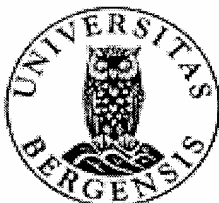


# *Sosialisering mellom barn*

Ein studie av barnehagen som praksisfellesskap

Liv Torunn Grindheim

Hovudfagsoppgåve i pedagogikk, vår 2003.  
Universitetet i Bergen/Høgskulen i Bergen  
Psykologisk fakultet



## SAMANDRAG

Tema for prosjektet mitt er korleis barn bidreg til kvarandre si utvikling av sosial kompetanse, kva dei lærer kvarandre gjennom aktivt samspel og fellesskap i barnehagen. Personalet og barna i barnehagen har ei sentral rolle for personleg og sosial utvikling for barn som brukar store delar av kvardagen sin der. Dermed blir dei vaksne sine kunnskaper om sosialisering prosessen ei viktig kjelde til utvikling av sosial kompetanse hos barn.

Prosjektet set fokus på sosialisering i relasjonar mellom barn. Sosial kompetanse blir ofte sett på som ein individuell eigenskap, eller "eigendom" ein ber med seg. I denne oppgåve, derimot, blir sosialisering sett på utifrå eit sosiokulturelt perspektiv og Etienne Wenger sin sosiale læringsteori, der læring og utvikling blir knytt til *deltaking* i praksisfellesskap. Utifrå eit slikt syn blir det å delta i fellesskapet i barnehagen, det viktigaste for utvikling av sosial kompetanse. Slik deltaking og utvikling føregår primært gjennom *forhandling om mening*. Forhandling om mening er noko av det viktigaste som skjer i samspel og kommunikasjon mellom barn. Ei slik tenking medfører at sosialisering blir noko som ligg nærare utvikling av identitet til og i eitt fellesskap, enn utvikling av individuell kompetanse.

Min etnografiske mikrostudie viser barn i deltaking i forhandling om mening, i kvardagen deira. I sine fellesskap konstruerer barna kontrakter og system, i meningsskapande samhandling gjennom leik, samarbeid og konflikter. Eg set forhandlingane inn i ein større kontekst ved å presentere barnehagen for feltarbeidet, og viktige trekk ved samfunnet, som barnehagen og barna er ein del av. I tillegg blir desse forhandlingane sett på i forhold til sosiale konstruksjonar som deltakarbanar og sosiale kontrakter. Både barna og sosiale konstruksjonar i barnehagen er ein del av forhandlingane.

Det viser seg at forhandlingar står i ei særstilling mellom barn som er om lag like i alder og posisjon, og dermed utpeikar slike fellesskap seg som spesielt utviklande å vera deltakar i. Dette fører til utfordringar for dei vaksne i barnahagaen. Oppgåva avsluttar med å skissera måtar å møte desse utfordringane på.

1. INNLEIING.....	7
1.1. Bakgrunn for val av tema. ....	7
1.1.1. Kritisk refleksjon og evne til å ta val.....	9
1.1.2. Oppsummering .....	10
1.2. Formålet med prosjektet .....	10
1.3. Val av problemstilling .....	11
1.3.1. Tidlegare forskning.....	12
1.3.2. Bakgrunnen min.....	13
1.3.3. Problemstillingane i møte med feltet.....	14
1.4. Oppbygging av oppgåva. ....	15
2. METODE.....	17
2.1. Val av forskingsmetode .....	17
2.2. Val av barnehage og tilgang til feltet.....	18
2.3. Avgrensing og fokus.....	20
2.4. Arbeid i feltet.....	22
2.4.1. Ein annleis vaksen med lite autoritet.....	22
2.4.1.1. Relasjonsbygging og rolle i feltet overfor vaksne. ....	22
2.4.1.2. Relasjonsbygging og rolle i feltet overfor barna .....	23
2.4.2. Observasjon, med og utan video.....	24
2.4.3. Samtale, med vaksne og barn .....	26
2.4.4. Loggbok, kontaktoppsummering og sosiogram. ....	28
2.5. Analyse .....	29
2.6. Gyldigheit og truverd.....	31
3. KONTEKSTUALISERING AV FORHANDLINGANE. ....	33
3.1. Presentasjon av barnehagen.....	33
3.2. Andre viktige ”rammer” for samspel mellom barna.....	35
3.3. Presentasjon av barna .....	35
4. TEORI. BARNEHAGEN SOM EIT PRAKSISFELLESSKAP.....	36
4.1. Innleiing.....	36
4.2. Overordna perspektiv.....	37
4.3. Å delta i eit praksisfellesskap påverkar oss .....	37

4.4. Praksisfellesskap mellom barna.....	38
4.5. Konflikter mellom barn i barnehagen.....	40
4.6. Forhandling om mening i barnehagen.....	41
4.6.1. Forhandlingar knytt mot deltakarbanar .....	43
4.6.1.1. Høve til forhandling og sosial posisjon .....	44
4.6.1.2. Oppsummering .....	45
4.6.2. Forhandling knytt mot sosiale kontraktar .....	45
4.6.2.1. Leik og kontraktar.....	47
4.7. Avslutning.....	48
4.8. Dei viktigaste omgrepa i teoridelen.....	49
5. ANALYSE.....	51
5.1. Innleiing .....	51
5.2. Me høyrer saman .....	51
5.3. Forhandlingar sett i forhold til deltakarbanar .....	52
5.3.1. Er eg stille får eg nok vera med... ..	52
5.3.2. Av og til blir eg invitert med i leiken... ..	55
5.3.3. Det bestemmer eg like mykje som deg... ..	60
5.3.4. Når eg byrjar på skulen... ..	64
5.3.5. Små og store saman .....	66
5.3.6. Oppsummering .....	68
5.4. Vi skulle jo bygge hytte... ..	69
5.4.1. Skaper ein kontrakt .....	69
5.4.2. Viser til kontraktar og reforhandlar dei .....	70
5.4.3. Forhandlingar innan kontrakten.....	71
5.4.4. Kontrakt for kven som har skylda?.....	73
5.4.5. Kontrakt for gøymeleik på leikerommet.....	74
5.4.6. Kontrakt for hyttebygging .....	76
5.4.7. Reglar og orden på avdelinga .....	76
5.4.8. Me stengjer ikkje folk ute .....	77
5.4.9. Oppsummering .....	78
5.5. Eg veit i kva slags samanheng eg har noko å sei... ..	78

5.6. Oppsummering av analysedelen .....	81
6. DRØFTING .....	82
6.1. Innleiing .....	82
6.2. Sosial kompetanse som deltaking .....	82
6.2.1. Forhandling om meining mellom barn i insider deltakarbane .....	82
6.2.1.1. Å vera vener .....	84
6.2.1.2. Oppsummering .....	85
6.2.2. Forhandling mellom barn i meir perifere og insiderdeltakarbanar .....	86
6.2.2.1. Oppsummering .....	88
6.2.3. Å delta i ulike praksisfellesskap .....	88
6.2.3.1. Oppsummering .....	89
6.2.4. Tilbake til sosial kompetanse .....	90
6.3. Sosiale kontraktar som kvardagslege ureflekterte samhandlingar .....	90
6.3.1. Kva såg eg? .....	90
6.3.2. Samanhang mellom deltakarbanar og kontraktar .....	92
6.3.2.1. Oppsummering .....	93
6.3.3. Kvifor er desse kvardagslege rutinene viktige? .....	94
6.3.4. Kan barn bli medvetne kontraktane sine? .....	95
6.3.5. I forholdet mellom vaksne og barn .....	95
6.3.6. Oppsummering .....	96
6.4. Kva kan vaksne gjera for å sikre barn deltakinga i barnefellesskapet? .....	96
6.4.1. Nyansering av deltakaromgrepet .....	97
6.4.1.1. Overordna .....	97
6.4.2. Strukturell tilrettelegging .....	98
6.4.2.1. Fysisk plassering .....	98
6.4.2.2. Oversikt og rutiner .....	98
6.4.3. Direkte deltaking .....	99
6.4.3.1. Vaksne som konfliktløysarar .....	99
6.4.3.2. Øve på å ta val og oppøving av evne til kritisk refleksjon .....	99
6.4.3.3. Oppsummering .....	100
7. KONKLUSJON: SOSIALISERING SOM IDENTITETSUTVIKLING .....	101



# 1. INNLEIING

## 1.1. **Bakgrunn for val av tema**

For personalet i barnehagen er arbeidet prega av mange forventningar frå barn, foreldre, kollegaer og strukturelle krav i form av lovverk og rammeplan. I tillegg kjem eigne forventningar til kva ein vil gjera og korleis det skal gjerast. Slik er det og slik skal det vera, ikkje minst fordi barnehagen som institusjon har ei viktig rolle for barns utvikling.

Barnehagen er ein arbeidsplass som er prega av at det er mange barn tett saman på forholdsvis få kvadratmeter. Som vaksen må eg forhalda meg til mange menneske og mykje lyd samtidig. Det er krevande og utfordrande, og eit samansveist og stabilt personale som møter desse utfordringane og krava saman, kjennes heilt naudsynt. Slikt har ein ingen garanti for, og til tider er det sjukefråvær og utskifting blant personalet. I slike periodar er det frustrerande å vera den som er ansvarleg for aktive, lærelystne barn som krev og treng utfordringar. I tillegg til desse barna som krev og skal ha sitt, får eg ansvar for ufaglærte vikarar som også krev og treng sitt. Det er i slike høve at skuldrene kryp oppover øyro og foreldre som ikkje finn regnbuxa til barnet sitt er vanskelege å møte på ein skikkeleg måte. Etter nokre år i barnehagen måtte eg berre slå meg til tåls med at desse dagane kom, like sikkert som hausten og regnværet i Bergen. Skulle eg tåle dette måtte eg ha ein overlevingsstrategi. I *ord* (ikkje alltid i handling...) er den enkel og grei: det er om å gjera og vita kva som er *viktigast* i kvardagen i barnehagen, prioritere det og la anna liggje ein dag eller to. Etter kvart er eg klar på at det viktigaste er å gje barna gode opplevingar i leik saman med andre barn, i ein større og meir kompleks samanheng enn heimen. Eg kallar det utvikling av *sosial kompetanse*. Arbeid for at borna utviklar denne kompetansen er overordna og gjennomgåande i arbeidet mitt i barnehagen. Det er viktigare enn andre opplegg eller planar for arbeidet i barnehagen, samtidig som det er det viktigaste målet for alle opplegg og planar.

Sidan sosial kompetanse er så sentralt i arbeidet mitt, ville eg sjå nærare på *sosialisering* då eg skulle velja tema for eit hovudfagsstudium. Vegen til sosial kompetanse går gjennom sosialisering. Før eg går vidare, finn eg det naudsynt å avklara kva eg meiner med sosial kompetanse. Eg støttar meg til Frønes (1998). Han skriv at det som skjer i barnheagen, nemleg tidleg sosialisering, er utvikling av *basiskompetanse*. Utifrå dette tenkjer eg basiskompetanse som grunnleggjande sosial kompetanse. Frønes definerer basiskompetanse som:

”kommunikative ferdigheter og evne til å mestre allmenne symbolske koder, kunnskap om sosiale konstruksjoner i en sosiale verden, og de fundamentale ferdigheter som kreves for produksjonsdeltakelse ” (Frønes 1998:83).

Eg meiner desse evnene kan samanfattast i evne til å *delta i eit fellesskap*. Deltaking i eit fellesskap meiner eg er *kommunikasjon i vid forstand*<sup>1</sup>. Kommunikasjon forutset at ein *meistrar allmenne symbolske koder* – det er slike ein kommuniserer gjennom. *Kunnskap om sosiale strukturar* må ein ha slik at ein veit korleis ein skal kommunisera. Dessutan krev *produksjonsdeltaking* at ein samarbeider gjennom å kommunisera med andre i fellesskapet. Sosial kompetanse *må* lærast i direkte samhandling med andre. Deltaking og kommunikasjon får barna gode høve til å utvikle gjennom samhandling med andre barn i barnehagen.

Kva som skal til for å delta, gjennom kommunikasjon, heng tett saman med det fellesskapet barna er i. Barna og barnehagen høyrer til i ein større samanheng, i ein kultur eller eit samfunn. For å få vita meir om kva basiskompetanse barna helst skal tileigna seg gjennom opphaldet i barnehagen vil eg å sjå nærare på dagens samfunn, som barnehagen og barna der er ein del av. Då ser det ut til at evne som trengs for å delta i fellesskapet er spesielt representert gjennom *evne til kritisk refleksjon* og *evne til å ta val*. Før eg går nærare inn på desse omgrepa vil eg skrive noko om dei samfunnstilstandane som gjer at eg ser desse evnene som så sentrale.

Samfunnet i dag<sup>2</sup> er prega av svake tradisjonsbaserte retningslinjer. Tidlegare representerte religion områder som var så og seia ferdig tolka og forklart for den enkelte. No er gudstru og livssyn meir eit val, enn ei sanning. Tidlegare var det klare forventningar i forhold til kjønnsroller og generasjonane sine ulike plikter, som gjorde at ein visste omlag korleis det kom til å bli eller vera både i notid og framtid. No står det enkelte individet mykje friare til å avgjera sjølv. Ein kan velgje korleis ein vil markere at det er komen eit nytt familiemedlem til verda; om barnet skal døypast, ha namnedag eller om det skal vera ei anna markering, eller ingen markering. I og med at familien og kanskje spesielt storfamilien har fått ei anna rolle, har den enkelte ikkje direkte krav på seg verken til å ta seg av si sjuke mor, eller stelle til samankomst for

---

<sup>1</sup> Med kommunikasjon og kommunikasjon i vid forstand meiner eg: ”Alle de prosesser som menneske påvirker hverandre gjennom” (Bateson og Ruesch i Brostrøm 2000:38).

<sup>2</sup> Eg tek ikkje stilling til om det skal kallast det postmoderne, det høgmoderne, det seinmoderne samfunn, eller noko anna. Det som er viktig for meg er *postmodernitet* som ein *samfunnstilstand* (Hargreaves 1996).



storfamilien i samband med helge- og merkedagar. Spesielt som jente kan ein velje mellom fleire yrke enn tidlegare generasjonar, det å få barn er heller ikkje sjølvstyk lenger. I tillegg ”rår” menneske over meir, slikt som før var underlagt naturen, til dømes har medisinske framsteg gjort grensene mellom liv og død uklare, slik at menneske også her kan avgjera meir kvar denne grensa skal gå. Etterkvart er det blitt fleire og fleire områder i tilværet der tidlegare vante og på førehand fastlagde tolkingar ikkje gjeld lenger. Individet står friare enn før og må dermed også tenkja gjennom og ta stilling til meir enn før.

Desse kjenneteikna på samfunnet kallar den tyske sosialteoretikaren Thomas Ziehe *den kulturelle frisetjinga*. I dette omgrepet ligg det at menneske er ”fritt” på den måten at det har svært mange høver og kanskje også plikter til å ta val, vegen er ikkje fastlagt på førehand slik den var i større grad for tidlegare generasjonar (Nørgaard 2000). Evne til kritisk refleksjon, som kan forståast som evne til å utvikle nye løysingar og tankeformer, blir sentrale. Ved hjelp av desse evnene kan barna ta tenelege val i forhold til seg sjølv og det samfunnet dei er ein del av (Frønes 1998).

### **1.1.1. Kritisk refleksjon og evne til å ta val**

Evne til kritisk refleksjon blir ekstra viktig fordi vala ein tek kan få store konsekvenser både for ein sjølv og andre. Når ein heller ikkje kan støtta seg til tradisjonar eller tidlegare praksis, må ein tenkje seg nøye om. Denne evna treng, som alle andre evne, stimulering og utfordringar for å utviklast. Her har barnehagen ei stor utfordring. Kritisk refleksjon er ei evne som kan utruste barna til møtet med framtida og utvikling mot ein aktiv deltakar for vidareutvikling av samfunnet.

Kva framtidige samfunnstilstandar vil bera med seg av kompetansekrav til individa, veit eg sjølvstyk lite om. Nye krav må møtast med ny kompetanse, slik må menneske kunna omstilla seg og læra nytt heile livet. Kva ein kan, eller meiner ein bør kunne, heng nøye saman med sjølvoppfatninga. Når det er store og fleire endringar i kva ein kan, eller meiner ein bør kunne, er det vanskeleg å ha eit statisk bilete av kven ein er. Det er kanskje difor det no er vanleg å hevda at kven ein er og kva ein er, er eit stadig tilbakevendande spørsmål. *Eg* blir konstruert i samspel med omgjevnadene i ein livslang prosess. Evne til kritisk refleksjon blir ekstra viktig utifrå ein slik tankegong; det er avgjerande for kven ein *er* eller *blir*, som igjen heng saman med dei vala

ein tek gjennom skiftande forhold i livet. Å søkje etter det autentiske<sup>3</sup> sjølvvet meiner Taylor (1995) kan ha stor etisk og moralsk verdi, dersom ein held fast på omgrep om ”det gode” og om andres beste. Faren ligg i å ha nok med seg sjølv, når ein har så mange høver til val. Dersom ein berre ser seg sjølv, kan ein ”drukne” i seg sjølv slik Narcissus<sup>4</sup> gjorde. I barnehagen må dei vaksne sikra høge moralske standardar om ”det gode” og andres beste, slik at barna slepp å få ein liknande lagnad som Narcissus.

### 1.1.2. Oppsummering

Den basiskompetansen barna skal tileigna seg i barnehagen heng altså saman med samfunnet og kulturen barnehagen høyrer heime i. Eg samlar desse kompetansekrava i *deltaking i eit fellesskap*. Dette fellesskapet er representert av barnehagen som høyrer til i vårt samfunn, og derfor blir omgrepa *kritisk refleksjon* og *evne til å ta val*, sentrale for deltaking. Å delta i fellesskapet i barnehagen er både vegen og målet for sosial kompetanse.

## 1.2. Formålet med prosjektet

Barnehagen er ei mangfaldig og rik ramme for sosiale utfordringar. Her er det menneske som er aktive saman mest kvar dag over lengre periodar. Mykje av fokuset i kvardagen min i barnehagen er på relasjonar mellom vaksne og barn, noko eg opplever som nyttig og viktig, men som ein del av eit større heile. For å få tak i meir av den komplekse samhandlinga som skjer innan barnehagen, vil eg setja fokus på relasjonar mellom barn, samhandlinga mellom dei og det som er spesielt for den læringa, utviklinga og sosialiseringa som skjer *mellom barn*.

I seinare tid har fleire sett at desse kompetansekrava som samfunnstrukturane krev av menneske, kanskje best kan utviklast i relasjonar mellom barn som er omlag like gamle (Ellegaard 2003). For å vita noko om korleis eg som vaksen i barnehagen kan møte desse utfordringane, vel eg å sjå nærare på korleis sosialisering mellom barn fungerer i kvardagen i barnehagen. Altså korleis det *er*, ikkje korleis det helst skal vera. Ved å sjå nærare på samspelet

---

<sup>3</sup> Autensitet; vera sann mot seg sjølv og andre, og akseptera det moralske i å sjå lenger enn til eiga sjølvtilfredstilling (Lyon 1998)

<sup>4</sup> Frå gresk mytologi. Narcissus vart svært oppteken av å studere seg sjølv gjennom sitt eige speglbilette i dammen. Han måtte nærare og nærare, granske det meir og meir nøye. Til slutt fal han uti og drukna.

mellom barn, meiner eg å få større innsikt i kva som ligg i omgrepa sosial utviking og sosial kompetanse, og kva desse omgrepa inneber for samhandlinga mellom barna i barnehagen.

På den måten set eg fokus på eit viktig område som er sett lite ord på; noko av kvardagens ureflekterte samhandling. Det er ein gamal kjensgjerning at barn har godt av å vera saman med andre barn. Det som kjenneteiknar dette samspelet mellom barna kan kanskje sei noko om korleis og kvifor det er så lærerikt. Det er berre barna som kan visa korleis dette foregår. Difor set eg fokus på noko heilt vanleg, som skjer heile tida og alltid, enten me vaksne vil det eller ikkje. Eg veit ikkje nok om dette, sjølv om eg har vore i “feltet” lenge. Barn som samarbeidar fint og finn ut korleis dei vil ha det ilag, har eg ofte sett på og vore imponert over, men eg har ikkje studert dette samspelet nærare. Desse barna klarar seg fint, det er alltid nokre som treng meg meir.

Større innsikt i korleis samspelet mellom barn viser seg, kan gje kunnskap og handlingsreiskap til vaksne som skal hjelpa barn til å delta i fellesskapet i barnehagen. Sjølv om vaksne ikkje kan delta sjølve i barnefellesskapet, kan ein leggja til rette og setje standardane for mykje av det som skjer der. Med mange års erfaring frå barnehage, er eg overtydd om at her skjer det mykje som er til nytte og utvikling for barn. Difor vil eg gjerne at det skal “løftast opp” og takast vare på slik at flest mogeleg får delta på denne læringsarenaen. Her ligg det mange skjulte og lite nytta ressursar (av oss vaksne) for sosialisering. Dette vil eg gjerne nytta meir i det daglege arbeidet i barnehagen.

Utifrå dette har eg tre formål med prosjektet:

1. Få større innsikt i kva som ligg i omgrepet sosialkompetanse.
2. Setja fokus på eit viktig område, noko av kvardagens ureflekterte samhandling.
3. Ved å få større innsikt i kva som skjer mellom barn, og eit nyansert syn på sosial kompetanse, kan vaksne kanskje betre hjelpa barn som fell utanfor fellesskapet med dei andre barna i barnehagen.

### **1.3. Val av problemstilling**

Problemstillingane ser eg som arbeidsreiskap for å sjå etter det som kan støtte opp mot formålet med prosjektet mitt. Dei problemstillingane eg hadde med meg i feltet var prega av tidlegare

erfaringar, formål og tankar om prosjektet, tidlegare forskning og teori eg hadde lese om tema mitt.

### 1.3.1. Tidlegare forskning

Eg vil sjå på den læringa og utviklinga som skjer i samspel mellom barn i barnehagen. Både sosialantropologen *Sigurd Berentzen (1984)*, førskulelæraren og sosialantropologen *Eli Åm (2000)*, pedagogen *Gunvor Løkken (2000)* og pedagogen *Randi Dyblie Nilsen (2000)* viser barna som aktørar og aktive konstruktørar i sine eigne meningsfellesskap.

Berentzen (1984) meiner barna må ha eit minimum av kognitivt fellesskap for å kunne samhandle. I materiale hans er dette kognitive fellesskapet konstruksjonar rundt to motpoler som er kjønn; jente og gut. Eli Åm (2000) er usamd med Berentzen. Ho meiner *språket* (mi utheving) er barna si felles kulturelle plattform. Det er språket som gjer det mogeleg for dei å samhandle, ikkje kognitive konstruksjonar rundt *kjønn*. Løkken (2000) viser at barna konstruerer fellesskapsrutiner, også utan særleg verbalt språk blandt anna i måten dei helsar på kvarandre. Slik helsing er også samhandling og kommunikasjon, og dermed språk i vid forstand. I alle desse forskingsarbeida har barna kommunikative evne, som gjer at dei deltek og samarbeider. Samtidig utviklar dei desse evnene vidare gjennom interaksjon. Difor meiner eg at det minimum av kognitive evne som Berentzen skriv om, ikkje er kjønn, men kommunikative evne eller evne til å delta i eit fellesskap. Gjennom kommunikasjon skapar barna noko som gjer det lettare for dei å samhandle. I Berentzen (1984) sitt arbeid er det konstruksjonar omkring kjønn som peikar seg ut. Hos Åm (2000) er det konstruksjonar rundt den sosiale rolleleiken. Løkken (2000) skriv om konstruksjonar som viser seg i ulike måtar å vera saman, rutiner i samhandlinga. Nilsen (2000) skriv om konstruksjonar rundt "saker" leikeobjekt, spesielle tema o.l. Alt er avhengig av kommunikasjon, eller deltaking og interaksjon, elles blir det ikkje slike samhandlingsrutiner. Slik ser eg kommunikasjon eller deltaking, som det minimum av kognitivt fellesskap som trengs for samhandling.

*Hundeide (1997)* skriv om sosiale kontraktar mellom barn og vaksne. Kontraktar er mellommenneskelege avtaler, engasjement og forpliktingar som ein inngår, ofte umedvete og ureflektert, gjennom samspel med andre (Hundeide 1997:20). *Frønes (1998)* meiner at det også er kontraktar mellom barn, og at dei skil seg kvalitativt frå kontraktar mellom barn og vaksne. Eg synes slike kontrakter kan likne på det Berentzen (1984) kallar kognitivt fellesskap,

konstruert rundt kjønn. Utifrå kontrakt-tenking kan ein då sei at barna har ein metakontrakt for at gutar og jenter leikar ulikt og kvar for seg. I tillegg er det mange ulike kontraktar for jenteleik, og guteleik, kvar og korleis dette skal vera og foregå. Alle desse spesifiserer den overordna kontrakten; om kjønn.

Åm (2000) er oppteken av å møta samfunnets utfordringar. Ho framhevar kor viktig leiken er som meiningssskapande ramme for barna sitt samver og ser difor leiken som "eit svar på det moderne samfunns utfordringar". Sidan eg også er oppteken av utfordringane i det moderne samfunnet hjelpte hennar syn meg til å ha fokus på leiken og det handlande barnet, i feltarbeidet mitt. Frønes (1998a) viser også til samfunnsrammene rundt barnet, og dei føringane desse gjer for kva barna helst skal tileigne seg av kompetanse. Slike utfordringar og føringar som samfunnet rundt oss representerer synes eg kan samanliknast med det Hundeide (1997) kallar ferdige kontraktutkast som ligg nedarva i kulturen vår.

Berentzen (1984) meiner at reglar, status og tilbakemeldingar heng saman med motpolane, jente og gut. Han viser også til at sosiale roller heng saman med status. Kva som gjer deg kompetent er bl.a. innblikk i desse sosiale reglane. Corsaro (1985) skriv om det aktive barnet i sin kontekst, i "peer-relations", og om status og roller i relasjonar. Kanskje status og roller heng saman med sosial kompetanse og sosialisering?

Eg ser det først og fremst som interessant og å sjå korleis barn som er "like" i posisjon og status utfordrar kvarandre til utvikling, korleis gjer dei det, korleis foregår dette? Korleis konstruerer dei sin kvardag seg imellom, rundt kva konstruerer dei denne samhandlinga i kvardagen? Kva har dette med sosial kompetanse å gjera? Etter å ha lese Løkken (2000) sitt arbeid ser eg at slik tenking i høgaste grad er relevant for førskulebarn. Samhandling som krev kommunikative evne ser ut til å byrja tidlegare enn det eg hadde tenkt.

### **1.3.2. Bakgrunnen min**

Kva som er meiningsfullt for meg, heng saman med mine tidlegare erfaringar og overtendingar. Mange av meiningane mine er ureflekterte og er ein del av min veremåte. Det er også noko av dette eg gjerne vil gjera kjent gjennom dette prosjektet, det er difor eg set fokus på kvardagens ureflekterte samhandling. Eg ber med meg erfaringar frå omlag femten år som førskulelærer i barnehage, det har stor innverknad i arbeidet mitt med dette prosjektet. Å prøva og skriva ut, under eit eige punkt kva som er mi forforståing, ser eg som umogeleg. Eg vil prøva å gå inn som

person i forhold til alle deler av oppgåva mi og visa mine tankar og meiningar etter kvart. Slik vil forforståinga mi vera innskripen i heile prosessen.

### 1.3.3. Problemstillingane i møte med feltet

Problemstillingane endra seg undervegs; i møtet med feltet og refleksjon over inntrykka eg møtte der. Det var fleire problemstillingar som endra seg etter meir eller mindre uventa hendingar i feltperioden. Dessutan såg eg utifrå erfaringsmaterialet mitt at fleire spørsmål kunne samlast i ”større sekker”. Ved nøyare gjennomgang av teori, fann eg enkelte innfallsvinklar meir spanande i forhold til det eg hadde sett, enn slik eg tidlegare hadde tenkt. Heile prosjektet har eg opplevd som ein plastisk masse som kan endrast på dei fleste områder, eg sjølv som tolkar og premissleverandør har ei større rolle enn eg hadde forestilt meg på førehand. Det vart viktig for meg å vera open for andre innfallsvinklar og tolkingar, utan å miste fokus.

I utgangspunktet ville eg sjå på om og korleis barna gav innspel til kvarandre. Korleis dei påverka kvarandre, og korleis dei samarbeidde. Det viste seg at eg fann lite av direkte korrigeringar; eg opplevde det som ei evig forhandling, om korleis det skulle vera og korleis ein skulle oppføra seg eller kva måte det skulle gjerast på. *Forhandling om meining* blei ein spanande innfallsvinkel til det eg såg, og etter kvart også overordna i prosjektet mitt (Wenger 1998). Kanskje først og fremst fordi dette var noko som peika seg ut, som skjedde overalt i kvardagen. Noko vesentleg i kvardagens ureflekterte samhandling.

Eg fylgde dei eldste barna. Desse hadde ofte andre barn med seg i leik eller samspel. Etter som tida gjekk blei eg oppteken av desse mindre barna som ofte var med. Korleis forhandla dei? I tillegg til å visa korleis yngre barn forhandla med fokusgruppa mi, blei desse forhandlingane ein måte å kontrastere forhandlingane innad i fokusgruppa mi. Eg blei også inspirert til å sjå etter korleis desse yngre oppførte seg og forhandla i andre samanhengar enn saman med dei ”store”. For å famne dette utvikla eg ei underproblemstilling for å sjå på forhandling knytt mot deltakarbanar.

Noko anna som også gjorde meg nysgjerrig var utgangspunktet for forhandlingane, kva var utgangspunktet og kvifor blei dette utgangspunktet? Ved å sjå at mykje av det same skjedde på faste stader i barnehagen, vart det Hundeide (1997) kallar sosiale kontraktar aktuelt; barna refererte til noko som var der frå før (sosiale kontraktar), likevel var det høve til mange og store endringar, i alle fall i enkelte samanhengar. Slike mønster som barna konstruerte verda si rundt

fann eg i kontraktane. Difor blei forhandling sett saman med sosiale kontraktar ei underproblemstilling.

Inspirert av Goffman (1992) ville eg gjerne sjå på korleis barna oppførte seg annleis med vaksne i nærleiken, enn om det berre var barn i relasjonar med andre barn. Dette fann eg mindre interessant etter som tida gjekk. Det var barn-barn relasjonar eg såg på, med vaksne som meir perifere eller heilt borte frå den direkte samhandlinga. Eg har slått meg til ro med at vaksen gjennomsyrrar heile barnehagen med sine tilskrivne relasjonar, men innan desse er det mange høver for barn til å skape sine variantar av samspelet. Ved å sjå på barnehagen som eit praksisfellesskap der barna har og konstruerer sine egne fellesskap, er dei vaksne nærast som rammer for samhandling. Slike rammer finn ein i forhold til eit kvart fellesskap. Ingen praksisfellesskap er isolerte einingar, men høyrer til i ein historisk og kulturell kontekst. Konteksten og dei vaksne er ein del av fellesskapet og samanvevd i alt som skjer der.

Etter litt tid vart problemstillinga mine slik:

1. Korleis foregår forhandling om meining i samspel mellom barn?

Underproblemstillingar:

- a) I forhandling knytt mot deltakarbanar,
- b) I forhandling knytt mot sosiale kontraktar

#### **1.4. Oppbygging av oppgåva.**

Eg har delt oppgåva inn i sju kapittel:

*Kapittel 1:* Innleiinga fortel om bakgrunnen for å val av tema. Her gjer eg greie for kva eg legg i sosial kompetanseomgrepet, og korleis utfordringane i samfunnet heng saman med det borna treng å læra i barnehagen. Eg gjer også greie for formålet med prosjektet, tidlegare forskning som eg ”byggjer” på, og korleis problemstillingane mine vart til.

*Kapittel 2:* Her viser eg korleis eg gjekk fram for å finna svar på dei forskarspørsmåla eg kom fram til i kapittel ein. Eg prøver å synleggjere vala mine og grunngje dei, samtidig som steg for steg i arbeidet i feltet er gjort greie for, frå pilotprosjektet til analysearbeidet.

*Kapittel 3:* For å få ei breiare forståing av erfaringsmaterialet mitt, viser eg konteksten som forhandlingane foregår i. Her presenterer eg dei fysiske forholda i barnehagen, dei vaksne og barna.

*Kapittel 4:* Før eg kunne gå i gong med analysen, måtte eg ha nokre arbeidsreiskap, nokre teoretiske ”briller” å sjå på erfaringane med. Det er dei omgrepa som eg finn tenleg til dette arbeidet eg presenterer her. Eg prøver å grunngje kvifor dei høver i min samanheng og til mitt bruk.

*Kapittel 5:* Her prøver eg å visa nokre av dei ulike og mangfaldige forhandlingane mellom barna i feltet. Eg ser på desse gjennom mine ”teoribriller”, nærmare bestemt deltakarbanar og sosiale kontraktar, og dermed får slike samhandlingar eg ofte har sett før, ei anna meining.

