk ved MSHU snakket om dette på.

I den institusjonelle etnografien er det viktig ikke å slå sammen alle informantene til en stemme, men å se på hva hver enkelt kan si oss om den institusjonelle prosessen de inngår i. Dette innebærer at *ulike* informanter har *ulike* erfaringer med jobben sin. Slik var det også med mine informanter. Hver enkelt av de ansatte har sin egen måte å gjøre det sosiale arbeidet på: Noen vektlegger deres rolle som ekspert og veileder når det gjelder studentenes formelle rettigheter, noen deres rolle som inspirator og pådriver for å gjennomføre studentaktiviteter på universitetet. Ulike måter å gjøre jobben på kan sees på som et utslag av at de ansatte leser tekstene om arbeidet sitt på ulike måter, og at dette får betydning for hvordan de gjør jobben sin i det daglige. Jeg kunne ha stoppet her og sett på de ansattes måte å gjøre jobben på som en aktivering av teksten – og, som vi har sett, til dels motstand mot regulerende tekster. Jeg plukket imidlertid opp noen spor underveis som fikk meg til å legge merke til at det, til tross for individuelle forskjeller, også fantes en likhet i tilnærmingen til det sosiale arbeidet blant de ansatte. Jeg ble derfor interessert i å se nærmere på hva som styrer denne felles tilnærmingen. Her vil her igjen komme inn på hvordan Smith ser på diskurser som koordinerende for folks arbeid og se nærmere på begrepet institusjonelle diskurser.

### 6.1 Å jobbe med mennesker

Etter intervjuene med visedekanene var det spesielt én ting som slo meg som *fellesnevner* for alle. Deres fortellinger om engasjementet for studentene og følelsesmessig involvering i jobben var mange, og jeg fikk også en rekke konkrete eksempler på dette. Som tidligere forklart begynte jeg å se på dette som forutsetninger for at de kan gjøre den jobben de er forventet å gjøre, og at organiseringen av studentvelferden på sett og vis *betinger* et slikt engasjement i jobben. Det alle visedekanene trekker fram som motivasjonen i arbeidet, er

engasjementet de har overfor studentene og et ønske om å hjelpe. Jeg fikk eksempler på at visedekanene strekker seg langt for å nå dette målet – også utenfor det de selv tenker på som en del av jobben. Dette var ikke bare noe jeg så i deres beskrivelser av måten de utførte jobben på, men er også noe som var fremtredende i måten visedekanene *snakker* om det sosiale arbeidet på:

I: De positive sidene, som jeg ser det, men det er selvfølgelig min subjektive mening...

Å: Selvfølgelig.

I: Jeg er interessert i studentene, og studentene er interesserte i meg. Kanskje det er på grunn av alderen vår, kanskje på grunn av andre ting. Jeg tror studentene stoler på meg i enkelte situasjoner – ikke alle selvfølgelig. Det beste er å kjenne studentene og forstå deres ønsker og behov. Og selvfølgelig, følelsen av å hjelpe andre mennesker, studenter. Det er en god følelse, jeg føler at det gir livet mitt mening, kanskje. Jeg kan hjelpe noen og det synes jeg er veldig bra.

Fortellingene om hjelpen de ga og gleden ved å kunne gjøre noe for studentene var noe som gikk igjen. Det samme gjelder fortellingen om det kjedelige papirarbeidet: «Jeg liker å jobbe med mennesker – ikke papirer!» uttrykte en av annen av visedekanene under intervjuet. Alle visedekanene bortsett fra én dro fram alt papirarbeidet som det verste med jobben sin. Vektleggingen av å hjelpe studentene, og bildet av visedekanene som engasjerte og hjelpsomme, var noe jeg fikk inntrykk av også gjennom samtaler med andre ansatte ved universitetet.

Etter et intervju med en av visedekanene kom jeg i prat med en av hans kolleger. De to delte kontor, og intervjuet hadde funnet sted på dette kontoret. Intervjuet hadde vart lenge og både jeg og visedekananen var slitne. Vi var i ferd med å avslutte intervjuet da kollegaen kom inn. Jeg hilste på kollegaen og fortalte om prosjektet mitt og hvordan jeg hadde blitt interessert i visedekananens jobb. Mens kollegaen satte seg på plassen sin for å jobbe, rundet jeg av med et siste spørsmål om visedekananen hadde noe å tilføye om arbeidet som vi ikke hadde kommet innom. Visedekananen svarte at han trodde vi hadde dekt det meste. Kollegaen hadde imidlertid noe han ville tilføye:

K: Du bør fortelle om alle telefonsamtalene du mottar til alle døgnets tider.

Å: Ja, studentene ringer deg ofte?

I: Ja, kanskje ikke så ofte, men til alle tider på dagen.

K: Og natten! [Visedekananen] er altfor høflig – altfor snill!

Som jeg var inne på i forrige kapittel ble det ofte brukt lignende karakteristikk av visedekanene i samtaler jeg hadde med andre ansatte ved MSHU. Også personer ved MSHU som ikke jobbet med det sosiale arbeidet til daglig vektlegger visedekananens engasjement og

nærhet til studentene. Slike samtaler fikk meg til å tenke på visedekanenes tilnærming til arbeidet som noe mer enn deres individuelle tolkning av arbeidsoppgavene. Jeg vil argumentere for at det også henger sammen med en institusjonell forventning ved universitetet.

## 6.2 En hjelpediskurs?

I intervjuene med de ansatte prøvde jeg å være oppmerksom på det Smith kaller for «institutional capture». Som beskrevet i 2.4.2 betegner begrepet faren for at informantene og forskeren er fanget i institusjonenes diskurs. Dette skjer ved at informantene snakker i institusjonelle termer om arbeidet de utfører, og at forskeren ikke legger merke til at måten de snakker på ikke sier noe om hva som faktisk foregår fordi begrepene blir sett på som selvforklarende (Smith 2005:156). Dette er noe som er vanskelig å vaksinere seg mot, fordi man ikke merker at man er utsatt for «institutional capture» når man selv deltar i en diskurs. En av grunnene til at det er vanskelig å oppdage sin egen deltakelse i institusjonelle diskurser er at de er innvevd i måten man oppfatter og snakker om et fenomen på. Griffith og Smith beskriver hvordan de selv var en del av, og dermed ikke la merke til, en morskapsdiskurs, i deres utforskning av mødres tilknytning til skoleinstitusjonen (Griffith og Smith 2005:31-35). Når vi ikke får rede på hvilke aktiviteter de institusjonelle begrepene og måtene å snakke på inneholder, usynliggjøres faktiske erfaringer med hvordan institusjonen fungerer. På denne måten står institusjonelle diskurser i veien for kunnskapen den institusjonelle etnografen er ute etter. Smiths forslag til hvordan vi kan unngå denne «fella» ligger nettopp i den rause definisjon av arbeid (Smith 2005:156), som kan hjelpe oss å få øye på aktivitetene bak begrepene.

Etter at jeg hadde intervjuet visedekanene, var jeg overrasket over i hvor liten grad jeg følte at informantene snakket «institusjonenes diskurs». DeVault og McCoy understreker den spesielle utfordringen som ligger i å intervju folk med sentrale posisjoner innenfor en institusjon. De informantene som gjennomfører arbeid i organisasjonenes «førstelinje» er spesielt trent i å bruke de institusjonelle diskursenes begreper og kategoriseringer (DeVault og McCoy 2006:28). Visedekanene delte mye med meg, og jeg følte at jeg fikk et godt inntrykk av hvilke *aktiviteter* jobben deres besto i. Som utlending opplevde jeg det også som lettere å stille «naive» spørsmål og be om eksemplifiseringer, slik at jeg kunne danne meg et bilde av hvordan det sosiale arbeidet konkret foregikk. Inntrykket jeg dannet meg etter disse intervjuene var at visedekanene hadde et sterkt ønske om å hjelpe studentene i ulike

situasjoner og jeg fikk gode redegjørelser for hvordan dette gikk til i form av detaljerte eksempler. Etter hvert begynte jeg imidlertid å se denne tilnærmingen til arbeidet som noe som deles og som virker koordinerende på de ansattes arbeid. I begynnelsen mener jeg at jeg ble utsatt for en «institutional capture» som hindret meg i å se måten de ansatte omtalte og utførte sitt arbeid på, som en koordinerende diskurs.

### **6.2.1 Avdelingen for sosialt arbeid**

Vinteren 2012 fikk jeg anledningen til å reise tilbake til Murmansk for å gjennomføre et intervju med avdelingen for sosialt arbeid ved universitetet. Som beskrevet 4.2 har denne avdelingen det overordnede ansvaret for koordineringen av det sosiale arbeidet på tvers av fakultetene. Begge de ansatte på avdelingen var til stede på intervjuet; avdelingslederen og medarbeideren. Etter intervjuet med avdelingen begynte jeg å se *fokuset på å hjelpe* i et annet lys, som en form for «institusjonell diskurs». Grunnen til dette var at jeg på mange vis fikk bekreftet inntrykket jeg hadde av jobben visedekanene gjorde, men at jeg samtidig så at visedekanenes lesing og aktivering av tekstene som styrer deres arbeid også deles av de som befinner seg høyere opp i hierarkiet.

Det som satte meg på sporet av denne innsikten, var i begynnelsen at stemningen i intervjuet var annerledes enn intervjuene jeg hadde gjennomført med visedekanene. Det var flere folk til stede – jeg hadde med meg en tolk fra internasjonal avdeling ved MSHU for å være sikker på at jeg fikk med meg alt. Vi satt alle fire på kontoret til sjefen for avdelingen: Jeg, avdelingslederen, medarbeideren og tolken. Ved de tidligere intervjuene hadde jeg sjansen til å møte mine informanter på forhånd, og dermed opparbeide meg en relasjon til dem gjennom uformelle samtaler før jeg gjennomførte et mer planlagt intervju. Det hadde jeg ikke fått anledning til i denne omgang. Stemningen var dermed mer formell, og i starten svarte de veldig teknisk og i institusjonelle termer på mine spørsmål. Avdelingens medarbeider bladde frem dokumenter på lederens forespørsel og ba meg om å lese ulike retningslinjer som styrte deres arbeid. Vi kom etter hvert også inn på tilfeller der de jobber med den personlige oppfølgingen av studentene.

