

Abstract

- Title:** Preschool relationships – young children as competent participants in negotiations
- Language:** Norwegian with an English summary
- Keywords:** Negotiation, play, inter-subjectivity, the role of others, strategies, learning, fellowship, competence, participation, preschool, children
- ISBN:** 978-91-7346-682-0

The present study investigates the negotiations that take place in play among the youngest children in preschool. What are their negotiations about? How do they negotiate? What kinds of strategies do they use during their negotiations? The study has its focus on learning about fellowship through practice and experience in the negotiations that take place among the youngest preschool children. The study's relevance also relates to the development of pedagogical practice among the youngest children in preschools.

The theoretical platform is comprised of the perspectives of childhood psychology (Sommer, 2004) and childhood sociology (Corsaro, 2002). In both perspectives children are regarded as competent active in producing their own culture and active in calling on information and learning. The main concepts used in the analysis of the empirical data are 'inter-subjectivity' and 'the role of others'. The concepts are based on the theoretical frameworks of Daniel Stern (1991) and George Herbert Mead (1962).

A group of twenty four children, thirteen girls and eleven boys, aged between two to three, were regularly video recorded. The children were enrolled in day-care groups in two of the biggest cities in Norway.

The study reveals that the negotiations that take place among the children are mainly about their relationships, play materials, and the content of their play. They negotiate both verbally and nonverbally. They express their intentions towards each other with words and through gestures, glances, laughter and smiles. They use different strategies in their negotiations that relate to content and intentions. They also seem to develop or change their strategy if, for example, an initial strategy is not successful. Their strategies can be both emotional and connected to solving problems. In addition, they often use humour as a strategy. The study shows that the children who play the most with others and who know each other best, are those who are most successful in their negotiations. They often have a common focus and common intentions, as well as sharing emotional conditions in their play and negotiations. It seems that those children who are the most competent playmates are also those who are most competent in negotiations. The reason for this might be the connection between play and negotiations. To be able to play successfully demands that those sharing the play are prepared for negotiations about relations, play materials and the content of the play. However, the children's negotiations depend on their previous experiences in this field. The more experienced the youngest children are in negotiations, the more complex and flexible their negotiations might be.

A pedagogical consequence of this study is that staff in preschools should support the smallest children by giving them more time to meet and play together. This can give the children extended possibilities to develop their own strategies of negotiations in play. This in turn will support children's learning in becoming creative, seeking and reflective individuals who create their own space of action. The experiences children are gaining through negotiations in play might also be important for other situations of negotiation, contributions and democratic practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	
Kapittel 1	
Introduksjon til studien	13
Innledning.....	13
Forskningstematikkens relevans	15
Studiens hensikt	19
Studiens mål.....	20
Studiens forskningsspørsmål.....	20
Forskningsprosjektets rammer.....	21
Monografiens oppbygging	21
Kapittel 2	
Studiens teoretiske grunnlag	25
Innledning.....	25
Studiens barndompsykologiske perspektiver.....	25
Studiens barndomssosiologiske perspektiver.....	29
Om å kunne ta andres perspektiv	31
Intersubjektivitet.....	33
Forhandling	36
Strategi.....	38
Lekens metapragmatikk	39
Avsluttende om teoretiske perspektiver.....	41
Kapittel 3	
Forskningsfeltet	45
Innledning.....	45
Kameratkultur blant de yngste barnehagebarna.....	45
Forhandlinger blant de yngste barnehagebarna	48
De yngste barnas forhandlinger i kameratsamspill.....	52
De yngste barnehagebarnas forhandlinger i et etisk og verdimesig perspektiv.....	55
Små barns forhandlinger som en del av deres kameratkultur	57
Det sosiale rommets betydning for barnas forhandlinger	60
Avsluttende om forskningsfeltet.....	61
Kapittel 4	
Metode.....	63
Innledning.....	63
Metodisk tilnærming.....	63
Redskaper for tolkning og analyse.....	64
Forstudie	66
Oppsummering av metodisk erfaring og kunnskap fra forstudien	69
Utvalg og bortfall.....	70
Tilgang til forskningsfeltet	71