*Kapittel 6:* Her drøftar eg mønstra i det eg ser i forhold til formålet med prosjektet mitt, og prøver å skriva ut noko av det eg har sett og lært gjennom prosjektarbeidet mitt.

*Kapittel 7:* Dette er ei samanfating av prosjektet der konklusjonen blir at slik eg ser på sosialisering, høver det best å kalla det utviking av identitet.



## 2. METODE

I dette kapitlet viser eg korleis eg gjekk fram for å finna svar på forskarspørsmåla mine. Eg viser korleis eg fekk tak i erfaringsmateriell, korleis eg valde ut informantar, og kva analysemåte eg har brukt.

### 2.1. Val av forskingsmetode

I forskning er det viktig å finna metodar som kan gje tilgang til det ein treng for å finna svar på problemstillingane (Fossåskaret, Fuglestad og Aase 1997). For å koma fram til ein tenleg metode gjer ein mange val som krev grundige refleksjonar (Matre 2000). Metodedelen gjer greie for desse vala, grunngevingar og refleksjonane som ligg bak.

I dette prosjektet vil eg sjå nærare på interaksjon mellom barn i barnehagen, og sjå korleis dei gjennom meiningsskapande samhandling utvikla sosial kompetanse og kommunikative evne. Inspirert av tidlegare forskning ville eg også sjå etter korleis barna skapte eigne sosiale strukturar og kontraktar seg i mellom, i sitt miljø og i det totale miljøet. Det vart naturleg å vera i miljøet saman med barna. Ved å observere barna kunne eg få innblikk i korleis dei ”gjorde” dette og dermed få større innblikk i prosessane. Ved å opphalde meg i barnehagen, kunne det vera mogeleg å utvikle ”virkelighetsnær forståelse” (Hammersley og Atkinson 1996). Slike ynskje og val førte meg inn i den kvalitative forskingstradisjonen. Feltarbeid blei min måte å få del i erfaringsmateriale for vidare analyse og drøfting. Eg valde å bruka observasjon og samtale/intervju for å få del i kvardagsleg samhandling, interaksjon og kommunikasjon mellom barn.

Barna sjølve har neppe eit reflektert forhold til sitt aktørperspektiv. Eg går difor inn og gjer eit *dobbelt tolkingsarbeid*. Først tolkar eg deira oppleving av si verd, så tolkar eg dette som ”forskar”. Her er kjelder for mogelege feiltolkingar; i tillegg til å vera ein uerfaren forskar er det lenge sidan eg var barn. Å sjå tolkingane mine frå ulike vinklar og med ulike metodar, blir difor særst viktig i mitt tilfelle. Difor har eg både manuell observasjon og video-observasjon, i tillegg til meir og mindre strukturerte samtaler med barn og vaksne.

Prosjektet mitt har ei *konstruktivistisk vinkling*. Eg ser barna som konstruktørar av si sosiale verd. Dessutan konstruerer eg denne oppgåva utifrå mine tolkingar av aktørane si verd. Prosjektet mitt kan kallast ein *etnografisk mikrostudie*. Etnografisk; fordi eg var i feltet, i

kvardagen til aktørane. Dessutan søker eg forståing og meining, ikkje sanning. Mikrostudie; fordi eg var så kort tid i feltet og avgrensar situasjonane eg ser i og etter. Eg ser på kvardagen til menneske i relasjonar til kvarandre (Dysthe forelesning 27.08.01). Eg fokuserer berre på *bitar* i biletet, men håpar at denne innsikta kan hjelpa til med å skjøna heilskapar betre.

Den konstruktivistiske tankegangen gjeld også meg som aktør og forskar, slik det gjeld barna som aktørar i sine fellesskap. Forholdet mellom oss er også ein konstruksjon, og ein gjensidig prosess, på linje med slik eg forstår dobbel/trippel hermeneutikk (Gilje og Grimen 1995). Eg er aktør på tre plan; eg tolkar og blir tolka av barna som aktørane, det same gjeld personalet, og i fellesskap saman med andre hovudfagsstudentar. På det siste planet gjeld det spesielt kollokviegruppa, og samarbeid med rettleiar. Eg er ingen tilskodar, men ein deltakar slik Skjervheim (2001) ville kalla det. Som deltakar har eg med meg mine erfaringar og teori eg er oppteken av. Slik blir alle desse gjensidige prosessane og relasjonane delar av forskingsprosessen, og noko som går inn i konstruksjonen av prosjektet mitt.

Skrivestilen min er i eg-form; det Fuglestad (1997) kallar den personlege sjangeren (ikkje den realistiske, eller den impresjonistiske). Eg skriv om mine personlege erfaringar, noko som også skulle høve utifrå den etnografiske forskinga eg ligg nær opp mot. ”I feltarbeid er det forskaren sjølv som er metoden, og det er gjennom personlege erfaringar at ein etter kvart kan få innsikt i kulturen” (Fuglestad 1997:184). Målet mitt er at lesaren skal skjøna korleis eg er komen fram til denne ordninga og tolkinga av materialet, og skjøna kvifor eg finn det meningsfullt, slik at han kan feste lit til resultatet.

## **2.2. Val av barnehage og tilgang til feltet**

I samband med metodeundervisninga ved Uib, hovudfag i pedagogikk, gjennomførte eg eit pilotprosjekt i den barnehagen som eg seinare hadde feltarbeid i. Eg har permisjon frå jobben min i ein privat barnehage. Eg valde ein barnehage innan same organisasjon som eg er tilsett i, fordi eg rekna med at det ville letta tilgangen til feltet. Det er ein seks avdelingsbarnehage i utkanten av byen. Denne barnehagen var interessant for meg fordi dei har ei anna aldersamansetjing av barnegrupper (2 – 6 år) enn eg har jobba med. Wadel (1991) meiner at dersom ein skal forske i eigen kultur, kan det hjelpe for ulempene med å ha eit ”innanfrå blikk”, dersom samanhangande er litt annleis enn dei ein er vant til. Når ein forskar i eigen kultur kan

det vera vanskeleg å artikulere det sjølv sagt og underforstått. Ved å velja ei anna gruppesamansetjing håpte eg å bøte på noko av dette.

Tilgang til barnehagen fekk eg gjennom telefonkontakt med styrar som eg kjente litt frå før, som perifer kollega og gjennom felles kjende. Ho formidla informasjon om prosjektet mitt til resten av personalet, og alle ville gjerne vera med i eit slikt samarbeid. Eg valde den eine avdelinga fordi eg visste personalet der fekk rosande omtale. At personalet visste om meg og at eg er ein del av organisasjonen gjorde tilgangen enkel. Eg fekk umiddelbar tillit.

Erfaringar frå pilotprosjektet tilsa at video kunne vera ein aktuell observasjonsmåte. Då høvde den barnehagen ekstra godt for vidare samarbeid. Eg visste at barnehagen jobbar etter *Marte Meo-metoden*<sup>5</sup> og difor skulle barna vera vane med video-opptak. Det meinte eg ville letta arbeidet mitt når eg skulle gjera video-opptak. Diverre viste det seg at denne avdelinga ikkje hadde brukt metoden og videoen, dermed uteblei den effekten. Likevel hjelpte det meg at personalet hadde eit gjennomtenkt forhold til bruk av video. Det same hadde foreldrene, i og med at dei hadde tatt stilling til om barnet deira kunne vera med på video opptak til internt bruk. For barna derimot vart video opptak nytt og spanande.

Då eg skulle starte feltarbeidet mitt var det naturleg å velja denne avdelinga igjen. Dei vala eg tok for å finna ein høveleg barnehage til pilotprosjektet var like aktuelle i denne samanhengen. Dessutan hadde eg positive erfaringar med meg frå pilotprosjektet, og kontakt og tillit var allereie etablert.

Feltarbeidet blei innleia med ei ny telefonsamtale med styrar. Me avtalte dato som passa for å starte. Den første dagen informerte eg om prosjektet mitt på pedagogiskleiar-møte. Slik vart heile barnehagen informert om meg og prosjektet mitt.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å visa prosjektplan og eventuell anna skriftleg produksjon i forhold til prosjektet mitt, iallfall til avdelingspersonalet. Det gjorde eg ikkje. Eg var redd for at mine akademiske og teoretiske skrivers heller ville skape avstand enn nærare kontakt, spesielt til den ufaglærte delen av personalet på avdelinga. Eg kjenner den muntlege tradisjonen i barnehagen, og fekk rikeleg med høve til å informera muntleg. Personalet var opne og spørjande. Samtidig fekk eg vera på avdelingsmøte og informera meir grundig og likt til alle vaksne på avdelinga.

---

<sup>5</sup> Dette er ein metode som inneber bruk av video for evaluering av interaksjonen mellom vaksne og barn. Den er utarbeida av Maria Arts frå Nederland. Marte Meo tyder "av eiga kraft".

Foreldrene derimot informerte eg skriftleg og umiddelbart både i pilotprosjektet og hovudprosjektet mitt. I hovudprosjektet mitt blei foreldra informerte i to omgangar. Først generelt om prosjektet mitt; mål, tid, og at det var frivillig. Dessutan oppmoda eg dei til å ta kontakt dersom dei lurte på noko. I andre omgang hadde eg eit spesifikt spørsmål om barnet deira kunne vera med på video-opptak (vedlegg). For at dei kunne vera med på video opptak måtte dei senda ei skriftleg tilbakemelding til meg. Utdeling og innhenting av desse skriva tok avdelingspersonalet seg av. Dei var til uvurderleg støtte for meg, og gjorde heilt sikkert sitt til at foreldrene stolte meir på meg.

Grunna bruk av elektroniske hjelpemiddel er prosjektet mitt omfatta av meldeplikt til norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD). Vedlagt fylgjer brev frå NSD.

### **2.3. Avgrensing og fokus**

Sosiokulturelt perspektiv, som er overordna i prosjektet mitt, representerer eit heilskapleg syn på læring. Det var eit vanskeleg utgangspunkt for avgrensing av oppgåva mi. Likevel var avgrensing og fokusering ein heilt naudsynt prosess. Først og fremst fordi kvardagen i barnehagen er så kompleks og samansatt at det krev eit fokus, slik at nokre av samhandlingane mellom barna trer klarare fram. Diverre førte fokusering på noko at anna kom meir i bakgrunnen. Dei samhandlingane som kom i bakgrunnen var også viktige, og dermed vanskelege å velgje bort. Min måte å løysa dette dilemmaet på, var å prøva og gjera desse vala eksplisitte, slik at det gjekk an å tenkje gjennom dei. Her vil eg ta føre meg dei avgrensingane eller vala eg har gjort og grunngje dei. Dei reflekterer mykje av forforståinga mi, og forventningane mine til feltet.

Eg vart tidleg klar over at dette skulle vera frå eit *barneperspektiv*. Eg ville sjå på barn som aktørar i lag med andre barn. Samver med andre barn og vener er viktig og har ein annan funksjon enn familien (eller samver med vaksne) for sosialisering og utvikling av sosial kompetanse (Frønes 1998). Ilag med andre barn er det store utfordringar til samspel. Skulle eg læra noko om dette samspelet, måtte eg få ei større innsikt i korleis det utspelar seg.

Eg valde å sjå på samspel mellom barn i ein *barnehage*, dette fordi samspelet her har andre rammer enn anna uformelt samspel mellom barn som er like gamle. Då tenkjer eg først og fremst på rolla dei vaksne har i barnehagen, til å bruke dette fellesskapet “pedagogisk”. Eg tenkte også *ei barnegruppe med berre fulltids plassar*. Det seier noko om kor mykje barna er saman og i kor

stor grad dei har høve til samspel. Dessutan har eg erfaring med at dersom det er ulike typar plassar (to dagars barn, tredagars barn, full tids barn, heile/halve plassar), blir lett barn med fulltidsplassar "sjefar" på avdelinga. Når alle har like stor plass skulle alle stille likt utifrå dette kriteriet.

Det skulle også vera barn som på ein eller annan måte *meistra dette samspelet*, slik at det fortsette i tid, utan at deltakarane gjekk kvar til sitt. Det var her eg meinte eg hadde mest å læra. Tidlegare i yrkeslivet er det desse eg har observert minst, det er dei som ikkje har komme inn i leiken eg har vore mest saman med.

Eg ville gjerne vera der i slutten av barnehageåret slik at eg fekk observera *dei eldste* barna i barnehagen; slike som Album (1996) kallar veteranar. Dette fordi dei har mest erfaring frå barnehagen og kjenner kulturen i godt. Fleire har gått på denne avdelinga sidan dei var to år. Barn blir også vanlegvis flinkare til å ordleggja seg og reflektera over erfaringa etter som dei blir eldre. I og med at kommuniaksjonen mellom dei var meir verbal, rekna eg med at den var lettare å finne, ordsetja og tolke.

Å fokusere på *forhandlingar* mellom barn, var ein lang prosess som utvikla seg gjennom den berømte runddansen mellom erfaringsgrunnlag og teori (Wadel 1991). Overalt såg eg slike forhandlingar. Det ser ut til å vera ein grunnleggjande måte for barn å vera saman på, ein kommunikasjonsmåte. Eg fokuserte også på forhandlingar der *språket som kommunikasjonsmiddel* stod sentralt. Dette fordi språket blir sett på som vårt viktigaste medierande reiskap (artefakt) for tileigning av kunnskap (Säljö 2001).

Eg ville sjå etter slike *sosiale kontraktar* som Hundeide (1997) skriv om. I ny etablering av leik eller samhandling blir slike kontraktar ofte refererte til. Barna reetablerer kontrakten ved å gje "stikkord" til kvarandre om kva dei driv på med. Eg fylgde difor ofte nøye med i slike overgangar der leikegruppene etablerte seg (på nytt) (Corsaro 1985, Nilsen 2000), t.d. etter frukost eller når me var komne fram til eit turområde. Kva som gjorde at leiken sluttar har eg færre observasjonar av; det er også vanskeleg å sei om leiken sluttar, den går ofte gradvis over i annan leik eller blir avbroten av måltid eller liknande.

## **2.4. Arbeid i feltet**

Eg var i feltet frå midten/slutten av mai og ut juni, dei fleste kvardagar. Mi erfaring er at barna får større spelerom om våren og i uteleiken. Ved å vera i barnehagen på denne årstida når det ofte er fint ver, kunne eg kanskje lettare få tak i barn-barn samhandling, utan direkte vaksen involvering. Forventningane mine blei innfridde. Det var vår og sommar og fint ver og barna var mykje ut. Her var mykje interessant å observera, leik ute etter at alle barna har vore i barnehagen eit heilt år, og kan "barnehagekodane". MEN, nabotomta blei endra til anleggsområde. Fire gravemaskinar jobba og grov heile dagen, dei tok også delar av leikeplassen. For å høyra kva barna sa til kvarandre måtte eg vera heilt nær dei. Heldigvis var "min" avdeling flink til å gå på tur, difor fekk eg mange gode observasjonar av uteleik likevel.

### **2.4.1. Ein annleis vaksen med lite autoritet**

#### *2.4.1.1. Relasjonsbygging og rolle i feltet overfor vaksne*

I forhold til dei vaksne la eg vekt på at eg hadde jobba lenge i barnehage. No var eg i den heldige posisjonen å få tid til å sjå etter, lese og skrive om slikt eg var spesielt oppteken av innan barnehagen. Alderen min, kjønn, og bakgrunn som førskulelærer hadde eg berre med meg, og det måtte både eg og dei eg trefte forhalde seg til (Wadel 1999). Slikt får konsekvensar for rolle i feltet. Dei ein møter tilskriv ein gjerne eigenskapar og veremåtar utifrå alder, kjønn, yrkesbakgrunn og klesstil. Slik blir rolla mi i feltet konstruert i relasjonar mellom dei eg møtte og mine behov og ynskjer; opphaldet i barnehagen skulle vera meningsfullt for både meg og personalet. Eg prøvde å visa meg som person og førskulelærer utan å dette utav forskarrolla. Det lykkast eg ikkje alltid i, eg er nok først og fremst førskulelærer, og hadde lett for å bli ein av personalet. I og med at personalet visste om meg som barnehagepersonale, var det nok denne rolla som låg nærast for personalet å "tildela" meg, også. Dette er ein gjensidig relasjon, og forhandling om mening.

For å bøta på at eg lett kom inn i ei personalrolle, var eg mest saman med barna og fokuserte på dei, dessutan tok eg pause når det var lite folk på pauserommet. Eg trengte også å fordøye observasjonar og tenkja gjennom "nye" trekk, det gjekk lettare dersom det ikkje var så mange på pauserommet samtidig med meg. Difor hadde eg ofte pause saman med nokre få. Kven desse var rullerte frå dag til dag. Eg var nøgd då dei sa at dei var blitt så vane med meg at dei ofte gløynde

meg. Då det heller ikkje var snakk om å invitera meg med på personalfest, skjønte eg at eg hadde lukkast i å ikkje bli rekna som ein av personalet.

Avdelingspersonalet gjekk eg inn i tettare relasjonar til. Eg fant det unaturleg å vera såpass mykje og lenge saman med folk utan å visa litt av meg sjølv, spesielt fordi eg ”pumpa” dei med spørsmål o.l. i løpet av dagen.

#### *2.4.1.2. Relasjonsbygging og rolle i feltet overfor barna*

I forhold til barna prøvde eg å vera ”ein annleis vaksen” med liten autoritet (Corsaro 1985, Nilsen 2000). Eg ville gjerne ha tilgang til flest mogeleg av samhandlingane mellom dei, også slike samhandlingar der vaksne oftast ikkje er tilstades. For å få tilgang til desse relasjonane mellom barna, måtte eg vera ein annleis vaksen. Ein som det ikkje hadde noko særleg å sei, enten eg var der eller ikkje. Eg prøvde å vera anonym, halde meg i utkanten, lite synleg. Eg tok ikkje initiativ til leik e.l. Spurte barna meg om lov til noko, sa eg at eg ”ikkje bestemte”. Dette førte meg nærast den type deltakande observasjon der ein er tilhøyrar til samtaler og tilskodar til aktivitetar (Wadel 1991:46). Eg ville observere barn i relasjonar med andre barn, desse relasjonane ville ha endra seg dersom eg som vaksen gjekk inn i direkte samhandling med barna. Då ville relasjonane i samhandlinga representere noko anna enn det eg ville sjå på i prosjektet mitt.

Ei slik tilbaketrekt og anonym rolle var vanskeleg for meg som er van med å styre og ordne opp. Eg hadde til dømes som mål å ikkje gå inn i konflikhtar, det informerte eg personalet om og forklarte kvifor. Av og til, når eg var åleine med barna, blei dette vanskeleg. Eg opplevde at ved å vera der utan å gripa inn, kunne det oppfattast som ei godkjenning av negative handlingar mellom barna. På grunn av dette fant eg det naudsynt å gripe inn, dersom eg meinte det gjekk ”for langt”. For å sleppa å gripe inn for ofte, trekte eg meg ut og informerte dei andre vaksne når det bygde seg opp konflikhtar. Det trudde eg ville letta tilgangen til deira hemmelege rom i barnehagen. Det gjorde det også, eg fekk vera med å observera leik som andre vaksne ikkje skulle vita om.

På eit område valde eg å vera ein heilt tydeleg vaksen. Sjølv om eg ikkje hadde autoritet i barnehagen og bestemte ingenting der, var eg heilt klar på mine *eigne* grenser; t.d. då eit av barna slo meg. Sjølv sagt heng det saman med mitt tidlegare arbeid og mi overtyding om at i slike saker

skal vaksne vera gode modeller. Ingen skal finne seg i nokon form for overgrep. Då eg gav beskjed om at slikt likar eg ikkje, blei det respektert umiddelbart.

Eg måtte skape relasjonar til barna for i det heile å få vera i nærleiken av dei. Før dei gav meg tilgang til ”sine” områder av barnehagen, måtte dei bli kjende med meg. Barna kravde skikkeleg grunngjeving for kvifor eg var der og kva og kvifor eg skreiv eller tok video. Eg fortalde kven eg var, at eg gjekk på skule for å lære meir om barn. Eg skulle gjera ”leksa” mi hos dei og skriva ned det som blir sagt og gjort, slik at eg kunne lære meir om korleis barn leikar saman. Etter kvart blei barna stolte bidragsytarar til prosjektet mitt.

Sjølv om eg var lite i direkte samhandling med barna, var eg inga ”fluge på veggen”. I tillegg til mange samtaler der eg og barna blei kjente med kvarandre, hadde eg gjerne ei ekstra hand å halde i på tur o.l. Var nokon lei seg kunne eg gjerne trøyste, i garderoben kunne eg hjelpe med regnbuksa eller knyte sko. Eg tørka gjerne over eit bord etter måltid, og sjølvstok tok eg med eit lass med skitne kjørel dersom eg likevel skulle forbi kjøkenet.

#### **2.4.2. Observasjon, med og utan video**

Observasjon blei mitt viktigaste hjelpemiddel. Sjølvstok representerer observasjonane mine berre små blink av røynda, ein liten del av det heile. Eg opplevde at desse hendingane fortalde meg noko viktig om det eg ville vita meir om. Å vera i feltet er også ei kontekstuell erfaring, noko eg ber med meg nærast som ei kroppsleg oppleving. Slike opplevingar klarte eg ikkje alltid å feste til papiret. Likevel går desse inn i analysearbeidet som ein meir eller mindre medviten del av observasjonane og tolkingane mi (Album 1996).

Eg hadde med nokre teoretiske kodar inn i feltet. Paul Willis (i Nilsen 2000) åtvarar mot at ein kan gå teorilaust inn i deltakande observasjon. Denne teorien var og er ein del av meg; grunnen til at akkurat dette appellerte til meg var mine mange erfaringar frå eit yrkesliv som tilsett i barnehagen. Eg kjenner barnehage-kvardagen godt, og er klar over at denne kvardagen er så samansett og mangfaldig at det krev eit fokus for å observera. Kodane er først og fremst ei forklaring på kvifor desse hendingane er skrivne ned. Dei hjelpte meg til å fokusere på problemstillinga mine. Eg og mitt sanseapparat er styrt av det eg er oppteken av og trur på, difor er det delar av mi forforståing som kjem til uttrykk i desse kodane.

Dette vart ein måte å forhalde seg til at data ”skapes” i kvalitativ forskning, og at ein produserer data ved hjelp av observasjonar og omgrep (Fossåskaret 1997). Difor er forskaren og



dei omgrepa ho vel, ein viktig del i denne forskinga. Det går ikkje an å henta ut data som ferdig modne jordbær, klare for sylting. Det er også difor eg unngår bruk av empiri om det grunnlaget eg analyserer oppgåva utifrå. Eg vel å bruka erfaringsmateriale (Hammersley og Atkinson 1996).

I barnehagen gjekk eg rundt med blokka mi store delar av dagen og noterte flittig. Nokre observasjonar er på fem sider, andre på fem linjer. Enkelte svært detaljerte, andre lite detaljerte. Observasjonane har eg oftast kalla *løpande protokoll*. Dei har eg ført inn i skjema med tre parallelle kolonnar, ei for nedskrivning av det eg såg og hørde, ei for kommentarar/tolkingar og ei for kodar (vedlegg). Den andre type observasjonar eg gjorde kalla eg *aktivitetskjema*. Det er skjema der eg med jamne mellomrom går inn og ser på kven som leikar/er saman, kva dei gjer på og kvar dei er. Aktivitetskjema brukte eg for å etablere ei fokusgruppe, som ikkje *eg* først og fremst konstruerte, men som opplevde *seg sjølv* som ei gruppe.

Eg fortalde barna tidlegare i feltperioden at seinare skulle eg skriva mindre og heller ta opp det dei gjorde og sa på video. Etter å ha innhenta løyve frå foreldre til å bruke video, presenterte eg apparatet for barna og forklarte kva og kvifor eg ville bruka det. Eg sa også at dei skulle få sjå seg sjølv på fjernsynet. Det var stas! Problemet var at dei gjerne ville sjå alt eg filma heile perioden, og det var det ikkje høve til. Å sjå gjennom kameralinsa vart eit brukbart alternativ. Nyhets interesse minka etter kvart, men eg burde vore lenger tid om dei heilt skulle gløymt meg og kameraet.

Då eg starta å gjera video-opptak såg eg at samspelsmønsteret endra seg, det likna på tidlegare erfaringar eg hadde gjort når dei leika sirkus, med vakse publikum. Då snakka dei mykje høgare, var meir hektiske, det ”skjedde” noko heile tida, og enkelte barn fall lettare utanfor samhandlinga. Eg snakka med barna og fortalde dei at det eg ville ha på video var slik dei leika til vanleg. Det hjelpte på forestillinga, og etter kvart kjente eg igjen leikemønster og samhandlingsmønster frå manuelle observasjonar. Difor meiner eg dei video-opptaka eg refererer til i prosjektet mitt, er representative for samspelet mellom barna i denne gruppa. Dette til tross for at barna var meir observante på meg då eg tok video, enn då eg sat i ein krok og skreiv ned det som skjedde.

Eg hadde tenkt at bruk av video skulle bli min hovudmetode, den biten har eg tona ned noko. Video blei berre ein annan måte å observera på, med sine klare avgrensingar, også grunna uventa hendingar som t.d. barna si interesse for å bli ”filma”. I mitt tilfelle kan det diskuterast om video som metode hadde større gevinst enn vanleg observasjon. Når eg også ser kva det tok av tid til

transkribering og etterarbeid, kan det diskuteras om denne tida kunne vore brukt meir tenleg til anna i prosjektet mitt.

Hovudårsaka til at eg ville bruka video er at barn har mange nonverbale kommunikasjonsformer. Dei fekk eg sjølv sagt fanga betre inn på video enn ved hjelp av manuell observasjon. Då fekk eg med fleire detaljar som kanskje ikkje var detaljer ved nærare ettersyn. Problemet meldte seg då eg skulle prøva å transkribere desse. Det var svært vanskeleg å skulle bruke ord for å transkribere nonverbal kommunikasjon (Alrø & Kristiansen 1997). I sekvensar med mykje nonverbal kommunikasjon gav eg det opp. Sjølv om mykje av den nonverbale kommunikasjonen ikkje er skriven ned, ser eg føre meg videoen og huskar dagen i barnehagen når eg les dialogen. Transkripsjon av video kravde mange gjennomgangar av video-opptaket, så mange at detaljar og hendingar er godt festa i minnet mitt, sidan ”heile dagen kom i fanget” igjen og igjen. Uansett er det viktig å ha klar for seg at ein kvar observasjon eller transkribering berre er ei matt etterlikning av hendinga (Nilsen 2000). Det er først og fremst det som skjedde eg skal forhalde meg til, transkripsjonen er ei hjelp til å huske hendinga.

Video har vore svært nyttig utifrå at eg kunne sjå same sekvensen fleire gongar, også med ulike fokus, og etter inspirasjon frå ulike teoriar, det vart ei hjelp til å reflektera over hendinga på ein grundigare måte. Når det var mange med i samspelet var det lettare å fange alle nyansane i kommunikasjonen gjennom videokameraet. Sjølv om det var vanskeleg å *transkribere*, var det nyttig å *sjå* på kommunikasjon på fleire plan; på mimikk, kroppsspråk osv.

Video forsterkar alle lydar likt, også heilt uvesentleg bakgrunnstøy, som bilar på vegen utanfor. Det menneskelege øyre og syn er utruleg avansert i forhold til det tekniske. Det er også lettare å skifte fokus ved manuell observering. Dessutan kan fokus berre vera ein stad i videoen; eg klarar fleire fokus i gangen. T.d. då eg med videoen fokuserte på kva som skjedde i samspelet mellom to barn, førte det til at videoen ikkje fekk med ho som nærma seg forsiktig, og prøvde å finna ut korleis ho kunne koma inn i leiken. Eg opplevde det også som vanskelegare å stikka meg vekk når eg dreiv med video observasjon, sjølv om eg prøvde å vera stille og stå i ro med kameraet. I og med at eg ikkje kunne setja meg i ein krok, var eg lett synleg for barna

### **2.4.3. Samtale, med vaksne og barn**

Eg brukte samtalen som reiskap til å byggje relasjonar. Slik blei eg kjent med barna og dei vaksne, og dei med meg.

Eg valde å spørje barna om kven dei likte å leika med. Desse samtalane, og observasjonane eg gjorde ved hjelp av aktivitetsskjema, førte til at eg definerte eitt barn til inn i fokusgruppa mi. Ho vart rekna som ”medlem” av denne gruppa av dei andre barna og seg sjølv, og var i stadig samspel med dei eldste, sjølv om ho hørde til i årskullet under. Gjennom spontane samtaler med borna fekk eg vita mykje om familie og sysken, og kva dei gjorde i fritida. Det hjelpte meg å få del i meir av deira verd, og eit breiare utgangspunkt for tolking av det eg såg.

Dei vaksne snakka eg sjølv sagt også med undervegs i arbeidet. Dei gav meg nyttig informasjon om barnegruppa og korleis dei oppfatta samspelet mellom barna. Her fekk eg mykje nyttig bakgrunnsinformasjon, som sette hendingane i kvardagen i eit anna lys.

Eg valde også å intervjuje personalet i slutten av feltperioden. Desse intervjuja liknar på det Kvale (2001) kallar kvalitative forskingsintervju, som ligg nærare ein *samtale* enn ein spørsmål og svar sekvens. Eg trengte å drøfte observasjonane og tolkingar mine med dei som kjente barna og bakgrunnen deira betre. Gjennom å få vita korleis dei vaksne hadde arbeida med denne gruppa og grunngjevingar for arbeidsmåtane deira, såg eg fleire samanhangar. Slik fekk eg ei breiare forståing av samspelet mellom barna. Det gav meg nyttige korrigeringar i arbeidet mitt, samtidig som det styrkja viktige delar av analysen min. I tillegg fekk eg fleire konkrete dømer, dei kunne eg samanlikne med mine observasjonar. Eg såg intervju som den einaste måten å få del i denne informasjonen på.

Eg hadde med meg ein intervjuguide med forholdsvis opne spørsmål, og starta intervjuja med å seia kvifor eg ville snakka nærare med dei og korleis eg tenkte denne forma for intervju. Eg prøvde å vera open og lyttande og våga å gå andre vegar enn dei eg hadde skissert i guiden. Likevel var guiden ein god rettleiar, og hjelp til å halda meg meir til saka.

Personalet var opptekne av om dei svara ”rett” og om det var nyttig for meg det dei sa. Her vart det viktig at eg møtte dei på ein positiv måte. Eg forklarte kva eg hadde sett og korleis eg tolka det eg hadde sett, for å få personalet si oppfatning eller observasjonar av liknande høve. Dette førte til at eg snakka mest like mykje som dei. Det ser eg som uproblematisk fordi dette var meint som ei strukturert samtale. Dessutan hadde eg vore forholdsvis mykje til stades i barnehagen og opplevde personalet som trygge på meg, ikkje minst fordi dei våga å vera usamde med meg. Difor var eg heller ikkje så redd for å vise kva eg meinte. Saman med eit ukjente barnehagepersonale kunne eg ha fått ei ”tyngre forskarrolle”. Eg trur dei såg på meg som den eg er, ein førskulelærer som gjerne ville vita meir om korleis arbeidet i barnehagen kan bli betre.

Difor tok eg utgangspunkt i det dei hadde fått til, og spurte kva dei hadde gjort og meinte om dette. Det ligg implisitt i ei slik tilnærming at den eg intervjuar kunne kjenna seg viktig. Sjølv sagt er ein ekspert på sitt eige arbeid, og den einaste som kan grunngje arbeidsmåtane. Eg var heilt avhengig av dei, medan dei klarte seg fint utan meg. Det kan diskuteras kva veg ein eventuell asymmetri gjekk i mitt tilfelle. Uansett vart samtalande lette og fine, og eg sat tilbake med mange nyttige tankar.

Samtalande eller intervjuar tok eg opp på band. Slik vart det lettare for meg å fokusere på den som pratar og det som blei sagt.

#### **2.4.4. Loggbok, kontaktoppsumming og sosiogram**

”På samme måte som man om bord i et fartøy fører daglig loggbok om seilasen og livet ombord, kan man føre kontinuerlige notater om livet i barnehagen” (Arvidsson 1977:85). I loggen min er ”alt” eg skriv frå feltet som ikkje er observasjonar eller meir planlagde samtaler. Slik som spontane samtaler med barn og personale og mine subjektive og spontane tankar og refleksjonar (vedlegg). Loggbok og oppsummering frå kvar dag, vart ei god støtte for huske mest mogeleg av det som skjedde i feltet, og dermed setja dei meir spesifikke observasjonane mine i eit meir kontekstuellt lys. Nokre av observasjonane mine er såpass korte at dei ville hatt lite mening dersom eg ikkje hadde loggnotatane i tillegg.

Eg avslutta ofte dagsloggane mine med ei kontaktoppsumming (Dysthe forelesning 24.09.02). Kontaktoppsumminga fungerte meir som ein måte å få katalogisert dei ulike observasjonane mine på. Her skreiv eg punktvis kva slags observasjonar eg hadde gjort, planlagde samtaler osv. (vedlegg).