Her er et utsnitt fra mine egne notater etter intervjuet:

**Avdelingen for sosialt arbeid** er glad for å ta i mot meg på deres kontor. De har hørt om studenten fra Norge som skriver om det sosiale arbeidet og har mye å fortelle. Jeg innleder intervjuet med å fortelle hva jeg har gjort i feltarbeidet mitt som jeg avsluttet før jul. Jeg forteller hva jeg har lært om studentvelferden på universitetet og om min opplevelse av å bo på studenthjemmet. Jeg stiller noen spørsmål om deres rolle og om jeg har forstått dette rett. Avdelingslederen nikker og smiler og er tydelig begeistret over at noen interesserer seg for universitetets arbeid blant studenter.

- Vårt mål er å hjelpe alle studenter med deres problemer, forklarer hun.

Jeg sier at jeg har et inntrykk at av de kjenner studentene godt, og at alle aktivitetene de arrangerer gjennom studieåret skaper en nærhet mellom studentene og de som jobber med det sosiale arbeidet, som de ansatte benytter når de skal hjelpe studentene. Lederen for avdelingen smiler og nikker ivrig. Hun mener forholdet mellom de ansatte og studentene kan beskrives som «gjensidig» og «basert på tillit». Det er viktig for dem å hjelpe studentene. Det er mange som trenger hjelp: Studenter som bor i studenthjemmet uten et nettverk og foreldre rundt seg, studentfamilier med små barn, foreldreløse studenter og studenter som har en funksjonshemming, studenter som bare har en forelder, studenter fra fattige familier, studenter med psykiske problemer. Lista er lang.

Jeg sier at jeg har inntrykk av at det er en tung jobb, en jobb der man får vite om mange mennesker som har det vanskelig. Jeg spør om dette er noe som de kan oppleve som vanskelig? Etter intervjuene med visedekanene var dette et inntrykk som stod sterkt. Avdelingslederen går ikke inn på dette spørsmålet, men sier at det ikke er et alternativ «å legge hjertet igjen hjemme» i denne jobben. Men det må være vanskelig i de situasjonene man ikke kan hjelpe? Når regelverket ikke strekker til, men studenten likevel trenger hjelp?

- Kan dere komme med et eksempel der dere ikke kunne hjelpe en student som hadde behov?

- Aldri, svarer de begge kontant. Det har aldri skjedd.

- Ikke? spør jeg, har dere aldri opplevd ikke å strekke til?

- Vi kan alltid gjøre noe, sier avdelingslederen, selv om vi ikke har all makt i våre hender er det alltid *noe* vi kan gjøre for å hjelpe studentene. «Her står døra alltid åpen for studentene», det er vårt motto.

Ettersom intervjuet med avdelingen for sosialt arbeid var et mer formelt intervju enn de jeg hadde hatt med visedekanene, var jeg forberedt på at det kunne gi meg et annet og muligens mer formelt bilde av studentvelferden ved universitetet. Til tross for dette fikk jeg bekreftet inntrykket av tilnærmingen til arbeidet som jeg hadde fått etter samtaler med visedekanene. I de tilfellene de formelle rettighetene ikke gav studentene hjelp, fant de andre løsninger på problemene. Et eksempel er tilfellet jeg var inne på i forrige kapittel, hvor en student hadde skadet seg og en innsamlingsaksjon ble igangsatt. Dette er tiltak de ansatte selv karakteriserer som «uformelle». Det jeg synes var spesielt interessant med dette var at dette likevel ikke er historier de unnlater å fortelle meg – tvert imot så inngår historiene som en naturlig og viktig del av fortellingen om det sosiale arbeidet på universitetet – også hos lederen av avdelingen for sosialt arbeid.

### **6.2.2 Hjelpen – i institusjonens termer**

Inntrykket mitt av det sosiale arbeidet ble altså i stor grad bekreftet av avdelingen for sosialt arbeid: Fokuset er på å hjelpe studentene, og engasjement for studentene er nødvendig i denne jobben. *Dilemmaene* som visedekanene beskrev ble derimot *ikke* synlige i dette intervjuet. De to ansatte på avdelingen for sosialt arbeid fokuserte på at de alltid kunne finne en løsning på problemene – målet er å hjelpe hver enkelt student. Selv om jeg også fikk konkrete eksempler som gjorde at jeg kunne utvikle forståelsen min av det sosiale arbeidet på MSHU, la jeg



spesielt merke til *måten* det sosiale arbeidet ble beskrevet i intervjuet med avdelingen for sosialt arbeid. Det å strekke seg langt for å hjelpe, som jeg hadde notert meg som noe som gikk igjen hos visedekanene, ble framsatt på en mer «formell» og «offisiell» måte av de som leder og koordinerer det daglige sosiale arbeidet blant studentene. Mens jeg i intervjuene med visedekanene fikk servert detaljerte, konkrete eksempler på måter de utførte hjelpen på, som viste meg hvordan tekstenes makt ikke var total innenfor deres løsning av arbeidet, opplevde jeg i intervjuet med avdelingen for sosialt arbeid *også* å få servert denne måten å jobbe på i vendinger som «du kan ikke legge hjertet hjemme» og «Her står døra alltid åpen for studentene».

Etter intervjuet med kontoret for sosialt arbeid kom jeg til å tenke på et intervju jeg hadde med en av dekanene på universitetet ganske tidlig i feltarbeidet mitt. Den gangen snakket vi også om det sosiale arbeidet, og dekanen uttrykte seg i lignende vendinger: «Ja, vi hjelper alle studentene her», «Det er viktig å hjelpe» sa han. «Hun er snill og hjelper studentene», sa dekanen om visedekanen ved fakultetet sitt. Denne holdningen var på sett og vis velkjent for meg etter intervjuene med visedekanene. Jeg forstod måten de pratet om jobben på og de konkrete eksemplene fra jobben deres, som motstand mot den institusjonelle måten å kategorisere studentene på (å ikke godta de formelle rettighetene som begrensingen for hjelpen de gav). Etter intervjuet med kontoret for sosialt arbeid ble altså denne holdningen synlig fra et annet perspektiv. Fokuset på å hjelpe studentene – og måten dette skal skje på – er noe som ikke bare preger visedekanene, men som også preger *institusjonen* MSHU. Det er også en institusjonell forventning. Gjennom intervjuene og samtalene jeg har beskrevet ovenfor, oppdaget jeg altså en felles forståelsesramme som preger de ansatte og andre ved universitetsadministrasjonen sitt syn på det sosiale arbeidet på en sånn måte at det virker koordinerende og styrende på det sosiale arbeidet ved MSHU. Dette er grunnen til at jeg har valgt å se universitetets tilnærming til det sosiale arbeidet som en diskurs.

### **6.2.3 Hva kjennetegner hjelpediskursen?**

Diskursen jeg ble oppmerksom på, som jeg vil kalle «hjelpediskursen», inngår i en felles måte å tenke, snakke og handle på som deles av de ansatte og representantene for administrasjonen jeg snakket med. Jeg vil oppsummere noen trekk ved «hjelpediskursen» som jeg gjenkjenner i informanters fortellinger, og som jeg ser som sentrale for hvordan denne diskursen virker koordinerende på arbeidet ved universitetet. For det første legges det til grunn en forståelse av at hver enkelt student har unike behov, og at alle har sin egen historie. De må derfor møtes der studenten befinner seg, og man må ta utgangspunkt i den enkeltes situasjon når studenten skal

støttes fra universitetet. Som vi har sett er denne tilnærmingen tekstlig befestet, men oppgavene er åpnere og løsere beskrevet enn oppgavene som handler om studentenes formelle rettigheter. I den personlige oppfølginga av studentene legges det til grunn en forståelse av at man *ikke* skal behandle studentene «etter dokumentasjon», men møte studentens konkrete situasjon og ta utgangspunkt i behovene den enkelte måtte ha. I dette arbeidet vektlegges forholdet til studentene som «likeverdig og basert på gjensidig respekt», «forholdet mellom to mennesker» av visedekanene og de ansatte ved avdelingen for sosialt arbeid.

For det andre: Når målet er at studentene skal få individuelt tilpasset hjelp, tar de ansatte i bruk de ressursene de har tilgjengelig. I dette perspektivet blir studenters formelle rettigheter sett på som ressurser og ikke bare som begrensninger. Hvis ikke de formelle rettighetene strekker til og gir studenten den hjelpen han eller hun har behov for, prøver de ansatte å finne andre løsninger. Som lederen ved avdelingen for sosialt arbeid påpekte: «Det finnes alltid *noe* vi kan gjøre».

For det tredje mener jeg at det er i lys av diskursen de ansattes «uformelle» kontakt og hjelp kan forstås. De ansatte har et ønske om å hjelpe studentene også på måter de selv betrakter som «uformelle». Dette fører blant annet til at de er tilgjengelige for studentene på telefon og internett ut over arbeidstida. De ansatte har altså en vilje til og et ønske om å strekke seg langt for studentene, og de gjør det med glede. Det er imidlertid ikke bare snakk om deres eget ønske om å hjelpe – det er også en institusjonell forventning fra universitetet side.

I motsetning til når de ansatte jobber «po dokumentu» (etter dokumentasjon), ligger det ikke til grunn en sterk styring gjennom institusjonelle kategoriseringer når de ansatte jobber med den personlige oppfølgingen. Tvert imot tar de her utgangspunkt i behovet til den enkelte student og lar dette styre arbeidet. Det gir den enkelte ansatte et betraktelig større *handlingsrom* i denne delen av arbeidet. Men til tross for at man i den personlige oppfølgingen ikke tar utgangspunkt i detaljerte og sterkt regulerende instruksjoner, har jeg altså oppdaget at tilnærmingen til det sosiale arbeidet er svært lik ved universitetet. Dette er en viktig grunn til at jeg har valgt å se dette som en diskurs.