Innsamling og nedtegning av data.....	72
Bruk av video i studier med de yngste barnehagebarna	74
Analyse av data	75
Fra videofilm til skrevet tekst	79
Avsluttende refleksjoner om studiens metode	81
Kapittel 5	
Forhandlinger om relasjoner	85
Innledning til studiens resultater som helhet	85
Relasjoner som forhandlingsobjekt.....	86
Forhandlinger om overenskomst for samværet	87
Forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse	92
Forhandlinger om relasjoner uten bruk av ord.....	95
Forhandlinger om hvem som er innenfor og hvem som er utenfor i barnas lek.....	97
Om å forhandle seg inn i etablerte relasjoner og det sosiale lekerom	101
Sammenfatning av tema om relasjoner.....	105
Kapittel 6	
Forhandlinger om leketing.....	115
Ulike strategier i forhandlinger om leketing.....	115
Oppsummering av forhandlingen	117
Forhandlinger om små leketing	118
Oppsummering av forhandlingen	120
Barnas bruk av emosjonelle strategier i forhandlinger om leketing	121
Oppsummering av forhandlingen	123
Forhandlinger om store leketing	124
Oppsummering av forhandlingen	126
Betydningen av et felles fokus i forhandlinger	126
Oppsummering av forhandlingen	129
Betydningen av å kunne ta hverandres perspektiv i forhandlinger	130
Oppsummering av forhandlingen	131
Sammenfatning av forhandlinger om leketing.....	132
Kapittel 7	
Forhandlinger om lekens innhold.....	145
Lekens innhold som forhandlingsobjekt	145
Forhandlinger om en felles forståelse av leken.....	154
Forhandling som gjentakelse og rutine.....	156
Forhandlinger gjennom det nonverbale og kroppslige språk	158
Vanskelige forhandlinger om lekens innhold.....	160
Vennskapets og kjennskapets betydning for forhandlingene	163
Forhandlingens betydning for barnas lek.....	165
Sammenfatning av tema om lekens innhold	168

Kapittel 8

Sammenfattende om studiens resultat	179
Forhandlinger om relasjoner	179
Forhandlinger om barnehagens leketing.....	181
Forhandlinger om lekens innhold.....	183
Hvordan barna forhandler.....	185
Strategier barna benytter for å oppnå perspektivtakning og intersubjektive relasjoner	188

Kapittel 9

Diskusjon.....	193
Innledning.....	193
Hovedtrekk i studiens resultat med hensyn til små barns forhandlinger i lek.....	193
Forhandling som figur i studier av barns lek.....	197
Sammenhenger mellom barnas lek og deres forhandlinger.....	198
Om å studere små barns kompetanse som kompetente aktører i produktive forhandlinger.....	202
Verbale og nonverbale forhandlinger.....	205
Forhandlinger i dyp lek og forhandlinger i maktspill	206
Gutters og jenters forhandlingsstrategier.....	207
Studiens troverdighet.....	209
Studiens gyldighet	210
Studiens tolkning og mulighet for kontroll av denne.....	212
Studiens vitenskapelige kvalitet og etikk.....	214
Studiens etiske spørsmål	216
Mulige pedagogiske konsekvenser av studiens resultat.....	219
Forslag til videre forskning.....	222
Summary.....	225
Referanseliste	243

Forord

Våren har kommet til Oslo. Sola skinner, og barna i nabolaget har begynt å leke sin lek utendørs igjen. Jeg sitter på vår terrasse og hører et barn, litt lenger ned i området si til et annet barn: ”Vil du være med på leken?” Jeg tenker for meg selv, du verden for en herlig innledning til en forhandling om lek. Jeg blir sittende en stund der ute på terrassen å fundere over min avhandling. Så hører jeg de lekende barn igjen. ”Der kan du ikke sitte, der er jo noen!” Jeg forstår at deres lek er godt i gang. Jeg går inn til min arbeidsplass, og til min avhandling om små barns forhandlingsstrategier i lek. Der ute i boligsameiets fellesområde fortsetter barna sin lek og sine forhandlinger, helt uforstyrret av min akademiske tilnærming til deres lek og kameratkultur.

Studien om små barns forhandlingsstrategier i lek, har jeg gjort som en del av min forskerutdanning ved Göteborgs universitet, institusjonen for pedagogikk og didaktikk, en utdanning som har betydd, og kommer til å bety mye for meg i årene framover, i mitt virke på det barnehagefaglige feltet. Jeg vil gjerne få takke alle de fagpersoner jeg har fått møte, som kursledere og forelesere på forskerutdannelsens ulike kurs. Dere har alle sjenerøst bidratt med deres faglige kompetanse, og har vært til stor faglig inspirasjon. Jeg vil også få takke alle de meddokterander jeg har fått møte under min utdanning, for spennende diskusjoner, interessant tekstlesing, og ikke minst for alle deres kloke synspunkter på tekstene fra ham med de lekende småbarna.