Eg hadde også tenkt å bruke sosiogram. Det er ei registrering der ein ser ved hjelp av piler kven som får og tek kontakt med kvarandre i ei gruppe (Arvidsson 1977). I utgangspunktet hadde eg ein tanke om at slike registreringar ville sei noko om grad av deltaking, men barna deltok på så mange ulike måtar, at eg fann det umogeleg å registrere dette samspelet ved hjelp av sosiogram.

## 2.5. Analyse

Eg opplevde at analysen handla mykje om å få oversikt og ”rydda” erfaringane mine frå feltet. Bjørndal (2002) meiner at analyse bl.a. er å forenkla, klassifisere og kartleggje karakteristiske mønstre. Dette fører til at ein må fokusere på noko, men oversjå anna. Gjennom slik rydding og med problemstillingane som rettesnor, tolka eg hendingar og uttrykk, og fann meiningsdimensjonar ved dei (Fossåskaret 1997). I den kvalitative forskinga er ein opptatt av å sjå samanhengar og strukturar, av å *forstå*. Ein leitar ikkje etter *forklaringar* på fenomen (Matre 2000).

Eg reinskreiv dei manuelle observasjonane etterkvart. Det same gjorde eg med tankar eg fekk i samband med arbeidet i feltet og dei spesifikke observasjonane.

Med utgangspunkt i nokre retningslinjer for video-logg og arbeidsgang i samband med analyse hos Dirckinck-Holmfeld (1997:117), valte eg *min* måte å forhalde meg til video på:

1. Sjå gjennom den nøye.
2. Katalogisera heile videomaterialet.
3. Sjå gjennom videoen igjen, og sjå etter kva slags sekvenser eg fann interessante. Dei katalogiserte eg på nytt under ”Kva kan brukas?”, saman med ei kort grunngjeving for kvifor eg meinte dei kunne brukast, ved å visa til kva dei inneheld, ofte ved hjelp av teoretiske omgrep (vedlegg)
4. Byrja transkribering av dei mest interessante delane av videoen (vedlegg).
5. Ordna manuell og video observasjonar i tema etter kva slags samhandling det var i observasjonane (i plastmapper).

Då eg rydda i plastmapper såg eg bort frå dei teoretiske kodane eg hadde med meg i feltet. Dette fordi eg kjente på at kanskje eg trådde teorien for tidleg nedover materialet mitt. Dessutan såg eg at kodane mine ikkje var skildrande, slik eg trudde, men i høgste grad tolkande. Eg kjente difor at det var viktig å leggja desse kodane bort, og jobba med observasjonane utifrå det eg meinte skjedde der, og kva type samhandling det var snakk om: gøyme-fangeleik, familieleik, samtaler i strukturerte samanhengar som ved bordet, osv.

Parallelt med dette transkriberte eg video-opptak. Grunna det tidkrevjande i dette, var eg utveljande i kva eg skreiv ut. Eg skreiv først ut det eg opplevde som mest interessant og forteljande utifrå tema og problemstilling for prosjektet mitt. Nummer på video observasjonar

fylgjer difor ikkje kronologisk i tid. I plastmappene er det fortsatt vist til video sekvensar katalogisert under "kva kan brukast" som ikkje er transkribert. Dette fordi eg meiner at det som er på den videosekvensen kjem like godt eller betre fram i anna materiale. Lange videosekvensar som bl.a. viser grunnleggjande strukturar i barnegruppa har eg ikkje transkribert, berre forhalde meg til videoen. I den grad eg viser til desse hendingane i analysen min, er dei merka med nummeret på bandet for å skilje desse frå dei transkriberte observasjonane mine.

Intervju/samtale med personalet transkriberte eg ut i full tekst. Ordlyden i transkripsjonen ligg tett opp til det eg høyrer på bandet, men dialektane er borte. I mine transkripsjonar snakkar dei vaksne nynorsk. For å få oversikt, skreiv eg stikkord i margin som viste kva tema informantene snakka om. Etterpå knytte eg saman intervjuar med observasjonane ved å skriva observasjonsnummer i margin. Dette for å visa til noko eg hadde sett som handla om det same som personalet fortalde om.

Etter dette gjekk eg tilbake til observasjonane mine, og rydda dei i tre hovudtema, ved hjelp av fargekoder. Desse tre kom eg fram til etter å ha arbeida meg fram til færre og meir konsise problemstillingar. Eg meinte å sjå mønster rundt deltakarbanar, forhandling og djup leik. Etter nærare gjennomlesing såg eg at "alt" dreidde seg om forhandling, og valte det som overordna i problemstillingane mine. Dei andre kategoriane blei til forhandling knytt mot deltakarbanar, forhandling i forhold til kontraktar og den siste blei forhandling i djup leik. Seinare i arbeidet mitt såg eg at dei to siste kategoriane kunne slåast saman til forhandling om og innan kontraktar.

Sjølve skrivinga av analysedelen var neste steg. Eg prøvde å finna "gode" dømer innan same farge. Ved neste gjennomgang prøvde eg å triangulera alle "funna" mine, med samtaler og intervju med personalet og barna, loggen min og tidlegare refleksjonar.

Før eg byrja på drøftinga hadde eg ein ny gjennomgang av videomaterialet. Eg ville vurdere om det skulle transskriberast meir/anna. Hadde eg skrive ned det som er representativt, eller det som høver best for meg? Var det samsvar mellom det eg såg, og dei tema eg hadde knytta hendingane til i analysen? Ny gjennomgang av videoen førte til små og forholdsvis uvesentlege endringar. Kanskje fordi eg allereie var altfor fanga av måten eg tenkte på.

## 2.6. Gyldigheit og truverd

Gjennom heile forskingsprosessen er det viktig å vurderer det ein gjer og om det er gyldig og truverd. Eg har prøvd å skape tiltru til prosjektet mitt ved å synleggjere forskarrolla mi, visa val og refleksjonar som er tatt undervegs, i tillegg til å gjera greie for framgangsmåten (Fuglestad 1997). Synleggjering av forskarrolla mi heng saman med mine forsøk på å grunnje vala mine. I denne prosessen har skrivinga vore til stor hjelp. Ved å heile tida skrive ned tankar og grunnje val, blei eg meir observant på min eigen prosess.

Eg brukte også ulike metodar; observasjonar med og utan video, og meir og mindre strukturerte samtaler med personalet og borna, i håp om å ha ein sikrere basis for tolkingane mine. Eit problem her er at å triangulera tolkingane av observasjonane mine med personalet sine meiningar treng ikkje styrkja noko som helst. Det kan like gjerne vera at eg som også er personal i barnehage, tenkjer likt med anna personale i andre barnehagar.

I tråd med kvalitativ forskning er eg meir oppteken av at det kjem fram ulike forhandlingar mellom barn, i ulike samanheng, sett i frå forskjellige ”vinklar”, enn at det er representativt i statistisk forstand. Kor representativ det eg ser er, får vera opptil lesaren å vurderer (Birkeland 2001).

Grunna mitt innanfrå blick er det heilt sikkert ”ting” eg ikkje har ”sett” i feltperioden fordi det er så altfor sjølvstyggt for meg. Samtidig kunne eit slikt innanfrå blick fort gje meg oversikt i barnehagekvardagen. I og med at eg slapp å bruka lang tid på å finna system i denne kvardagen, som til tider kan framstå som kaotisk, kom eg kanskje lengre, eller djupare inn i det eg såg (Birkeland 2001).

I og med at eg valte å bruka video, gjer det spesielle føringar for etiske vurderingar. For det første vart det lett episodar med på videoen som verken var fokus i prosjektet mitt eller hadde noko med utval å gjera. Det skal heller ikkje vera med i oppgåva. I tillegg må eg bruka dei sekvensane som er representative for slik eg etterkvart kjente barna. Spesielle dagar eller hendingar som ikkje har noko med mitt fokus å gjera, til dømes eit barn som blir dårleg i barnehagen og er grinete og sliten, treng ikkje vera med på video den dagen. Kameraet har verken hjerte eller hjerne, dette er det eg som må stå for.

Barna var vane med å ha visse områder i barnehagen i fred for vaksne. Desse områda var spesielt interessante for meg. I utgangspunktet ville ikkje borna at eg skulle vera på slike områda. I forskning heiter det at informanten skal gje *informert samtykke* for å vera med i

forskinga. Dette samtykket fekk eg formelt sett frå foreldrene til borna. I forhold til borna kjente eg det meir som at eg fekk *manipulert samtykke*; eg brukte alt eg kan om barn og tillitsskaping for å få tilgang til situasjonar. Dette kan vera eit etiske ankepunktet mot prosjektet mitt, som i det minste krev at eg handsamar det eg har sett med stor varsemd.

Feltarbeidsperioden kunne gjerne strekt seg over lengre tid. Tida blei såpass knapp fordi borna starta sommarferien tidlegare enn personalet rekna med. For å ha tid til å bearbeide inntrykk, trur eg annan kvar dag i barnehagen hadde vore ideelt. Så ofte som eg var der vart det for lita tid til refleksjon. Det ber spesielt intervjuar med personalet preg av. Sjølv om det er mykje som er relevant og svært nyttig der, har eg t.d. ikkje fått med meg noko så vesentleg som dei vaksne si oppfatning av sosiale kontraktar og rutiner. Her kunne personalet heilt sikkert ha gitt meg gode innspel. Eg var oppteken av desse sosiale kontraktane i feltet, såpass at eg valte tider der eg meinte desse kontraktane kunne vera moglege å få auga på. Eg såg dei likevel ikkje klart i forhold til problemstillingane mine før eg hadde ordna observasjonane mine i tema; då såg eg tydelege mønster. På den tida då eg intervjuar personalet var eg ikkje medviten på desse mønstra. På tross av tidsfaktoren meiner eg at observasjonane mine er representative for denne gruppa; her er mykje interessant i forhold til prosjektet mitt.



### **3. KONTEKSTUALISERING AV FORHANDLINGANE**

#### ***3.1. Presentasjon av barnehagen***

Eg har lagt prosjektet mitt tett opp mot etnografisk forskning. I slik forskning er det vanleg å sjå på konteksten rundt samhandlinga (Matre 2000). Samtidig har eg sosiokulturelt perspektiv som overordna perspektiv. I sosiokulturelt perspektiv ser ein all læring som situert, og konteksten som ein del av det ein lærer. I observasjonane mine er lite av konteksten rundt samspelet mellom barna med. Dette fordi det er forhandlingane som er fokuset, og difor blir situasjonen for samspelet den næraste konteksten. Dette samspelet, enten det gjeld lek eller annan interaksjon, er både innhald og kontekst. Likevel foregår samhandlinga i eit fysisk rom, inne eller ute, difor vil eg gjerne presentere barnehagen sine fysiske rom.

Observasjonane mine er henta frå alle rom i barnehagen, dei som varer over lengst tid er frå leikerommet. Dette rommet definerte både barn og vaksne som ein stad der barn kunne leika saman utan særleg vakseninnblanding. Det var det innerste rommet på avdelinga. Her var det bord og stoler, leiketøyskomfyr, skap med kjørel i, utkledningstøy, tepper, ei hylle og madrasser. Dessutan var der berre eitt (lite) vindaug som var lett å dekke til, slik at det kunne bli mørkt der inne.

Mellomrommet var lyst og lett, her var store vindauger og dør ut til baksida av leikeplassen. Her var sofa og hyller, men elles god golvplass. Det var kloster, biler, dyr, dokker, dokkevogner osv. Kvar dag før lunsj var her samlingsstund. Det stod stabla små stolar i ein krok; dei blei tatt fram til samling eller annan bruk. Elles var det ofte dansing på dette rommet. Det var skyvedørrar frå mellomrommet og til det ytterste rommet. Slik kunne dette rommet også stengjast av. Problemet var berre at dei som var på leikerommet måtte gå gjennom mellomrommet for å gå på do, henta saker og ting i garderoben, eller dei måtte "stå" i mellomrommet når dei leika gøyemeik på leikerommet. Grunna "gjennomgangstrafikk" vart ikkje leiken i mellomrommet så avskjerma som på leikerommet.

I det ytterste rommet var det to store bord, med tripp-trapp stolar og benker. Langs veggene var det god hylleplass, med formingsmateriale og spel. Her var også vaksen skrivepult, telefon og viktige papirer på oppslagstavle og i tidskriftssamlarar. Dette var det første rommet ein kom inn i etter garderoben. Her var det mest alltid vaksne, og dei fleste vaksenstyrte aktivitetar foregjekk her. I motsetnad til resten

av barnehagen der mykje forgjekk på golvet, var det mykje som skjedde ved borda her.

Før ein kom inn i barnehageromma var det garderobe og bad. Desse blei også brukt til leik. Garderoben var eit viktig møtepunkt mellom foreldre og personale, her var arena for viktig informasjon, blide ”god morgonar” og såre avskjedar med Mamma. Utanfor garderoben var det grovgarderobe, fylt opp av fargerike regnkleder og støvlar. Her var store vindauger som viste ut mot leikeplassen og hovudinngangen til barnehagen.

Frå garderoben og grovgarderoben var det inngang mot kjøkenet som avdelinga hadde saman med andre avdelingar. Her laga me pizza og sånt; kvar fredag var matdag. Frå kjøkenet breidde det seg ofte god lukt av nytrekt kaffi. Kjøkenet låg mellom dei to ”store” avdelingane som holdt til i denne høgda.

Avdelinga ”vår” låg i andre høgda. For å komma ut måtte ein ned trappa gjennom ein gang. Under trappa var det kjekt å leika. Her blei det svært mange dører å forholde seg til, dør opp mot trappa, inn til to småbarnsavdelingar, bod og ytterdør. Slikt kan nyttast i leiken, spesielt døra opp mot trappa. I gangen var det lett å stikka seg vekk som observatør, her kom og gjekk det folk heile tida. Alle som skulle til eller frå dei fire avdelingane på dette huset, måtte gå gjennom denne gangen. Det måtte også dei som kom frå det andre huset (med ein liten og ein stor avdeling) som skulle til pauserom eller styrar sitt kontor, som låg i tredje høgda. Heile barnehagen var bygd på tuftene til ein gard, dei fire avdelingane som var i det største huset, var ”løa”, dei to andre var i ”hovudhuset”.

Uteleikeplassen var stor og spanande. Observasjonane mine er henta frå sandkassa, klatretrær, på båten, i dissene og vassleik ved labyrinthen. Etter som utbygginga av nabotomta gjekk sin gang minka det på leikeplassen, den blei ein del av anleggsområdet. Før utbygginga byrja var det fine områder utanfor gjerdet; store marker som barna fekk nytta. Dei største fekk gå dit utan vaksne. Eg fekk æra av å vera med ein gong. Då fortalde dei meg kven som var vener i barnehagen. Elles er mykje av uteobservasjonane mine frå tur i nærmiljøet eller lenger borte.

### **3.2. Andre viktige "rammer" for samspel mellom barna**

Ein viktig del av konteksten for samspelet er dei vaksne som er i barnehagen og det dei er og står for; t.d. moralske og humanistiske ideal, måten dei arbeidar, saman og med barna, foreldra, meg og anna personale på huset. Det hadde vore spanande å sjå på barn-vaksen relasjonar i same barnehage, og sett på samanhangen her. Det er absolutt to sider av same sak.

Barnehagen jobba saman med dei andre barnehagane i organisasjonen mot ei felles pedagogisk plattform. Dette prega også arbeidet i barnehagen, tankar om vaksenrolle og notidas krav og spesielle utfordringar til enkeltmenneske. Det fekk sjølvstekt konsekvensar for samspelet mellom barna. Medvitne vaksne som er vane med å evaluere arbeidet sitt har ofte eitt gjennomtenkt forhold til mangt og mykje. Eg vil karakterisere personalet som vaksne med høgt refleksjonsnivå.

I min samanheng hadde det mykje å sei at barna i det heile fekk høve til prøva seg i forhandlingar seg imellom utan at vaksne overtok diskusjonane deira. Personalet var opptekne av at barna skulle få prøva seg "sjølv" etter kvart som dei meistra meir og meir. Dette gav rikeleg med mogelegheiter for barna og observasjonsmateriale for meg. Dei vaksne var opptekne av å vera "vaksne" i relasjonar med barn, ikkje prøva seg på noko "kjommi" rolle overfor barna, eller som venn/venninne.

På avdelinga var det tre vaksne; Mona som var pedagogisk leiar og assistentane Hilde og Jan. Namna er konstruerte.

### **3.3. Presentasjon av barna**

Eg nemner berre dei konstruerte namna på barna som er med i observasjonane og samtalanane i analysen min. Eg aldersfestar dei ikkje spesifikt, men deler dei inn i dei eldste, dei mellomste og dei minste.

*Fokusgruppa mi/dei eldste:* Iris, Rasmus, Hilde, Vigdis og Vilde. Her er alle dei fire eldste på avdelinga, i tillegg til Iris som er fødd året etter. Det vil sei at borna i denne gruppa er fem/seks år.

*Dei mellomste:* Maja, Mina, Olga, Christian og Sander. Desse er fire/fem år.

*Dei minste:* Viktor, Tore, Georg og Kari. Dei er to/tre år.

## 4. TEORI

### BARNEHAGEN SOM EIT PRAKSISFELLESSKAP

#### 4.1. Innleiing

Her presenterer eg den teorien som blir reiskap for å sjå på erfaringsmaterialet og til å konstruere prosjektet mitt med. Det er denne teorien eg finn meiningsfull til bruk i det vidare arbeidet mitt. Den er henta hovudsakleg frå den sosiale læringsteoretikaren *Etienne Wenger (1998)*, doktor psyk. *Karsten Hundeide (1997)*, førskulepedagogen og sosialantropologen *Eli Åm (2000)* og sosiologen *Ivar Frønes (1998)*.

Grunna min ståstad, min bakgrunn og val av forskingsprosjekt, fann eg det tenleg å leita etter teoretiske omgrep som seier meir om *retninga* eg skal sjå i, enn *kva* eg skal sjå etter, det Blumer kallar *sensitive omgrep* (i Nilsen 2000). Det er omgrep som er vide og abstrakte termar på ei rekkje konkrete fenomen i kvardagslivet. Ved å vera klar på at desse omgrepa også er sosialt konstruerte, er det høve for å justere *kva* eg legg i omgrepa, under vegs, i møtet med feltet, eller gjennom refleksjon rundt teori og tidlegare erfaringar.

Eg vel å bruka innfallsvinklane *deltakarbanar* og *sosiale kontraktar* for å sjå nærare på korleis barn forhandlar seg imellom i barnehagen. Dei ser eg som sensitive omgrep som dekkjer heilhetlege sekvensar av erfaringsgrunnlaget mitt, samtidig som dei fokuserer på ulike sider ved forhandlingane mellom barn. Sosiokulturelt perspektiv, som er overordna i prosjektet mitt, set læring inn i eitt relasjonelt, kontekstuellt og sosialt perspektiv (Dysthe 2001). Kompetansen eller dette med "å få det til" ligg innebygd, og blir berre ein og kanskje ein liten komponent i *kva* det vil sei å utvikle seg gjennom forhandlingar. Fokuset som lett kunne blitt på forhandlingskompetanse, blir dermed flytta til ulike måtar å *delta* på. Utifrå ei slik tenking er sosialisering noko som ligg innebygd i det å utvikle seg gjennom forhandling om mening gjennom deltaking i eit fellesskap.

Deltakinga er i eit praksisfellesskap, i mitt tilfelle mellom barn i barnehagen. Her er *gjensidig engasjement*, *felles repertoar* og *felles verksemd* (Wenger 1998). Barnehagen med sin kultur og historie høyrer til i ein større kultur, eller i det samfunnet som den er ein del av. Eg ser på struktur og aktør som samanvevde einingar og ikkje motsetnader, og at begge deler går inn i forhandling om mening og utvikling.

## **4.2. Overordna perspektiv**

Eg meiner at etablering av sosiale relasjonar mellom barn i gruppe, er barnehagen si viktigaste oppgåve og supplement til heimen. Det er ikkje alltid dette går like greitt, det er barn som fell utanfor fellesskapet med andre barn. Å lykkast i dette med å omgås andre er ofte blitt sett på som ein sosial kompetanse som individet ber med seg, som det "eig" (Hundeide 2001).

Møte med sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling hjelpte meg til å sjå sosial kompetanse i eit nytt perspektiv. I fylgje dette perspektivet må all læring knyttast til og foregå i ein *kontekst, saman med andre*. Læring er situert og sosialt. Å *kunna* er knytt opp mot *praksisfellesskapet* og det som trengst for å delta i produksjonen der. Kunnskapen er distribuert mellom dei ulike deltakarane; difor er det ulike måtar og grader å delta på. Det er ikkje først og fremst personlege eigenskapar barnet lærer: "Korleis ein person lærer, og situasjonen der han lærer, er altså ein fundamental del av det som blir lært" (Dysthe 2001:43). Barnet lærer å vera barnehagebarn, og å klara seg fint i denne samanhengen, som eit deltakande barn som høyrer saman med dei andre barna. Det ikkje sikkert ein "meistrar" dette i andre samanhengar. Å sjå på barnehagen som eit praksisfellesskap, og ein kontekst for forhandlingar mellom barn, blei difor ein annan måte å sjå på kompetansen på.

Sosiokulturelt perspektivet byggjer på eit *konstruktivistisk* syn på læring. Gjennom forhandlingar, skapar barna seg mening og oversikt i form av samhandlingsmønster, system og struktur. Slik skapar dei si røynd, og er også ein del av denne. Denne skapinga, samhandlinga og konteksten dette skjer i er samanvevde prosessar. Slike forhandlingar skaper grobottn for erfaring og utvikling. Erfaringar påverkar kva ein gjer i den situerte praksisen. Menneske er eit historisk og kulturelt "produkt" difor er også notid, fortid og forventa framtid, både for individet og konteksten det deltek i, til stades i det situerte (Dysthe 2001).

## **4.3. Å delta i eit praksisfellesskap påverkar oss**

Den påverknaden ein får gjennom deltaking i eit praksisfellesskap kallast ofte sosialisering. Det handlar om korleis ein finn seg til rette eller ikkje i omgjevnadene sine, korleis ein blir ein del av praksisfellesskapet, og kva slags del, og kva det gjer med ein. Som barnehagepersonale vil ein

gjærne at det barnet lærer gjennom deltaking i praksisfellesskapet der, skal vera eit utgangspunkt for at det går barnet vel.

Barnehagen ein viktig stad for sosialisering, og sosialisering er vegen til sosial kompetanse. Det basale barn skal lære i barnehagen er å kunna delta saman med andre barn gjennom kommunikasjon. Denne kommunikasjonen er først og fremst ei forhandling om meining, og ein grunnleggjande måte å utvikle seg og få ny innsikt på (Wenger 1998).

Den vanlegaste samversforma mellom barn er leik. Leik og annan samversform krev kommunikative evne. Verbalt språk er ein viktig del av kommunikasjon. Innan sosiokulturell teori blir det lagt stor vekt på språket; Säljö (2001) reknar språket som vårt viktigaste medierande reiskap. Å læra (gjennom å bruke) eit språk er ein viktig måte å delta i eit praksisfellesskap på. Å kunna eit verbalt språk er viktig for forhandling om meining, men ikkje det einaste kriteriet for slike forhandlingar. I barnehagen ser eg barn som ikkje meistrar det verbale språket særleg godt, men som likevel kommuniserar og deltek i forhandling om meining. Når Wenger (1998) skriv om forhandling om meining, forstår eg at språk og all form for kommunikasjon er innvevd i dette; *å gjera* noko saman i eit fellesskap er også kommunikasjonen.

Før eg går over til neste punkt må eg få presisera at eit praksisfellesskap handlar om meir enn å vera ein stad for utvikling og sosialisering, eller tileigning av basiskompetanse. Det handlar om å vera saman, leva meningsfullt, utvikla ein tilfredsstillande identitet og vera eit menneske.

#### **4.4. Praksisfellesskap mellom barna**

Det er forhandlingar innan fellesskapet mellom barn eg har valt å setja fokus på. Det er kvardagen deira eg ser på, her foregår det viktige og lærerike prosessar. Mykje er sagt om sosialisering, men då ofte knytt mot relasjonar mellom vaksne og barn. Eg vil sjå på kva som skjer i relasjonar mellom barn. I den samanhangen finn eg det naudsynt å skriva noko om korleis relasjonar mellom barn skil seg frå relasjonar mellom vaksne og barn.

Det er forskjell på det barn lærer av å vera saman med vaksne og det barn lærer ved å vera saman med andre barn. Frønes (1998) set opp heimen og jamalderfellesskapet som to ulike sosialiseringsarenaer som har svært ulik påverknad på barna si utvikling.

Samspel mellom barn kallar han *horisontale* eller *oppnådde relasjonar*. I desse relasjonane foregår kamerats sosialisering. Slike relasjonar skil seg frå relasjonar mellom barn og foreldre.

Foreldrene får ein ved fødselen, eit venskap derimot får ein ikkje som gåve ved å starte i barnehage. Eit venskap må ein oppnå.

Ved å fokusere på det som skjer mellom barna, blir det handlande barnet tydeleg. Kameratar driv med gjensidig argumentasjon for reglar og liknande. I leik og annan samhandling må barna prøva seg fram for å finna gode strategiar, som passar akkurat her og no. Å meistra slik tilpassing og evne til diskusjon kan berre lærast i konkrete samanhengar, saman med likeverdige. Relasjonar mellom barn er prega av endringar, og høve til å påverka for det enkelte barnet. Fellesskapet blant jamgamle gjer utvida samspels erfaringar og dermed støtte til utvikling av *fleire* måtar å handle på. Det kan vera godt å ha eit stort handlingsrepertoar i vår samansett og til dels uoversiktleg verd. Denne kompetansen som er nyttig mellom barn, og blir utvikla i slike samanhengar, er også nyttig for vaksne. Det er når barn er i samver med andre barn, grunnleggjande kompetanse for vaksenlivet bli etablert.

Mellom vaksne og barn er relasjonane prega av meir stabilitet, repetisjon og færre endringar, det er *vertikale relasjonar* eller *tilskrivne relasjonar*. I barnehage er det tilskrivne relasjonane mellom barna og dei vaksne som arbeidar der. Dei vaksne er der og tek vare på borna uansett, det er jobben deira. Dei andre barna på avdelinga representere også tilskrivne relasjonar på den måte at barnegruppa er fastsett på førehand (Michelsen 2001).

Eg skjønar Frønes slik at det han skriv om fellesskapet mellom jamgamle gjeld helst barn som er "like" i alder og utvikling. Heile barnegruppa kan difor ikkje sjåast som eit slikt fellesskap av *jamgamle* barn. Dersom det er barn i ulik alder saman, slik det er i barnehagen, meiner Frønes at eldre barn lettare kan vera modell for yngre barn, enn vaksne kan vera modell for barn. Dette grunngjev han med at barn i ulik alder liknar meir på kvarandre enn på vaksne. Eldre barn er dermed lettare for yngre barn å identifisera seg med, difor har dei større gjennomslagskraft som førebilete. *Modellæring* kan samanliknast med situert læring og dermed korleis ein lærer ved å delta i praksisfellesskap (Jespersen 1999). At små barn lærer mykje av store barn står også sentralt innan barnehagekulturen, og har gått igjen i diskusjonar om aldersamansetjing av barnegrupper i barnehagen.

#### **4.5. Konflikter mellom barn i barnehagen**

Mellom barn i barnehagar er det ofte konflikter og usemje. Det er ulike syn på konflikter og korleis vaksne og barn skal forholde seg til slikt. Det blir ofte oppfatta som ei "fin" barnegruppe dersom konfliktnivået er lågt. I mi samanheng er det viktig med usemje, men fastlåste konflikter gjer heller ikkje meining; det fører til brot i forhandlingar mellom barna.

Frønes (1998) viser til korleis barn utviklar evner til å forstå andre menneske og dermed seg sjølv (utgangspunkt i Mead). Han skriv om dette som ein prosess, mot gradvis utvikling av evne til desentrering. Desentrering inneber å kunna sjå situasjonar frå andres posisjon. Dette meiner han er det same som rolletaking, altså det som skjer bl.a. i den sosiale rolleleiken mellom barn. Gjennom rolletaking i lek og sosialt samver, opplever barna *ulike perspektiv og perspektivkonflikter*. I sosialt samver mellom barn er det vanleg at ulike meiningar og måtar å sjå det på; altså ulike perspektiv, kjem til syne. Det blir det ofte forhandlingar av, og til tider forholdsvis handfaste konflikter; perspektivkonflikter. Utvikling av evne til desentrering skjer ved at ulike tolkingar og perspektiv blir pressa på barna. Konflikter fremmar evne til å gripe andres perspektiv, eller desentrering/rolletaking. Både Frønes (1998) og Åm (2000) meiner at barna blir fort ferdige med konflikter. Det kan vera vanskelegare for eldre barn. Difor er barnehagen arena og tidspunkt for å øve seg på å løysa konflikter og diskutere med jambyrdige. I fylgje Frønes er det å møte ulike perspektiv og perspektivkonflikter den mest særneigne forma for sosial læring i relasjonar mellom jamgamle førskulebarn<sup>6</sup>.

Åm meiner at barn kan delta i sosial rolleleik utan å meistre evne til desentrering "fullt ut". Sjølv om ein ikkje greier å sjå situasjonen frå andres perspektiv kan ein ha ei (perifer?) rolle i leiken som gjer at ein kan delta. Gjennom erfaringar barna får ved å delta får dei tilgang til læring som fremmer evner til desentrering; til dømes ved å høyra på at dei andre barna forhandlar utifrå sine ulike tolkingar og perspektiv. Slik blir konflikter "pressa" på dei som deltek i fellesskapet.

---

<sup>6</sup>Frønes (1998) skriv også om *perspektivtaking* (referer til Vikan 1987), som ikkje berre går på å gripa den andre si rolle eller posisjon, men den andre som person, og *dobbel perspektivtaking* som er evne til å kunna sjå seg sjølv både frå ulike posisjonar i ein sosial situasjon, og frå perspektivet til andre personer. Perspektivtaking og dobbel perspektivtaking trur og meiner eg er for vanskeleg for førskulebarn.



#### **4.6. Forhandling om meining i barnehagen**

Det Frønes ser som ulike perspektiv og perspektivkonfliktar, får ei breiare forståing gjennom forhandlingsomgrepet til Wenger (1998). Han skriv om læring i sosialt perspektiv som evne til å *forhandla ny meining*. Slike forhandlingar representerer den mest sentrale, menneskelege prosessen. Det handlar om å leva, og om å læra gjennom å leva. Forhandling om meining er utvikling av ny innsikt og ein av prosessane som er heilt grunnleggjande for menneskeleg samkvem. Når menneske er saman foregår dette heile tida. Forhandling om meining er grunnleggjande for læring. Meininga i det som blir forhandla blir oppfatta ulikt av forhandlingspartane, det må til for at det skal blir forhandling og utvikling.

Forhandling om meining er avhengig av *deltaking og reifikasjon*. Deltaking er eit kjent omgrep og handlar om å vera med, bidragsytar, definert som medlem av praksisfellesskapet av seg sjølv og dei andre medlemmane. Ein er eit handlande individ i fellesskapet. Reifikasjon er eit omgrep som ikkje finns i vårt norske språk. Det blir oversett med tingleggjering, synleggjering, men det dekkjer ikkje heilt det Wenger legg i ordet. Eg forstår han slik at dette er noko som er blitt fastlagt utifrå felles erfaringar i fellesskapet, og må gå saman med deltaking for å forhandla meining. Ei ”manifestasjon av fellesskapet” skriv Dysthe (2002). Wenger skriv at det kan vera både prosess og produkt, regler og skjema, ”frosne augneblink”, meining, og ”teikn”.

I barnehagen kan ein reifikasjon t.d. vera vekeplanen. Dette er slikt som fellesskapet har utvikla saman. Ved ”bruk”, altså deltaking, kan det gjerne bli endringar, etter kvart som anna blir meningsfullt. T.d. at personalet og barna finn det særst spanande å snikre, då vil snikring få ein større del av planen enn det som i utgangspunktet var sett opp som strukturert eller tilrettelagt formingsaktivitet. I andre høve kan bruk av planen vise at tid til uteleik vart for kort for denne gruppa, eller at i denne gruppa må ein leggje vekt på meir fysisk aktivitet, kanskje fordi fleire barn i gruppa treng motoriske utfordringar.

Wenger skriv at det er vesentleg at desse objekta eller teikna som fungerer som reifikasjonar, berre er ”toppen av eit isfjell”. Dei indikerer større kontekstar og verdfulle erfaringar i praksisfellesskapet. Ein utanforståande som les dagsrytmen veit ingenting om barnegruppa og personalsamansetjinga, eller tidlegare erfaringar med andre struktureringar for denne gruppa.

I ein sosial praksis som det praksisfellesskapet mellom barn i barnehagen representerer, er det mange reifikasjonar: leiketøy kan gje rom for meir eller mindre deltaking. Ulike stader for samhandling mellom barn i barnehagen: sandkassen, dukkekroken og bordet representerer ulike

reifikasjonar og rom/moglegheit for deltaking. Felles erfaringar, turar, spesielle opplegg på avdelinga, måtar dei tidlegare er komne fram til å leika t.d. gøyemelek på osv. Alt dette er noko felles som gjer føringar for kva barna gjer og korleis dei gjer det.