#### **6.2.4 «Institutional capture» i feltet**

Som jeg begynte dette kapittelet med å forklare, tok det en god stund før jeg kom til å se tilnærmingen til hjelpearbeidet som en diskurs. Delvis var dette fordi jeg selv tok del i denne diskursen og var fanget i den. Jeg var altså på vakt for «institutional capture» i mine intervjuer, men likevel mener jeg at jeg ble utsatt for nettopp dette. Jeg mener det er to

hovedgrunner til at det tok lang tid før jeg oppdaget at jeg på sett og vis var fanget i MSHUs hjelpediskurs. For det første så jeg på deres praksis som en måte å gjøre motstand mot de reguleringene de møtte i jobben sin. Selv om jeg også så det problematiske i den omfattende kontakten mellom studentene og universitetet, var jeg imponert og hadde til en viss grad sympati med deres engasjement for studentene. En viktig påpekning her er at jeg selv opplevde å få veldig god hjelp fra ansatte ved MSHU. Da jeg kom ble jeg godt tatt i mot og introdusert for mange som arbeidet på universitetet. De hjalp meg med praktiske ting som visumet mitt underveis i oppholdet. Ved en anledning reiste jeg bort en helg til en annen by. Uten at jeg spurte om hjelp engasjerte en av de ansatte seg i reisen min, og ringte meg flere ganger for å sjekke at alt var i orden og at jeg var kommet trygt fram. Selv om dette eksemplet ikke handlet om det sosiale arbeidet, passet det inn i bildet av de ansatte ved MSHU som omsorgsfulle og hjelpsomme. På denne måten ble jeg fanget i institusjonens diskurs gjennom *deltakelse* i feltet.

### **6.2.5 Skille mellom det institusjonelle og faktiske**

For det andre var jeg bundet av mitt syn på styring og forventningen om hva en «institusjonell diskurs» er. Smith omtaler en «institusjonell diskurs» som et hinder som står i veien for å få kunnskap om hvordan den institusjonelle prosessen faktisk foregår gjennom folks erfaringer:

Institutional discourse swallows perspective, the local, the particular, and the subjective experience of workers. [...] institutional discourse selects those aspects of what people do that are accountable within it. What is not discursively recognized will not appear. (Smith 2005:156-157)

Ettersom den institusjonelle diskursen opererer på et generelt og objektivt nivå, jobbes det stadig med å få det faktiske til å passe inn i institusjonens virkelighet og måte å definere eller kategorisere det sosiale på. Den institusjonelle diskursen organiserer bevissthet og forståelsesrammer. På denne måten etablerer Smith et sterkt skille mellom det institusjonelle og det faktiske – mellom folks erfaringer i arbeidet og måten institusjonelle diskurser virker på (Smith 2005:156).

Mye av grunnen til at jeg ikke kom til å se hjelpen de ansatte ga som en del av en diskurs på universitetet, var nettopp at jeg fikk gode og detaljerte eksempler på hvordan de utførte jobben sin, og på hvordan de ansatte på mange vis «avsto» fra å behandle studentene ut fra institusjonelle kategorier. De la heller vekt på å se den enkeltes konkrete situasjon. I intervjuet med avdelingen for sosialt arbeid fikk jeg også konkrete eksempler på aktivitetene det sosiale arbeidet består i. Jeg fikk imidlertid *også* servert prat om denne praksisen i det Smith omtaler som «tomme skall» som ikke er selvforklarende, men som må fylles med innhold for å forstås

(Smith 2005:113). Dette er noe som kjennetegner «institusjonelle diskurser» ifølge Smith. I mitt materiale ser jeg ikke dette skillet mellom de ansattes perspektiv og det institusjonelle som Smith skisserer ovenfor, men derimot et *samsvar*. De ansattes vektlegging av hjelp og av hvor langt de strekker seg for å hjelpe studentene, kan også sees på som en felles bevissthetsform og forståelsesramme. Selv om denne hjelpediskursen på mange måter virker motsatt i forhold til måten Smith presenterer institusjonelle diskurser, ved at den tar utgangspunkt i den enkeltes perspektiv heller enn generelle kategoriseringer, mener jeg likevel hjelpediskursen har noen likhetstrekk med «institusjonelle diskurser». Dette skyldes at det er stor grad av enighet internt ved MSHU om hvordan dette arbeidet skal gjøres: Den individuelle oppfølgingen blir nærmest en form for institusjonell kategori, og som jeg har vist er den også innvevd i organiseringen av det sosiale arbeidet. I denne sammenhengen «hjalp» den institusjonelle diskursens «tomme termer» meg å forstå at visedekanenes motstand mot utelukkende å forholde seg til dokumentene også er noe som *styres*. Alene ville måten de ansatte snakket om det sosiale arbeidet på ha framstått som «tomme, institusjonelle termer». Men sammen med gode beskrivelser av hvordan arbeidet gjøres, basert på de ansattes «work knowledge», hjalp den meg til å se disse to aspektene i sammenheng. Slik jeg ser det i mitt materiale, henger praten (det diskursive) og praksisen (det faktiske arbeidet) sammen med hverandre. Mens «praten» gjør en tilnærming til arbeidet synlig, fikk jeg også bekreftet denne tilnærmingen gjennom gode og detaljerte eksempler på aktiviteter. I denne sammenhengen ser jeg altså ikke skillet mellom det institusjonelle og det faktiske som fruktbart, fordi organisasjonens begrepsfesting av arbeidet i stor grad korresponderer med måten arbeidet *gjøres* på.

### **6.2.6 Tre problemer med å se dette som en «institusjonell diskurs»**

Om hjelpediskursen jeg har identifisert kan sies å være en «institusjonell diskurs» eller ikke, vil jeg ikke avgjøre her. Jeg vil bare peke på at den på sett og vis virker på noe av den samme måten som Smiths institusjonelle diskurser, fordi den organiserer arbeidet på MSHU gjennom å etablere en bestemt forståelsesramme for det sosiale arbeidet. Samtidig skiller den seg fra institusjonelle diskurser på tre viktige punkter: For det første kjennetegnes den diskursen jeg beskriver ved at den ikke vil se den enkelte ut fra generelle, abstrakte hensyn, men med utgangspunkt i den enkeltes konkrete situasjon. Den virker nærmest motsatt av hvordan Smith beskriver «institusjonelle diskurser». For det andre har jeg ikke klart å finne noen tekstlig mediering av denne diskursen. Som beskrevet i avsnitt 4.6, medieres ofte institusjonelle diskurser tekstlig. Smith legger vekt på at vi skal identifisere tekster som fungerer som

styringsverktøy og virker inn i det lokale, fordi det gir oss adgang til å studere sammenhengen mellom hverdagslivet og styringsrelasjonene etnografisk. For det tredje opererer jeg på lokalt plan i min analyse. Med institusjon i denne sammenhengen mener jeg ikke «sammensatte og hierarkiske relasjoner» slik de er beskrevet i avsnitt 2.2.3, men en konkret og faktisk institusjon i den mer hverdagslige bruken av begrepet – Murmansk statlige humanistiske universitet.<sup>30</sup> I og med at jeg ikke har funnet fram til en tekstlig mediering av denne diskursen, blir det vanskelig å følge Smiths oppfordring om å studere styringsrelasjonene etnografisk ved å behandle tekst som datamateriale og som kilde til koblingen mellom det lokale og det ekstralokale.

Etter intervjuet med avdelingen for sosialt arbeid kom jeg altså til å se på vektleggingen av hjelp til studentene som noe mer enn de ansattes motstand mot å behandle studentene på bakgrunn av sosiale kategorier. Jeg kom fram til at det kan være fruktbart å se på ønsket om å hjelpe studentene, og det felles fokuset på å hjelpe som jeg har vist til, som en diskurs. Jeg mener denne diskursen har noen likhetstrekk med institusjonelle diskurser, samtidig som den også skiller seg fra institusjonelle diskurser på noen viktige punkter.

### **6.3 Diskurser er noe som skjer – diskurs som aktivitet**

Som jeg har beskrevet i avsnitt 2.2.4 vil Smith se diskurser som noe som aktivt skjer, og hun mener diskurs kan sees på som «sosialt organiserte aktiviteter blant mennesker» (Smith 1999:120-121). Jeg mener dette er et sentralt aspekt ved Smiths diskursbegrep. Det er også viktig for den institusjonelle etnografien fordi denne framgangsmåten, som vi har sett, er tuftet på en kritikk av teorier om det sosiale som gir begreper aktørstatus. Diskurser kan ikke handle, snakke eller mene – det er det bare mennesker som kan. Smith vil at vi skal produsere kunnskap om hvordan styringsrelasjonene griper inn i og former hverdagslivene til folk. Styringsrelasjonene sees ikke på som noe abstrahert som virker uavhengig av folks aktiviteter: «They are people's activities; they are actual; they are material; they are ongoing» (Smith 2005:69). Ut fra dette kan ikke en diskurs være noe abstrakt som eksisterer uavhengig av faktiske folks aktiviteter. At dette skal studeres etnografisk innebærer blant annet at vi må rette blikket vårt mot *aktiviteter* heller enn abstrakte begreper. For å unngå gi diskurser

---

<sup>30</sup> MSHU kan empirisk sett likevel sies å være en del av noen viktige institusjoner i det russiske samfunnet – i noen sammenhenger utdanningsinstitusjonen, men som velferdsyter og som en del av samfunnets velferdsinstitusjon. De ansatte ved MSHU tar dermed del i velferdsinstitusjonenes diskursive kategorier i det sosiale arbeidet.

handlingskapasitet må vi se på folks deltakelse i en diskurs og hvordan diskurser *gjøres* lokalt og konkret.