Den mest omfangsrike del av forskerutdannelsen målt i tid og studiepoeng, er naturligvis den vitenskapelige studien, og dens dokumentasjon gjennom denne avhandlingen. Det har vært et spennende arbeid i alle sine faser. Nå på slutten av mitt arbeid, vil jeg få rette en stor og varm takk til mine to veiledere, dosent Sonja Sheridan, og professor Ingrid Pramling Samuelsson. Jeg vil først og fremst takke dere for deres faglige innsikt i og engasjement for mitt arbeid. Dere har nøye gransket mitt arbeid underveis, og gjennom dette bidratt til fornyet refleksjon. Sånn sett har dere også vært forbilledlig som veiledere. Som veiledningssøker hos dere, har jeg alltid fått kjenne meg velkommen og godt ivaretatt, slik det ofte er i et godt veiledningsklima.

Mennesket lever ikke av academia alene. Det behøves også mat, klær og ei seng å hvile ut i når kvelden kommer. Jeg vil få rette en stor takk til stiftelsen Kanvas for tildeling av stipend over fire år. I tillegg til stipend, har stiftelsen også gitt

meg tilgang til barnehager og barn for min studie. Jeg har erfart mine fire stipendiat år i stiftelsen, som spennende og rike år i et faglig samarbeid. En stor takk også til de åtte barnehagene, som har deltatt i min studie, og da en spesiell takk til alle de barn, som gjennom sin lek, har bidratt til studiens kunnskaper om små barns forhandlingsstrategier. Gjennom hele arbeidet, har mine observasjonsbesøk hos barna fått følge meg. Barna har for lengst lukket porten i barnehagen, og tatt sin vei videre i utdanningens verden.

Jeg vil også få rette en stor takk til Universitetet i Göteborg, institusjonen for pedagogikk og didaktikk, som i studieåret 2009-2010 har gitt meg en lønnet doktorandtjeneste. Et studieår uten undervisningsplikt har gitt meg det nødvendige armslag for å slutføre mitt arbeid. Dette har jeg satt meget stor pris på. Under min tjenestetid her ved institusjonen, som for øvrig under hele min forskerutdannelse, har jeg vært så heldig å få tilhøre enheten for barne- og ungdomsvitenskap. Fra min første dag ved enheten i august 2004, og fram til i dag, har dens medarbeidere vært min trygge havn. Her har jeg fått møte kolleger og medmennesker, som på alle mulige måter har hjulpet, støttet og oppmuntret meg under min studietid. De har gjennom alle år bidratt med sine faglige blikk inn mot mitt arbeid, brukt av sin tid med meg, og ikke minst lært meg at en real god latter fortsatt kan forlenge både livet og det faglige engasjement. En stor og varm takk til dere alle.

Bak noen menns arbeid og virke, står det ofte en klok kvinne med sin hjelp og støtte. Bak andre menns arbeid og virke, står det vel så ofte en mann. For meg har det vært Petter. En stor takk til deg for din språklige granskning av mine tekster. Du har dessuten vært en utrolig god partner og kompis gjennom disse studieår. Vi har riktig nok fått gå noen leie bakker sammen underveis. Men mest av alt har tiden vært fylt av solrike dager, lik våre sommerdager på hytta i Hemsedal. En stor og god klem til deg og katten Brutus.

Göteborg, mai 2010

Torgeir Alvestad

Kapittel 1

Introduksjon til studien

Innledning

Studiens tema er de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek. Derav er det min forskningsinteresse å studere hvordan det kan forholde seg når små barn prøver ut og gjør seg erfaringer med deres forhandlinger i lek. Studiens hensikt er å bidra med kunnskaper om *hva* de yngste barnehagebarna forhandler om i sin lek, *hvordan* de forhandler, samt hvilke *strategier* de benytter i sine forhandlinger.

Med begrepet forhandling forstår jeg en måte å bygge *overensstemmelse* på (Gulløv, 1999). Det er et forsøk på å *overkomme skillet* mellom individuelle erfaringer, uttrykksformer og forventninger. I forhandlingene inngår det at aktørene prøver å *forholde seg til* andres forståelse (Mead, 1962), og at partene kan *delaktiggjøre* hverandre i en felles opplevelse (Stern, 1991).

Små barns forhandlinger i lek handler om deres produktive forsøk på å bygge overensstemmelser og enighet for deres lek. Gjennom deres *produktive forhandlinger* gis de mulighet til å vinne innsikt i og erfaring med hva en slik overensstemmelse og enighet skulle innebære.