Reifikasjon er eit omfattande omgrep som eg tenkjer som svært situert. Kva omgrepet konkret inneber er eit resultat av samanhengen/praksisfellesskapet. Eg ser det slik at for at samhandlinga skal gå litt fortare eller kanskje i det heile vera mogeleg, er det naudsynt at noko ligg omlag fast, slik at ein slepp å byrja opp igjen kvar gong ein skal gjera noko saman.

For at det skal bli meningsfullt for deltakarane i eit fellesskap må både reifikasjon og deltaking vera med. Berre reifikasjon gjer ikkje mening, det krev også deltaking. Deltaking er det som er igjen, fridom til korleis dette skal/kan gjerast. I fellesskap skaper ein mening ved å delta og forhalde seg til reifikasjonar i fellesskapet, gjera det til sitt, og kanskje endra eller skape nye reifikasjonar. Det er dette eg meiner skjer gjennom forhandling om mening. Denne meninga tenkjer eg som ei ny innsikt. Ny innsikt skaper nye forhandlingar om mening, gjennom meir deltaking og reifisering. Slik er dette ein prosess som foregår heile tida.

Eg ser forhandlingar om mening som ein grunnleggjande måte å delta på. Drivkrafta for at slik forhandling skal skje er først og fremst at individa i praksisfellesskapet deltek med sine ulike perspektiv. Dermed er eg tilbake til Frønes og perspektiva hans, som kan sjåast som utgangspunktet for forhandlingane, ein viktig del av forhandlingane og ei forklaring på resultatet av forhandlingane.

Slike forhandlingar krev kommunikative evne, som er basiskompetanse. Bateson og Ruesch (i Brostrøm 2000) definerer kommunikasjon som: "Alle de prosesser som menneske påvirker hverandre gjennom"<sup>7</sup>. Eg forutset at barna er fødte med vilje til å meddele seg, og dermed gå inn i ein kommunikasjon. Likevel er det ikkje nok å vilja meddele seg, *korleis* det skal kommuniserast må lærast i situerte praksisar. Å kunna delta i forhandlingar om mening, er det same som kommunikative evne og basiskompetanse i mitt prosjekt.

Eg vel å bruka forhandling om mening gjennom reifikasjon og deltaking i konstruksjonen av prosjektet mitt, fordi det femner meir enn mange omgrep eg har sett på for å "fanga" noko av kvardagen i barnehagen og den utviklinga som skjer der.

---

<sup>7</sup> Denne definisjonen skiljer ikkje mellom interaksjon og kommunikasjon, og difor kan den kritiserast for å vera for vid. Communis er det latinske ordet for felles. Communicare betyr å gjere felles, å gjera andre deltakande i sine tanker, kjensler osv. Her er det eit aspekt om at ein *vil* meddele seg til andre.

#### 4.6.1. Forhandlingar knytt mot deltakarbanar

I eit praksisfellesskap er det ulike måtar og grader av deltaking. Kva rolle ein har i dei ulike settingane innan fellesskapet, får konsekvensar for om og korleis forhandlingane utspelar seg. Barna kan ha ulike deltakarbanar alt etter kven dei er saman med i barnegruppa. Slik kan ein avdeling ha fleire praksisfellesskap.

Eg brukar deltakarbanar fordi det er eit tenleg reiskap for analysearbeidet mitt. Deltakarbanar kan gje assosiasjonar til determinisme og faste vegar ein må gå som ny eller gamal i fellesskapet. Slik framstår deltakarbanar som ei konserverande og lite nytenkjande eining, som fort kan overleva seg sjølv. Ei reifisering som er lausriven frå den samanhangen den blei skapt i, og slik representerer den negative forma for reifisering. Wenger (1998) skriv at deltakarbanar er analyseverktøy og *ikkje* på førehand fastlagde "løyper" som alle skal gå. Dei representerer ulike forhandlingsmåtar eller rettare sagt mogelegheit for forhandling. Korleis barnehagen *er* (og *var* og *skal bli*), spelar også inn, og kva former for medlemskap som er mogeleg innan dette fellesskapet.

Ulike deltakarbanar:

*Perifer deltakarbane*, her har ein ikkje oppnådd fullt medlemskap endå, og kanskje gjer ein det heller ikkje. Ein har først og fremst tilgang, slik at det er fullt akseptert at ein er med.

*Inngåande deltakarbane*, då er ein på veg mot å få fullt medlemskap.

*"Insider" deltakarbane*, her har ein fullt medlemskap. Det er viktig å poengtere at dette ikkje er statisk, praksisfellesskapet vil endra seg heile tida ved at nye barn og vaksne kjem inn i barnehagen.

*Grense deltakarbane*. Grensedeltakarar koplpar ofte fleire praksisfellesskap. Slike fellesskap blir kopla ved hjelp av *grenseobjekt* eller *mekling*. Eg tenkjer at grenseobjekt kan vera sjølv objektet eller området aktiviteten foregår på. Erfaringar frå leik i eit praksisfellesskap kan også vera eit grenseobjekt; desse erfaringane kan utvida leiken når den foregår på same staden, men i eit anna fellesskap. Mekling blir bruka når personar introduserer element frå ein praksis til ein annan. T.d. om eg lærer noko om sosialisering i studiet mitt, kan eg bruka det i eit anna praksisfellesskap, som jobben min.

*Utgåande deltakarbane*, då er ein på veg ut av fellesskapet, i barnehagen er det oftast dei som snart skal byrje på skulen.

#### 4.6.1.1. Høve til forhandling og sosial posisjon

Wenger (1998) skriv om "ownership of meaning" og "economies of meaning", og set dei saman med "forms of membership". I denne oppgåva brukar eg *eigarskap til meining* for "ownership of meaning", og *verdi av meining* for "economies of meaning". Deltakarbanar er det eg ser og set fokus på som "forms of membership". Desse omgrepa treng ei nærare avklaring. Eg forstår det slik at verdi av meining og eigarskap til meining, påverkar kvarandre og er avgjerande for høve til forhandling.

*Verdi av meining* er tenleg fordi "verdi" omfattar eit sosialt system av relative verdiar som kan forhandlast om. Alle verdiar er ikkje like verdifulle, men det kan forhandlast om grader av verdi på dei. Meining kan vera ulik for dei ulike deltakarane, og meining kan også ha ulik status. Nokre barn er meir verd å høyra på. Desse og meiningane deira går inn i forhandlingane som "gangbar mynt". Dei umedvetne forventningane ein har til kva verdi meininga har eller kva pris talen vil oppnå, har mykje å sei for kva ein seier og korleis ein seier det. I barnehagen tenkjer eg at barna veit noko om kvar, når, saman med kven og korleis ein kan gå inn i forhandlingar. Sjølv om verdien av meininga heng saman med posisjon, er ikkje dette heile forklaringa, det må også forhandlingar til. Det er høve til å prøva seg. Dessutan kan ein også forhandle om sjølv posisjonen.

Gjennom forhandlingar kan ein også auka *eigarskap til meining*. I mitt døme tenkjer eg at å ha eigarskap til meininga handlar om korleis det "er" eller "skal vera" på avdelinga. Omgrepet viser til at meining har ulik grad av aktualitet. Deltakarane kan ha ulik grad av kontroll av meiningane som blir produsert i fellesskapet, og difor ulike høve/evne til å bruka og/eller modifisera dei. Forhandling om meining omfattar å gjera alt for å få eit eigarskap, i og med at forhandling er avhengig av deltaking. Det er gjennom deltaking at ulike eigarskap til meininga blir skapt. Dersom eins eiga meining blir opplevd som lite relevant kan ein prøva å forhandla på ein annan måte, trekkje seg frå forhandlingane eller prøve å skjønne den andre meininga gjennom vidare forhandling. Dersom ein er villig til, og greier å gjera denne meininga til si, er det å få eigarskap til meining<sup>8</sup>. Det står i kontrast til berre å overta ei meining. Det styrkjer evne til argumentasjon og får konsekvensar for høve til forhandling om meining.

---

<sup>8</sup> Jfr perspektivskifte hos Frønes

Meininga kan vera delt og ha ”grader”. Likevel treng den ikkje vera delt, heller ikkje vera konkurrerande. Alt heng saman med dei sosiale forhandlingane og det praksisfellesskapet ein er i. Dette viser noko om kor mange, forskjellige perspektiv som er involverte i forhandling om meining.

#### 4.6.1.2. Oppsummering

Det gjer meining for meg å knyta eigarskap til meining og verdi av meining mot deltakarbanar. Deltakarbanar meiner eg seier noko både om sjølv praksisfellesskapet, barnet i forhold til praksisfellesskapet, kor vidt ein har noko å sei her og korleis ein kan sei dette. Eit praksisfellesskap har aktive relasjonar mellom insiderane og dei meir perifere deltakarane, noko som er viktig for at praksisfellesskapet skal utvikla seg. Det er her spanande friksjonar og grunnlag for nytenking og utvikling ligg (Wadel 2002). Eg tenkjer at aktive forhold mellom insidera og perifere deltakarar, heng saman med om partane opplever eit eigarskap til det som blir forhandla om, og om alle meiningar blir sett på som verdifulle nok til å bli tatt med i betraktningane.

#### 4.6.2. Forhandling knytt mot sosiale kontraktar

Sosiale kontraktar og deltakarbanar ser eg som former for reifikasjonar. Eg meiner sosiale kontraktar viser andre sider av deltaking i forhandling om meining, enn deltakarbanar. Det er difor eit tenleg grep for å analysere materialet mitt.

I samspel mellom barn som kjenner kvarandre, ser det ut som om det er ”kontraktar” for kvar kva slags leik som skal foregå, og korleis det skulle gjerast. Fleire (Sommer 1997, Frønes 1998, Hundeide 1997) som er opptekne av det prosessuelle og det konstruktivistiske skriv om sosiale rutiner og kontraktar. Gjennom å vera med å konstruera eller ”bruke” slike kontrakter, blir det forhandlingar om meining som gjer barnet aktive erfaringar frå samverspraksis.

Dette at eit ”eg” går inn i slike forhandlingar ser Sommer (1997) som ei motvekt til framandgjerjing; ein deltek og høyrer til i samspel med omgjevnadene. *Framandgjerjing* står for det motsette; det er ei kjensle av å stå utanfor og vere maktlaus i det systemet eller miljøet ein er i. Utvikling av kompetanse, sjølvoppfatning og identitet foregår i relasjonar og er produkt av barns aktive erfaringar frå samverspraksis. Barnet ”er” relasjonane sine. Eg ser denne tenkinga om at eit ”eg” skal vera med i slike konstruksjonar av og innan kontrakten som ein parallell til

Wenger og slik han skriv om eigarskap til meining. Ein eig dei meiningane ein har vore med å konstruera. Noko anna er at ein også kan gå inn i forhandlingar om allereie etablerte meiningar. I forhandlingar gjennom deltaking av slike reifiserte meiningar, eller kontraktar, kan ein gjera dei til sine og få eigarskap til dei. Eigarskap gjer at ein også kan vera med å endra dei.

Sjølv om Sommer også er oppteken av sosiale kontraktar eller kvardagens rutiner, tek eg utgangspunkt i Hundeide (1997) i vidare forklaring om kva eg legg i omgrepet. Han meiner at sosiale kontraktar blir skapt gjennom ein ureflektert og ekspressiv utprøvningsprosess i forhandlingar.

I kulturen vår er det nedfelt ferdige forhandlings- og kontraktutkast. Desse kan knytast både til vår ”norske” kultur, barnehagen som ”kultur” og denne barnehagen sin eigen kultur, bl.a. representert gjennom den pedagogiske plattformen barnehagen utarbeidar.

Sjølve kontraktane er ei form for skjulte avtaler, gjensidig engasjement og ansvar for samspel med andre menneske i gitte situasjonar. Dei er med andre ord situasjonsbundne eller situerte, og kan dermed ha mange forskjellige, kontraktmessige utslag, avhengig av situasjonen. Difor endrar ein åtferd, avhengig av kva situasjon ein er i. Det som gjer kontraktane så interessante, er at dei er fortolingsramme som dannar bakgrunn for korleis ein forstår eller definerer den konkrete situasjonen.

Det ser ut til at menneske har ein utprega tendens til å justera seg til det som blir opplevd som naturleg, passande og relevant i det sosiale samspelet ein er i. Ein søker ”kontraktmessig kongruens”, dvs. innbyrdes overeinkomst om kva ein er saman om, kven ein er saman med og korleis ein skal vera i denne samanhangen. Trevatne (i Hundeide 1997) meiner at barn heilt ned til 6 vekers alderen tilpassar åtferda si til situasjonen. Menneske er i utgangspunktet sosialt.

Kontraktar som er knytt til meir spesifikke situasjonar og samhandlingar, t.d. at barnet blir lest for når det legg seg, kan utvikle seg til ein *metakontrakt* om tillit. Då er det fleire konkrete samhandlingar som ”tjener som bekreftelse på denne, samtidig som de spesifiserer denne metakontrakten mer presist” (Hundeide 1997:22). I barnehagen kan ein t.d. ha ein metakontrakt for inkludering. Konkrete og spesifikke kontraktar som ”bekrefter” denne, kan vera korleis ein inviterer nye i leiken, korleis ein blir vist interesse i samling, korleis ein blir innvigd i rutiner og oppfatningar til dømes om dei vaksne på avdelinga. Alle desse spesifikke kontraktane, utforminga og samspelet innan desse påverkar igjen metakontrakten.

Kontraktar er ofte umedvetne, og heng saman med den kulturen ein høyrer til. Hundeide (1997) ser på dette utifrå svært ulike kulturar; kvardagen til slumbarna i Jakarta og norske barns kvardag. Barna i barnehagen representerer også ulike kulturar, som dei har med seg frå heimemiljøet. Desse kulturane kan representera alt frå fjerntliggjande og ”framande” kulturar, til same kulturen som avdelingspersonalet har vokse opp i. Slike kulturelle metakontraktar som barna har med seg, kan ha mykje å sei for korleis dei forhandlar meining, og om dei opplever samhandling og leik med andre barn i barnehagen som meningsfullt. Barnehagen som eit norsk kulturelt fenomen har medvitne og umedvitne kontraktar for samhandling, som kan gå på tvers av framandkulturelle kontraktar.

Eg tenkjer også at barnekulturen skil seg frå vaksenkulturen, sjølv om både barn og vaksne høyrer til i den same ”kulturen”. Slik kan eg tenkja mi forskning som ein parallell til utanforståande i møte med ein framand kultur. Som vaksen kulturerepresentant møter eg som forskar barnekulturen.

Frønes meiner kontraktane mellom barn og vaksne og mellom barn-barn er forskjellige. Kontraktane mellom barn skiftar oftare; dei må stadig definerast og redefinerast. Dei representerer ”ustabilitet, forventninga om det nye, foranderlighet og utprøving” (Frønes 1998:168). Barn seier ofte ifrå om at ”eg er ikkje venner med deg meir”. Det er ei stor redefinering til og med på ein metakontrakt. Det får konsekvensar for mange andre kontraktar også: kven ein sit attmed i samling, kven ein inviterer heim, eller kvar ein leikar. At kontraktane mellom barn skiftar såpass ofte, gjer barna mange erfaringar og høve til auka innsikt. Mellom vaksne og barn er relasjonar og kontraktar meir oversiktlege og stabile; laurdagskvelden, lekselesing, morgonritualet. Dessutan er relasjonane tilskrivne; det gjer ein stor forskjell.

#### 4.6.2.1. Leik og kontraktar

Når eg skriv om samhandling og forhandling mellom barn er det ofte leik det er snakk om. Eli Åm (2000) skriv om *forhandlingsleik* og *djup leik*. Ho set dei opp som to ytterpunkt på måtar for barn å leike saman på. Forhandlingsleiken, er prega av gnostisk haldning<sup>9</sup>; som viser seg i strategisk, målretta handling, sjølvmedvit, konkurranse og atterhald. Det er her borna ofte diskuterer leiken si utforming og korleis rollene skal fordelast. Her opplever eg at barna ofte har perspektivkonfliktar. Det som skjer her ligg nært opp til slik eg forstår skaping, vising til eller

---

<sup>9</sup> frå gresk gnosis; erkjenning, viten, kunnskap

endring av sosiale kontraktar, som ein ureflektert og ekspressiv utprøvingsprosess (Hundeide 1997). Å sjå denne leiken som skaping av kontraktar, set han i eit anna lys. Då får denne leiken ein større funksjon enn å hevda seg sjølv eller å forhandla.

Djup leik er prega av patisk<sup>10</sup> haldning; den er spontan, ein gjer seg over til leikens fram og tilbake rørsler, er prega av samspel, av at ein gløymer seg sjølv og ”hengivelse”. Her er også forhandlingar, men i denne typen forhandlingar er det færre konflikhtar, barna er meir ”med på” leiken, og fylgjer med i skiftingane i leiken. I denne type leik er det ynskje om å leike som mest framtrudande, i motsetnad til ynskje om status og makt som er meir i fokus i forhandlingsleiken. Denne inndeling av leiken er henta hos Buytendijk (Buytendijk i Åm 2000).

Etter nærare lesing av Hundeide og Åm meiner eg at denne type leik kunne sjåast som leik *innan* kontrakten. Barna kommuniserer heile tida, også i den djupe leiken/innan kontrakten. Dei kjem med innspel og endringsforslag, som alle fylgjer med i. Desse endringforslaga og måten dei blir møtt på, ser eg også som forhandling om meining. Leikekategoriane med forhandlingsleik som eine ytterpunkt og djup leik som den andre, erstattar eg difor med forhandlingar om etablering av kontraktar som eine ytterpunktet, og forhandlingar innan kontrakten som det andre. Dette skiftet inneheld også ein påstand om at forhandlingsleik og djup leik er prosessar som er viktige forutsetnader for kvarandre.

Det kan opplevast som ein omveg å gå om Åm for å komma fram til Hundeide. Denne omvegen vart likevel nyttig. Det er lett for meg å identifisera meg med hennar empiri. I boka si har ho mange leikesekvenser frå barnehagen, som kan samanliknast med erfaringane mine. Hundeide sine kontraktar var vanskelegare for meg å forhalde seg til når det gjaldt samspel mellom barn, og kanskje spesielt leiken. Først etter å ha gått denne omvegen ser eg ein samanheng. At leik kan sjåast som etablering av kontraktar, eller leik innan kontraktar, gjer leiken endå ein dimensjon som viktig samhandling mellom barn.

#### **4.7. Avslutning**

Barna lærer og må læra lokalt og situert gjennom kvardagen sin, i eit praksisfellesskap. Her lærer dei enten eg eller dei, vil det eller ikkje. Det dei lærer går djupare enn berre måtar å forhalde seg til omverda på. Å vera medlem av eit praksisfellesskap påverkar heile personlegdomen.

---

<sup>10</sup> frå gresk *patos*; kjensle



Erfaringane barna får i ulike settingar i praksisfellesskapet kan dei ta med seg som metakontraktar, den viktigaste er kanskje den om identitet.

Det blir stilt store krav til barna som veks opp no. Dei må forhalde seg til mange val som krev evne til kritisk tenking, slik at ein kan vera med å forhandla om meningsfulle løysningar på viktige vala. Barna må kunne avstemme vala slik at dei tek vare på seg sjølv, men samtidig må dei vera sosialt avstemde. Forhandling om mening må til. For å ha noko å forhandla utifrå blir reifisering naudsynt. Dette noko, eller reifikasjonen, er også skapt i fellesskap, det er rutiner og stivna forhandlingar. Å delta blir heilt vesentleg, blant anna langs ulike, konstruerte deltakarbanar. Sjølv om slike rutiner eller kontraktar er størkna forhandlingar, eller reifikasjonar, er det fortsett rom for deltaking, elles er dei ikkje meningskapane. Eg meier at det å kunna ta val heng nøye saman med forhandling om mening gjennom reifikasjon og deltaking.

Deltaking er også viktig for å ha eit eigarskap til meininga og slik hindre framandgjerung. Kanskje ein får ein deltakande identitet? Det blir påstått at framandgjerung er eit ”vanleg” problem hos moderne menneske. Det hadde vore meningsfullt om eigarskap til mening i barnehagen kunne hatt ein slik preventiv verknad.

Det er ikkje nok å ha eit eigarskap til meininga. Kva status og tyngde ein går inn i om forhandling om mening, spelar også inn. Det er ikkje alle meiningane som er like ”verdifulle”. Måten ein deltek på heng saman med korleis ein forventar at innspela blir mottekne; om dei er ”gangbar mynt”. Det hjelper ikkje å vera engasjert, visa tilpassingsevne eller gode imagitative evner, som deltakar, dersom meiningane blir sett på som uaktuelle.

Overalt i barnehagen ser eg forhandling om mening. Utifrå det eg har presentert her, er slike forhandlingar viktige; dei gjer mening, oversikt og utvikling.

#### **4.8. Dei viktigaste omgrepa i teoridelen**

Eg legg vekt på *forhandling om mening* gjennom *reifikasjon* og *deltaking*, langs ulike *deltakarbanar* der barna forhold seg til og skaper *sosiale kontraktar*. Forhandlingar er prega av *ulike perspektiv* og *perspektivkonfliktar*. Å delta i slike forhandlingar, og måten ein gjer det på, heng saman med *eigarskap til meininga* og *verdi av meininga*. Alt dette påverkar *identiteten* som også blir konstruert saman med andre. Denne utviklinga som skjer gjennom forhandling om

meining, foregår i barnehagen som *praksisfellesskap*, i relasjonar mellom barn, altså i *oppnådde* eller *horisontale relasjonar*.

Desse omgrepa reknar eg som sensitive; dei er vide og abstrakte termar på ei rekkje konkrete fenomen i kvardagslivet. Når eg i neste kapittel skal knytta erfaringsmaterialet mitt til desse omgrepa, seier dei meir om kva slags retning eg skal sjå, enn kva eg skal sjå etter.

## 5. ANALYSE

### 5.1. Innleiing

Her prøver eg å ordne, rydde og systematisere det eg såg, høyrde og tenkte, i feltperioden. Problemstillinga mi er utgangspunkt for måten eg har analysert materialet mitt på. Difor viser eg her ulike måtar barn forhandlar meining i barnehagen, og knytter dette mot dei teoretiske omgrepa eg tek føre meg i teoridelen. Forhandling knytt mot deltakarbanar og knytt mot sosiale kontraktar, som også er underproblemstillingane mine, vil vera den viktigaste styringa i systematiseringa av erfaringsmaterialet mitt.

Eg har merka manuelle observasjonar med m.obs.nmr, og video observasjonar med v.obs.nmr. Intervju er merka int.”namn” og dato. Samtaler med barn er merka b.smt og dato. Eigne refleksjonar er merka ego og dato. Når eg brukar video opptak som ikkje er transkriberte viser eg til katalogiseringsnummreringa.

### 5.2. Me høyrer saman

I materiale mitt tenkjer eg heile avdelinga som eit praksisfellesskap. Barna veit godt kven som er på avdelinga si. Samtidig kan det vera fleire uformelle praksisfellesskap, innan eit større fellesskap. Den fokusgruppa eg fylgjer: Iris, Hilde, Vigdis, Vilde og Rasmus kan sjåast som eit slikt uformelt fellesskap innan avdelinga. Dei definerer seg også som *ei* gruppe. Dette kjem fram gjennom samtaler med barna. I desse samtalene nemner dei fleste ein eller to dei føretrekkjer, så blir resten av gruppa nemnt i same andedrag:

Samtale mellom Rasmus, Vigdis og meg.

Me er på tur, ved eit vatten. Medan me matar endene, snakkar me om kva som er kjekt å gjera i barnehagen og kven ein likar å vera saman med.

Vigdis: ”Rasmus er min aller beste ven”

Rasmus: ”Ja “ ( tolkinga mi her er at ja, vi er aller beste vener). ”Vi og Hilde, Vilde og Iris har en hemmelighet ilag, noe vi gjør sammen”

Eg: ”som dei vaksne ikkje skal vite om? “

Rasmus: ”Ja, da ville de bare le av oss. Jeg har ikke engang sagt det til storesøsteren min” (b.smt.5.06.02)

Eg har fleire observasjonar på at desse fem største, fire frå same årskull, ei frå årskullet under, reknar seg som ei gruppe, sjølv om dei ofte deler seg i to undergrupper. Den eine undergruppa er Vigdis og Rasmus, den andre er Iris, Hilde og Vilde. I tillegg til å sjå på desse som ei gruppe og/eller eit eige uformelt praksisfellesskap, tenkjer eg på dei som veteranane (Album 1996) eller insiderane (Wenger 1998) i det store fellesskapet.

### **5.3.                    *Forhandlingar sett i forhold til deltakarbanar***

I den første underproblemstillinga mi ser eg på forhandling knytt mot deltakarbaner. Her presenterer eg nokre av dei ulike forhandlingane med utgangspunkt i kva deltakarbane eg plasserar barna i.

#### **5.3.1. Er eg stille får eg nok vera med...**

I leik med fokusgruppa mi er det ofte yngre barn involverte. Dei blir perifere deltakarar i det store fellesskapet som avdelinga representerer. I dette avsnittet ser eg på korleis VIKTOR og TORE forhandlar som deltakarar i perifer deltakarbane. Å vera perifer deltakar kjem til uttrykk på forskjellige måtar.

Til tider får dei vera i nærheten utan å bli sett eller vera med:

Vilde, Hilde, Iris og Viktor klatrar i same tre. Dei tre jentene forhandlar seg fram til plassering, Viktor seier ingenting, han kunne like godt vore ein annan stad. Når jentene klatrar ned og spring bort til eit anna tre, gjer han det same. Eg trur nok han opplever at han er ”med”, men for jentene er han ein ”ikkje person” (v.obs.nmr.38)

Andre tider får dei ikkje vera verken med eller i nærleiken:

Rasmus, Vigdis og Tore er i sandkassa, bortmed trea.  
Vigdis lagar ei elv, Rasmus hentar vatten.  
Tore ser på.  
Rasmus og Vigdis pratar saman,  
Tore seier av og til noko, men utan at dei andre svarar.

Rasmus til Tore: "Kan ikke du gå?"

Tore: "Jeg skal leike med biler".

Rasmus:" Ikke her iallefall" (m.obs.nmr.10).

Her kan vel Tore knapt kallast perifer deltakar; han mister tilgang til situasjonen. Likevel vil eg påstå at han vanlegvis er ein perifer deltakar.

Personalet seier om Tore:

Mona: Tore har jo spesielt, han er jo så nysgjerrig på dei andre eldre, han gjer jo akkurat det same som dei.

Liv : Han meistrar det jo og, han

Mona: Jada, han meistra det jo veldig. Han er stilig. Det er så artig når du ser korleis dei liksom innrettar seg. Så sit dei og ser, så gjer dei det same, og så ser dei litt, sant. Sånn gjer dei jo ikkje på oss vaksne, på den måten.

(int.Mona.19.06.02)

Av og til blei dei plukka eller tatt inn i fellesskapet:

Kanskje trengst det ein baby, kanskje synes dei synd på ein som går aleine, eller kanskje det er gøy å ha ein liten med?

Vilde, Hilde, Mina og Iris er i leik på leikerommet

Tore bankar på døra "Jeg har ingen å være med"

Hilde: "Du kan være med oss" (m.obs.nmr.29)

Uansett om dei var ved sidan eller med, så hadde dei forholdsvis lite å sei:

Vilde, Hilde og Iris leikar saman på leikerommet, Viktor kjem inn og får vera der, men lite han skulle sei:

Vilde kastar ballen på veggen.

Viktor seier "låna", mange gongar.

Får ingen respons. (m.obs.nmr.18)

I mine personlege refleksjonar etter innsamlinga av data skriv eg:

Han (Viktor) fekk vera der dei store var, trengte dei ein baby e.l. kunne dei innlemma han i leiken for ei stund, men stort sett gjekk han rundt og dreiv med sitt, perifert i leikefellesskapet. (Likevel er eg overbevist om at han lærte mykje der i periferien). Han er eit klassisk døme på ein perifer deltakar. Han var svært kompetent på den måten at han ikkje øydelagde og holdt seg i bakgrunnen. Hadde han vore for mykje i vegen, hadde han fått mange negative tilbakemeldingar, og helst ikkje fått vore med. Noko anna var at det var eit fæla strev dersom han ikkje fekk vera med, mykje skrik og skrål. Dei fleste barna foretrakk at han var der, perifert, framfor alt det rabalder og forstyringar det innebar å stenge han ute. (ego, august 2002)

Personalet seier om Viktor:

Viktor blei jo også det (brukt til kosebamse) men, dei (Viktor og ein annan liten) var berre sånne dokker altså, gå-dokker som man kunne kose med og leike med og sånn (int.Jan.20.06)

Tore og Viktor deltek, men er lite i verbale forhandlingar. Det kan sjå ut som om både reifikasjonsbiten og deltakingsbiten er liten. Det meiningsfulle for dei, er nærast berre å vera der. For å få vera der, forhandlar dei på sine måtar: ved å vera stille, Tore fortel at han ikkje har nokon å vera med og Viktor lagar skrål og spetakkel dersom han blir utestengt. Oftast er det heilt greit at dei er der.

Bortsett frå å forhandla for å halda på "retten sin" til å delta, er dei lite i forhandlingar med barn i andre deltakarbanar, kanskje fordi det meste er uoversiktleg for ein som er ny og har nok med å orientere seg i eit fellesskap. Då har ein ikkje eigarskap til meininga i dette fellesskapet. Ei anna forklaring kan vera at dei små og perifere ikkje har noko å sei. Dei kan prøva så mykje dei vil, utan å nå fram, og det veit dei etter nærast eitt år i barnehagen. Dei perifere sine meiningar er ikkje aktuelle, innslaga deira i forhandlingar er ikkje gangbar mynt, jfr. m.obs.nmr.18 der Viktor prøver å få låna ballen.

### 5.3.2. Av og til blir eg invitert med i leiken...

Eg ser på MAJA, MINA og OLGA i inngåande deltakarbane. Dei er på veg inn mot insider deltakarbane i fellesskapet. I og med at barna byrjar på ferie endrar leikegruppene seg noko. Spesielt desse barna som eg har plassert i inngåande deltakarbane er meir saman med fokusgruppa mi seint i felt perioden, enn då eg starta arbeidet mitt der. Utifrå dette meiner eg å sjå konturar av nye praksisfellesskap. Desse praksisfellesskapa får ikkje nok tid til å etablera seg. Dei ”gamle” konstellasjonane ligg der, og dukkar opp så snart alle eller iallfall fleire medlemmer i praksisfellesskapet er på plass. Det ser eg spesielt godt ein av dei siste dagane før sommarferien:

Dette er ein av dei siste dagane før sommarferien, avskjedsfest dagen. Alle fem i fokusgruppa mi er til stades. Det er ei stund sidan sist, og i mellomtida har fleire andre barn vore involverte i samspel med medlemmar frå fokusgruppa mi. Når alle ritual er avslutta, og barna er komne ut, er dei tilbake i femgruppa, med to pluss tre som undergrupper (v.obs 25.06, band 3, 56.32).

Likevel meiner eg at det er nokre som er på veg inn mot ”sentrum” i praksisfellesskkapet, mot å bli insiderar. Ei av dei eg vil sjå nærare på er MAJA. Her er ho i leik med barn frå fokusgruppa mi:

Iris, Rasmus og Hilde leikar i ein stor søledam, med bøtter og spader.

Maja kjem bort.

Rasmus: ”Vil du være med oss?”

Iris: ” Du har blå ting, det teller ikke med handtaket.

Kommentaren min: Håndtaket er gult, for å høyra til i denne leiken må ein leika med blåe leiker, ved å påpeika at Maja også leikar med blå leiker, bekrefter Iris at ho er med dei.

Ho blir innvia i leiken og er absolutt akseptert

Rasmus fortel om krokodillane osv.

Iris fortel korleis leiken er og viser kva Maja må gjera. (M.obs.nmr.14)

Maja blir tatt hand om på ein annan måte enn dei perifere eg viser til tidlegare. Ho blir invitert inn, får forklaring og inngangspass (”blå ting”), er sett og tatt

vare på. Det kjem ikkje fram av observasjonen at sjølv om Maja blir tatt så godt imot er ho fort ute av leiken igjen. Ho trivest betre saman med jentene på sin eigen alder (int.Mona.19.06). Det kan også vera grunnen til at ho blir såpass innvigd, dei andre veit at Maja må ha ekstra invitasjonar for å vera med.