Å forstå det felles fokuset på å hjelpe studentene som en diskurs betyr ikke at de ansatte *ikke* er drevet av solidaritet, eller at deres ønsker om å hjelpe ikke er oppriktige. Som beskrevet i 2.2.4 gir Smiths dialogiske og aktive diskursbegrep muligheten til å se på diskurser som noe som skjer, og som en prosess der menneskene som deltar i diskursen er aktive. Med denne måten å forstå diskurs på blir menneskers erfaringer en ressurs – det er rett og slett plass til mennesker i diskursen.

Her er vi ved kjernen av det som skiller Smiths diskursbegrep fra poststrukturalistiske diskursbegreper. Som nevnt i avsnitt 2.6 kritiserer Scott bruken av folks erfaringer som grunnlag for forskning, ut fra et bestemt syn på subjektet som konstituert av diskurser (Scott 1992). Hun mener at subjektene, og dermed også deres erfaringer, må sees på som produkter av ulike diskurser (Scott 1992:25-26). At subjekter desentraliseres og ikke har en essens i seg selv, men konstitueres gjennom diskurser som skaper ulike subjektposisjoner, er et kjennetegn ved et poststrukturalistisk syn på subjektet (Winther Jørgensen og Phillips 1999:26-27).

I motsetning til Scott mener Smith at folks erfaringer fra dagliglivet er viktige når en skal forstå det sosiale fordi hun avviser et syn på subjektet som determinert av diskurser: «Hence the subject is always embodied and is located in an actual situation of activity which the discourse coordinates with others also at work» (Smith 2002:41). Siden diskurser for Smith er en form for sosial organisering, og ikke eksisterer uten at folk tar del i og «aktiverer» dem, er folks erfaringer helt nødvendige kilder til kunnskap om det sosiale.

Her ser jeg det som nødvendig å påpeke en forskjell mellom Smiths diskursbegrep og hennes begrep om «institusjonelle diskurser». Sistnevnte er en type diskurs som kjennetegnes ved form for profesjonell kategorisering innenfor en institusjon som skygger over og står i motsetning til faktiske erfaringer folk har innenfor institusjonen. Som vi har sett, bygger dette på et skille mellom den styrende institusjonelle diskursen og det som *erfaringsbaserte*.

Smith gjør oss oppmerksom på faren for å bli fanget i institusjonens diskurs. I mine intervjuer fikk jeg *både* servert tomme termer i form av institusjonelle redegjørelser for arbeidet, og gode, detaljerte eksempler på hvilke aktiviteter den institusjonelle prosessen består av. Her vil jeg peke på noe viktig, som også Smith er inne på, men som jeg mener ikke kommer til uttrykk i begrepet «institusjonell diskurs»: En diskurs bør undersøkes både som noe språklig – som måter å snakke og skrive på som inneholder bestemte organiseringer av kunnskap og

bevissthet – og som aktiviteter: Det folk *gjør*. Jeg mener det jeg har kalt en *hjelpediskurs*, kan undersøkes etnografisk både gjennom de ansattes erfaringer av jobben sin («work knowledge») og gjennom å se på hvordan det snakkes om denne jobben. Aller best kan den undersøkes i kombinasjon. Slik sett kan vi si at diskursen har både en praktisk og en språklig side. Disse to aspektene utgjør til sammen diskursen, og de påvirker hverandre.

Som beskrevet i avsnitt 4.6, var begrepet institusjonelle diskurser nyttig for min forståelse og analyse av hvordan de ansatte jobber etter og kategoriserer studentene etter institusjonelt fastsatte kategorier. Disse kategoriene er generaliserte og gir begrenset rom for subjektive perspektiver. Når det gjelder hjelpediskursen møtte jeg imidlertid noen problemer med å anvende begrepet. Ved å skille så sterkt mellom det institusjonelt diskursive og det faktiske, hadde jeg ikke hatt muligheten til å se på det dialogiske forholdet mellom måten det sosiale arbeidet snakkes på og hvordan det løses i praksis. Først så jeg ikke visedekanens fortellinger om hjelpsomhet som en diskurs fordi deres aktivering av denne diskursen går ut på *ikke* å behandle studentene som institusjonelle kategorier definert av institusjonen, men som konkrete folk med konkrete behov. Men en diskurs, måter man snakker og skriver om ting på, får konsekvenser – fordi det muliggjør noen sosiale handlinger, mens de umuliggjør andre. Hjelpediskursen er både med på å forme de ansattes tilnærming til arbeidet samtidig som de ansatte aktivt deltar i diskursen og former den gjennom sitt arbeid. «Though discourse is regulated in various ways, each moment of discourse in action both reproduces and remarks it» (Smith 2005:224). Smiths diskursbegrep gir oss muligheten til å se diskurser som styring og aktivitet.

Jeg mener måten Smith skildrer institusjonelle diskurser ikke i like stor grad gir rom for aktive folk fordi det institusjonelle perspektivet overstyrer. Begrepet «institusjonell diskurs» legger opp til et syn på styring som noe mer *synlig* og mer *regulerende* en det jeg oppfatter denne hjelpediskursen for å være.

## 6.4 Tilbake til MSHU

Eksemplet med visedekanen som unnlater å innrapportere at en av studentene mangler en eksamen fordi dette vil ha ført til at han mistet det sosiale stipendet, kan sees på som et resultat av visedekanens samtale med teksten. Vedkommende vet at reglene er slik at studenten ikke har rett på stipendet hvis han ikke står på eksamen, samtidig vet visedekanen at denne studenten ikke har mulighet til å klare seg økonomisk uten dette stipendet. Kunnskapen

visedekanen hadde om denne studenten gjorde at vedkommende omgikk tekstens regulerende makt. Det var den partikulære studenten som var i fokus – ikke studenten som sosial kategori. Tilnærmingen denne visedekanen har til det sosiale arbeidet er ikke unik. Ved å se på likhetstrekkene i måten de ansatte ser på sin oppgave – både gjennom fortellinger om deres erfaringer med jobben og måten oppgavene blir omtalt på – ser jeg fruktbarheten i å se på hva som styrer denne tilnærmingen til arbeidet. Jeg har altså valgt å se tilnærmingen som en diskurs. Denne «hjelpediskursen» er også noe som *koordinerer* gjøremål for flere samtidig, og den preger måten de ansatte samtaler med teksten på. Den utgjør altså en form for felles samtale med teksten. Måten det blir snakket om det å hjelpe studentene på, vitner om en felles forståelse av denne oppgaven. Måten å snakke om det sosiale arbeidet innenfor universitetet gir de ansatte *handlingsrom* til å handle også på tvers av det institusjonelt fastsatte regelverket. Et viktig argument for meg er at denne diskursen gir et *handlingsrom* innenfor rammen av det sosiale arbeidet ved MSHU.

I eksempelet over har visedekanen gått ut over regelverket. Avdelingen for sosialt arbeid kommer med et annet eksempel, som viser hvor naturlig det er å finne alternative løsninger på problemer når ikke det formelle regelverket strekker til. En student som hadde blitt alvorlig skadet i en ulykke, hadde ikke krav på støtte fra universitetet. Da fant de ansatte på universitetet ut at de skulle sette i gang en innsamlingsaksjon til inntekt for studenten. Dette bekrefter det jeg fikk inntrykk av gjennom de andre intervjuene. Det at dette er noe de snakker om, og ikke noe de vil skjule eller «omskrive», mener jeg kan si noe om hvor innvevd denne handlemåten er i systemet. Den er en del av systemet, selv om de ansatte selv kaller hjelpen «uformell». Det uformelle og det formelle systemet blir i så fall vanskelige å identifisere adskilt – det er to aspekter med det sosiale arbeidet ved MSHU som er tett knyttet til hverandre. På sett og vis er også det å gå på tvers av regelverket handlinger som er diskursivt anerkjente – det er mulig å snakke om disse handlingene innenfor institusjonen. Visedekanen kan, fra hjelpediskursens perspektiv, rasjonelt argumentere for hvorfor vedkommende ikke stoppet studentens stipend.

#### **6.4.1 Hvordan påvirker hjelpediskursen forholdet mellom de ansatte og studentene?**

Tidlig i feltarbeidet mitt ble jeg opptatt av hvor omfattende og tett forholdet mellom studentene og de ansatte var. Hva gjør denne nærheten med forholdet mellom studenter og ansatte? På en måte kan den karakteriseres som kontroll fra universitetets side, men i mine samtaler og intervjuer med studenter og ansatte kom det også fram at det tette forholdet hadde



fordeler for studentene. Jeg var interessert i hvordan dette forholdet så ut både fra studentens og de ansattes side, og ingen av disse beskrev et hierarkisk forhold. Tvert imot understreker begge parter gjensidigheten, vennskapelighet og tilliten som forholdet er basert på.

Som beskrevet er det gode forholdet til studentene noe av det visedekanene fremhever som givende og noe som gjør jobben deres meningsfull. I løpet av feltarbeidet fikk jeg mange muligheter til å observere forholdet mellom studenter og ansatte, og mange av disse observasjonene bekreftet dette inntrykket.

Andre observasjoner gav imidlertid også et inntrykk av den faktiske (institusjonelle) avstanden som er mellom en student og en ansatt på universitetet:

Jeg sitter på kontoret for xxx. Det kommer inn en student som skal snakke med en av de ansatte. Dette er en student jeg har møtt og kjenner til fra en annen anledning. Hun er blid, og det samme er den ansatte/rådgiveren. Hun kommer for å få veiledning/hjelp til noe – jeg tror det er en tekst hun har skrevet, eller kanskje det er en søknad? Jeg har inntrykk av at dette ikke er en del av jobben til den ansatte, men noe hun gjør utenom. De går gjennom teksten sammen, det hele tar kanskje et kvarter - 20 minutter. Etter at de er ferdige takker studenten for hjelpen – ettertrykkelig. Smiler, nærmest neier/bukker som en underdanig gest. Deretter gir hun veilederen en eske med sjokolade, som takk for hjelpen. Veilederen tar imot, men understreker at det ikke er nødvendig – han hjelper studenten mer enn gjerne.<sup>31</sup>

Det at jeg observerte møter mellom studenter som jeg hadde blitt kjent med i andre sammenhenger og situasjoner gjorde at jeg la spesielt merke til kontrasten i væremåten. Høytideligheten ved for eksempel å neie understreker ulikheten som ligger i denne relasjonen. Det slo meg som rart fordi jeg ikke oppfattet behovet for en slik formell gest i deres relasjon. Jeg hadde et inntrykk av den ansatte som uhøytidelig, vennskapelig og, ikke minst, lite opptatt av hierarkiske forhold.