Barns lek er omtalt som et bærende innhold for barnehagen, både i lov om barnehage (2006) og rammeplanen for barnehagens innhold (2006). Likeså er barns lek et sentralt område i ulik forskning knyttet til barnehage (Løkken, 2000 a; Greve, 2007; Gjems, 2007; Ødegaard, 2007). Selv om barns lek sjelden omtales som forhandlinger, er ikke begrepet fraværende i tekster om barn. Deres forhandlinger kan ofte leses inn, både når lek og sosiale samvær beskrives. Som eksempel beskriver rammeplan for barnehage barn som sosiale aktører, og har dette som et bærende perspektiv på barn og barndom. Barn beskrives som sosiale aktører, som selv bidrar til egen og andres læring. Samspillet med andre mennesker blir sett på som avgjørende for barns utvikling og læring. Det helhetssyn på barn, barndom, lek og læring som rammeplanen tar utgangspunkt i, er forankret i Lov om barnehage § 2 Barnehagens innhold.

Innenfor forskning og praksis er det en økende tendens til å interessere seg alt sterkere for hva som skjer *mellom barna* i institusjonene (Frønes, 2006; Johansson, 1999), men også hva som skjer mellom *voksne og barn* (Bae, 2004). Barnehagens personale er naturligvis av stor betydning for barnas utvikling og læring, både gjennom deres engasjement for og med barna, men også gjennom det mandat barnehagen er gitt av våre myndigheter. Samtidig er også barnas kameratkulturer av stor betydning for deres læring i barnehagen (Corsaro, 2002; Williams, 2001). Barna behøver hverandre og har glede av hverandre. Den Svenske socialstyrelsen har uttrykt dette på følgende måte:

Barn behöver varandra. Barn gläder varandra. Barn lär av varandra och fostrar varandra. Barns beov av andre barn kan inte ersättas av vuxenkontakter eller lekmaterial. Barngruppen i sig blir därför en viktig tillgång i det förskolepedagogiske arbete (Socialstyrelsen, 1987, s. 48).

Den forskningsmessige interesse for hva som hender mellom menneskene i barnehagen, kan også knyttes til en ny forståelse av barnehage som institusjon. Der vi tidligere oppfattet barnehagen som et pedagogisk tilbud, et sosialt tiltak, eller begge deler, blir barnehagen nå mer betraktet som en meningsskapende møteplass (Aanderaa & Halvorsen, 2001). Dette er etter min mening grunnen til at mye av den nyere barnehageforskning fokuserer på kvalitetsfaktorer slik som dialog, samspill og relasjoner. Av samme grunn vil også denne studie ha fokus på hvilke dialoger, samspill og relasjoner de yngste barnehagebarna gjør sine forhandlinger i lek innenfor.

Rammeplanens tydelighet med hensyn til den aktive deltagelse mellom barn i et sosialt og kulturelt fellesskap, slik som i barnehagen, er også beskrevet gjennom flere studier (Strandell, 1999; Johansson, 1999; Løkken, 2000 b), studier som har fokus på ulike sider av barns møter, og som har barnas lek som et sentralt fokus. De beskrivelser som tidligere studier gir, viser ofte til hvordan barna forhandler om hvem som skal leke sammen og hvor de skal leke (Johansson, 1999; Michélsen, 2004; Greve, 2007). Johansson (a.a.) viser for eksempel til hvor kompliserte deres forhandlinger kan være i et etisk perspektiv; forhandlinger som knytter seg til på hvilken måte, og på hvilke vilkår nye barn kan integreres i leken.

Det finnes også studier som har fokusert på hva de yngste barna forhandler om. Løkken (2000 a) og Strandell (1999) viser til hvordan barna i sin lek og sitt samvær kan benytte ulike strategier i sine forhandlinger om sosial deltagelse. Greve (2007) viser i sin forskning til hva det handler om når de yngste barna forhandler fram sine vennskap. Tilsvarende har Michélsen (2004) studert de

Yngste barnas kameratsamspill på småbarnsavdelingen. Videre viser Ødegaard (2007) i sin forskning til hvordan de yngste barnehagebarna også ser ut til å benytte den narrative dimensjonen, som en strategi i møte med hverandre.