Noko anna er at Maja hadde vore mykje med denne gjengen før, utan å ha det særleg hyggeleg. Dette fekk eg vita gjennom intervju med personalet:

Det er jo spesielt Maja, ho strekte seg så etter Vigdis og Rasmus. Ho audmjuka seg heilt. Og det var jo veldig vondt for ho. Ho kom jo heim og hadde ikkje hatt så veldig mange kjekke opplevingar, men det stora var jo ofta å berre fått vore med dei, sant. (Int.Mona.19.06)

Personalet hadde jobba med at ho skulle få vener som ho klarte å hevda seg betre saman med. Det hadde ho tydelegvis fått, og no trivest jenta godt, men ho har eit reifisert bilete av korleis det er å vera med denne gjengen. Faktisk såpass reifisert at det nærast ikkje er plass til deltaking, då blir det heller inga forhandling, som eventuelt kunne endra på oppfatninga om korleis det er å leika med Iris, Rasmus, Vigdis og Hilde. Maja tenkjer eg som ein litt spesiell representant for inngåande deltakarbane; ho blir invitert og tatt hand om, og deltek på ein annan måte enn Tore og Viktor, men velgjer ofte sjølv å heller vera med andre barn.

MINA ser eg også som eit barn som er i inngåande deltakarbane. Her er ho i leik med barn frå fokusgruppa:

Mina er med Vilde, Iris og Hilde på leikerommet.

Ho er perifer i den forstand at ho ikkje er særleg med i forhandlingar. Dei lagar og får barn. Det virkar nesten som om dei andre er redd for at Mina, som er baby, skal kjenne seg utanfor:

Iris til Mina: "Vil du ikke være med på leiken? Du må ikke være med"

Vilde: "Du kan være med visst du har lyst"

Iris: "Bare si fra dersom du ikke vil være med og leiken ikke er slutt, så kan du gå ut"

Tore bankar på døra "Jeg har ingen å være med"

Hilde: "Du kan være med oss"



Tore går under bordet/inni magen. Han får velgje kven sin mage han skal komme utfrå og velgjer Mina (ho er storesystera hans). Han blir fødd/kjem fram frå under bordet. (m.obs.nmr.29)

Sjølv om Mina er perifer i denne leiken og ikkje er særleg med i forhandlingane, har ho ei klar utvikling i rolla si. Til å byrje med er ho baby. Når veslebroren blir med i leiken viser Mina glede, han vil også at ho skal vera Mamma hans. Eg tolkar det som om statusen hennar stig. Ho får oppmerksomd av broren og blir dermed sett betre av dei tre andre også. Dessutan kom han inn i leiken akkurat når dei to jentene Iris og Vilde hadde lagt merke til at ho var stille og virka utilpass. Etter litt tid vil Vilde og Hilde også bli født av henne. Dette er det dei som forhandlar om, Mina er forholdsvis passiv også i denne forhandlinga sjølv om det er snakk om at ho skal føde dei, ho seier OK.

Loggnotater eg har gjort i feltarbeidet, etter samtale med Mina, viser at ho ikkje reknar dei i fokusgruppa som vener:

Mina har vore med dei største litt i det siste, eg ville gjerne finne ut om ho rekna dei som sine vener, og om det var desse ho syntes det var kjekkast å vera med, eller om ho berre var “assosiert” medlem. Då eg snakka med ho nevnte ho ingen av denne gjengen; dei har heller ikkje nevnt ho, sjølv om ho ofte er i nærleiken, og med dei i leiken. Ho nevner fire barn på sin eigen aldre, det er nok desse ho leikar mest med “på det jevne”, eller kanskje det er desse ho kjenner seg mest trygg på? Ho blir ofte noko passiv med desse største, og det er helst Hilde ho forhold seg til. Hilde viser omsorg overfor ho, og tek ho med i leiken. (ego 7.06.02.)

I intervju med personalet seier dei (også) at Mina er mest saman med jenter på sin eigen alder:

Mona fortel om Mina og hennar vener: dei danna seg ei leikegrupper, desse her litt mindre, som vi seier (int.Mona.19.06)

Mina høyrer ikkje til i insider gruppa, sjølv om ho er mykje saman med dei. Ho er likevel saman med dei på ein anna måte enn Tore og Viktor. Dei får ikkje så mykje oppmerksomd, og blir heller ikkje så involverte som Mina blir. Dette set ho i ein mellomposisjon mellom insiderar og perifere deltakarar, som gjer at eg vel å plassere ho i inngåande deltakarbane.

At Mina også kan føde barn, og være mamma i leiken opplever eg som ”noko nytt”. Det kan bli utgangspunkt for ein ny reifikasjon av Mina i insiderrgruppa.

OLGA plasserer eg i same deltakarbane som Maja og Mina. Måten Olga samhandlar med fokusgruppa mi, liknar på slik Maja og Mina forhandlar saman med dei. Det kjem fram i observasjonen under, der Vilde, Hilde, Iris og Olga skal bygge hytte på leikerommet.

Vilde og Hilde startar bygginga.

Iris tek opp dokke si: “Da var dette min baby”.

Olga: “Og jeg vil være pus”. Ho går eit steg mot Vilde og Hilde.

Vilde: “Jada”.

Iris: “Jada, jada”.

Olga kryp under bordet.

(v.obs.nmr.35).

I denne leiken er Olga pus, men ho må få stadfesting frå dei andre om at det er greitt, det treng ikkje Iris som vil vera baby. Det kan sjølvstyk også tyde at det er vanlegare å ha babyar med i hytteleiken, enn kattar.

Korleis Olga deltek viser seg også vidare i leiken. Dette er ein direkte fortsetjing av observasjonen over:

Cd-en syng om pappaene på bussen.

Hilde ler: “Bla, bla, bla”.

Olga: “Pappa sier bla, bla, bla”

Vilde til Hilde “Pappaen din sier bla, bla, bla han også”.

Hilde: “Og din også”.

Iris: “Pusekatten er ute. Den skal ha en slik pute, det bestemmer jeg. Fin pute”.

Hilde og Vilde er berre opptekne av sin eigen krangel, medan dei jobbar med teppene for å laga hytte.

Hilde: “Din Mamma sier hysj”.

Vilde: “Og din Mamma sier hysj”

Hilde: “Og din Mamma sier også hysj”.

Olga tek puta Iris fann til ho, under bordet: "Mammaen min sier også hysj".

Iris går bort til Olga og tek puta frå ho : "Kan jeg få den?"

Vilde: "Vi trenger flere puter".

Hilde: "Men kor er de andre henn ?" (v.obs.nmr 35)

Olga involverer seg til tider i forhandlingane, men på ein annan måte enn dei andre. Ho konstaterer at Pappa seier bla, bla, bla, og at hennar Mamma også seier hysj, utan at ho seier noko om kva dei andre sine fedre eller mødre gjer, slik Vilde og Hilde gjer. Olga må også finna seg i å få og bli tatt frå puta Iris gjer og tek frå ho. Iris gjer dette med stor sjølvfølgje og legg ikkje opp til at Olga skulle ha høve til å protestera. Merk rekkjefylgja: ho tek puta først, så spør ho om å få låne den. Ho ventar ikkje på svar, Olga svarar heller ikkje. Olga reknar ikkje med at hennar meining om kven som skal ha puta er "gangbar mynt".

Sjølv om eg opplever Olga som meir perifer enn dei tre andre, meiner eg ho er på veg inn mot sentrum av fellesskapet. Ho tek meir del i forhandlingane enn dei perifere deltakarane gjer, og ho bidreg meir. Ho får ikkje beskjed om å vera katt, ho seier frå sjølv.

Ho har også meiningar om kva hennar Mamma og Pappa gjer, det trur eg ho klarar å tenkje seg fram til gjennom perspektivulikhetene til Vilde og Hilde. Eg opplever Olga som heilt klar til å forsvare kva foreldrene hennar gjer, dersom det skulle oppstå ein slik konfrontasjon. Ho er klar til å gå inn i ein perspektivkonflikt. Den klargjeringa går føre seg ved at ho høyrer dei ulike perspektiv til Vilde og Hilde som kjem fram i konflikten mellom dei. Det fører til at ulike perspektiv er pressa på Olga. Kan det også vera ei form for modell-læring?

Iris og Hilde er opptekne av at Olga har det bra:

Det er ein fin sommardag. Me er på besøk hos eitt av barna i gruppa vår, og held oss i hagen. No hentar vaksne ut baljer, set dei på plenen og fyller med vatten. Jubel, det skal badast:

Olga vil setje seg i baljen saman med Sander og Christian

Ho blir avvist.

Iris: "Du kan sitte med oss"

Hilde: "Du kan sitte med oss"

Olga kjem og set seg saman med dei (m.obs.nmr.22)

Dette viser at Iris og Hilde er opptekne av Olga; i denne sammenhengen skulle ein mest tru ho høyrde til i deira gruppe. Eg trur det er meir nerliggjande å sjå det som at ho høyrer meir med i deira gruppe enn Sander og Christian. Eller er det eit utslag av å rett og slett å ta vare på kvarandre? Uavhengig av kva deltakarbane ein høyrer til i?

Personalet seier om Olga:

Men sånn som Olga, ho var jo med å leikte med dei store forrige dagen, og det var jo litt voldsomt. Eller ho er jo veldig tilpasningsdyktig. Eller ho er veldig villig til å vera med i leik, sjølv om ho har lyst å styre. Men då trur eg ho var, altså det virke som ho var med, ho blei berre styrt. Og det gjekk fint. (int.Jan.20.06.02)

Eg synes dette illustrerer at Olga er på god veg inn mot ”sentrum” av fellesskapet. Dessutan kan ho både styre og la seg styre.

Både Maja, Mina og Olga har ein annan posisjon i forhold til fokusgruppa mi enn dei i perifer deltakarbane. Dei blir oftare invitert, får forklaringar og blir tatt betre vare på. Kanskje dei dermed får betre tilgang til læringssituasjonar?

### **5.3.3. Det bestemmer eg like mykje som deg...**

Eg ser på IRIS, RASMUS, HILDE, VIGDIS, VILDE i insider deltakarbane. Dette er heile fokus gruppa mi. Dei er ei gruppe med omlag jamsterke medlemmer, dei største og dei med høgast posisjon i barnehagen. Vigdis er minst med i erfaringsgrunnlaget mitt, ho hadde mykje fri (sommarferie) medan eg var i denne barnehagen. I denne gruppa er forhandlingar om meining framtrekkande. Her kan mykje diskuterast og endrast.

Iris, Hilde og Vilde er på kjøkenet, dei hjelper til å laga pizza, saman med ein vaksen.

Etter ein konflikt tidlegare idag, har dei no funne fram til kvarandre igjen. Dei jobbar med pizzaen, har mange kommentarar, lette hopp og mykje mimikk.

Dei finn kvar sin stol og stiller seg rundt komfyren. Der er ei gryte med pizzafyll, som blir rørt i.

Iris: “Dere får ikke røre mer enn meg”

Vilde: “Neida”.

Iris: "No kan du røre. No er det Hilde sin tur".

Vilde og Hilde byter plass slik at det blir lettare for Hilde å røre i gryta.

Hilde til ein vaksen: "Se hvordan vi gjør det, vi bytter på å røre".

Iris og Hilde byter plass.

Jentene går frå komfyren. No skraper dei skåla.

Iris: "Jeg må også få".

Vilde: "Jada".

Hilde: "Iris du dytta for å få".

Iris: "Nei!".

Hilde: "Du dytta".

Iris: "Neihei, du var litt i veien".

Vilde: "Men du kunne jo flyttet deg". (m.obs.nmr.8)

Her er dei ganske så på likefot, alle deltek, og seier det dei meiner. Det er viktig å få sin del, men det er også viktig at det er rettferdig. Til dømes Iris som nett har gitt beskjed om at "dere får ikke røre mer enn meg", gjer også uttrykk for at no har ho bruka opp tida si, så då er det Hilde sin tur. Dei kjem også med løysningsforslag: "Men du kunne jo ha flytta deg"

I denne gruppa blir slikt som eg som vaksen tenkjer som klare handlingspåbod, ofte tatt opp som forhandlingsforslag:

Hilde, Rasmus og ei anna stor jente som er på besøk, pluss ein vaksen spelar spel saman. Hilde seier ho går på do. Når ho kjem tilbake vil ho setja seg tilbake på tripp-trapp stolen, saman med Rasmus.

Rasmus: "Gå vekk". Hilde set seg likevel.

Rasmus: "Jeg vil også ha litt plass".

Hilde set seg godt tilrette.

Rasmus legg armen rundt ho og kyssar ho.

Spelet fortset (m.obs.nmr.12)

Hilde set seg godt tilrette sjølv om Rasmus seier ho skal gå vekk. Det er tydelegvis heilt grei. Begge ser ut til å oppleve dette som meiningsfullt og hyggeleg.

Det same ser eg i neste observasjon. Slikt eg oppfattar som ”klare meldingar” er forhandlingsutspel:

Iris og Hilde er åleine i mellomrommet (bortsett frå meg) det er tidleg på dagen og stille på avdelinga. Dei har dørene igjen til dei andre romma, og leikar samling.

Dei trekkjer ”namn opp frå hatten”, slik ein gjer når ein skal finne ordensbarn i samlinga.

Iris: ”No fikk vi lov å kikke”

Hilde ”nei”

Iris: ”Jo, det blir gøy”.

Hilde: ”Det fikk ikke jeg”.

Iris: ”Du fikk, men jeg glemte å si det”

Hilde: ”Da skal vi begynne på nytt igjen

Iris: ”OK”.

Dei byter plass.

Hilde: ”Det var skole”

Iris: ”Det var barnehage”

Hilde: ”Det var skole også”

Iris: ”OK, da var det både barnehage og skole” (m.obs.nmr.16)

Det meste kan visstnok diskuterast. I tillegg må begge gje og ta, finna kompromiss og vera løysningsorienterte, samtidig som ein hevdar seg sjølv og sine egne meiningar.

Vaksne reglar blir også sett som eit innslag for forhandling når det er insiderar som skal forhandle seg fram til meining:

Rasmus vil ikkje låne bort ei medbrakt leike. Dette fins det reglar for i barnehagen.

Iris: ”Visst du har leiker med, må du låne bort”.

Rasmus: “ Du ødelegger den”

Iris: “Har du leiker med og det ikke er tirsdag, må du låne den bort”

Rasmus: “Du gjør sånn (viser), da blir den ødelagt”

Iris: “Du bare tror jeg skal gjøre det”

Ho får ikkje låne

Iris: "Du har sagt at du vil være med hjem til meg. Da blir det bare Hilde; hun er jente. Bare jenter og små gutter". (M.obs.nmr.13)

Det hjelper ikkje, Rasmus låner ikkje bort, han er redd leika skal bli øydelagt. Iris viser til tilskrivne reglar, regler som vaksne har laga, og at han påstår noko han ikkje har dekning for "Du bare tror jeg skal gjøre det", til slutt truar ho. Snakk om å få øve seg på forhandlingar!

I forhandlingar om meining mellom insidera synes eg det er mange rom for endring. Det er eit større spelerom der *deltaking* gjer forhandling fram mot meining. Det som er ein reifikasjon til dømes at alle må få like mykje når ein skrapar deig-skåla, kan diskuterast og endrast gjennom deltaking. Har ein vit til å ti stille og skrape og ete medan dei andre diskuterer endrar heile rettferdsprinsippet seg: Då får ein mest...

Kjem ein med nye innspel kanskje litt (for) seint i leiken, kan ein sei at slik var det, men eg gløynde å sei det. Deltakinga kan endra dei fleste reifikasjonar ser det ut for, berre dei som samhandlar stiller likt i forhold til status og rolle. Jamfør regelen om å låne bort leiker: vaksne kan meine kva dei vil - Rasmus er meir redd for at leika skal bli øydelagt enn å bryta ein regel. Det kan kanskje endra seg dersom ein vaksen skulle koma og handheva regelen. Då blir vel kanskje den reifiserte regelen meir aktuell, no er det anna som er viktigare. Det heile er situert og dermed tilpassa situasjonen.

Det som eg ser som viktig i forhold til reifikasjonar og reifisering, er at dei er eller blir eit utgangspunkt for forhandling. Det hadde vore vanskeleg å koma vidare eller bli samde dersom det heller ikkje var eit utgangspunkt for forhandling. Til dømes korleis ein "trekk i hatten", at ein skal helst låne bort leiker, men heller ikkje øydeleggje, eller at alle skal ha like mykje når ein skrapar skåla.

Det at desse reknar seg som ei gruppe og kanskje dei vaksne som ei motgruppe, gjer sitt til at dei held viktige saker for seg sjølv og prøvde å ordna opp sjølv, meiner personalet. Mona snakkar

om konflikter mellom barna og korleis barna forhold seg til vaksne når dei er i konflikt med kvarandre:

Dei skjuler det for oss og, det er ikkje alt som kjem til oss. Fordi at dei vernar om kvarandre, for å vera inn i gruppa kanskje, heller... Så det er ikkje alt som kjem ut til oss. Dei har ofte ting seg imellom, som forblir der. (int.Mona.19.06.02)

Dei står litt saman fordi om det er konflikter, sant, så står dei litt saman likevel. (int.Mona.19.06.02)

Fellesskapet mellom barn er ein stad å prøve seg i oppnådde relasjonar og forhandlingar innan desse. Då er det viktig å halde dei vaksne med sine tilskrivne relasjonar på avstand.

#### **5.3.4. Når eg byrjar på skulen...**

Eg ser på RASMUS, HILDE, VIGDIS og VILDE i utgåande deltakarbane. Det er dei som skal begynne på skulen. Barna er oppteken av at dei er på veg ut av barnehagen, det kjem fram i leik og samspel dei imellom:

Iris, Vilde og Hilde sit på taket av båten. Dei samlar ”sukker” (tørr, finkorna sand). Etter noko om og men er Christian nesten forhandla med i leiken.

Hilde: Christian kan være med oss, kan han ikke det ?”

Vilde: “Ja, han kan det”

Iris: “Ja.” Ho snur seg mot Christian, lener hovudet mot han, og seier “Ay, ay, ay”

Christian kjem med meir sukker.

Vilde: “Siden vi snart skal begynne på skolen”.

Hilde: “Ja “

Christian: “men jeg vasker”, han soper sukker frå buksa si. Smiler.

Vilde: “Uansett om han vil eller ikke, for da er vi begynt på skolen”.

Christian: “Da vil ikke jeg det” (men no vil han)

Vilde samler sukker, ser på Christian : “Når vi er begynt på skolen, kan du fortsette å samle da? “

Iris: “Ja, sammen med meg”

Vilde: “Ja, du og Christian samler da”.

Christian ser på Iris.

Iris ler, stikk albuen inni sida på Christian, lagar grimaser : “ Kom igjen kompis”.

Hilde ler.



Christian smiler, og samlar og samlar.

Hilde: "Han er flink til det".

Christian samlar..... (v.obs.nmr.33)

Hilde og Vilde er på veg ut frå praksisfellesskapet, difor må Christian og Iris fortsetja der dei slapp. Det gjer også eit spesielt band mellom Iris og Rasmus "kom igjen kompis".

På avskjedsfestdagen merkast det godt kven som er i utgåande deltakarbane. Heile føremiddagen er det å slutte i barnehagen eller å begynne på skulen som er i fokus:

Heile fokusgruppa mi, bortsett frå Iris skal slutte i barnehagen. I dag er det avskjedsfest for dei. Dei er på veg ut frå praksisfellesskapet. I dag merkast det tydeleg. Iris kjenner seg utanfor, blir mest fysisk sjuk, og må leggja seg på sofaen.

Vigdis og Rasmus ser i permene sine, her er bilete frå eit heilt barnehageliv, no skal dette livet avsluttast. Dette er ein rar dag. Vanskeleg å leika, mykje gåing og prating om korleis festen skal leggjast opp, korleis skulen er, kven dei kjenner som dei skal gå på skule saman med osv. Dei roar seg til slutt om samlinga, det er dei største som har ansvar for den i dag. Dei har bestemt seg for å spela Gullhår og dei tre bjørnane for resten av gruppa. .

Etter samling og måltid er det uteleik. Fortsatt fint ver. Det vesle som er igjen av uteleikeplassen inneheld heldigvis eit disse-stativ. Her er dei tilbake igjen til gamle måtar å vera saman på. Dei fem i fokusgruppa er saman igjen. Iris, Hilde og Vilde er ei undergruppe, og Rasmus og Vigdis som ei anna undergruppa. Viktor og Tore er også i nærleiken. At fire av dei er på veg bort frå barnehagen ser ut til å komma på avstand, avslutningssfesten og alle rutinane knytta til den er avslutta. (video.band 3, 34.49)

Det er mange reifikasjonar eller ritual som er knytta til å slutte i barnehagen. Det blir markert spesielt på avskjedsdagen. Denne dagen dreier det seg om å slutte i barnehagen eller begynne på skulen, heile føremiddagen. Forhandlingane her skil seg klar frå dei i insider deltakarbane. Det vert samla saman bileter og produkter frå heile året og barnehagelivet. Barna er med på dette, sit ved bordet og mimrar over gamle bileter, men diskuterer lite korleis dette skal gjerast. I dag er det berre slik. Etter samling og måltid er det uteleik, då blir det meir slik det pleier i barnehagen, og avskjeden kjem meir på avstand.

I leik elles, slik det er når Christian og Iris skal fortsetje med sukker-sankinga etter at Hilde og Vilde er slutta i barnehagen, er meir prega av forhandlingar om korleis det er eller blir når dei i

utgåande deltakarbane er slutta. Det må iallfall vera nokon som tek opp arven etter dei. Då er det kanskje viktig at Iris ikkje er åleine om denne jobben.

Eg opplever desse reifikasjonane som meir fastlagt enn i forhandlingar mellom insidera. Kanskje fordi store overgangar i livet ofte er rituelle? Det heng kanskje også saman med eigarskap til meininga. Meininga i rituala for å byrja på skule eller slutte i barnehagen er kanskje vanskeleg å få eit eigarforhold til så lenge ein ikkje har prøvd nokre av delane?

### **5.3.5. Små og store saman**

Her viser eg aktive relasjonar mellom barn i insider deltakarbane og dei i meir perifere deltakarbanar, i overskrifta kallar eg dei ”små” og ”store”. I og med at insiderane i mitt tilfelle er dei eldste barna, og dei perifere er dei yngste, er det ein klar samanhang mellom alder og erfaring og kompetanse. Slike samanhengar skulle eg tru viska seg meir ut seinare i livet.

Både små og store ser ut til å ha nytte og glede av å vera saman med barn i ulik alder. Dei små treng, tek imot og får hjelp av dei store, og dei store får visa at dei klarar denne oppgåva, og veks på det.

Desse toåringane, dei tek imot veldig mykje omsorg.

Så vokse dei største veldig mykje på å få litt ansvar over dei.

Desse minste får ei enorm utvikling for at dei har så mange rollemodellar. Vi ser veldig forskjell på desse som er på ei småbarnsgruppe, og dei som er i samme aldersgruppe hos oss, korleis dei er sosialt. (int.Mona.19.06.02)

Dette siste spesifiserer Mona med at ho ser dei minste på hennar avdeling brukar større delar av uteleikeplassen enn dei som er like gamle, men fortsatt er på småbarnsavdeling. ”Hennar” små har kjensfolk over heile plassen i form av andre barn frå avdelinga si, difor er dei trygge nok til å prøva seg over større områder. På liten avdeling ”flokkar” dei seg ofte, gjerne rundt ein vaksen og leikar kanskje berre i sandkassa. Det gjer færre opplevingar og utfordringa for barna.

Eg såg store hjelper mindre, fordi dei gjekk inn for det og gjerne ville hjelpa:

Me er på tur. Olga tør ikkje tør hoppa ut av ein tunnel som høyrer til ei på førehand tillaga hinderløype.

Hilde viser ho korleis ho skal gjera det, også for å hindra å bli skitten på den kvite, fine strømpebuksa i nedslaget. Hilde viser, fortel, tilbyr handa si, men lite skjer. Hilde går, like etter hoppar Olga, og er kjempefornøgd (v.obs.nmr.36)

Hilde hjelper gjerne, men det er grenser for kor lenge ho orkar å halde på. Etter å ha prøvd alt ho kom på, spring ho vidare i leiken, men det ho gjorde var til hjelp; Olga måtte berre samle mot først.

Små lærer også av store utan at dei store tenkjer på det eller vil det:

Dei største jentene hoppar tau inne. Ein vaksen er også med, svingar tauet, hjelper til med turtaking osv. To små gutar leikar i periferien. Dei fylgjer nøye med, hoppar ved sidan av tauet, i same takt, teljer. Men dei får ikkje koma nærmare hoppetauet, eller prøva seg med tauet. Likevel får dei prøva seg på grunnleggjande saker for svingtauhopping: Halde takten, hoppe jamt og telje samtidig. (Video, band 3. 26)

Her er dei store berre opptekne av seg sjølve og sin eigen leik, likevel lærer desse små gutane mykje om tauhopping.

Personalet om kva små lærer av store:

Eg synes dei lærer fort, eg. Dei høyrer veldig på eldre ungar. Dei høyrer meir på dei enn på oss synes eg, ofte. Det fungerer veldig bra, på gymmen og sånt når vi er der borte. Venta på tur, dei hjelper kvarandre: Nei, no var ikkje du først, du var ikkje der, du skulle stå bak meg, så du må gå bak att, dei ordnar opp sjølve. (int.Hilde.20.06.02)

Dette at små barn lærer hos større barn er framtrudande, eg har fleire observasjonar og utsegn frå personalet som støttar slik tenking. Likevel er ikkje dette "heile biletet". Tidlegare har eg nemnt at det er ikkje alltid dette fungerer like godt, til dømes når eg skriv om Maja som inngåande deltakar. Personalet nyanserer biletet:

Det føles litt sånn som at visst de er inne i leiken, så blir de ofte brukt til ett eller anna.

Det er de som er villige til å bli styrt som får vera med.

Det er veldig tilfeldig. Eg trur ikkje dei blir inviterte inn i leik.

Eg føler det kjem an på kor mykje dei små kan ha å bidra med, eller korleis dei passar inn i leiken til dei store. (Int.Jan.20.06.02)

Vi ser at yngre ungar dei har ofte ein sånn streben etter å koma inn med dei eldre. Og de får komma inn på feile premisser, har vi syns då. At dei på ein måte har måtta tatt dårlege roller, gjort tenester og slikt som dei - dei heng ikkje heilt med. Og då har vi måtta prøvd å skilt det der litt, sånn at interessene ikkje skal bli så stor for dei største. Og vi ser når vi har klart å kobla dei med litt jevnaldrane som har meir deira tempo i leiken, så har dei slappa meir av.

Dei veit at når dei kjem inn i leiken så vil dei bli styrt, dei vil ikkje få dei beste rollene, dei vil ikkje få velja sjølv.

For det er ikkje berre å koma inn, altså det er jo ikkje berre at ungen skal få innpass. Dei skal jo og føla seg vel i leiken, sant ? (int.Mona:19.06.02)

Det ser ikkje ut til at personalet ser det som berre positivt at små barn går saman med større.

Dessutan er det ikkje sikkert at å delta er ”nok”, det er også viktig å ha det bra i leiken.

### **5.3.6. Oppsummering**

Når eg ser på forhandlingar med utgangspunkt i deltakarbaner viser det seg at desse endrar seg alt etter kva deltakarbane barna er i. Dei i perifer deltakarbane, forhandlar mest for å halda på plassen sin, elles er dei forholdsvis anonyme. Dei barna som er i inngåande deltakarbane er meir med i forhandlingar, men har ikkje så mykje dei skulle sagt, som dei som har høgast posisjon og er insiderar. Dei i insiderdeltakarbane forhandlar om det meste, med kvarandre. Sjølv om barna i insiderdeltakarbane stort sett er dei same som dei eg har plassert i utgåande deltakarbane, endrar forhandlingane seg her. I denne samanhengen virkar meir å vera fastlåst og mindre ope for forhandling. Eg avsluttar med å sjå nærare på korleis små og store forhold seg til kvarandre, og her har eg henta fleire oppfatningar hos personalet. Her kjem det fram eit både-og-syn på korleis det er for borna i ulike posisjonar å samhandle. Det er lærerikt, men ikkje berre postivt.

#### **5.4. Vi skulle jo bygge hytte...**

No er eg inne på den andre underproblemstillingen min. Her ser eg på forhandlingar om meining i forhold til kontraktar. Diverre har eg berre observasjonar å forholde meg til her. Kontraktar og tankar rundt dei er heilt fråverande i intervju mine. At kontraktsomgrepet skulle bli så framtrudande i prosjektet mitt, skjønte eg ikkje då personalet blei intervjuet. Dette til tross for at eg hadde lese Hundeide (1998) og leita etter kontraktane i barnehagen. Etter nærare gjennomgang av materialet mitt vart kontraktsomgrepet meir og meir aktuelt. Det er synd at personalet sine tankar rundt dette er fråverande i analysen; dei kunne heilt sikkert komme med nyttige innspel.

##### **5.4.1. Skaper ein kontrakt**

Her meiner eg ein kontrakt blir skapt:

Me er på heimveg etter å ha vore på besøk hos eitt av barna på avdelinga. Det er ein fin sommardag, og me går i underbakke. Turen går lett og stemningen er god.

Mina, Iris og Hilde går saman på fortaket, dei leier kvarandre. Hilde går i midten, ho har ryggsekken sin på seg.

Iris: "Kan jeg bære sekken din Hilde?"

Hilde: "Nei".

Iris lagar ein leik. Dei blir samde om å leika at dei er tre store skulejenter som går saman heim frå skulen og bytte på å bære sekken. Dei budde saman og hadde sekken ilag.

Iris: "Nå er det min tur å bære sekken"

Hilde: "Ok". (m.obs.nmr.26)

Dette illustrerer korleis barna kan skape ein sosial kontrakt. Ulike måtar å delta på, avgrensar seg innan ein kontrakt. Dersom ein som Hilde først er blitt samd i å vera med innan ein slik kontrakt, får det konsekvensar får utlån av sekken. Ville ho ikkje det burde ho kanskje heller ikkje gå med på kontrakten om at dei hadde det meste i lag. Dette viser også at dersom ein skal få det slik ein ynskjer i oppnådde relasjonar, må ein bruke andre forhandlingsteknikkar enn med vaksne.

#### 5.4.2. Viser til kontraktar og reforhandlar dei

I oppstart av leik, viser barna ofte til kontraktar for kva som skal skje i denne samanhengen, eller kva som vanlegvis skjer i denne samanhengen. Det kan sjå ut som om same type leik også er knytt til ein bestemt stad, til dømes på leikeplassen. Likevel opnar forhandlingar for moglege endringar av det som vanlegvis skjer:

Det er uteleik etter lunsj. Iris, Hilde, Vilde og Viktor klatrar i same tre. Vilde er høgast oppe. Iris og Hilde omtrent like høgt oppe, medan Viktor er på dei nederste greinene.

Vilde: "Dere to kan dele plass, sånn som jeg og Vera gjør i det andre treet"

Hilde: "Men Vilde, kan ikke jeg og du dele plass i et tre. Jeg og du deler plass i det treet der, ikke sant Vilde ?"

Vilde står på ei grein og dissar: "Ja, det gjør vi"

Hilde: "Ja"

Vilde: "Det er høyt oppe i treet min plass"

Hilde: "Ja, min også".

Iris klatrar høgare mot Vilde.

Vilde: "Men, har du høydeskrekk? ". Ho klatrar litt høgare.

Hilde: "Nei"

Vilde: "Men det har du sagt at du har"

Hilde: "Ja, men det går an å forandre ting som man har".

Vilde: "Ja det går an",

Hilde klatrar opp til Vilde.

Iris har funne seg ei anna grein i klatre på: "men kanskje hun spurte for å spørre om du var det no også".

Hilde har satt seg på ei grein like ved Vilde. Ho syng: "Data, data,da"

Vilde: "Hilde skal vi gå bort til det andre treet? "

Hilde: "Det som vi deler plass i ?"

Vilde: "Ja, men vi skal ikke være på de plassene våre. Jeg har to plasser der"

Hilde: "Jeg tar heller en ny", ho heng etter ei grein.

Vilde: (eg hører ikkje kva ho seier)

Hilde: "Jeg må finne meg en ny, Vilde", ho hoppar ner frå treet.

Vilde: "Jeg må finne meg en ny, også". Ho hoppar ner: "jeg har tre plasser i det treet".

Dei to jentene går saman mot det andre treet.

Iris klatrar ner og følgjer etter dei.

Viktor klatrar ner og fylgjer etter dei. (v.obs.nmr.38)

Her blir det vist til kontraktar om korleis Vilde og Vera (ei jente på ein annan avdeling) er saman i treet, Hilde sin høgdeskrekk og tidlegare plassdeling mellom Vilde og Hilde. Etter denne leiken her er iallfall dei to siste kontraktane endra. Hilde har ikkje lenger høgdeskrekk og Vilde ”har tre plasser i det treet”.

### 5.4.3. Forhandlingar innan kontrakten

Det eg kallar forhandlingar innan kontrakten, er det Eli Åm (2000) skriv om å gje seg over til fram og tilbake rørsler i den djupe leiken. Då kan det vera godt å vita om ein er inne i dei same ”rørslene”, elles går leiken lett i stå. Slik forhandlingar seier noko om kva dette er, kva ein gjer og korleis ein gjer det:

Vilde, Mina, Iris, Olga og Hilde leikar i trappa. Dei leikar dyrebutikk, og alle blir tatt til fange i dyrebutikken. Dei er akkurat blitt samde om dette, alle er dyr som er tatt til fange i dyrebutikken. Forhandlingane om dette kallar eg kontraktforhandlingar. No er kontrakten der, og leiken er i gong, men så kjem innspela:

Hilde: ”Vi klarte å rømme”. Ho spring frå trappa og ut i gangen.