#### **6.4.2 Hjelpediskursen usynliggjør maktforhold**

Selv om både de ansatte og studentene fremhever et uformelt og vennskapelig forhold basert på likeverd, kommer en ikke unna at forholdet representerer noe grunnleggende forskjellig for de to partene. Mens de ansatte fremhever hvor givende kontakten med studentene er og hvor mye de setter pris på denne delen av jobben, representerer dette forholdet *muligheter* for studentene. I samtaler jeg har hatt både med studenter, ansatte og representanter for administrasjonen vektlegger alle parter hvor godt og vennskapelig forhold det er mellom de ansatte på universitetet og studentene. De bruker karakteristikk som «mellom to mennesker», vennskap og likeverdighet. Selv om stemningen mellom de ansatte og studentene bærer preg av alle disse karakteristikkene, er det klart at forholdet mellom dem er

---

<sup>31</sup> Egne feltnotater.

et maktforhold der en av partene har mer makt i kraft av sin posisjon innenfor universitetet enn den andre parten.

Noe av det som er interessant for meg i denne sammenhengen er hvordan organiseringen av det sosiale arbeidet påvirker forholdet mellom de ansatte og studentene. For det første er det klart at organiseringen av studentvelferden gjør at forholdet studentene har til universitetet har langt flere sider enn bare det faglige. Dermed er heller ikke de mulighetene som ligger i det å ha et godt forhold til ansatte begrenset til det faglige. Som vi har sett representerer dette forholdet mange typer hjelp i ulike situasjoner for studentene. Samtidig er de ansattes uformelle tilnærming og vektleggingen av å hjelpe hver enkelt ikke bare noe som karakteriserer hver av de ansattes måte å gjøre jobben på, men en felles tilnærming og forståelse som preger universitetet. Denne fellesforståelsen – diskursen – usynliggjør det skjeve maktforholdet mellom studentene og de ansatte. Dette er en skjevhet de ansatte i liten grad reflekterer over. I stedet framhever de forholdet som noe som er preget av solidaritet, følelser og vennskapelighet.

Likeverdighet blir altså understreket fra begge parter, men dette gjør det vanskeligere å få øye på de institusjonelle ordningene som skaper maktforholdet mellom studenten og den ansatte. Dette er en relasjon som er institusjonelt befestet og skapt utenfor det enkelte møte mellom en ansatt og en student. All mulig vennlighet, oppriktighet og ønske om et uformelt forhold kan ikke oppheve dette.

Hvilke konsekvenser denne måten å gjøre det sosiale arbeidet på har for studentene har jeg ikke tilstrekkelig materiale til å kunne si noe om, og dermed går jeg ikke nærmere inn på dette. Avslutningsvis vil jeg likevel stille noen spørsmål om dette aspektet på bakgrunn av mine funn.

# 7 Avslutning

## 7.1 Oppsummering av oppgavens hovedfunn

I denne oppgaven har jeg reist langt. Jeg startet med et ønske om å forstå noe av forholdet mellom det formelle og uformelle i det russiske samfunnet. Derfor dro jeg til Murmansk for å delta i dagliglivet til studenter og ansatte ved MSHU. Dette førte til at jeg ble interessert i måten universitetet er involvert i studentenes liv på, fordi jeg erfarte, gjennom deltakelse og samtaler i feltet, at universitetets rolle var omfattende og annerledes enn jeg er vant til fra Norge. MSHU er direkte involvert i ulike deler av studentenes liv gjennom styring av studenthjemmet og levering av sportslige og kulturelle tilbud til studentene, som administrator av økonomiske støtteordninger og ved tett oppfølging av studenter med sosiale behov.

Oppgaven min kom dermed til å dreie seg om hvordan MSHU gir sosial støtte til sine studenter. Mer spesifikt stilte jeg spørsmålet: *Hvordan gjøres og organiseres det sosiale arbeidet i det daglige, og hvordan styres dette sosiale arbeidet?* I forlengelsen av dette vokste et bredere spørsmål fram i løpet av feltarbeidet og arbeidet med å skrive oppgaven: *Hva er forholdet mellom det formelle og det uformelle i universitetets sosiale arbeid blant studentene?*

Som jeg har vist, mener jeg det er en form for dobbelthet i universitetets sosiale arbeid. På den ene siden er det regulert og styrt av formelle lover og bestemmelser, både utenfra og (til dels) innenfra universitetet. Dette er arbeidet som skjer «etter dokumentasjon» («po dokumentu»). På den andre siden består det sosiale arbeidet av personlig oppfølging av studenter som av ulike grunner har behov for det. Dette har jeg kalt arbeidet som skjer «etter studentens behov». De formelle reglene som styrer arbeidet «etter dokumentasjon», bestemmer blant annet hvilke studenter – eller rettere sagt hvilke kategorier av studenter – som har rett til støtte. Disse reglene er tekstlig mediert og synlig til stede som styrende i de ansattes måte å gjøre jobben på. Som jeg har argumentert for i kapittel 4, kan slike kategorier sees på som en del av en institusjonell diskurs slik Smith bruker dette begrepet. Når det gjelder arbeidet som skjer «etter studentens behov», er det ikke umiddelbart like klart hvordan dette arbeidet styres. Oppgavene som omhandler personlig oppfølging er bare løst beskrevet i de ansattes

arbeidsinstrukser. I styringen av dette arbeidet spiller derfor de ansatte selv en avgjørende rolle – først og fremst visedekanene ved det enkelte fakultetet.

### **7.1.1 De ansatte – mellom teksten og studentene**

Visedekanene for sosialt arbeid jobber med å gjennomføre det sosiale arbeidet på hvert fakultet. De har ansvar for mange og brede oppgaver knyttet til begge de to måtene å arbeide på som jeg har beskrevet over. Visedekanenes arbeid krever at de har *informasjon* om studentene. For å kunne gjennomføre sine oppgaver samler visedekanene inn informasjon om studentenes livssituasjon som gir grunnlag både for støtte gjennom stipendordninger, annen økonomisk støtte, og for personlig oppfølging av studenter i vanskelige situasjoner.

Visedekanene er i en slags mellomposisjon – mellom universitetsadministrasjonen og studentene. Dette gjør at de både må forholde seg til den enkelte students *spesielle situasjon*, og til det *generelle regelverket* for støtte til studentene. Denne mellomposisjon oppleves i noen sammenhenger som vanskelig, og i noen tilfeller må visedekanene forhandle med regelverket eller administrasjonen for å kunne gi studentene den beste hjelpen. I noen tilfeller betyr dette også at visedekanene går utenom regelverket.

På den ene siden har de altså et regelverk å forholde seg til – på den andre siden er systemet organisert slik at visedekanene også skal gi *personlig* oppfølging til studentene der det er behov for det. Det blir derfor behov for både forhandling og skjønn. Det at de ansatte skal gi personlig oppfølging krever at de kjenner studentene og at de har et jevnt over godt forhold til studentene på fakultetet. Dette gjør noe med forholdet mellom de ansatte og studentene – forholdet begrenses ikke bare til det rent profesjonelle. Visedekanene har kontakt med og hjelper studentene også på områder som de ikke selv definerer som en del av jobben.

Forholdet til studentene får i mange sammenhenger derfor en utpreget uformell karakter. Dette påvirker hvordan visedekanene ser på sine oppgaver i det sosiale arbeidet, og hvordan de «leser» regelverkene som styrer jobben deres. Som vi har sett kan dette se forskjellig ut avhengig av kontekst: Vennskapsforhold, det å hjelpe studentene ut på arbeidsmarkedet, forhandlinger med rektor om støtte til studentene, å lukke øynene for regelverket, eller følelsesmessige vanskeligheter og dilemmaer i jobben. Jeg har argumentert for at disse uformelle aspektene ved visedekanenes arbeid til dels må sees som et resultat av den formelle organiseringen av velferden ved universitetet.

Her ligger noe av svaret på hva som styrer den delen av universitetets sosiale arbeid som ikke skjer «etter dokumentasjon». De ansattes arbeid når det gjelder personlig oppfølging er preget

av noe *annet* enn den institusjonelle diskursen som preger den formelt regulerte kategoriseringen av studentene: Et ønske om å hjelpe den enkelte student, en glede ved å kjenne studentene og jobbe tett med dem – og i noen sammenhenger også nære, personlige bånd. I intervjuene med de ansatte får den personlige oppfølgingen mye plass, og det tegnes et tydelig bilde av en tilnærming til arbeidet der den enkelte students behov står i fokus. Selv om den personlige oppfølgingen av studentene altså bare er løst omtalt i visedekanenes arbeidsinstruks, beskriver de ansatte i intervjuene likevel tilnærmingen til dette arbeidet på en slik måte at den framstår som institusjonelt befestet.

### **7.1.2 To sider av samme sak?**

I denne oppgaven har det vært viktig å få frem at den uformelle tilnærmingen til det sosiale arbeidet ikke er noe som kan forstås uavhengig av det formelle. For det første mener jeg dette henger sammen med organiseringen av det sosiale arbeidet. Den personlige oppfølgingen skal fungere med utgangspunkt i den enkelte student og ikke på bakgrunn av et generaliserende regelverk. Det at de ansatte skal følge opp studenter med en personlig tilnærming krever at de ansatte har omfattende oversikt over studentenes situasjon. Hvis de ansatte skal få denne typen kunnskap krever det at de kjenner studentene på en mer uformell måte. Og denne måten å arbeide på innebærer friere rammer for den enkelte ansatte. På denne måten henger den uformelle praksisen sammen med den institusjonelle ordningen i arbeidet.