Forskningstematikkens relevans

Studies forskningstematikk har etter min oppfatning en pedagogisk relevans med hensyn til en utvikling av barnehagens pedagogiske praksis knyttet til de yngste barna i barnehagen. Den har også sin relevans i forhold pedagogisk teori og tenkning knyttet de yngste barna i barnehagen. Jeg mener videre at den har relevans i forhold til hvordan barnehagens innhold kan bidra til læring av fellesskap og demokrati, slik det blant annet kommer til uttrykk i internasjonale og nasjonale dokumenter om utdanningens formål.

FNs konvensjon for barns rettigheter

Den 20. november 2009 fylte FNs Konvensjon for barns rettigheter 20 år. I Norge ble den ratifisert i 1991, og gjort til en del av norsk lov i 2003. I konvensjonens artikkel 29 uttrykkes det at utdanningens formål blant annet er å:

Forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen.

Etter min oppfatning vil en slik forberedelse av barnet ikke minst omfatte, at de allerede i barnehagen får gjøre seg noen erfaringer med å forhandle og å komme til enighet med sine lekekamerater. De erfaringer barna gjør seg gjennom sine forhandlinger i lek, har også en betydning som går langt ut over det å komme til enighet med sine kamerater. I et større perspektiv kan deres forhandlinger også ha betydning for deres læring av fellesskap og demokrati. Blant annet er kunnskap om og ferdigheter i forhandling, etter min mening, en grunnleggende forutsetning for samvær mellom mennesker og demokratisk praksis (Bjørneloo, 2007).

Betydningen av kunnskap om de yngste barnas forhandlinger

For at barnehagens personale skal kunne bidra til barns læring av deltagelse i et demokrati, kreves det kunnskaper om hva barn forhandler om, hvordan de forhandler, samt hvilke strategier de synes å benytte. Dette slik at den pedagogiske praksis kan ta høyde for et syn på barn, som selvstendige aktører i sin forberedelse til et ansvarlig liv i en ånd av forståelse og toleranse. Den viktigste kunnskap om hva de yngste barnehage barna forhandler om, og

hvordan de forhandler, er det barna selv som sitter inne med. Dermed blir det av forskningsmessig og pedagogisk betydning å gi barna rett til å gi uttrykk for sin mening med hensyn til deres forhandlinger i lek. FNs konvensjon for barns rettigheter uttrykker dette som at:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Artikkel 12).

I hvilken grad vi som forskere og pedagoger kan oppfylle denne artikkel, handler om vårt syn på barn og barndom. Den tradisjonelle barnpsykologien har muligens hatt et større fokus på barns behov, enn på en anerkjennelse av barns synspunkter, slik barnekonvensjonen tar høyde for (Raundalen & Schultz, 2009). Jeg vil vende tilbake til ulike syn på barn og barndom i avhandlingens teorikapittel.

Forhandling og medvirkning

Studiens forskningstematikk kan også knyttes til rammeplanens synspunkter knyttet til barns medvirkning. Rammeplan for barnehagens innhold (2006) understreker betydningen av at barn kan få innsikt i både å utøve selvbestemmelse og å uttrykke egne intensjoner.

Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre (s. 13)

At barn får oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner, fordrer at deres egne uttrykk blir tatt på alvor.

De må møtes som individer med følelser, tanker og meninger, og som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn (Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen, 2005, s. 23 - 24).

I følge rammeplanen (s. 13) må barna oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Etter min mening vil det ofte være nettopp i barnas forhandlinger i lek, at de får muligheten til å uttrykke sine tanker og meninger, i møte med hverandre. Med andre ord er det barns perspektiver i deres forhandlinger som fokuseres, mer enn en voksenfokusert forståelse. For denne studie betyr dette å kunne bidra til ny kunnskap om barnas forhandlinger, mer som de selv uttrykker det, enn som barnehagens voksen kunne ha gjort. Dette ved å observere og analysere små

barns forhandlinger i lek slik som de kommer til uttrykk i deres fellesskap. Etter min mening vil slike studier kunne gi viktig kunnskap om små barns forhandlinger i lek. Kunnskap som vil kunne utvide vår tenkning om små barn som kompetente aktører.