Alle dei andre spring/kryp etter ho, untatt Vilde.

Vilde ”Vi klarte det ikke, no blir du kasta inn også.”

Hilde og alle dei andre går tilbake til trappa,

Hilde: ”No kom du ut Iris”. Iris spring ut.

Vilde går ut i gangen: ”Nei, dere kom ikke ut, Olga, Mina, og Iris.”

Likevel går alle ut.

Hilde: ”De oppdaget meg, og kastet meg og Mina inn igjen”.

Alle går inn i trappa igjen.

Hilde rømmer snart igjen, dansar litt på gangen.

Vilde kjem også ut.

Vilde: ”Alle kom seg ut.”

Iris: ”No oppdaget de oss ikke.”

Hilde blir straks ”oppdaga” og spring inn igjen. (m.obs.nmr.7)

Eg opplever desse forhandlingane som ei forklaring på kva dei gjer innan kontrakten. Denne rømninga ser ut til å koma spontant, og om dei klarer det eller ikkje kan tydelegvis diskuteras.

Her ”stoppar” ikkje barna for å forhandla om kontrakten, dei kjem med innslag som eg opplever som inni kontrakten og leiken. Medan Hilde går ”ut av dyrebutikken” seier ho ”vi klarte

å rømme”. Sjølv om Vilde ikkje er samd gjer ho ”seg hen” til leiken sine fram og tilbake bølger. Ho tek imot utspelet frå Hilde, men er ikkje samd og startar forhandlingane i same metastil: ”Vi klarte det ikke, no blir du kasta inn og”. Då er alt alle ”dyra” utanfor dyrebutikken, men tek imot innspelet frå Vilde og spring inn igjen. Her diskuterer dei og byggjer vidare på ideane til kvarandre. Sjølv om det er Vilde og Hilde som er mest aktive i forhandlingane, heng resten av gjengen med i att og fram rørslene i leiken.

I motsetnad til reforhandlingar om kontrakten, er det ingenting som blir direkte endra her. Det er berre meir utfylling innan kontrakten.

Det er ikkje alltid slike forhandlingar fungerer like godt. Det ser ut til å vera naudsynt at deltakarane legg det same i kodane. Dersom ein ikkje veit heilt kva den andre meinte, blir det umogeleg å kommunisere i denne forma som dei gjer overfor. Då stoppar leiken opp, men forhandlingskompetansen er imponerande:

Iris, Rasmus og Hilde leikar med vatten ute, ved labyrinten. Det er krokodillar i vattnet. Vattnet blir også bruka til å vaska med. I tillegg til desse tre kjem det stadig små barn bort for å få vatten i byttene sine. Leiken går vidare og Hilde kjem med eit innslag i leiken, ein metakommentar slik eg ser det:

Hilde: ”Sant vi var på leir?”

Rasmus: ”Ka er det?”

Hilde: ” Vet du ikke ? Det betyr at vi var på tur”

Iris: ”Sant vi var på leirsted. Veit du ikke hva det er Rasmus ?”

Rasmus: ”Butikk?”

Iris: ”Nesten som å være på hotell”

Rasmus: ”Neste gang det er leikedag, skal vi ta med telt? ”

Iris: ”Ja”. (m.obs.nmr.14)

Skjønar ikkje Rasmus det grunnleggjande ”leir” representerer, kan ikkje forhandlingane vera i denne forhandlingsforma. Hilde stoppar og forklarar: ”Det betyr at vi var på leir”. Iris går tilbake til forhandlingsutspelet til Hilde, men sikrar seg at Rasmus ”heng med”: ”Veit du ikke hva det er, Rasmus?”. Etter kvart trur eg han skjønar omlag kva leir er. Han og Iris har iallfall forhandla fram noko som gjer meining for dei begge. Barna blir avbrotne i leiken, og leiken innan kontrakten er slutt. Kanskje hadde den ikkje starta igjen uansett. Det er snakk om neste leikedag.



Dei treng ein reifikasjon, eit telt. Kanskje har dei no laga ein ny kontrakt eller reforhandla den gamle kontrakten? Ein leirstad ved vattnet, med ”skikkeleg” telt og greier?

#### 5.4.4. Kontrakt for kven som har skylda?

Eg ser nærare på to observasjonar dag etter dag, der Vilde, Hilde og Iris leikar saman. Desse observasjonane peika seg ut fordi Iris får ei spesiell rolle.

Vilde, Hilde, og Iris er i eit tre. Dei blir fort samde om tema i leiken, kven som skal vera krokodille først, andre-mann og sist.

Hilde skal vera krokodille først. Ho har raskt tatt dei andre.

Så er der det Iris sin tur. Hilde blir tatt først og utan dramatikk.

Vilde er høgt oppi treet. Dei to andre klatrar etter ho, Iris er nærast Vilde, det er ho som skal “ta”.

Då dei nærmar seg protesterer Vilde - dei kan ikkje klatra nærare, det er feigt.

Iris klatrar likevel nærare. Ho tek Vilde.

Den eine greina som Vilde står på brekk. Vilde mister fotfeste med den eine foten, men det går bra, ho får feste på greina like under.

Vilde snakkar mykje om at dette er Iris sin feil.

Iris seier “unnskyld” og går.

Etter ho har gått snakkar Hilde og Vilde mykje om Iris som brakk yndlingsgreina.

Dei er samde og irriterte på Iris.

Iris har trekt seg ut av leiken. (m.obs.nmr.28)

Dagen etter er dei saman igjen:

Vilde, Hilde, Mina og Iris leikar på leikerommet. No er det natt.

Alle legg seg.

Vilde breier tepper over alle sammen.

Hilde ler

Vilde spør kvifor ho ler “Hadde du likt visst du bare var snill og noen lo av deg ? Hadde du likt det?”

Hilde : “Ja, for jeg er dumpest av alle”

Diskusjonen går, kven er dumpest ?

Vilde : “Jeg vil ikke leike med deg, aldri, dersom du er dumpest”.

Hilde : “Jeg bare tullet”

Rasmus opnar døra.

Hilde ler "Nå ler jeg av Rasmus"

Vilde ler også.

Iris : "vær stille"

Dei tre jentene byrjar å krangle.

Rasmus litar att døra.

Iris blir stille, men Vilde og Hilde kranglar fortsatt.

Kven er skyld i at det blei krangling ?

Vilde meiner det er Iris.

Hilde seier at det er Iris som er skyld i at ho og Vilde kranglar. Ho er skyld i alle kranglane dei har.

Iris tier stille, ho "sev".

Vilde : " Det var Rasmus som kom inn og så begynte vi å le. Rasmus visste ikke at vi var her. Så sa Iris at vi skulle slutte å krangle".

Hilde : "Det var Iris som startet krangelen"

Iris berre "sev".

Hilde og Vilde kviskrar. (m.obs.nmr.29)

Dette er to dagar på rad, den 10. og 11.06.

Dette er ein skummel kontrakt. Tenk å vera ein reifisert sydebukk. Kanskje ikkje ei så uvanleg rolle i eit praksisfellesskap? Det ser ut som om Iris får skulda for slikt som ligg utanfor hennar påverknadsevner; greina Vilde står på brekk, ho har ikkje gjort noko verken frå eller til som skulle kunne påverka dette. Eg opplever ho også som heilt uskyldig i krangelen mellom Hilde og Vilde; ho ber dei vera stille. Ein kommentar som høver når ein leikar at det er natt. Merkelege greier, er ho på feil stad til feil tid?

#### **5.4.5. Kontrakt for gøymeleik på leikerommet**

Leikerommet er yndlingstaden for fokusgruppa mi. Det er også her eg finn dei kontraktane som eg ser som mest skapte av og mellom barn, som viser lite til vaksne eller strukturelle tilhøve. Dei vaksne fortel meg også at dette er ein stad som barna vanlegvis er utan vaksne. Eg er på deira territorium. I dag er det, i tillegg til hytta dei har bygt, gøymeleik som står på programmet:

Vilde, Hilde og Iris er på leikerommet.

Det er god stemning når eg kjem inn.

Jentene har laga "hytte" av tepper, stoler o.l.

Iris er inne i hytta, like etterpå går ho ut av rommet.

Vilde og Hilde gøymer seg sjølv og nokre leiker.

Dei tek seg også tid til å setja meg inni kva dei driv på med.

Dei leikar gjemsel. ”Vi leiker at vi går på do, de som ikke går på do, gjemmer seg”. (m.obs.nmr.18)

Informasjonen om at den som står går på do gjer at eg ser det som skjedde dagen før i eit anna lys. Då observerte eg same leiken, utan at det heile var så opplagt. Eg meiner det var då denne utgåva av kontrakten blei til:

Vilde, Hilde og Iris er på leikerommet:

Vilde og Iris har snudd alle klærne.

Vilde sit i glaskarmen, Iris vil sitje ved siden av ho.

Vilde: “jeg vil sitte alene”

Iris: “da vil jeg sitte her, alene” set seg nedforbi.

Vilde gøymer seg bak gardina. Iris gøymer seg under benken. Hilde har vore på do, kjem tilbake, set på lyset - finn dei to andre.

Alle tre blir samde om at dette kan vera ein leik, ein skulle gå på do, så skulle dei to andre gøyme seg imens.

Vilde går på do, Iris gøymer seg bak gardina, Hilde under benken.

Vilde kjem tilbake, finn dei med ein gong.

Etter kvart utvidar dei leiken, og gøymer leiker også, slik dei gjer med eingong i den forrige observasjonen.

(m.obs.nmr.2)

Dette ser eg som ein kontrakt for gøymeleik. Tilfeldige innspel som at ei av jentene var på do medan dei andre tilfeldigvis gøynde seg, ser ut til å føra til ei ny utgåve av den gamle kontrakten for gøymeleik. Gøymeleiken har fått ei reifisert form som inkluderer det å gå på do for den som står. Eg trur det er det som er nytt her. Jentene har nok leikt gøymeleik før. Det er ein vanleg leik blant førskulebarn, dessutan fortalde Hilde meg at å klatre i tre og leike gøymeleik var det kjekkaste ho gjorde i barnehagen. Det skulle tilseie at ho dreiv ofte med dette, også før eg kom i barnehagen.

#### 5.4.6. Kontrakt for hyttebygging

Hyttebygging foregår ofte på leikerommet. Som det meste av det som skjer ofte har barna ein kontrakt for bygginga:

Vilde: "Hilde, vi må lage hytte".

Hilde: "Åja, ja det glemte vi".

Ho spring bort til hylla der Vilde står , og byrjar straks å ta utav hylla.

Vilde: "Da må vi ta ut dette". Begge tømmer hyllene.

(v.obs.nmr.35)

Når dei seier dei skal lage hytte, er alle innforståtte med kva som skal skje, og korleis det skal vera. Den måten å byggje hytte på meiner eg har vore slik lenge. Dei diskuterer ikkje korleis det skal gjerast og kva som skal brukast til hytte (hylla, bordet og teppene). Eg ser same type hytte i obs.nmr. 29, 18, 2. Det vil sei dei fleste gongane eg observerer på leikerommet. I alle desse observasjonane mine er det hytte der, men ikkje så utførleg som i v.obs.nmr.35. Dei byrjar på same måte, med å bu under bordet. Byggverket blir ikkje alltid ferdig. Dessutan er det ofte anna som foregår, hemmeleg leik, gøyemeleik eller dei høyrer på kassett.

Alle kontraktar kan sjåast som reifikasjonar; eller størkna forhandlingar. I tillegg kan ein sjå sjølve hytta som ein reifikasjon. Den opnar for andre måtar å leika/delta på. Den seier noko om kva det er "naturleg" å leika her og no.

#### 5.4.7. Reglar og orden på avdelinga

Her viser eg ein kontrakt som er tydeleg inspirert av dei vaksne:

Vigdis kjem inn til samlinga, ho har eit teppe med seg. Ho set seg i ein krok i sofaen og tek teppet godt rundt seg.

Vilde, Iris og Hilde seier ifrå om at det ikkje er lov til å ha leiker i samlingsstunda.

Vigdis seier ingenting.

Vilde, Iris og Hilde reiser seg opp, ser på Vigdis.

Vilde: "Da går jeg og henter min leike", ho snur og går mot døra.

Hilde og Iris seier det same og fylgjer etter Vilde.

Det kjem ein vaksen til, og Vilde, Iris og Hilde snur, fortel kva som skjer.

Vigdis må legge frå seg teppet.

Samlinga startar og observasjonen sluttar. (m.obs.nmr.5)

Dette er ein regel som dei vaksen har laga, no høver det godt å bruka den for å få det slik ein vil. Hadde dette vore ei samanhang utan vaksne har eg mistanke om at forhandlingane både hadde utarta seg på ein annan måte og fått eit anna utfall, jfr. forhandlinga mellom Iris og Rasmus om å låna leiker på side 59. Der var det ingen vaksne som kunne handheva regelen. Det er ein kontrakt om korleis det skal vera i samlinga. Den inneber blant anna at det ikkje er lov til å ha leiker der. I tillegg er det ein metakontrakt på at det skal vera rettferdig: ”Da går jeg og henter min leike”. Eller handlar det heile om manglande evne til å unne? Det såg svært koseleg ut under det teppet.

#### **5.4.8. Me stengjer ikkje folk ute**

Dette er også ein kontrakt som ber preg av vaksne sine haldningar, og arbeidet deira med barnegruppa:

Vigdis og Rasmus leikar i sandkassa. Tore har nettopp fått beskjed om å leika ein annan stad.

Hilde kjem bort..

Rasmus: “Vil du være med oss ? “

Vigdis: “Siden du gikk fra Vilde og Iris kan du ikke være med de “.

Hilde forklarar kva som skjedde mellom ho, Iris og Vilde.

Rasmus inviterer Hilde inn i leiken igjen: “vi stenger ikke folk ute”.

Vigdis: “Du får en sjangse”.

Rasmus: “Vi graver bare litt. Vi stenger ikke folk ute”.

Vigdis: “Kom og sitt med oss”.

Rasmus går for å henta noko.

Hilde går sin veg.

Rasmus kjem tilbake.

Seier til Vigdis : “Hun kan få være med oss. Sa du at hun ikke fikk lov ?”.

Vigdis: “Nei, hun bare gikk”. (m.obs.nmr.10)

Personalet har jobba mykje med å skapa eit inkluderande miljø mellom barna. Utifrå det eg forstår i m.obs.nmr.10 er desse vaksne haldningane kontraktsfesta mellom barna i deira samspel. Dei har gjort desse haldningane til sine, og kanskje omforma dei noko. Det kan vera vanskeleg å

vurdera korleis ein stengjer ute: ”Vi graver bare litt”. Barna, i dette tilfellet Rasmus, har ei oppfatning, om kva det er å bli stengt ute. Kva det er skjønar eg ikkje heilt, gjeld det berre andre insidera? Det gjeld visst ikkje Tore som tidlegare i same observasjonen blir bedd om å gå.

#### **5.4.9. Oppsummering**

Kontraktane meiner eg er former for reifikasjonar. Forhandling om meining vert tydelegare, når eg ser kontraktane som reifikasjonar og *bruken av dei* som deltaking.

Kontraktar kan også vera deltakarbanar, og både kontraktar og deltakarbanar er reifikasjonar. Dei to punkta eg har høyrer dermed saman. Denne delinga er mest for å synleggjere forhandlingar om meining gjennom ulike innfallsvinklar eller ved hjelp av ulike fokus. I første delen er deltakarbanar i fokus, i denne er kontraktane i fokus. Kontraktar kan sjå ut til å vera eit vidare omgrep enn deltakarbanar. Likevel vil eg også ha med deltakarbanar, det er heilt sentralt både i tenkinga til Wenger og i min tankegong om sosial kompetanse som situert sak og ikkje (i allfall ikkje berre) personleg eigenskap.

#### **5.5. Eg veit i kva slags samanheng eg har noko å sei...**

Her vil eg sjå på korleis TORE; MINA og OLGA forhandlar meining når dei er saman med andre enn fokusgruppa mi. Tidlegare i analysen har eg sett på korleis desse tre er med å forhandlar meining som perifere eller inngåande deltakarar. Eg vil sjå korleis dei har det i andre uformelle praksisfellesskap på avdelinga, og om måten dei forhandlar på endrar seg etter kven dei er saman med.

I denne observasjon er både Tore, Mina og Olga saman med andre barn og kvarandre:

Det er fem barn i mellomrommet, Tore, Mina, Olga, Georg og Christian. Dei fleste byggjer med klosser. CD-en står på “Mannen han gjekk seg i vedaskog” tonar ut over rommet.

Fokus på Tore og Mina.

Mina set og held hendene sine på toppen av eit tårn av klossar.

Tore kjem med ein klosse til som han prøver å plassera på toppen av tårnet, oppå hendene til Mina. Mina skubbar handa til Tore vekk.

Tore trekkjer handa til seg, og plasserar klossen han held i handa nederst og inntil tårnet. Han finn ein klosse til.

Mina dyttar vekk den klossen han har satt ved sokkelen.  
Olga sit framfor Tore og Mina. Ho byggjer sitt tårn.  
Olga: "Ras det, ras det". (Til Mina, om tårnet til Mina som Tore vil byggja på)  
Mina raser tårnet.  
Tore set klossar oppå kvarandre.  
Mina set også klossar oppå kvarandre.  
Olga byggjer, ler : "Se her da, Tore", ho peikar på sitt byggverk og plasserar ein til klosse på.  
Tore og Mina byggjer saman, Olga fortset med sitt byggverk like ved sidan av.  
Det kjem ein ny sang frå CD-en : "Små rumpetroll".  
Tore reiser seg, går ut av biletet  
Mina plasserar ein til kloss oppå, set seg ner, ler, startar å hoppa i takt med musikken.  
Olga bankar takten med klossen i golvet og syng med.  
Tore kjem borttil igjen, riv ner delar av tårnet, Mina byggde på, og startar med å hoppa likt Mina.  
Olga smiler, begynner å hoppe.  
Tore riv ner resten av tårnet, i forbifarten medan han hoppar.  
Georg og Christian blir også med i hoppinga.  
Mina: "Jeg var det, jeg var sånn baby-frosker".  
Alle syng med, spesielt på oakkaka-oakkaka, og hoppara mellom klossane. (v.obs.nmr.34)

Her har både Tore, Olga og Mina andre måtar å forhandla og delta på enn vist tidlegare. I dette fellesskapet er dei insiderar. Tenk på Tore som perifer deltakar eller ikkje deltakar i m.obs.nmr.10. Der hadde han ingenting å sei, måtte berre finna seg i å bli utvist frå sandkassa. Rasmus og Vigdis sette dagsorden der. No byggjer han, riv ned og Olga tek kontakt for å visa han sitt byggverk.

Mina er initiativtakar i denne observasjonen, det er ho som startar froske-hoppinga, ho raser tårnet, ho veit korleis ho vil ha det, og forhandlar for å få gjennom viljen sin. Dette står i kontrast til måten ho oppfører seg i m.obs.nmr 29. Her involverer ho seg ikkje i forhandlingar, ikkje eingong når ho får det ærefulle oppdraget å føde Vilde og Hilde.

Olga er heller ikkje redd for å komma med forslag i denne settingen: "ras det". Då Iris tok puta Olga nett hadde fått i v.obs.nmr.35, sa ho ingenting. Det same observerte eg med Olga i samspel med Rasmus:

Olga har laga eit langt tog som står på skinnene.

Rasmus kjem med sitt tog: "Tuutt"

Olga: "Tuutt"

Rasmus: "Tuuuut"

Olga flyttar det lange toget sitt: "Nå får ikke jeg kjøre" (m.obs.nmr.30)

Her gjer ho seg nærast utan kamp, sjølv om ho utifrå min synsvinkel hadde "retten" på si side. Like etterpå ser eg ho i samspel med to som er like gamle som ho, då står ho absolutt på krava, og går inn i heilt andre typar forhandlingar.

Tore, Mina og Olga kan også sjåast som grensedeltakarar mellom ulike praksisfellesskap innan det fellesskapet som avdelinga representerer. Grensedeltakarar koplar fleire praksisfellesskap. Slike fellesskap blir kopla ved hjelp av *grenseobjekt* eller *mekling*. Mekling blir bruka når personar introduserer element frå ein praksis til ein annan. I v.obs.nmr.34 synes eg å sjå teikn til mekling. Eg veit at Mina og Olga ofte har dansa saman med andre barn i same rommet. Når "små rumpetroll" kom på Cd en kan slike tidlegare erfaringar ha ført til at leiken endra seg til rumpetroll leik. Grenseobjektet blir då sjølve rommet, eller musikken.

Dette kan også sjåast som døme på det Hundede (1998) kallar *kontraktsmessig kongruens*. Tore, Mina og Olga endrar åtferd utifrå situasjonen og den kontrakten som ligg som ramme for samhandlinga der. Difor oppfører dei seg annleis saman med fokusgruppa mi enn saman med kvarandre, eller andre barn på avdelinga.

Det som eg finn mest relevant her, er å sjå dette i forhold til eigarskap til meining og verdi av meining. I nokre samanhengar er ein meir på høgde med situasjonen, har eigarskap til meininga og kontrakten, og går inn i forhandlingar om meining med ei anna tyngde. Det gjer Tore, Mina og Olga i v.obs.nmr.34. Her har meiningane deira større verdi enn i andre observasjonar eg har vist til. Samtidig har dei eit eigarskap til meininga. Dei har nemleg skapt denne kontrakten sjølve, gjennom aktiv deltaking i utforminga av den, og har dermed eit anna eigarforhold til meininga.

I andre samanhengar som til dømes då Mina skulle føde Vilde og Hanna, er Mina svært stille. Ho tilpassar seg til det som er forventa av ho, og at meiningane ho har kanskje er lite aktuelle. Ein kan ha ei meining, men den er dårleg valuta, difor tier ein stille. Dermed kan det virke som om nokre ikkje har ei meining, men oftast er det verdien av meininga som gjer at den ikkje blir uttalt. Verdien eller valuta kursen ser eg som ein reifikasjon. Den har mykje å sei for grad og måte å delta på og dermed forhandling om meining.



## **5.6. Oppsummering av analysedelen**

Det er fascinerande å sjå på deltakande barn i forhandlingar med kvarandre, ikkje minst fordi det er så mange ulike variantar og måtar å gjera dette på. Deltakarbanar og kontraktar ser ut til å gje føringa for korleis ein som individ forhandlar, og korleis ein sjølv og andre oppfattar ein og meiningane ein har.

Dei forhandlingane som ser ut til å skilje seg mest ut, er dei mellom barn som er "like". Her har det enkelte barnet stor påverknadskraft, samtidig som det må tilpassa seg situasjonen og dei andre barna. Innan denne gruppa er det rikeleg med raffinerte forhandlingar som gjer utvikling, ny innsikt, meining og oversikt i kvardagen.

I samhandling mellom born som er ulike i status og alder, er det ofte klart kven som er "sjefen", sjølv om begge partar kan ha glede og høve til utvikling også i desse relasjonane. Det ser ut til å vera ein kjent tankegong at mindre barn lærer av eldre og meir kompetente barn.

Kontraktane blir skapt gjennom kommunikasjon og deltaking. Det blir vanskeleg å samhandle om ein ikkje forhold seg til same kontrakten. Gjennom deltaking kan ein også påverke eller endre ein allereie etablert kontrakten. Eg opplever kontraktar som meir og mindre inspirert av vaksen påverknad.

Desse som eg kallar grensedeltakarar representerer ein interessant posisjon. Eg hadde ikkje trudd at borna endra åtferd i den grad eg ser i materialet mitt, alt etter kven dei er saman med, og i kva situasjon dei er i. Då eg først las om kontraktmessig kongruens tenkte eg dette gjaldt i ulike samanhengar som til dømes heime og i barnehagen; eg hadde ikkje venta å finna så ulike måtar å oppføre seg som desse gjorde, *innan* barnehagen.

## 6. DRØFTING

### 6.1. Innleiing

Eg vil drøfta dei mønstra som kjem fram i analysen, med utgangspunkt i formåla med prosjektet (s.8). Det gjer at drøftinga blir systematisert rundt tre hovudtema som reflekterer desse formåla. Først ser eg på *kompetanseomgrepet*, og viser til korleis det kjem til uttrykk gjennom forhandlingar i barnehagen (6.2). Det har eg først og fremst knytt til deltakarbanar. Det andre tema i drøftinga er å *setja fokus på kvardagens ureflekterte samhandling* (6.3). Det gjer eg ved å sjå på kontraktsomgrepet og forhandlingar knytt til det. Til slutt vil eg sjå på *arbeidsmåtar som kan vera til hjelp for barn som fell utanfor fellesskapet i barnehagen* (6.4.).

### 6.2. Sosial kompetanse som deltaking

Her vil eg drøfte korleis deltaking og samhandling mellom barna endrar seg i takt med ulike deltakarbanar. Først ser eg på forhandling om meining blant barn i insider deltakarbane. Så ser eg på forhandlingar mellom barn i ulike deltakarbanar; mellom dei meir perifer og insiderane. Etterpå ser eg på korleis forhandlingane endrar seg etter kva slags praksisfellesskap ein deltek i, og avsluttar med å drøfte sosial kompetanse utifrå dette.

#### 6.2.1. Forhandling om meining mellom barn i insider deltakarbane

Eg plasserer Iris, Rasmus, Hilde og Wilde i insider deltakarbane. Når dei diskuterer tema som går på å dela goder likt, korleis ein skal forhalde seg til vaksne reglar og kva som er lov eller ikkje i samlinga, er det ofte prinsipielle *tema* som blir tatt opp. Dei snakkar om desse tema som om det skulle gjelde generelt, eller som om dei forhandla seg fram til ei rettesnor eller ein leveregel. På tross av det prinsipielle i temavalet, opplever eg det heile som meir situert enn prinsipielt, det meste kan visstnok endrast: Korleis ein ”trekkjer i hatten” på side 58, ”turtaking” på side 57 eller kor vidt ein skal låne bort leiker tatt med heimanfrå på side 59.

Her er påfallande få handlingspåbod, slikt som ”gå vekk” blir motteke som eit forhandlingsutspel på side 58. Eit liknande utsegn på side 49 opnar ikkje for forhandling. Då er det Tore i perifer deltakarbane, som får beskjeden. I begge samanhengane er det Rasmus som ber

dei ”gå vekk”. Fleire slike hendingar kan tyde på at meir blir sett som forhandlingsutspel dersom partane i forhandlinga er i same insider-deltakarbane.

Alle vågar å motsei kvarandre innan denne gruppa, difor kan det meste diskuteras og endrast. Meiningsinnhaldet endrar seg heile tida. Utifrå tenkinga til Wenger om forhandling om meining som ein grunnleggjande utviklingsmåte, ligg kanskje det største utviklingspotensialet her? Her er det iallfall mange høve til forhandlingar. Det heng blant anna saman med at her er mykje er usikkert og dermed trengst det å forhandlast om.

Eg har lenge tenkt at barn fekk flest utfordringar og høve til utvikling gjennom ”hjelp” frå andre, barn eller vaksne, som er meir kompetente. Det er ikkje tilfelle her. Desse er ganske like, kven som er meir eller mindre kompetente er vanskeleg å sei. Slik eg forstår både Frønes (1998) og Løkken (1996) ligg noko av forklaringa her. I og med at barna er ”like” kan dei utfordre kvarandre på det same, dei likar å gjera det same og er opptekne av det same. Løkken skriv at vaksne blir fort lei av gjentakningar som eittåringar finn spanande. I saman med andre eittåringar kan slik leik foregå lenger, og med variasjonar og intensitet som gjer optimale utfordringar for barna. Eg meiner det kan overførast til barn på alder med insider gruppa mi (5 –6 åringar). Som vaksen har eg vanskar med å vera i den sosiale fantasileiken altfor lenge, det melder seg viktige oppgåver som å hjelpa nokon på do, gjere klar til måltid, ta telefonen, eller prate med ein kollega. Eg kjem med for få spanande nye innspel, samtidig som mine innspel blir styrande. Det same kan gjelde eldre barn, eller yngre barn som ikkje skjønar kva dette går i. Femåringar saman med andre femåringar er heilt til stades der og då. Det er her forhandlingar om meining verkeleg blomstrar. Kjem ein med dei rette argumenta ser det ut til at det meste kan endrast. Det må opplevast som godt å ha kunna påverka i den grad barna gjer i desse forhandlingane. Den distribuerte kunnskapen som kjem fram gjennom forhandling av meining i slike ”like” grupper, gjer ny innsikt og utvikling for alle i gruppa. Ved å delta i slike forhandlingar kjem ein vidare *saman*.

Sjølvsagt er det grenser for høve til å påverka. Så lenge ein deltek saman med andre og er interessert i å fortsetje med det, vil det alltid gå ei grense for kor mykje ein kan påverka og endra. Dette nemner personalet som viktig læring i insidertgruppa (int. Jan 20.06). Ein lærer å hevde seg sjølv og sine meiningar, men er nøydd til å ta omsyn til andre som hevdar sine/andre meiningar. Går ein for langt er sanksjonane harde, ein kan risikere å ikkje få vera med. Då må ein ”gjera seg attraktiv” for å koma inn i leiken igjen, seier Jan. Korleis forhandlingar om slike grenser er,

opplever eg som raffinerte og samansette. I materialet mitt har eg vanskar med å sjå kvar og når desse grensene går.

Dette viser at relasjonar mellom barn er oppnådde relasjonar. Slike relasjonar må ein gjera seg fortent til, elles blir relasjonen broten. Som vaksen er ein oftast i oppnådde relasjonar. Sidan tilskrivne slektsband ikkje er så framtrekande lenger, og ekteskap liknar mest på oppnådde venskapsrelasjonar, blir det ekstra viktig å skaffe seg erfaring og innsikt i korleis ein opprettheld og lever i slike oppnådde relasjonar.

Barn har stor glede av å vera saman med andre barn. Som førskulelærer gjennom mange år, har eg eit spesielt forhold til dette med å ta vare på gleda. Rammeplanen (Q-0903B) skriv om glede og humor, og ser det som gjennomgåande i arbeidet i barnehagen. Løkken (1996) skriv om at jamaldergrupper med små barn har størst glede av kvarandre og viser til undersøkingar der frekvensen og grad av hjarteleg latter aukar svært i samver mellom barn, framfor samver mellom barn og vaksne, eller når barnet er åleine. Søbstad (1995) viser til barn som ser same film eller TV-program saman med andre barn og åleine. Han kjem fram til same konklusjon: I fellesskap med andre barn aukar gleda i det ein opplever. Han skriv også at det er når borna sjølv styrer aktiviteter, og særleg i leik, at humor er mest framtrekande. Det gjer endå ein grunn for å leggje vekt på fellesskapet mellom jamgamle barn. Glede, latter og humor er gode forhandlingsinnslag; det er ofte argument som får gjennomslag barn imellom, og i forhandling om meining i slike fellesskap. Kanskje fordi barn leikar ofte. Leiken har ikkje anna mål og meining enn at den i seg sjølv er spanande og morsom å delta i.

### 6.2.1.1. Å vera vener

At barna i fokusgruppa mi definerer seg som gruppe og som vener meiner eg også har mykje å sei for læringssituasjonane barna blir disponerte for i insidargruppa<sup>11</sup>. Relasjonane mellom dei er venskapsrelasjonar. Det får direkte konsekvensar for måten ein deltek og forhandlar meining. Verdi av meininga ein har heng saman med posisjon og relasjon til dei andre involverte. Når venen pratar, høyrer ein kanskje betre etter, då har meininga høg verdi. Det kan tyde på at sjølv om andre har lik eller kanskje også høgare posisjon enn venen, høyrer ein meir på venen sin enn på den andre. Dette kan vera noko som er kontraktfesta mellom barn. Det same gjeld dette som

---

<sup>11</sup> Sjølv om denne gruppa er vener i mitt tilfelle, gjeld ikkje det generelt. Frønes påpeikar at jamalderfellesskap er ikkje det same som ei gruppe av vener.

Mona nemner i intervjuet, at det ikkje er alltid dei kjem til dei vaksne dersom det er konflikter i insider-gruppa. Dei vil ikkje utlevera kvarandre til vaksne. At vener skal ein høyre på og ikkje utlevere til vaksne kan sjåast på som ulike kontrakter, som byggjer opp om ein metakontrakt for venskap.

Når eg tenkjer tilbake på erfaringar eg har som tilsett i barnehagen, meiner eg å huske vener i barn-barn relasjonar som ”jamsterke”. Det kan tyde på at venskapsrelasjonar heng saman med posisjon. Likevel kan ein ikkje sei om barna er vener fordi dei har lik posisjon i gruppa, eller om dei har fått lik posisjon fordi dei er vener.