For det andre så jeg, på tross av den friheten de ansatte har til å løse den personlige oppfølgingen, *fellestrekk* i måten de ansatte utfører denne delen av jobben på. Jeg mener det er fruktbart å se måten de ansatte gjør denne delen av arbeidet på som en del av en diskurs – slik Smith bruker begrepet. Både praksisen, og måten å omtale denne praksisen på, deles av de ansatte på universitetet på en måte som virker koordinerende og styrende på arbeidet. Jeg har valgt å kalle denne diskursen for en «hjelpediskurs».

Diskursen jeg har identifisert har noen likhetstrekk med det Smith kaller institusjonelle diskurser, samtidig som den skiller seg fra institusjonelle diskurser på viktige punkter. Likhetstrekkene ser jeg i måten diskursen deles av ansatte i ulike posisjoner ved MSHU som en form for institusjonell kategorisering, og på denne måten utgjør en felles forståelsesramme som organiserer og styrer arbeidet til de ansatte. Hjelpediskursen skiller seg imidlertid fra institusjonelle diskurser blant annet fordi det er stor grad av samsvar mellom hvordan arbeidet beskrives («hver enkelt møtes», «vi finner en løsning») og de konkrete eksemplene på hvordan oppgavene blir løst.

Det jeg kaller hjelpediskursen kjennetegnes av at den setter den enkeltes students situasjon og behov for hjelp i fokus. Innenfor denne diskursen sees ikke bestandig de regulerende tekstene som nettopp reguleringer. Av og til representerer de muligheter for studentene, som de ansatte kjenner til og kan benytte som ressurser i sitt arbeid, og av og til representerer de hindringer i arbeidet. I andre tilfeller strekker de rett og slett ikke til, og de ansatte må finne andre, mer uformelle måter å hjelpe studentene på.

Som jeg viste i forrige kapittel, mener jeg en av konsekvensene av hjelpediskursen er at maktforholdet mellom de ansatte og studentene usynliggjøres. Vektleggingen av at alle skal hjelpes, at studentenes behov er utgangspunkt for arbeidet, og at forholdet mellom de ansatte og studentene er «gjensidig og preget av vennskap» eller «som forhold mellom to mennesker», er med på å tilsløre de institusjonelle ordningene som gjør forholdet mellom studentene og de ansatte til et maktforhold. Det er de ansatte som har makt til å definere hva studentenes behov er, og hvordan de ulike situasjonene kan løses.

## **7.2 Institusjonell etnografi som verktøy**

Å gjøre dette prosjektet innenfor rammen av institusjonell etnografi har vært både fruktbart og utfordrende. Jeg valgte å benytte meg med perspektivet fordi jeg sympatiserer med Smiths grunnleggende respekt for folks hverdagskunnskap og synet på samfunnet som noe som «faktisk skjer». Som jeg gjorde rede for innledningsvis mener jeg institusjonell etnografi også passet til prosjektet mitt fordi jeg ville bidra til mer kunnskap om Russland fra et hverdagslivsperspektiv. Institusjonell etnografi tillot meg å ha en åpen innstilling til det jeg skulle undersøke, samtidig som perspektivet foreslår noen fruktbare rammer som gjør at jeg rettet blikket i en retning i feltet. Som jeg har gjort rede for i kapittel 3 gav den institusjonelle etnografien meg redskaper for å kartlegge hvordan universitetet spiller en omfattende rolle ovenfor studentene, for å utvikle og presisere mine spørsmål i møte med feltet.

Jeg mener å ha vist hvordan den institusjonelle etnografien har vært et fruktbart perspektiv for å finne ut av hvordan det sosiale arbeidet ved MSHU *organiseres, gjøres og styres*, og for å *undersøke forholdet mellom det formelle og det uformelle*. Fokuset på det institusjonelle i folks hverdagsliv og hvordan deres praksis lokalt former og formes av institusjonelle ordninger har vært svært nyttig for å forstå hvordan det sosiale arbeidet foregår og virker. Spesielt knytter jeg denne fruktbarheten til funnet om hvordan de uformelle aspektene ved arbeidet ikke er noe som kan studeres eller forklares som noe på siden av det formelle

systemet, men som til dels er vevd inn i institusjonen. Jeg vil argumentere for at den institusjonelle etnografiens fokus på praksis – på å insistere på spørsmålet om hvordan noe *gjøres* – er et veldig nyttig grunnlag for å utforske og beskrive forholdet mellom det formelle og det uformelle.

### 7.2.1 Den materielle teksten

Som vi har sett, vektlegger Smith tekstens materialitet som forutsetning for ulike lesninger av en tekst. Selv om ulike aktører leser en tekst på forskjellige måter, er selve teksten den samme – på tvers av konkrete tider, steder og mennesker. Dette er et viktig poeng for Smith, fordi det også er dette som gjør at tekster er så effektive organisatorer i det moderne (Smith 2005:166).

Widerberg peker på de etnografiske mulighetene som ligger i å fokusere på tekstens materialitet. Å studere tekster som konkrete og materielle hendelser gir oss mulighet til å studere bindeleddet mellom det lokale hverdagslivet og styringsrelasjonene i samfunnet (Widerberg 2007a:25) – å «nøste opp» fra mikronivået til samfunnets makrostrukturer. Selv om mitt bidrag ikke har nøstet så langt oppover, men heller fokusert på lokal aktivering og styring, har tekster som styringsverktøy vært viktig for å forstå hvordan det sosiale arbeidet på MSHU foregår. Perspektivet har ikke minst fått meg til å se hvordan styring og regulering er til stede og skjer som aktiviteter lokalt.

Det er likevel en refleksjon jeg føler er nødvendig når det kommer til vektleggingen av den materielle teksten. Ved å fokusere på den materielle tekstens rolle som bindeledd mellom styringsrelasjonene og det lokale, opplevde jeg i mitt feltarbeid at noen former for styring av det sosiale arbeidet ble mer synlig enn andre. Som forklart over, så jeg det som fruktbart å se på den personlige oppfølgingen av studentene som en diskurs, som jeg har kalt «hjelpediskursen». Denne felles tilnærmingen til arbeidet var ikke bare noe jeg merket meg som en praksis ved MSHU, men også som måter å snakke om dette arbeidet på blant ansatte og studenter. Problemet mitt etter hvert som jeg skulle beskrive dette innenfor rammen av institusjonell etnografi, var at jeg ikke kom over noen tekstlig mediering av denne måten å jobbe på. Likevel så jeg at det preget og til dels styrte arbeidet de ansatte gjorde.

Med dette mener jeg ikke å si at det ikke kan finnes en materiell tekst som bærer frem denne diskursen. Med mer tid er det godt mulig jeg kunne ha funnet fram til tekster som medierer denne typen diskurs. Dermed kunne jeg hatt muligheten til å undersøke denne diskursen etnografisk og sett på hvordan den henger sammen med andre folks gjøremål på andre steder gjennom sosiale relasjoner. Likevel mener jeg det er et poeng at et slikt fokus på den

materielle teksten kan gjøre at man lettere får øye på synlig institusjonell styring, på bekostning av andre mer subtile styringsrelasjoner i samfunnet. Når jeg valgte å fokusere på de ansattes uformelle tilnærming til det sosiale arbeidet ved MSHU, innebar dette at jeg ikke klarte å nøste opp hjelpediskursen til noe utenfor MSHU i mitt empiriske arbeid.

Når jeg likevel valgte å forfølge dette «sporet», og ikke de styringsrelasjonene som hadde en synlig tekstlig kobling til forhold utenfor MSHU, var det fordi jeg mente at dette var noe av det mest interessante i materialet mitt. Til dels henger dette valget sammen med min interesse for uformelle aspekt ved sosialt liv i Russland. Jeg mener at kunnskap om hvordan det formelle og det uformelle fungerer innenfor russiske institusjoner gir nyttige bidrag til å forstå hva som gjør Russland til et «annet sted».

### **7.2.2 Institusjonelle diskurser**

Som beskrevet ovenfor møtte jeg også på noen vanskeligheter når det gjelder å forstå hvordan den uformelle praksisen er styrt. Det jeg har valgt å kalle en hjelpediskurs har noen likhetstrekk med Smiths institusjonelle diskurser, samtidig som den skiller seg fra disse på flere punkter.

I forrige kapittel argumenterte jeg for at Smiths begrep om institusjonelle diskurser ikke tillegger aktørene like mye handlingsrom som Smiths generelle diskursbegrep legger opp til. I noen sammenhenger i mitt materiale kan denne begrensningen være treffende for å beskrive måten institusjonelle ordninger fungerer på. De sosiale kategoriene defineres ekstralokalt, utenfor den konkrete situasjonen der visedekanene skal gi studentene sosial støtte.

Kategoriene er standardiserte og generelle, og tar ikke utgangspunkt i hver enkelt students spesielle behov. Innenfor rammen av disse kategoriene finnes ikke mye handlingsrom for de ansatte som jobber med det sosiale arbeidet i det daglige. Det begrensede handlingsrommet som ligger i slike institusjonelle kategoriseringer bidrar til at arbeidet kan oppleves som følelsesmessig vanskelig i de tilfellene de ansatte ikke kan tilby studentene hjelp.

Hjelpediskursen fungerer imidlertid på en annen måte. De ansatte er i aktiv dialog med denne diskursen, og de er med på å forme den gjennom sitt arbeid og gjennom måter å snakke om arbeidet på. Det eksisterer en institusjonelt forankret forståelse om hvordan det sosiale arbeidet skal gjøres, men denne forståelsesrammen står ikke i motsetning til de ansattes konkrete erfaringer med arbeidet. Det er heller et samsvar. Innenfor denne diskursen har de ansatte handlingsrom til å løse oppgavene som ligger i det sosiale arbeidet. Hjelpediskursen skiller seg fra institusjonelle diskurser blant annet fordi jeg ikke opplevde en diskrepans



mellom den institusjonelle måten arbeidet ble omtalt på, og det faktiske arbeidet som ble gjort. Jeg ser heller på «praten» og «praksisen» som to aspekter ved den samme diskursen.