Venskap mellom barn er ofte tema i barnehagen. Mona (intv.19.06) seier det er viktig at alle skal ha vener, eller nokon å kjenna seg nær. Det er ofte eit mål for arbeidet på avdelingane. Å ha vener ser ut til å vera grunnleggjande for å trivast og utviklast. Det som er nytt for meg er at venskapsrelasjonar og relasjonar mellom like, er utviklande og utfordrande *i seg sjølv*. Det er ikkje berre for å bli trygg eller ha det godt, det er også store utviklingspotensialer og utfordringar i desse relasjonane, sjølv om begge eller alle ser ut til å vera like kompetente.

Dette er viktige relasjonar mellom menneske, kanskje spesielt i dag. Det er viktig å høyre til i eit fellesskap, det gjer oversikt, mening og utvikling. Vener er ofte ei gruppe som gjer at ein kjenner seg som medlem av noko større; eit praksisfellesskap. Slik har venskap fått ein annan funksjon og/eller utforming i vår tid enn tidlegare då storfamilien med sine tradisjonar hadde ein viktig plass i det sosiale livet. No forhold fleire seg nærare til vener enn til søsken, og dei fleste forhold seg iallfall nærare til vener enn til søskenbarn. For barna er venskap dei opplever i barnehagen kanskje den første tilknytninga til jamgamle. Erfaringane her er grunnleggjande og skal byggjast på vidare i livet.

#### 6.2.1.2. Oppsummering

Barn som står likt i posisjon, lærer mykje av kvarandre. Dei får mange høve til forhandling om mening, på eit høgt raffineringsnivå. Her erfarer dei oppnådde relasjonar, har det moro og finn vener. Når eg ser desse forhandlingane som så grunnleggjande som det eg hevdar i denne oppgåva, bli dette fellesskapet svært sentralt. Det blir ein nærliggjande pedagogisk implikasjon at barn må få vera saman med andre barn som er omlag lik ein sjølv i utvikling og status. Likevel er ikkje dette ein motsetnad til samver mellom perifere og meir sentrale deltakarar i eit barnefellesskap, eller samver mellom barn og vaksne.

### 6.2.2. Forhandling mellom barn i meir perifere og insiderdeltakarbanar

Viktor og Tore har eg klassifisert som perifere deltakarar. Desse er forholdsvis ofte med fokusgruppa mi i leik. Utifrå sosiokulturell teori er det viktig at ein deltek, og det gjer desse, men på *sin* måte. Dei kjem med få protester, det er kanskje best å vera stille dersom ein skal få vera i same rommet. Til tider driv dei med sitt i nærleiken, andre tider her dei ei forholdsvis passiv rolle, slik Tore har som baby i m.obs.nmr.29.

Eg har prøvd å peika på kva som er forskjellig frå å vera perifer deltakar og det å vera inngåande deltakar. Inngåande deltakarar ser ut til å få meir oppmerksomd, fleire inviteringar og vera meir aktuelle meiningsberarar i forhandling om meining. Tyder det at dei som er på veg mot insider deltakarbane lærer meir i dette fellesskapet enn dei perifere? Får dei større tilgang til lærings situasjoner gjennom at insiderane gjer situasjonar transparente, når dei blir inviterte inn i leiken (Akre og Ludviksen 1999)? Materialet mitt er for lite eller for snevert til å sei noko om dette. Dette kunne vore interessant og sett nærare på, spesielt i forhold til individuell tilpassa læring. Det får gå til vidare forskning

I min samanheng ser eg det som viktigast å delta og dermed få tilgang til lærings situasjonar. Slik tilgang gjer innsyn, meining og utvikling på fleire nivå. For å konkretisera dette, finn eg det tenleg å bruka eit døme frå min eigen barndom. Då eg var lita fekk dei minste vera med på ”kjøtt og flesk”. Då fekk ein delta, men på spesielle premisser. Reglane i sjølv *spelet* gjaldt ikkje, ein kunne til dømes skifte lag mitt i spelet eller springe frå runde til runde utan å treffe ballen i ”slå bal”. Ein var ikkje med å forhandla meining om spelet, men dette blei likevel meiningsfullt. Slik var meininga distribuert. Eg huskar når eg etterkvart skjønna meir om kva dette eigentleg gjekk i, og mine ihuga forhandlingar for å vera med ”på skikkeleg”. Så lenge eg ikkje skjønnte reglane, skjønnte eg heller ikkje at eg var med på ”kjøtt og flesk”, ein god måte å vera perifer deltakar på, og ein innebygd logikk i når ein er klar til å vera med på skikkeleg.

Både i kvardagen min, teori eg les og i materialet mitt ser eg at det er vanleg å tenkja eldre barn som gode hjelparar i utvikling for yngre og mindre kompetente barn. I analysen min viser eg dømer på eldre barn som viser og lærer yngre barn, enten dei er observante på det eller ikkje. I intervjuet meiner personalet at noko lærer ein betre av eldre barn enn vaksne. Det forklarar Frønes (1998) med at eldre barn er meir ”lik” yngre og dermed lettare å identifisere seg med enn vaksne.

Personalet meiner også at desse store veks på å vera i slike relasjonar til yngre barn. Det er godt å kjenna seg nyttig, at mindre barn har lyst å vera saman med ein og at ein klarar å hjelpe andre. Her ligg nyttige omsorgserfaringar, som det kanskje er få av i vårt samfunn. Kulturen vår er prega av aldersinndeling, og grupper av jamaldrande som har lite med andre aldersgrupper å gjera. At det er slike strukturar i kulturen vår, kan vera ein av grunnane til at samspel i jamaldergrupper har så mykje å sei for utvikling og sosial tilhøyring eller sosial kompetanse som eg har drøfta tidlegare.

Sjølv om eldre barn ofte fungerer som mediatorar for yngre barn, ser ikkje personalet i feltbarnehagen slike relasjonar som *berre* positive. Dei er opptekne av at barna skal kjenne seg vel i den gruppa, dei deltek i. Fellesskap som er positive for den personlege utviklinga for dei fleste som høyrer til der, kan også ha negative relasjonar mellom nokre av deltakarane, spesielt om forholdet mellom partane er asymmetrisk. Det kan vera negativt for utviklinga av ein positiv identitet, spesielt for den med dårlegast posisjon i relasjonen. Relasjonar er ikkje noko nøytralt, det er her kjensler som hat og kjærleik høyrer heime. Sommer (1997) meiner barna *er* relasjonane sine. Kvaliteten på desse relasjonane blir dermed svært viktig for korleis barnet opplever seg sjølv og korleis det blir opplevd av andre i praksisfellesskapet, og dermed for konstruksjonsarbeidet om identitet.

Posisjon kan vera ei strukturell barriere for å få del i mening/få høve til å vera med å forhandle mening. Insiderane representerer dei med høgast posisjon, i praksisfellesskapet i barnehagen, det får tydelege konsekvenser for forhandlingane og korleis dei utfaldar seg:

Sander seier feil namn på Georg.

Mina iretteset han: "Du sa Viktor til Georg"

Sander: "Nei"

Mina ser på Iris og Hilde : "sant han sa Viktor til Georg ?" (Dei kan umogeleg ha høyrte kva han sa...)

Iris og Hilde : "Ja"

Sander seier ingenting. (m.obs.nmr.23)

Når Iris og Hilde som er insiderar seier at Sander gjorde feil seier han ingenting. Her er strukturar som gjer at han ikkje er i forhandlingsposisjon, meningane hans er uaktuelle (jamfør verdi av mening).

### 6.2.2.1. Oppsummering

Her ser eg at yngre barn har nytte av erfaringane dei får ved å vera med eldre barn, og omvendt. Likevel er ikkje dette berre bra, kanskje fordi det kan sjå ut til å vera ein samanhang mellom negative relasjonar og ulik posisjon og status i gruppa. Skal relasjonar mellom barn med ulik posisjon vera positive, har eg ei kjensle av at det hjelper med ein medveten vilje til å gjera andre vel.

Uansett om det er forskjellige posisjonar og ulike strukturar mellom barna er kontrasten størst i forholdet mellom barn og vaksne. Det er kjent at forhandlingar mellom barn og vaksne er lettare for barn, enn forhandlingar i barn-barn relasjonar. Forhandlingar mellom likeverdige er kompliserte; kanskje trengst det ein mellomting? Ligg det noko her som kan hjelpa til å løysa det paradokset som ligg i at ein tileignar seg sosial kompetanse ved å delta, men treng å delta for å utvikle sosial kompetanse?

Å vera perifer deltakar må vera betre enn å ikkje delta. Dessutan kan det vera eit steg i retning mot å få fullt medlemskap i eit fellesskap.

### 6.2.3. Å delta i ulike praksisfellesskap

Eg ser blant andre Olga endrar oppførsel etter kven ho er saman med. Ho kan så visst forhandle reint språkleg, vokabularet og språkutviklinga er det ingenting å sei på. Likevel er ho forholdsviss passiv i forhandlingar saman med insiderane. Når ho er med barn som ho reknar som venene sine, altså i eit anna praksisfellesskap, er ho mykje meir aktiv. I praksisfellesskapet med venene sine er ho insider. Eg tenkjer at om nokon hadde observert ho saman med dei store ville dei kanskje ha klassifisert ho som mindre sosialt kompetent. Det hadde vore frykteleg gale. I tillegg til utstrekt forhandlingskompetanse og erfaring, meistrar ho også den balansegangen det er å halde seg litt i bakgrunnen i samanhengar der ein kanskje ikkje har full oversikt (eller eigarskap til meininga), eller der ein berre får bli med dersom ein held seg litt i bakgrunnen (jamfør analysedelen side 76). Eigentleg er ho svært kompetent til å lesa sosiale teikn, kanskje meir enn insiderane. Dei deltek ikkje i samanhengar der dei må halde seg litt i bakgrunnen, og kanskje ikkje bør sei alt dei meiner. Dei er utelukka frå slike samanhengar i barnehagen, så lenge dei er i insidergruppa. Det viser at kven som er meir eller mindre sosialt kompetent er vanskeleg å vurdera. Det krev iallfall grundig kjenskap til barnet og dei ulike omgjevnadane det er ein del av.



Barnet kan også sjåast som ein grensedeltakar i to såpass ulike praksisfellesskap som heime og i barnehagen. Det viser seg i m.obs.nmr.3 der Georg refererer til Mamma og Pappa når han blir trua i sjølvopfatninga. Han introduserar element frå ein praksis til ein anna:

Det er måltid, borna sit rundt to bord. Ved det eine bordet sit ei lita jente på kortenden - jente a, på den eine langsida nærast denne jenta sit det ei anna jente på same alder - jente b, ved sidan av henne sit ein mindre gut - Georg. Dei to jentene pratar mykje med kvarandre. Den vesle guten er svært stille, han pratar lite, verken med dei små jentene eller andre rundt bordet. Det er ikkje vaksne ved dette bordet. Jente b snur seg mot Georg: "Du er bæs!"

Det tek eit par sekund før guten seier eller gjer noko, så snur han seg mot Jente b: "Sant jeg er ikke bæs!"

Jente a: "Du får ikke være med oss".

Georg blir heilt stille. Han ser på jentene. Jente a og Jente b snakkar meir negativt om Georg.

Då referer Georg til Mamma og Pappa som seier det motsatte! (m.obs.nmr.3)

Georg huskar heldigvis kva Mamma og Pappa pleier å sei at han er!

Det kunne vore spanande å sett på samarbeid mellom heim og barnehage utifrå ein slik tankegang, eller korleis barn nytta grenseobjekt eller mekling mellom barnehage og heim, eller omvendt. Kanskje desse leikene barna gjerne vil ha med seg i barnehagen kan sjåast på som grenseobjekt? Dette seier materialet mitt lite om, så det får gå til vidare forskning.

### 6.2.3.1. Oppsummering

Barna som eg har plassert i grensedeltakarbane får prøva seg i ulike samanhengar og i ulike praksisfellesskap. Dei får fleire og ulike erfaringar som kan koma til nytte. Samfunnet vårt er samansett og mangfaldig, det skulle tilseie at ein treng erfaringar frå ulike settingar og miljø. Ulike fellesskap representerer ulike livsstiler og symboler. Det er ikkje sikkert valet står mellom ulike fellesskap, men i evne å delta i *ulike* fellesskap. Likevel må eg presisera kor viktig eg meiner det er å vera insider i eit eller anna praksisfellesskap. Eg ser ikkje det som ein motsetnad til å vera deltakar, på andre måtar/langs andre deltakarbanar, i andre fellesskap.

#### **6.2.4. Tilbake til sosial kompetanse**

Eg meiner å ha fått eit meir nyansert forhold til kva sosial kompetanse er. Korleis ein oppfører seg og korleis ein deltek ser ut til å vera samansett. Det kan umogeleg berre forklarast utifrå eigenskaper ein har med seg som individ. Ein må skapa seg ein *plass*, ein *posisjon* og eit *rykte* i lag med andre i dei samanhengane ein er. Det same barnet oppfører seg ulikt alt etter kven det er saman med og kva som skjer der det er. For å skjønna kva som høver i samanhengen, må ein delta, og gjera meiningane der til sine, eller forhandla fram nye meiningar som er meir i tråd med det ein sjølv ynskjer eller meiner. Å delta saman med andre barn og samarbeide innan eit praksisfellsskap, er både målet og vegen for sosial kompetanse.

#### **6.3. Sosiale kontraktar som kvardagslege ureflekterte samhandlingar**

Skaping av sosiale kontraktar og forhandling innan dei, ser eg som noko av kvardagens ureflekterte samhandling. Her vil eg visa noko av det eg har fått innsyn i gjennom dette prosjektet, og som tidlegare var ureflektert kvardagshandling.

Eg vil også visa til samanheng mellom deltakarbanar og kontraktar. Dei er begge former for reifikasjonar som er naudsynte for forhandling om meining. Forhandling om meining er overordna i prosjektet mitt. I tillegg vil eg drøfte verdien av å fokusere på dette ureflekterte, og komme innpå kontraktar mellom barn og vaksne.

##### **6.3.1. Kva såg eg?**

Det viser seg i materialet mitt at skaping av kontraktar og leik/samhandling innan kontrakten er to sider av same sak, som er gjensidig avhengig av kvarandre. For å kunna leika innan kontrakten, må sjølve kontrakten vera etablert. Til dømes desse jentene som går heim i lag frå tur på side 66. Når Iris spør om å få låna sekken, har ikkje samhandlinga "eit ansikt" eller ein kontrakt som høver med hennar intensjonar; då er det lett for Hilde å sei nei til spørsmål om å låne bort sekken. Heile sekvensen endrar seg når same situasjon får eit anna ansikt; tre jenter som bur i lag, har det meste i lag, og er på veg heim frå skulen. Iris har gjennom forhandling med dei andre skapa ein heilt ny kontekst for bruk av sekken.

Barna i observasjonane ser ut til å gå utav kontrakten for å forhandle meining, dersom ein ikkje skjønar symbol eller sentrale teikn innan kontrakten. Ein må til dømes vita kva *leir* er

dersom det er ein slik type ferie ein gjer seg innpå i leiken (side 69). Har ein ikkje kjennskap til slike symbol eller språklege *teikn* i kulturen, som *leir* i dette tilfellet, må dette avklarast. Slike avklaringar blir forhandling om meining *parallelt* med forhandling innan kontrakten barna har for leiken. Då forhold barna seg til forhandling om meining på to nivå, samtidig.

Eg viser i analysen at *innan* kontrakten kan det også forhandlast kontraktar. I m.obs.nmr. 7, har dei forhandla seg fram til ein kontrakt for at dette er ein dyrebutikk. Innan denne kontrakten forhandlar dei seg fram til ein kontrakt for å rømme, og bli tatt til fange igjen. Slike kontrakten gjer spesielle erfaringar for deltakarane, dei er nemleg lette å endre; det er ”på leik”. Dermed kan slikt som ikkje var så lurt likevel, få mindre konsekvenser; det kan lett og fort endrast. Dette ser eg som fram og tilbakerørsler i leiken. Desse endrar ikkje kontrakten for leiken. Det er først og fremst dyrebutikk; denne rømminga ser eg mest som ei utfylling innan den ramma som allereie er etablert.

Noko anna som ser ut til å kjenneteikna forhandlingar innan kontrakten er at barna ofte pratar i fortid og ved hjelp av ein annan dialekt. Dette stemmer også med tidlegare erfaringar frå arbeidet mitt i barnehagen. På min avdeling har det ofte vore ”austlandsk” eller ”arendalsk”. I materialet mitt har ofte forhandlingar som eg har plassert som forhandlingar innan kontrakten, vore slike i fortid og/eller med ein annan dialekt. I fylgje Åm (2000) symboliserer dette at det som skjer er på ”liksom”. Ho meiner det er ein måte gje metakommentarar om at dette er på leik. Dette viser at kommunikasjon og forhandlingar mellom barn er raffinerte og samansette, og foregår på fleire plan, gjerne samtidig. I mitt materialet er det ikkje så klare mønster som det Åm viser til; det skuldast kanskje at eg ikkje var oppteken av dette då eg gjorde observasjonane.

Det ser ut til at dei fleste samhandlingar mellom barn får eller har eit ”ansikt”. Kontraktar for gøymeleik og hyttebygging ser eg som lite inspirert av vaksne. I andre samanhengar er det lett å spora dei vaksne, til dømes i kontrakt for inkludering og kontrakt for reglar og orden på avdelinga. Likevel er desse kontraktane også prega av at dei er i bruk mellom barn, og på den måten blir kontraktane endra eller tilpassa barna. Eg opplever at for barna er desse vaksne ”reglane” reifikasjonar, dei blir også endra ved at barna ”brukar” dei, altså gjennom deltaking. Dei forhandlar fram ei meining med kontrakten som dei sjølve har eit eigarskap til.

Dette eigarskapet meiner Sommer (1997) kan hindre framandgjerjing. Framandgjerjing blir sett på som eit av sjukdomsteikna ved det moderne samfunnet vårt. Samfunnet er blitt komplekst og samansett, og mange viktige avgjersler blir tatt langt frå den som utfører det som blir avgjort. Å

skaffe seg eigarskap til meininga er vanskeleg, men minst like naudsynt som før. Det krev ein ekstra innsats.

Sommer meiner at barn som er med på å skapa slike kontraktar i kvardagen sin, har lett for å fortsetje å gjera det. Dei får ein deltakande identitet. Ein deltakande identitet er ekstra viktig når ein ser konstruksjonen av sjølvvet som eit arbeid som foregår heile livet. Korleis kan ein vera med i sin eigen konstruksjonsprosess dersom ein ikkje deltek? Då må ein *vera* ein reifikasjon, det høyrer lite meiningsfullt ut. Berit Bae (1996) seier at då kan ein like gjerne vera ein sykkel som eit menneske ”i den forstand at jeg er satt i gang av andres tanker og handlinger, og dypest sett lar andres vilje bestemme hvordan jeg vil bruke mine krefter” (s.118). Ved å ha ein deltakande identitet er ein ikkje overlatt til berre å vera slik menneske vanlegvis ”er”, ein skaffar seg eit eigarskap til kven ein ”er”, eller vil vera. Utifrå eit slikt eigarskap har ein evne til å ta val gjennom refleksjon fordi ein ser alternative veremåtar og tek stilling til desse.

### **6.3.2. Samanhang mellom deltakarbanar og kontraktar**

Eg synes å sjå i materialet mitt at kontraktane, inngåing, skaping og endring av desse fylgjer mønster som også kan sjåast i forhold til deltakarbanar. Utifrå dette vil eg sjå på samanhangen mellom kontraktar og deltakarbanar i forhold til barn i utgåande deltakarbane. Sjølv om denne deltakarbanen er representert av stort sett dei same barna som insiderane, har dei i denne samanhangen eit heilt anna forhold til kontraktar og sosiale rutiner.

Dette ser eg spesielt den dagen det er avskjedsfest. Den dagen er prega av klare rutiner og reifikasjonar. Det desse barna i utgåande deltakarbane skal drive med denne føremiddagen er kontraktsfesta. Det er slike kontraktar som barna i denne gruppa veit om som pleier å bli gjort kvart år i samband med at barn skal slutte i barnehagen og byrje på skulen. Det er lagt opp til at barna skal vera svært deltakande i desse rituala, og det er dei. Det er til dømes barna som har ansvar for samling og gjennomføring av den. Dei er absolutt deltakande, men innan kontrakten.

Eg tenkjer at desse kontraktane er heilt spesielle i barnehagen. Her er dei nemleg i eit spesielt forhold til dette med å delta. Barna skal inn i ein samanhang dei ikkje kjenner. For å letta denne overgangen treng dei nokre ritual i den kjente samanhangen som barnehagen er, også for å greia å gje slepp på det kjente. Kontraktar for korleis dei skal vera i barnehagen som utgåande deltakarar, er prega av nedarva rutiner som barna ikkje har eit så stort eigarskap til som andre kontraktar i barnehagen. Dei deltek dermed på ein annan måte i forhandlingar om meining. Dette

ser eg som døme på det Wenger skriv om at reifiseringar krev ikkje gjenkjenning, men at grad av gjenkjenning eller eigarskap til meining har mykje å sei for korleis ein forhandlar. Dette pregar dei som er i utgåande deltakarbane.

Slike overgangsritual ved store omskifter i livet ser ut til å vera noko ein treng heile livet. Menneske har laga seg slike rutiner som ligg som ferdige kontraktutkast i kulturen. Det er til dømes vanleg å døype små barn i vår kultur, dette ser eg som ei innviing av barnet i den vestlege, kristne kulturen. Mange stiller seg utanfor denne forma for innviing, men erstattar ofte rituala med eit anna ritual som til dømes namnefest. I andre kulturar ser ein liknande ritual. Det som eg synes å sjå er at no er det større variasjonar innan "vår" kultur i kva slags ritual ein vel. Ein står friare til å velja, jamfør den kulturelle frisettinga. Det krev igjen at ein er meir medveten kva ein vil, at ein går inn og forhandlar seg fram til meningsfulle val. Innviing i kulturen (eller i familien) kan gjerast på andre måtar. Ein kan faktisk la vera å gjera noko som helst, den reelle innviinga i samfunnsstrukturane har lite med sjølve namnefeste, kontrakten eller reifikasjonen å gjera. Den er berre eit "symbol". Ved å sjå det på denne måten skiftar eg fokus frå dåpen eller namnefesten, til val av symbol eller kontrakt/ritual ved ein viktig overgang i livet. Slik kan eg gjera, eg kan velja om barna mine skal døypast, ha namnedag eller om eg ikkje ser slike ritual som naudsynte for innviing i kulturen vår. For barna i barnehagen tenkjer eg det gjer tryggleik og oversikt å *sleppa* forhandle om meining på kontraktsnivå som deltakarar i utgåande deltakarbanar. Her har kontraktane andre og kanskje djupare funksjonar.

Det er likevel viktig å delta i forhandling på kontraktsnivå. Det kan barna gjera i andre samanhengar, spesielt som insiderar, der dei har større eigarskap til meininga og kan delta på ein annan måte. Det gjer barna erfaringar som også kan gje dei høve til å vera med å forhandla meining på kontraktsnivå på meir overordna nivå seinare i livet.

### 6.3.2.1. Oppsummering

Ved å sjå på kontraktar i forhold til ulike deltakarbanar har det vist meg at sjølve kontraktane har ulik funksjon i ulike samanhengar/langs ulike deltakarbanar. Eg viser også til at det er både meir sjølvkonstruerte kontraktar og kontraktar som er arva. Dei nedarva kontraktane kan også endrast, men då må ein vite om at dei er der og sjå andre alternativ, slik at ulike perspektiv kan møtast i forhandling om meining, og utvikling av ny innsikt. Det krev kritisk medvetgjerjing og evne til å ta val.

Verdi av meining og eigarskap til meining kan sjå ut til å fylgja deltakarbanar eller posisjon i gruppa, og i kor stor grad ein har gjort kontraktane for samhandlinga til si. Samtidig er også slike strukturelle forhold, som deltakarbanar og kontraktar, opne for endringar gjennom deltaking og forhandling om meining.

### **6.3.3. Kvifor er desse kvardagslege rutinene viktige?**

Kontraktane representerer noko som er "fast" nærast barnet i ei tid som ofte innebær store skifter for barna, slik flytting og samlivsbrot mellom foreldre representerer. Det som skjer i den jamne kvardagen, morgonen før barnehagen, middagen, laurdagskvelden, er det barna konstruerer livet sitt rundt. Her kan ein vera med i konstruksjonsarbeidet. Det er mange andre samanheng ein ikkje kan påverke, som om familien må flytta for at dei vaksne skal ha jobb. Eit kvart fellesskap ser ut til å få slike rutiner for kvardagen, det er avgjerande for at den skal opplevast som meiningsfull (Sommer 1997).

Å vera med å konstruera kontraktane i sin eigen kvardag, gjer ei kjensle av å "eiga" desse kontraktane. Eg tenkjer at slikt eigarskap gjer ei kjensle av å høyra til og kjenne seg vel. Det gjer erfaringar om at ein er ein viktig bit av noko større, ein er med å påverkar, og har forventningar om at det ein seier og meiner er viktig og at ein dermed blir høyrte på (verdi av meining). Slikt gjer noko med menneske, det set djupare spor enn auka kommunikativ kompetanse. Det gjer ei oppfatning av kven ein er, som er godt å ha med seg i forhandlingar om posisjon, relasjon og identitet i fellesskapet.

Det er viktig at desse kontraktane er situerte på den måten at dei høyrer til i eit praksisfellesskap, då kan ein få eigarskap til meininga. Innan eit praksisfellesskap kan ein sjå "plassen sin", kven andre som høyrer til der, læra måten ein pratar saman og sjå kva ein bidreg med. Fordi evne til å abstrahere er vanskelegare dess yngre ein er, er det spesielt viktig for små barn at skaping av slike kontraktar er knytt til spesifikke, kvardagslege samhandlingar. Dessutan er det lite av den innfløkte kommunikasjonen mellom barn som kan fangast i reglar eller grep. Mykje av den er heller ikkje mogleg å artikulere, eller formidle gjennom språk. Gjennom å delta i konstruksjon av, og handling innan, slike sosiale rutiner lærer ein mykje om å omgås andre. Denne kunnskapen er vanskeleg, kanskje umogleg, å få del i på andre måtar.

#### **6.3.4. Kan barn bli medvetne kontraktane sine?**

Den ureflekterte samhandlinga mellom Hilde og Vilde som gjer Iris til syndebukk, kunne nok barna tenkt gjennom ein gong til dersom dei fekk eit ”hint”. Eller slik eg overhørde mellom nokre gutar, i ein annan samanheng enn feltarbeidet mitt:

Per, Pål og Geir sit ved PCén .

Pål : ”sant Arne er dum?”. Det blir svært stille ved PC en, Arne er også venen deira...

Etter ei tid kjem det frå Per: ”Vi har alle vårt.”

Geir (raskt ute) ”Ja, vi har alle vårt”.

Det blei ikkje meir diskusjon om Arne. Å få eit hint om me alle kan vera dumme er tankevekkjande, ein ”kan ikkje kaste stein når ein sit i glashus”...

#### **6.3.5. I forholdet mellom vaksne og barn**

Forhandlingar mellom barn skil seg frå forhandlingar mellom barn og vaksne. Det er til dømes vanskelegare å skrike seg til det ein vil som barn saman med andre barn. Ei slik forhandlingsform kan fungere fint mellom barn og vaksne, spesielt på butikken.

Som vaksen i forhandlingar med barn, går ein heller ikkje inn med ein så stor endringsvilje. Det er heller ikkje anbefalt. Frønes meiner barna treng den tryggleiken som dei tilskrivne relasjonane mellom barn og vaksne representerer, for å våga å prøva seg i meir usikre relasjonar mellom kameratar.

Konstruksjonar av sosiale kontraktar mellom barn og vaksne, foregår i eit asymmetrisk forhold. Forventningar dei vaksne har til barnet har mykje å sei for korleis desse kontraktane blir. Vaksne sit med definisjonsmakt i og med at dei kan definera kva barnet driv med og kvifor det gjer det. Når vaksne er medvetne om at barna forhandlar om meining i sine praksisfellesskap, og definerer mykje av det som skjer i barnehagen utifrå slik tenking, vil det også gå inn i forhandling om meining mellom barn og vaksne. Vaksne vil ha ei større forståing for kva det er som skjer og korleis ein møter barna.

Eg har høyrte om ein barnehage som har god erfaring med å ”redefinere” barn. Då har ein med utgangspunkt i barn som ein opplever som vanskelege, gått inn og sett på måten ein omtaler barnet, og jobba medvite med å bruka andre ord og omgrep som er meir positivt lada, til dømes kontaktsøkjande istadenfor klenget og aktiv istadenfor urolege. Forventningane til barnet blei

endra; kontaktsøkjande, aktive barn gjer andre forventningar enn klengete, urolege barn. Forventningar er reifikasjonar som går inn i forhandling av meining saman med deltaking. Slik endra meininga seg for både den vaksne og barnet då forventningane til barnet vart annleis. Løkken (1996) understrekar også at dei vaksne tilskriv det barna gjer meining, og blir barna sin fortolkar og aktive støttespelar. Synet eller oppfatninga den vaksne har på det barnet driv med, i leik og samver med andre barn, får store konsekvenser for barnet.

### **6.3.6. Oppsummering**

Det skjer mykje i kvardagen i barnehagen som er komplisert og lærerikt. Det er skaping, endring og utfylling av sosiale kontraktar dømme på. Kommunikasjonen mellom barna, ser ut til å fylgje mønster som høyrer saman med kontrakten dei forhandlar om og innan. Samtidig ser desse mønstra ut til å hengja saman med deltakarbanar. Eg ser at det er mange, ulike kommunikasjonsformer, på fleire plan og parallelt i samhandlinga mellom barn.

Ved å sjå på forhandling om meining som utvikling, og visa kor mykje av det som er ein del av barnefellesskapet i barnehagen, set det lys på den viktige kvardagen vår. I fellesskapet mellom barn foregår det læring som ikkje *kan* foregå andre stader, som er nyttig for barnet og vidare utvikling av kulturen vår.

Korleis eg ser på det som skjer i kvardagen og *om* eg ser det, er avhengig av at det blir ”sett på dagsorden”. Ved å setja ord på det ureflekterte, gjer det høve til refleksjon eller kritisk medvitgjerjing. Når eg ser kva som skjer i kvardagen og i tillegg reknar det som viktig, kan eg ta vare på eller endre dette, gjennom medvetne val.

### **6.4. Kva kan vaksne gjera for å sikre barn deltaking i barnefellesskapet?**

Her vil eg sjå på arbeidsmåtar som kan vera til hjelp for barn som fell utanfor fellesskapet i barnehagen. Eg startar med å nyansera deltakaromgrepet, og viser nokre generelle og overordna måtar for vaksne å forhalde seg til barn på. Etterpå viser eg forslag til spesifikke tiltak som går på strukturell tilrettelegging og vaksne som deltakarar.



### 6.4.1. Nyansering av deltakaromgrepet

Ein deltek perifert sjølv om ein har lite å sei, og dette kan gje høve til å læra perspektivskifter som Frønes (1998) skriv om. Ein lærer kanskje også forhandling ved å høyra på andre som forhandlar. Ved å delta i eit praksisfellesskap, sjølv om det er perifert, får ein tilgang til fleire læringsarenaer. Det gjer fleire høve til å leggja merke til reifikasjonar, delta i forhold til desse og eventuelt vera med å skapa reifikasjonar. Dette gjer forhandlingar om mening.

Barna treng praksisfellesskap med barn som ein kan vera "lik" i status og posisjon, slik fokusgruppa mi er, men det er ingen motsetnad til å vera med som perifer deltakar i andre samanheng. Får ein med begge deler slik eg viser med Olga som døme, får ein meir samansette og varierte samspelsferingar. Slik blir det kanskje heile livet, eg kjem også som vaksen i samanhengar der eg er ny og perifer. Meir enn generasjonen over meg, som kanskje ikkje skifta jobb, flytta eller dyrka nye interesser etter ein viss alder/fase i livet.

Det store spørsmålet er korleis ein skal "sikre" alle deltaking. Det blir fortsatt ei oppgåve for vaksne. Det er ikkje nok å setje seg ned og spele spel med barnet slik at det er aktivert, det er deltaking med andre barn eg er ute etter. Løkken (1996) peikar på kor stor forskjell det er når vaksne seier "skal vi gå å finne *noe* å leike med?" og "skal vi finne *noen* å leike med?" (mine uthevingar)

#### 6.4.1.1. Overordna

Barna må få ha sine rutiner i sitt samspel seg i mellom. Det er viktig at ikkje vaksne fordeler roller og gjer beskjed om korleis dette skal vera; då "eig" ikkje barna leiken. Når eg har strukturert leiken utan å la barna forhandla mening i den, har det ofte irritert meg at det blir krangel så snart eg fjernar meg. Sjølvsagt må det bli det utifrå den vinklinga eg ser det frå no. Barna kan ikkje leika åleine utan at dei "eig" leiken og har eit meningsfullt forhold til den. Det er kanskje feil å kalla nettopp dette for krangling, det ligg eit heiderleg forsøk på å skapa mening bak krangelen, og dermed høve til ny innsikt.