### 7.3 Spørsmål for videre forskning

I denne oppgaven har jeg altså vist hvordan det sosiale arbeidet på MSHU *gjøres, organiseres og styres*. Gjennom en kartlegging basert på min egen deltagende observasjon, på universitetets egne dokumenter, og på de ansattes «work knowledge» viser jeg hvordan arbeidet styres etter to tilnærminger: Arbeid «etter dokumentasjon» og arbeid «etter studentens behov». Til sammen utgjør disse to ulike tilnærmingene en hjelpeordning der det uformelle og det formelle aspektet vanskelig kan skilles fra hverandre.

På bakgrunn av min kartlegging av måten det sosiale arbeidet gjøres på, mener jeg det finnes flere tråder å nøste videre på. For det første er det fortsatt en rekke spørsmål som kan stilles om organiseringen av det sosiale arbeidet ved MSHU og i det russiske universitetssystemet mer generelt. For det andre vil det være interessant å knytte dette til mer generelle spørsmål om forholdet mellom det formelle og uformelle i det russiske samfunnet. Det var dette temaet som førte meg til Murmansk i utgangspunktet.

Innenfor et system der uformell praksis og forbindelser spiller en viktig rolle og kan betraktes som en del av systemet, kan det være vanskelig å styre *hvem* som treffes av hjelpetilbudet. Et område der min kartlegging reiser en rekke spørsmål, er derfor knyttet til hvordan hjelpeordningen *slår ut* for mottakerne:

- *Hvilke studenter er det som får hjelp innenfor hjelpesystemet?*
- *Hvilke studenter er det som ikke får hjelp?*
- *Hvilke konsekvenser har denne måten å gi hjelp på for hvordan ulikhet skapes?*

Spørsmål som hvem som får hjelp og hvem som eventuelt faller utenfor hjelpesystemet er ikke noe jeg har fanget opp gjennom min undersøkelse. Jeg synes imidlertid dette er svært interessante spørsmål for videre forskning.

I sin empiriske undersøkelse av «blat» peker Ledeneva (1998) på hvordan fenomenet virket både utjevne og lagdelende under Sovjetunionen. Den utjevne effekten knyttet hun til at hjelpen folk fikk gjennom uformelle kanaler var med på å fange opp dem som ikke ble tilbudt hjelp gjennom formelle strukturer i samfunnet. Men den lagdelende effekten er også av

betydning: Hva med den som ikke inngår i slik uformell praksis i et land der mye baseres på slike forbindelser mellom folk? Salmi (2006:92-93) mener dette spesielt er et spørsmål som bør reises i forbindelse betydningen av sosiale nettverk i Russland – og dette knytter seg nettopp til rollen slike nettverk har for reproduksjonen av sosial ulikhet i Russland. På bakgrunn av egen forskning mener hun å se at etnisitet og klassebakgrunn har stor innvirkning på tilgangen folk har til de fordelene nettverk gir.

For å undersøke hvordan den måten sosial hjelp og oppfølging tilbys på slår ut for studentene, kunne jeg ha inkludert mottakere av den sosiale hjelpen som informanter i mitt prosjekt. Hvordan ser den institusjonelle prosessen ut fra mottakerne av hjelpen? Som beskrevet i kapittel 4, kreves det mengder av formell informasjon om studentene for at de eksempelvis skal få økonomisk støtte gjennom universitetet. På samme måte krever den hjelpen studentene får i form av personlig oppfølging at de ansatte har kjennskap til studentenes situasjon. Ved hjelp av Smiths rause arbeidsbegrep kunne jeg ha stilt spørsmålet: Hva slags arbeid kreves fra studentene som mottar denne hjelpen? Svaret på dette spørsmålet kunne kanskje ha ført meg nærmere svaret på hvem som tjener på et slikt hjelpesystem.

Et annet spørsmål jeg mener det ville vært interessant å gå nærmere inn på, er hvordan den sosiale støtten på MSHU henger sammen med organiseringen av den russiske velferdsstaten. Når jeg ikke har gått inn på det spørsmålet i denne oppgaven, skyldes det at jeg ønsket å følge den institusjonelle etnografien helt fram, uten å foreta et brudd med den etnografiske framgangsmåten. Hva mener jeg med dette?

#### **7.4 Hvor langt kom jeg i kartleggingen min?**

Helt fra jeg ble introdusert for institusjonell etnografi har jeg vært tiltrukket av perspektivets løsningsforslag til det mye omtalte aktør/struktur-problemet i samfunnskunnskapen. Etter min mening har Smith levert et svært godt forslag til hvordan vi som sosiologer kan si noe om koblingen mellom «aktører» og «strukturer». Måten hun har gjort det på er teoretisk forankret, men kan bare «fullbyrdes» gjennom konkret, empirisk analyse.

Som beskrevet i avsnitt 2.3.1 mener jeg det unike med institusjonell etnografi ikke er at perspektivet begynner i hverdagslivet, men måten det «store» (institusjonelle ordninger) nøstes opp gjennom en studie av «det lille» (hverdagslivet). Man kunne tenke seg at etnografien i institusjonell etnografi består i å begynne i det lokale for så å gjøre et skifte – så

å si «finne forklaringen» på fenomener man får øye på i det lokale og empiriske ved å se på de store strukturene i samfunnet. I denne sammenhengen kunne det for eksempel dreie seg om organiseringen av velferden i Russland.

Det har vært fristende for meg å bryte med det empiriske arbeidet mitt for å gjøre et hopp «oppover» i det russiske samfunnet. Organiseringen av det sosiale arbeidet på universitetet i Murmansk henger utvilsomt sammen med måten den russiske velferdsstaten er organisert på. På et tidspunkt ble jeg interessert i dette, og følte at mine funn ville blitt «viktigere» hvis jeg kunne koblet mitt empiriske eksempel til den russiske velferdsstatens organisering. Men å gjøre et slikt brudd ville betydd at jeg bare fulgte den institusjonelle etnografien halvveis til målet – et av kjernepoengene i perspektivet er nemlig at etnografien ikke skal forlates, men brukes til å vise sammenhengen mellom hverdagslivet og samfunnets styringsrelasjoner.

Som jeg har vist er teksters rolle som bindeledd mellom det lokale og det ekstralokale sentral i den institusjonelle etnografien. I reguleringen av det sosiale arbeidet finnes det flere dokumenter (retningslinjer og lovtekster) som kobler det sosiale arbeidet ved MSHU til forhold utenfor universitetet. Hvis jeg hadde studert hvordan disse tekstene er koblet til andre institusjonelle tekster utenfor MSHU, kunne jeg ha vært på sporet av å beskrive den institusjonelle koblingen til det russiske velferdssystemet etnografisk. Dette ville vært å bruke tekstene til å «nøste oppover», slik Smith oppfordrer til. Dette ville vært en tidkrevende øvelse, og i mitt prosjekt tillot ikke tiden at jeg kunne nøste hele veien opp til organiseringen av velferdsstaten i Russland. Isteden for å gjøre det som er fristende, nemlig å «si noe om» (Widerberg 2006:79) organiseringen av den moderne russiske velferdsstaten, vil jeg heller stoppe i tide for å holde meg innenfor rammen av den institusjonelle etnografien.

Undersøkelser lengre opp i det institusjonelle hierarkiet kan sees som en naturlig fortsettelse av mitt feltarbeid ved MSHU. Jeg mener imidlertid at slike undersøkelser uansett forutsetter, og bør basere seg på, en god etnografisk kartlegging av hvordan det institusjonelle praktiseres lokalt – en kartlegging av den typen jeg har forsøkt å levere i denne oppgaven. På bakgrunn av mitt feltarbeid kunne jeg både, som beskrevet over, ha gått videre til å inkludere studentenes arbeid i den institusjonelle prosessen det sosiale arbeidet utgjør, og jeg kunne ha rettet blikket oppover og sett på hvordan de sosiale kategoriseringene av studentene som regulerer det sosiale arbeidet på MSHU kommer fra.

Dette hadde vært mulig med mer tid, og jeg har i min kartlegging funnet flere tråder å nøste videre på. Når Smith (2005) benytter seg av kartmetaforen, understreker hun at kartet aldri kan bli fullstendig!

# Litteraturliste

- Caldwell, M. L. (2004). *Not by bread alone: social support in the new Russia*. Berkeley: University of California Press.
- Campbell, M. L. (2006). Institutional Ethnography and Experience as Data. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 91-107). Lanham: Rowman and Littlefield.
- DeVault, M. L. og McCoy, L. (2006). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 15-44). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Diamond, T. (2006). "Where Did You Get the Fur Coat, Fern?" Participant Observation in Institutional Ethnography. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gibson, J. L. (2001). Social Networks, Civil Society, and the Prospects for Consolidating Russia's Democratic Transition. *American Journal of Political Science*, 45(1), 51-68.
- Griffith, A. I. og Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Guneriusen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. Intervjuer - en (begrenset) kilde til kunnskap? *Usedvanlig kvalitativ forskning - metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 34-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harding, S. G. (1998). *Is science multicultural?: postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hart, R. J. og McKinnon, A. (2010). Sociological Epistemology: Durkheim's Paradox and Dorothy E. Smith's Actuality. *Sociology* 44, 1038-1054.
- Hjelde, I. (2006). *Eurosentrisme i sosiologien*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Hønneland, G. og Jørgensen, J. H. (2006). *Moderne russisk politikk: en innføring i Russlands politiske system*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ledeneva, A. V. (1998). *Russia's economy of favours: blat, networking and informal exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledeneva, A. V. (2006). *How Russia really works: the informal practices that shaped post-Soviet politics and business*. Ithaca: Cornell University Press.
- McCoy, L. (2006). Keeping the Institution in View: Working with Interview Accounts of Everyday Experience. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 109-124). Lanham: Rowman & Littlefield.
- MSHU. (2011a, 05.10 2011). History of MSPU. Hentet 02.05 2012, fra [http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=433&Itemid=643](http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=433&Itemid=643)
- MSHU. (2011b). *Должностные обязанности (Arbeidsoppgaver [visedekaner])*. Murmansk: Murmansk statlige humanistiske universitet.
- MSHU. (2011c). *При распределении материальной помощи нуждающимся студентам МГГУ преимущество отдается следующим категориям (Ved tildeling av materiell støtte skal følgende trengende kategorier av studenter ved MSHU prioriteres)*. Murmansk: Murmansk statlige humanistiske universitet.