I intervju med Hilde og Mona, snakkar begge om kor viktig det er for vaksne og vurderer i kor stor grad det er naudsynt å gripe inn i leiken eller ikkje. Dei er også opptekne av at vaksen må trekkja seg gradvis ut, etterkvart som barna greier meir og meir sjølve. Begge går direkte inn i samanhengar og tek avgjersler for borna, spesielt i byrjinga av eit barnehageår, når det er fleire nye barn i barnehagen. I og med at desse nye borna ikkje kjenner rutinane i barnehagen, treng

dei hjelp frå vaksne for å få innsikt i desse, slik at ein tidleg i året får etablert gode rutiner og positive grupperelasjonar. Dersom barna blir medvitne om slike strukturelle tilhøve gjer det også eit utgangspunkt for å vera med å endra slike strukturar.

Andersen og Kampman (1986) oppsummerer i sin artikkel at vaksne må gi rom, tid, høve, tilbod og inspirasjon slik at barna kan skape sitt eige liv. Samtidig understrekar dei kor naudsynt det er at vaksne er involverte, engasjerte og fullt ut interesserte i kommunikasjonen med barna når det skjer .

Eg synes både mine eigne erfaringar, det Hilde og Mona seier og Andersen og Kampmans oppsummeringar, kan seiast med det Løkken kallar *tilbaketrekt oppmerksomt*.

## **6.4.2. Strukturell tilrettelegging**

### *6.4.2.1. Fysisk plassering*

Den som er lite deltakande med andre barn, utanfor om ein vil, er viktig å plassera fysisk i nærleiken av andre. Eg tenkjer på slikt som garderobeplassering i barnehagen; den som deltek lite bør ha plassen sin midt imellom andre barn. I påkledninga er det då lettare å koma inn i leik og forhandling om meining med andre barn. Då spørst det om eg som vaksen er klar til å sjå slike famlande samspel som viktige, eller om eg skundar på dei og får dei ut, og seier dei kan fortsetje der.

### *6.4.2.2. Oversikt og rutiner*

Rammer og rutiner som vaksne har laga kan gje barnet ei meningsfull oversikt, og eit utgangspunkt for å delta i forhandling. Har ein ei meningsfull oppleving av dei grunnleggjande strukturane i livet, oversikt om du vil, er det lettare å finna seg til rette og trivast. Det er også slik eg forstår Sommer (1997): ”menneske strever etter tilfredsstillende og meningsfulle måter å forstå og handle på” (s.71). At vaksne klargjer dei strukturelle rammene kan vera ei lette for barn, då slepp dei å forhandle om *alt*. Barna i barnehagen skal skaffe seg oversikt og kjennskap til rutiner på mange områder. Rutiner og oversikt som er tilskrivne av dei vaksne, kan hjelpe som ei ytre struktureringa for meiningsskaping i barn-barn relasjonar.

Det må vera høve for barn å skapa sine rutiner innan dei vaksenlaga rutinene, spesielt gjennom leik. Dei tilskrivne rutinene må også vera opne for endringar. Sommer skriv om at rutinene må balansere mellom å vera rigide og for mykje prega av endring. I barnehagen er det

vanleg å ha dagsrytme, vekerytme og årsrytme. Det er små tradisjonar som gjer at barna kjenner seg igjen i kvardagen. Det skaper tryggleik og oversikt og dagar som blir annleis kan forklarast utifrå slik det pleier å vera. Slikt gjer også eigarskap til meining, og betre høve til forhandling om meining.

Det kunne vore interessant å sjå på kva rutiner som fungerer godt og meningsfullt for barnet, og kva som ikkje gjer det, og i kva grad barna gjer slike rutinar til sine og korleis dei gjer det. Det får gå til vidare forskning.

### **6.4.3. Direkte deltaking**

#### *6.4.3.1. Vaksne som konfliktløysarar*

Kva som er konfliktar og korleis vaksne skal forholde seg til desse, må vaksne ha eit reflektert forhold til. Forhandlingar om meining som kjem til uttrykk gjennom konfliktar må skattast og sjåast på som noko av det mest vesentlege som foregår i barnehagen. Usemje og konfliktar er til dels naudsynte for at det skal bli perspektivkonfliktar, som er utgangspunkt for forhandlingar. Når forhandling om meining er ein grunnleggjande måte å utvikle seg på, må sjølvsagt ulike perspektiv møtast i samhandling. Desse konfliktene må borna få høve til å forhandla seg fram til løysningar på sjølve, i den grad det er mogeleg. Dei vaksne må fylgje med kva tid dei skal gripe inn, og vurdere korleis. Eg går ikkje innpå dette her, men det kunne vore eit interessant forskingsprosjekt : Vaksne si rolle i konfliktløysing mellom barn. Eit motstykke til mitt prosjekt som ser på dei barna som ”får dette til”.

#### *6.4.3.2. Øve på å ta val og oppøving av evne til kritisk refleksjon*

I intervjuet snakkar Hilde om kor viktig det er at barn får øve på å ta val. Ho eksemplifiserer det med kva kler barna skal ha på seg ute. Eg ser det slik at innan visse rammer som er trygge og oversiktlege kan barna øve på å ta val. Vaksne må gjera dei medvitne om dette ved å synleggjere val alternativa, og ved å gjera barna medvitne på val dei alt har gjort. Har ein valt å leika inne, kan ein kanskje få ei påminning om dette valet før ein spring ut for å leika der. Slik kan ein også få øve på refleksiv tenking; kva gjorde eg og kva kunne eg ha gjort.

I leiken kan barna gjera val som ikkje får så store konsekvenser som i røynda. Her er mange høver til å forhandla alternativ meining som fort kan endrast. Frønes (1998a) kallar leiken ein sosial simulator. Leiken blir ein samanheng for å ”øve” seg og dermed få auka innsikt i korleis

ein kan samhandle med andre, utan at det får stor konsekvenser om ein gjer feil. Akkurat som ein pilot som først ”kjører” fly i ein simulator.<sup>12</sup>

Vaksne kan også koma med *pedagogiske hint*, slik Per gjorde på side 91 med at ”vi har alle vårt”. Innleiingsvis skriv eg om at vaksne må sikra høge moralske standardar om *det gode* og *andres beste* (side 7). Det er her vaksne kan gjera barn klar over kva konsekvensar det dei gjer, gjorde eller valte, har for andre. Dette for å hindre at barna er ”seg sjølv nok”, men heller utviklar eit autentisk<sup>13</sup> sjølv. I og med at denne kunnskapen er så vanskeleg å formidle i ord, eller abstraherte reglar, må dette visast i praksis, i konkrete situasjonar. I tillegg må vaksne vera gode førebilete i si framferd som autentiske personar.

Skal vaksne sikra høge moralske standardar, må barna få eit eigarforhold til slike standardar, slik at dei ikkje endrar seg radikalt når den vaksne snur ryggen til. Den vaksne treng kunnskap om at slike tilskrivne reglar og kontraktar kan endrast gjennom barns bruk av dei, slik eg ser når Rasmus og Vigdis ”ikkje stengjer folk ute”. Det er altså ikkje nok å *setja* desse standardane, dei må også gå inn i forhandling om meining mellom barna, og mellom vaksne og barn, slik at det verkeleg blir til *andres beste* og at *det gode* blir tatt vare på.

#### 6.4.3.3. Oppsummering

Vaksne har ei viktig rolle i arbeidet med å sikre alle deltaking i barnefellesskapet, både gjennom direkte deltaking, tilrettelegging, strukturering og vurdering om kva tid barna helst skal få vera i fred. Det er ein balansekunst som krev observante, taktfulle og innsiktsfulle vaksne. Løkken (1996) skriv om balansejongen mellom å sjå utan å oversjå, forstå utan å misforstå, vurderer utan å undervurderer, vera støttespelar utan å overta spelet. Det som kanskje er viktigast i arbeidet med små barn er å sjå det særeigne som barna klarar best sjølve, og når borna treng vaksne som aktive deltakarar, støttespelarar og formidlarar.

---

<sup>12</sup> Sjølv om leiken kan sjåast som ein sosial simulator, vil eg presisera at leiken og barndomen også er *mykje* meir enn ein arena for trening til vaksenlivet. Leiken har stor *eigenverdi* som skapande og magisk samversform. Å leika er eit mål i seg sjølv.

<sup>13</sup> Autensitet; vera sann mot seg sjølv og andre og akseptera det moralske i å sjå lenger enn til eiga sjølvtilfredstilling (Lyon, 1998)

## 7. KONKLUSJON:

### SOSIALISERING SOM IDENTITETSUTVIKLING

Som tilsett i barnehagen er ein med å gje barna ein basiskompetanse gjennom den tidlege sosialiseringa som barnehagen saman med heimen står for. Eg ser på denne basiskompetansen som å delta saman med andre i eit fellesskap. Måten ein deltek på heng saman med sosiale strukturar og posisjonar i fellesskapet. Eg har sett på slik strukturar i form av deltakarbanar og sosiale kontrakter, og tenkjer dei også som konstruksjonar i og av fellesskapet.

Tidleg i oppgåva stiller eg spørsmål om status, rolle eller posisjon heng saman med sosial kompetanse. Utifrå det eg ser i mitt materiale er her ingen samanheng. *Alder* ser ut til å vera det klaraste kriteriet for posisjonering i den barnegruppa eg ser på. Likevel veit eg, som har jobba i barnehage i mange år, at det er ikkje *alle dei største* i barnehagen som har like stor gjennomslagskraft for viljen og tankane sine. Dei eldste i barnehagen utgjør ofte ei mindre einsarta gruppe enn i feltbarnehagen min. Dette viser også arbeida til Berentzen (1984) og Corsaro (1985).

Heile oppgåva er prega av ein grunntanke om at forhandling om meining gjer utvikling og ny innsikt. Det som eg tenkjer som sosialisering og utvikling av sosial kompetanse ligg innebygd i forhandling om meining. Denne grunnleggjande og altomfattande prosessen finn eg meir høveleg å omtale som utvikling av identitet enn sosialisering. Slike forhandlingar skaper eit bilete av kven ein er. Ulike forhandlingar i ulike praksisfellesskap og forskjellige relasjonar påverkar utviklinga av identitet. Menneske er ein deltakande konstruktør for sin eigen identitet, dette konstruksjonsarbeidet foregår heile livet, og skjer i relasjonar med andre menneske i ulike kontekstar. Wenger skriv at meining, praksis, fellesskap og identitet karakteriserer sosial deltaking som ein lærings- og kunnskapsprosess. Utifrå dette blir det vanskeleg å skilje utvikling ved forhandling om meining, frå konstruksjon av identitet.

Den kulturelle frisetjinga gjer menneske fleire høver til å velja kva retning ein vil gå i, og kva eller korleis ein vil vera. For å ruste barna til konstruksjonsarbeidet om eigen identitet, peikar eg på kor viktig det er å øve på kritisk medvetgjerung og dermed ta gjennomtenkte val. At "sjølv" er under bygging heile livet, kan vera ei kjelde til kreativitet, myndiggjerung og endring; i prinsippet kan ein bli det ein ynskjer å bli, og ta kontroll over eigen lagnad. Det kan fremma utvikling av personleg integritet og lojalitet hos dei som ynskjer å fylgje og klargjere sine sosiale

og moralske idealer. Søk etter det autentiske sjølvvet kan ha stor etisk og moralsk verdi. Men ein kan også bli usikker, sårbar og lite sosial. Diverre er det ein fare i at sjølvutvikling kan forfalle i sjølvnyting. Då ser ein berre egne behov, og ser heller ikkje grensene for kva ein kan oppnå eller greie. Slik får individet for mykje personleg ansvar. ”Når muligheter og begrensninger ikke erkjennes eller møtes ansikt til ansikt, blir resultatet maktesløshet, ikke myndiggjøring” (Hargreaves 1996:86). For å motverke dette må dei vaksne synlegjera om, når og kvar det er høve til å velgja. Dessutan har vaksne ein ansvarsfull jobb i å skape dei etiske rammene rundt barna, det er eit for stort ansvar for barna å kjenna til. Desse rammene må sikre at barna ser *det gode og andres beste*, slik at vala deira er prega av vilje til å ta omsyn og ha eit ynskje om vera noko for andre.

Ei slik tenking tilseier at den kompetansen som ligg i å delta i forhandling om meining er essensiell å få del i som barnehagebarn. Spesielt i samver med barn som er lik ein sjølv i alder og/eller posisjon. Slik er ein med å konstruere rammene rundt samhandlinga, sjølvve samvere og sin eigen identitet. Det gjer meining at ein deltek, då blir det ”mitt”, ein kjenner seg heime her, blir kjent med andre og dermed seg sjølv. Det motsatte verkar lite lokkande, tidlegare har eg nemnt det tragiske i å *vera ein reifikasjon*. Difor er det ei stor utfordring å sikre at alle har tilgang til eit praksisfellesskap i barnehagen. For å møte desse utfordringane er behovet for ei stabile og samansveist personalgruppe viktig. Når det kjem dagar med færre eller ukjente vaksne og det krev klare prioriteringar for kva som skal vektleggjast i arbeidet, er eg trygg på kva som skal prioriterast. Det fører til at dersom det er framgang på områder som viser at barna er deltakande i fellesskapet, tåler eg mykje lyd, nye vikarar og haugevis med våte og skitne kler.

## Litteraturliste

- Akre, Viktoria og Ludviksen, Sten R. (1999): Hvordan læres medisinsk praksis? I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Album, Dag (1996): *Nære fremmede pasientenkulturen i sykehus*. Otta: Tano
- Alrø, Helle og Kristiansen, Marianne (1997): Mediet er ikke budskapet – video i Observation af interpersonell i kommunikation. I *Videoobservation. Serie om Interpersonell Kommunikation i Organisationer* nr.3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, Peter og Kampmann, Jan (1986): Når børn mødes. I *debattserien for barnehagefolk: 2.86*.
- Arvidson, Tomas (1977): *Barneobservasjoner i førskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, Berit (1996): *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Berentzen, Sigurd (1984): *Children Constructing Their Social World*. Bergen: Studia
- Birkeland, Johanna (2001): *Primærkontaktsystemet i barnehagen. Nærhet og distanse*. Universitetet i Bergen. Hovedfagsoppgåve i pedagogikk.
- Bjørndal, Cato R.P. (2002): *Det vurderende øye: observasjon, vurdering og utvikling i Undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Brostrøm, Stig (2000): *Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Corsaro, William (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Dirckinck-Holmfels, Lone (1997): Video som medium i dialogforskning og organisatorisk læring. I *Videoobservation. Serie om Interpersonell Kommunikation i Organisationer* nr.3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dysthe, Olga (2001). Forelesing: Steg for steg i etnografisk (klasseroms)forskning. UiB 24.09.02
- Dysthe, Olga (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2002): Teoretiske perspektiv å mappevurdering. Internett: *Mappevurdering I lærarutdanninga*. Teorigrunnlag.

- Ellegard, Tomas (2003): Ikke enten-eller, men både-og. Om jevnaldrenes og forældrenes Betydning i sosialiseringen, i *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 1.03.febr.
- Frønes, Ivar (1998a): *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossåskaret, Erik og Fuglestad, Otto Lauritz og Aase, Tor Halfdan (1997) red:  
*Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, Otto Lauritz (1997): *Pedagogiske prosessar. Emperi – teori – metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i Samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag
- Hammersley, Martin og Atkinson, Paul (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hundeide, Karsten (1997): *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hundeide, Karsten (2001): Det intersubjektive rommet. I Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerearbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jespersen, Ejgil (1999): Idrettens kroppslige mesterlære. I Nielsen og Kvale (red): *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Løkken, Gunnvor (2000): *Toddler Peer Culture. The Social Style of One and Two Year old Body-Subjects in Everyday Interaction*. Doktorgradsarbeid, NTNU Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet.
- Løkken, Gunnvor (1996): *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefelleskap i Barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Lyon, David (1998): *Postmodernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Matre, Synnøve (2000): *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i*



- dialog*. Oslo: Det norske samlaget.
- Michelsen, Elin (2001): Små barns kulturskapande och kameratsocialisation i *Barn* nr.2.2001.
- Nilsen, Randi Dyblie (2000): *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Dr. polit.avhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Nørgaard, Britta (2000): Thomas Ziehe – aftraditionalisering og subjektivitet. I Olesen, Søren og Gytz&Pedersen, Peter Møller (2000) red: *Pædagogik i sociologisk Perspektiv*. Viborg: Forlaget PUC.
- Rammeplan for barnehager*. Q-0903B. barne- og familiedepartementet.
- Sommer, Dion (1997): *Barnpsykologi: utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Skjervheim, Hans (2001): *Deltakar og tilskodar*. Del av seksjon: Perioden 1945–2000. I 1940-2000 bind 3 Norsk tro og tanke. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saljo, Roger (2001): *læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Søbstad, Frode (1995): *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano
- Taylor, Charles (1995): *The Ethics of Authenticity*. England: Harvard University Press.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. FLekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, Cato (1999): *Kommunikasjon: et mangfoldig samspill*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, Cato (2002): *Læring I lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities og Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Åm, Eli (2000): *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Gyldendal akademiske.

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Utgangspunkt for analysearbeidet mitt

Vedlegg 2: Skjema til foreldre der dei kunne samtykke at borna deira vart med på  
video-opptak

Vedlegg 3: Brev frå NSD

Vedlegg 4: Døme på løpande protokoll

Vedlegg 5: Døme på loggboknotat og kontaktoppsumming

Vedlegg 6: Døme på katalogisering av video

Vedlegg 7: Framgangsmåte ved transkribering av video

## Vedlegg 1: Utgangspunkt for analysearbeidet mitt.

1. Eg var i feltet i 21 dager, over 6 veker.
2. 32 manuelle observasjonar frå eitt til 52 min., med eigne tolkingar og refleksjonar fortløpande. To av observasjonane er ”aktivitetskjema”, eit som varer i 2t. og 35min. og eit i 3t. og 25min., resten er ”løpande protokoll”.
3. Loggbok med refleksjonsnotater: notater om tankar eg har gjort meg i feltarbeidet, refleksjonar under vegs og ved reinskiving/transkribering av observasjonar. I tillegg er det referert til uformelle og ustrukturerte samtaler med barn og vaksne.
4. Kontaktoppsumming for kvar dag. Her oppsummerer eg observasjonar, samtaler og intervju som er gjort den dagen.
5. Transkribering av meir strukturerte samtaler med barn.
6. Tre og ein halv time video opptak.
7. Intervju med avdelingspersonalet (tre), på kasset, som varer ca. ein time kvar.

HEI!

For å koma vidare i hovudfagsarbeidet mitt, vil eg gjerne starta med video-opptak av borna. Før eg byrjar med dette, treng eg skriftleg tillating frå dykk som foreldre.

Videoopptaka kjem ikkje til å bli brukt til noko anna, enn i prosjektet mitt. Det er berre eg som behandlingsansvarleg og eventuelt rettleiaren min som får tilgang til desse opptaka. Materialet vil bli sletta når prosjektet er ferdig, og seinast ved årskifte 2003/2004.

I prosjektet mitt vil eg ikkje bruka namn elle andre personalopplysningar. Thorolf Kruger ved Høgskulen i Bergen er rettleiaren min og ansvarleg for prosjektet. Som tidlegare nemt studerer eg ved Universitetet i Bergen. Eg tek Hovudfag i praktisk pedagogikk som er eit samarbeidsprosjekt mellom Universitetet og Høgskulen.

Eg er interessert i å sjå på korleis borna samhandlar og relasjonar mellom dei, difor er ikkje det enkelte barnet i fokus. Målet med prosjektet er å utvikle kompetanse om korleis born sosialiserer kvarandre. Dersom de gjer meg lov til å "låna" borna dykkar, ber eg om at de skriv under og returnerer vedlagt svarslipp, enten til meg eller avdelingspersonlaet innan 12.06.

Venleg helsing Liv Torunn Grindheim

.....  
Barnet mitt..... Kan vera med på video-opptak i samband med hovudoppgåveprosjektet til Liv Torunn Grindheim.

.....  
Foresattes underskrift

### Vedlegg 3: Brev frå NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboesgt. 22  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47/ 55 58 21 17  
Fax: +47/ 55 58 96 50  
E-mail: nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no

Liv Torunn Grindheim  
Lægdene 65  
5096 BERGEN

Vår dato: 06.06.2002

Vår ref: 200200545 KJ / RH

Deres dato:

Deres ref:

#### FORSKNINGSPROSJEKT SOM OMFATTES AV MELDEPLIKT

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.05.2002. Meldingen gjelder prosjektet:

9223 *Hvordan føregår sosialisering mellom barn i barnehagen?*

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon, finner Datafaglig sekretariat at behandlingen av personopplysningene vil være meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (POL) § 31. Det er grunn til å understreke at de alminnelige regler for behandling av personopplysninger fremdeles vil gjelde, jf. POL kapittel II, III

Vår vurdering er basert på følgende opplysninger fra prosjektleder:

Formålet med prosjektet er å utvikle kompetanse om sosialisering i barn-barn relasjoner.

Utvalget omfatter barn i barnehage som anses som "sosialt kompetent" (primært de eldste barna i en 2-6 års gruppe) samt unge, moderne, urbane foreldre (studenter). Førstegangskontakt opprettes av styrer i barnehagen.

Opplysninger samles inn gjennom:

- Feltarbeid med mer eller mindre deltakende observasjon. Det gjøres videoopptak av samspillsituasjoner
- Samtaler og strukturerte intervju av barn og personale
- Sosiogram
- Aktivitetsskjema
- Loggbok

Det vil bli fokusert på relasjoner, samspill og diskusjoner, ikke individ.

Det registreres ikke navn på barn, personale eller barnehage. Det registreres heller ikke opplysninger som kan identifisere deltakerne indirekte.

Videopptakene vil inneholde personidentiserbare opplysninger.

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, N-0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. E-mail: nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, N-7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. E-mail: kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, N-9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. E-mail: nsdima@sv.uit.no

200200545 KJ /RH

Prosjektet er planlagt avsluttet 30.12.2003. Ved prosjektslutt slettes videoopptakene.

Det innhentes skriftlig samtykke fra barnas foreldre/foresatte. Samtykket er basert på skriftlig informasjon om alle deler av prosjektet, herunder når prosjektet er planlagt avsluttet og at videoopptakene da vil bli slettet.

Det innhentes muntlig samtykke fra personale til å være med på videoopptak. Samtykket er basert på muntlig informasjon om prosjektet.

Dersom undersøkelsesopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet vurderes på nytt av Datafaglig sekretariat.

Datafaglig sekretariat har meldt prosjektet til Datatilsynet. Vedlagt følger kvittering fra Datatilsynet.

Det gjøres forøvrig oppmerksom på at det skal gis ny melding etter etter at forrige melding ble gitt, dersom prosjektet fortsatt pågår, jf. § 31 tredje ledd.

Kontaktperson: Kathrin Jakobsen tlf: 55583348

Vennlig hilsen  
Datafaglig sekretariat

  
Dag Kiberg

  
Kathrin Jakobsen

Kopi: Behandlingsansvarlig, Thorolf Krüger

Vedlegg: Utdrag fra POL §§ 31 og 33 og forskriftenes kapittel II §§ 7-20 og 7-25  
Kvittering fra Datatilsynet

Vedlegg 4: Døme på løpande protokoll, manuell observasjon.

OBSERVASJON 30.05.02, nmr. 12

Metode: løpende protokoll

Varer i 10 min.

Situasjon: Brett-spel

Observatør: LTG

Observasjon kl.9.45-9.55	kommentarar/tolkingar	kodar
<p>9.45: Hilde og Rasmus er nettopp komen med i leken. No er det dei to, J. (ei jente frå ein annan avdelling) og ein vaksen som spelar saman. Rasmus og Hilde sit på same tripp-trapp stol. To små held på med sitt ved sidan av. Dei samtaler om det å vinne og å tape.</p> <p>Rasmus til Hilde: "Du var jo der"</p> <p>Hilde: "Stod jeg der? "</p> <p>Rasmus: "Ja". Hilde flyttar brikken dit Rasmus meiner han stod.</p> <p>Hilde og J. tullar og ler og snakkar om lause tenner. Spelet fortset, i 30 sek. er spelet i fokus.</p> <p>Hilde trillar, ho får to : "En, to gikk på do"</p> <p>Rasmus: "Så gå på do, da"</p> <p>Hilde går på do. Alle tre ler.</p> <p>J: "Hun tuller".</p> <p>Hilde kjem tilbake, frå toalettet. Ho vil setja seg tilbake på tripp-trapp stolen, saman med Rasmus.</p> <p>Rasmus: "Gå vekk".</p> <p>Hilde set seg likevel.</p> <p>Rasmus: "Jeg vil også ha litt plass".</p> <p>Hilde set seg godt tilrette. Rasmus legg armen rundt ho og kyssar ho. Spelet fortset. Kl 9.55.</p>	<p>Hilde tilpassar seg Rasmus sitt innspel.</p> <p>Hilde tilpassar seg Rasmus sitt innspel.</p> <p>Hilde tilpassar seg ikkje Rasmus sitt innspel, han ser ut til å vera glad for det</p>	<p>sanksjonering.</p> <p>sanksjonering</p> <p>sjølvhevding</p>

## Vedlegg 5:

### Døme på loggboknotater og kontaktoppsumming

Loggbok 23/5:

Måltid er temeleg vaksenstyrt. Likevel finn eg relasjonar mellom barna, kanskje spesielt med den som sit nærast. Nokre finn fleire slike "rom" enn andre, klarar desse seg spesielt godt sosialt i denne samanhengen eller i fleire samanhengar ?

I garderoben ser eg det som ein kamp om augneblinken. Her opplever eg det som om spesielt dei største borna haddde motsatt målsetting til dei vaksne. Det var om å gjera å koma ut seinast, her vert tida halt ut.

Hilde spør igjen kvifor eg sit og skriv og eg tek igjen lekse mi. Så spør eg ho synes det er greit. Ho svarar at eg merkar mest ikkje at du er her. Flott, då er iallefall ho blitt van med meg.

Vilde er mest skeptisk til meg no, ho må nok "flørtast" meir med. Det er ofte mellom ho og Iris dei største diskusjonane er, utfrå det eg har sett.

Kontaktoppsumming:

Observasjonar: - frilek i ytterste garderobe  
- baking



Vedlegg 6: Døme på katalogisering av video.

Dato	Band 2	Kva skjer? Kven er med?	Kva kan brukast?	Kvifor?
	0.00.00	På leikerommet; Hilde, Vilde, Iris og Olga	X	Praksisfellesskapet, og deltakarbanar viser seg i hyttebygging
	5.00	Kari inn i leiken, fortsatt på leikerommet	X	Inkludering av perifer deltakar
	16.05	Vilde blir "begravd" på leikerommet, av Hilde	X	Voldsom leik, utprøving av meg? Hilde perspektivveksling?
	18.53	Georg og Viktor leikar med bilar, mellomrommet		
	19.53	Olga, Viktor, Georg, Vilde og Hilde ved bordet	X	Praksisfellesskap rundt brettspill. Hilde og Vilde er sentrale
	26.15	Menge barn under eitt teppe, rot		
	26.34	Samling, heile avdelinga er med	X?	Hilde trøystar Georg
	29.22	Måltid: Hilde, Iris, Vildre og Christian utan vaksne		
	31.53	Uteleik, bakvendtland. Mange barn.		
	32.09	Vilde, Hilde, Iris, Viktor klatrar i tre.	X	Forhandlingar, Viktor er ein "ikkje person".
	34.01	"Sukkersanking", Christian inn i leiken med Hilde, Vilde og Iris.	X	Forhandlingar om ny "rolle", ekskludering og inkludering
19.06	37.02	På mellomrommet, Viktor og Olga		
	37.33	Tur med 5års gruppa. Rasmus og Vilde er indianerar.	X	Diskusjon om skarpe spyd.
	40.00	Hilde og Vilde grillar og et blåbær, Rasmus kjem til		
	43.32	Rasmus og Hilde ved grillen		
	48.15	Rasmus og Hilde i skogen	X	Bekreftar kvarandre. Rasmus hentar nøtter til Hilde
	49.22	Leirplassen, Hilde og Vilde. Rasmus kjem med nøtter	X	Mykje samarbeid, med og utan språk, Rasmus inkluderer Vilde, Vilde tek med seg ein annan gut frå ein annan avdeling
20.06	57.55	Indianertelt inne, Rasmus, Iris og Viktor		
	1.00.16	På mellomrommet, Iris, Rasmus, Olga leikar butikk.		
	7.00	Mange barn ved teltet, dei leikar kattar.		
	9.47	Georg og Iris		
	10.30	På kjøkenet, Rasmus, Iris og Viktor vaskar og smakar på deigen		
	13.55	På kjøkenet, Rasmus, Iris og Viktor vaskar og smakar på deigen	X	Rasmus kjem inn i leik med Iris. Dei blir likeverdige gjennom forhandlingar.
	18.06	Bord-dekking, mange barn, konflikter		
	20.43	Lagar til samling, mange barn, krancling		
	21.19	Samling		
	23.10	Ute, innleiing til neste sekvens		
	23.25	Georg og Viktor på sykkel, dei får hjelp av Christian	X	Rasmus gjer situasjonen transparent for Christian. Her er kommunikasjon med og utan ord.
	27.05	Iris og Rasmus på dissa.		
	29.29	Georg og Viktor i sandkassa		

Vedlegg 7: Framgong ved transkribering av video:

1. Det eg intuitivt fant interessant (med utgangspunkt i problemstillingane mine) og innan det eg allereie hadde katalogisert under ”Kan brukast”
2. Såg nøye på kva som skjedde, språk og handling, og skeiv det ner.
3. Prøvde å få tak i opplevinga til dei involverte partane. Skreiv dei i ei separat kolonne.
4. Identifiserar hendinga i forhold til teoretiske omgrep/kodar, i separert kolonne.

DØME:

OBSERVASJON 14.06.02, NMR 36, BAND 1, 18.43 - 19.45

Metode: video

Lengde: 1min og 2sek.

Situasjon: hoppe utav ein tunnel

Observatør: LTG

Jfr.pkt2	Jfr.pkt.3	Jfr.pkt.4
Observasjon	Kommentarar/tolkingar	Kodar
<p>Avdelinga er på tur, me er på ein lekeplass. Her er det laga ein tunnel. No er Olga inni tunnelen, Viktor har nettopp klatra gjennom tunnelen og hoppa ut. Hilde klatrar inn i tunnelen mot Olga, går forbi henne og hoppar ut på andre sida.</p> <p>Olga sit inne i tunnelen, på huk, ho er alvorleg. : “Liv ? “. Eg : “Ja ?” Olga: “ Liv, jeg klarer ikke å få meg ner”. Eg: “På den siden trur eg du klarar det. Gjer slik Viktor gjorde det.”</p> <p>Hilde spring rundt tunnelen og kjem fram til den sida der Olga sit utan å hoppe ner. Hilde startar å klatre inni til Olga : “Skal jeg vise deg hvordan vi går ut ? “</p> <p>Olga børstar håret bort frå fjeset og ristar på hovudet.</p> <p>Hilde klatrar opp: “jeg skal vise deg “. Hilde stiller seg fram for Olga.</p> <p>Olga snur ryggen til og går mot den andre tunnelåpninga.</p> <p>Hilde: “Du gjør sånn og sånn”. Ho viser og hoppar ut, landar på føtene.</p> <p>Olga snur seg når Hilde har landa, ho kjem tilbake til åpninga Hilde hoppa frå, og set seg på huk.</p> <p>Hilde hoppar framfor kamera: “Hei “ Eg: “Du må flytta deg, sånn at me ser om Olga får det til”.</p>	<p>Eg er heilt sikker på at ho <i>klarar</i> det, det er motet som sviktar.</p> <p>Ho er noko oppgitt.</p> <p>Hilde visere gjerne Olga korleis ho kan gjera dette.</p> <p>Det var høgare å hoppa frå andre åpninga. Hilde vil gjerne ha oppmerksomd frå meg.</p>	<p>Heile observasjonen kan kodast som mediert læring</p> <p>Her er modellæring utan at ho ser på modellen</p>

<p>Hilde snur seg mot Olga: “skal du utav ?”.  Olga nikkar.  Hilde: “Kom då Olga”. Ho tek Olga i handa,  “bare hopp”.</p> <p>Olga tek imot handa og nærmar seg kanten.  Så går ho litt tilbake og slepper handa til Hilde  “jeg har ikke lyst”. Olga har fin kjole og kvit  strømpebukse på.</p> <p>Hilde rettar fram handa ein gong til, men  Olga tek ikkje imot den : “jeg vil ikke bli skitten  på rumpa”.</p> <p>Hilde: “Jammen du kan jo stå sånn og hoppe,  - da blir du ikke skitten”. Ho viftar med hendene,  spring vekk medan ho seier: “Ikke sant Liv ?”  Olga hoppar, landar på beina, rettar seg opp,  rettar på kjolen og på håret medan ho ser på meg,  smiler/ler og seier: “Jeg hoppet helt til jeg ble  blaut”. Ho ler. Eg ler.</p>	<p>Det skjønner Hilde godt.</p> <p>No har ho prøvd nok...</p> <p>Ho er kjempeglad</p>	
--	---	--