- MSHU. (2012). Отдел социально-воспитательной работы (Avdeling for sosialt og oppdragede arbeid) Hentet 17.02 2012, fra [http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=6&id=605&Itemid=2736](http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=605&Itemid=2736) (kun tilgjengelig for studenter og ansatte ved MSHU)
- MSPU. (2009). *Заклучение по воспитательной работе и социально-бытовом обеспечении обучающихся ГОУ ВПО "Мурманский государственный педагогический университет" (МГПУ) (Konklusjoner om oppdragende arbeid og sosial støtte av studenter ved GOU VPO "Murmansk statlige pedagogiske universitet" (MGPU))*. Murmansk statlige pedagogiske universitet.
- Månson, P. E. R. (1994). Minervas uggla och Sovjetunionens fall. *Sociologisk Forskning*, 31(4), 3-32.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rautio, V. og Tykkyläinen, M. (red.). (2008). *Russia's Northern Regions on the Edge: Communities, Industries and Populations from Murmansk to Magadan*. Helsinki: Aleksanteri instituutti.
- Rua, M. (2009). *Fengsel, isolasjon og varetekt sett fra fengselslegenes ståsted. En institusjonell-etnografisk studie*. Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Rua, M. (2012). Erfaringer fra en fengselsstudie – institusjonell etnografi i praksis. *Sosiologisk Årbok 1* (under publisering), 97-117.
- Salmi, A.-M. (2006). *Social networks and everyday practices in Russia*. Helsinki: Aleksanteri instituutti.
- Scott, J. W. (1992). "Experience". I J. Butler og J. W. Scott (red.), *Feminists Theorize the Political* (s. 22-40). New York: Routledge.
- Smith, D. E. (1988). *The everyday world as problematic: a feminist sociology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Smith, D. E. (1999). *Writing the social: critique, theory, and investigations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2002). Institutional Ethnography. I T. May (red.), *Qualitative Research in Action* (s. 17-52). London: SAGE Publications.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham: AltaMira.
- Smith, D. E. (2006a). Incorporating Texts into Ethnographic Practice. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 65-88). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Smith, D. E. (2006b). Introduction. I D. E. Smith (red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 1-11). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Smith, D. E. (red.). (2006c). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- SNL. (2011). Murmansk – by. *Store norske leksikon* (bind nettutgave): Hentet fra <http://snl.no/Murmansk>.
- Waage, P. N. (1992). *Russland er et annet sted: en kulturhistorisk bruksanvisning*. Oslo: Aventura.
- Wadel, C. (1984). *Det skjulte arbeid: en argumentasjon for et utvidet arbeidsbegrep*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (2006). Tiredness in the Light of Institutional Ethnography. *Sociologisk Forskning*, 43(3), 74-81.
- Widerberg, K. (2007a). Institusjonell etnografi - en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37(2), 7-28.

- Widerberg, K. (2007b). Køn og samfund. I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (4. utg., s. 597-624). København Hans Reitzels Forlag.
- Widerberg, K. (2010). Med samtalen som utgangspunkt. Om veivalg og kunnskapsuligheter ved intervjuing. I D. Album, M. N. Hansen og K. Widerberg (red.), *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning* (s. 219-234). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

# Vedlegg 1: Brev om samtykke

## Forespørsel om deltakelse i prosjektet «Studentliv i Murmansk»

Tromsø, august 2011

### **Bakgrunn og hensikt**

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre en undersøkelse blant studenter i Murmansk. Jeg er interessert i hvordan hverdagen er for studenter i Murmansk er og vil lære mer om dette gjennom å delta i denne hverdagen. For å få til dette er det nødvendig å delta på ulike aktiviteter som studenter i Murmansk er på og å se hvordan hverdagen utformer seg. Grunnen til at jeg er interessert i studenters hverdagsliv er at jeg mener at gjennom å få innblikk i unge russeres hverdagsliv kan en lære mer om det russiske samfunnet sett fra unge menneskers perspektiv.

### **Hva innebærer studien?**

Studien innebærer at jeg (Åshild Husjord Selboe) vil være tilstede gjennom en periode på to måneder for å delta og å observere studentlivet i Murmansk. Jeg vil bo på et studenthjem og ellers være med på ulike studentaktiviteter og være tilstede på steder der studenter i Murmansk oppholder seg. Dette kan eksempelvis være på universitetet, på studenthjemmet, studentkafeer ol. Då dette betyr ikke at jeg kommer til å «følge etter deg» hele tiden. Sammen kan vi finne ut hvilke aktiviteter det er naturlig at jeg er med på. I noen sammenhenger vil jeg foreta intervjuer med studenter eller andre for å få vite mer om hvordan det er å være student i Murmansk.

### **Mulige fordeler og ulemper**

For å kunne gjøre denne studien er jeg avhengig av at informanter er interessert i å delta ved å la meg være med på ulike hverdagslige gjøremål. Jeg vil legge opp studien på en måte som medfører minst mulig ubehag og ulemper for deg. Målet med oppholdet er altså å lære om hverdagslivet til studenter gjennom å delta i ulike aktiviteter. Jeg er interessert i å lære av dere og vil gjøre dette på en mest mulig naturlig måte som ikke fører til ulemper for deg. I ettertid av studien vil jeg legge vekt på at du som deltaker i prosjektet skal få innblikk i resultatene av min undersøkelse.

### **Hva skjer med informasjonen?**

Informasjonen jeg får gjennom mitt feltarbeid vil være bakgrunnen for masteravhandlingen min. All informasjon som jeg samler vil bli behandlet konfidensielt, og jeg vil ikke bruke ditt navn i oppgaven.

### **Frivillig deltakelse**

Det er helt frivillig å delta i denne undersøkelsen. Du kan når som helst uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få noen konsekvenser for deg.



Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykke erklæringen på neste side. Hvis du har noen spørsmål i forkant, underveis eller i etterkant er det bare å ta kontakt. Min epostadresse er [ashildselboe@gmail.com](mailto:ashildselboe@gmail.com).

Med vennlig hilsen

Åshild Husjord Selboe

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg, \_\_\_\_\_ ,

samtykker med dette til å stille opp i studien «Studentliv i Murmansk».

\_\_\_\_\_ Mitt samtykke innebærer å la Åshild Husjord Selboe delta på ulike aktiviteter i hverdagen.

\_\_\_\_\_ Mitt samtykke innebærer å stille opp på intervju.

---

Dato

Underskrift

# Vedlegg 2: Intervjuguide

## Intervjueguide, visedekaner for sosialt arbeid/ andre som jobber med studenter og sosialt arbeid

### Innledning

Jeg vil lære fra din erfaring med jobben med studenter. Siden dette er en åpen metode visste jeg ikke før jeg kom hit at jeg kom til å bli interessert i det sosiale arbeidet blant studenter. Dine erfaringer kan si meg noe viktig om hvordan det sosiale arbeidet blant studenter foregår. Derfor kommer jeg til å spørre deg om hva du gjør i jobben og dine personlige meninger og erfaringer med jobben. Dette er ikke for å finne ut noe om deg som person, men fordi din kunnskap om hvordan dette arbeidet gjøres til daglig kan fortelle meg noe viktig om hvordan det sosiale arbeidet fungerer som jeg ikke finner ut ved å lese dokumenter.

Jeg forsikrer deg at jeg ikke kommer til å bruke navnet ditt i oppgaven, kun din stilling ved universitetet. Hvis det er i orden for deg, tar jeg opp dette intervjuet på bånd for å transkribere. Dette er kun for min egen bruk og opptakene vil bli slettet etter at jeg er ferdig med det. Du kan velge å trekke deg når som helst – også etter at intervjuet er over. Du trenger ikke oppgi noen grunn for dette. (Husk å sjekke at de har notert seg epostadressen min.)

### Litt om deg

- Hvor lenge har du jobbet på universitetet?
- Hvor og hva studerte du?
- Hvor lenge har du hatt denne jobben?

### Hva går jobben ut på?

- Kan du begynne med å fortelle litt om arbeidet som visedekan?
- Hvilke konkrete arbeidsoppgaver innebærer dette? (be dem eksemplifisere)

- Stipender og økonomisk støtte: Hva slags arbeid innebærer dette fra din og andre folk/organer ved universitetet?
- Hvordan jobber du *med* studentene?

### **Organiseringen på universitetet**

- Hvilke organer på universitetet forholder du deg til i det sosiale arbeidet?
- Hvordan?
- Samarbeid med andre vise-dekaner eller andre stillinger ved MSHU?

### **Hva er det som styrer arbeidet?**

- Hvilke rammer må du forholde deg til rammer fra universitetet?  
(Reglement, planer osv)
- Er det noen organer utenfor universitetet du forholder deg til?

### **Vurderinger: Hva synes du om jobben?**

- Positive og negative erfaringer (konkretisere)
- Har du noen konkrete minner fra noe du synes er positivt/negativt: spesielle situasjoner?
- Hva er målet med jobben din?
- Hvordan synes du du oppnår dette?

### **Avslutningsvis**

- Andre aspekter som vi ikke har vært innom med arbeidet ditt?
- Har du noen spørsmål om mitt prosjekt?