Forhandling som figur i studier av barns lek

Det er å ta barns synspunkter på alvor, som gjør det å forske om barn og barndom til et spennende og utfordrende prosjekt. Spennende fordi det utfordrer oss til en stadig økt forståelse av barn og barndom. Det kan utfordre vår forutinntatthet om barn og barns liv. Evaldsson (2007) hevder at studier av barns lek er viktig for vår forståelse av barn, som aktive deltagere i komplekse kulturelle prosesser av kontinuitet og endring innen sine kameratgrupper, og i samfunnet som sådan. Ut fra samme begrunnelse som Evaldsson gir, mener også jeg at det blir viktig å studere barnas lek for å kunne forstå hva de forhandler om og hvordan de forhandler. Hvordan barn inngår som aktive deltagere i komplekse kulturelle prosesser, som deres lek utgjør, har vært beskrevet i flere studier om barns lek (Winnicott, 1989; Knutsdotter Olofsson, 1990; Andersen & Kampmann, 1997; Löfdal, 2004), studier som har hatt ulike innfallsvinkler til barns lek, og som både har vært utviklingspsykologiske, men også sosiokulturelle. I alle disse studier vektlegges det hvordan barn på ulike måter gjør sine forhandlinger, om lekens relasjoner, strukturer og innhold. Imidlertid har barnas forhandlinger, etter min oppfatning, oftere vært gjort til bakgrunn, enn til figur i studier om barns lek.

I denne studien har jeg valgt å gjøre barnas forhandlinger til figur, eller det forskningsobjektet som fokuseres. Ved å fokusere studiens figur, *barnas forhandlinger*, er det min oppfatning, at hva de forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter, vil kunne tre tydeligere fram, og dermed utgjøre et grunnlag for ny kunnskap om små barns forhandlingsstrategier. Det er videre min oppfatning, at også studiens bakgrunn, som lekens relasjoner, strukturer, og innhold, vil kunne få nye dimensjoner av kunnskap, når de settes i perspektiv av *barnas forhandlinger*.

Forskning med fokus på de yngste barna i barnehagen

Stortingsmelding nr. 41, 2009, *Kvalitet i barnehagen*, hevder blant annet, at det de siste årene har vært en økning i antall studier, som fokuserer på de yngste barna i barnehagen. Samtidig konkluderer Stortingsmeldingen med følgende:

Til tross for denne økningen er det fortsatt en lav interesse for forskning der barn, og særlig de yngste, er studieobjekter (s. 42).

Stortingsmeldingen viser i denne sammenheng til en undersøkelse av Kampmann m.fl. (2008), som finner at av de 52 studier som inngår i deres undersøkelse, er det kun 4 studier som utelukkende retter seg inn mot barn under 3 år. De finner videre at det er 4 undersøkelser som inkluderer barn med et aldersspenn fra 0-6 år. Den refererte undersøkelsen tar for seg studier gjennomført i 2006. Til en sammenligning er det interessant at det blant de 52 undersøkelser er 39 som har personalet som studieobjekt.

Næsten dobbelt så mange studier har personale som undersøkelsesgruppe sammenlignet med de studier, hvor barn inngår. Man kunne ha forventet en større interesse for barn som "studieobjekter" (s. 31).

At så få studier har undersøkelsesgruppe hvor barn inngår, sammenlignet med hvor ofte personalet inngår i undersøkelsesgruppen, forstår jeg som å omhandle flere årsaker. På den ene siden kan det tyde på en lav interesse og forståelse for barn som gruppe og kultur, herunder spørsmålet om hva barn kan lære av hverandre. På den andre siden kan det være et uttrykk for, at studier med personalet som undersøkelsesgruppe alltid vil inkludere spørsmålet om barn. Til sammenligning kunne også min egen studie om barnas forhandlinger hatt personalgruppen som en direkte undersøkelsesgruppe, og barna som en indirekte gruppe. Jeg kunne ha valgt å intervju personalet om deres tanker rundt de yngste barnas forhandlinger i lek, og jeg kunne ha valgt å observere personalets arbeid med hensyn til å legge til rette for barns erfaring med forhandlinger i lek. Jeg mener dette blant annet handler om hvem og hva som gjøres til figur i forskningen, og hva som gjøres til bakgrunn. Det kan være slik at det, som et gjennomgående trekk, er personalet som gjøres til figur i forskning om barnehagen. En annen måte å se det på, er at forskningen og forskeren oftere legger et voksenperspektiv enn et barneperspektiv på forskningen, dette selv om studieobjektet omhandler barna direkte. Eksempler kan være forskning knyttet til tema som kommunikasjon eller omsorg. Etter min mening vil forskningen kunne gi andre svar om perspektivet er knyttet til hvordan barnehagens personale arbeider med kommunikasjon og omsorg i barnehagen, eller om perspektivet er knyttet til hvordan kommunikasjon og omsorg kan bidra til for eksempel barns læring i barnehagen.

For denne studien er det primære målet å nærme seg barnas forhandlinger i et barneperspektiv. Valget av et barneperspektiv som en metodisk posisjon, er motivert ut fra et ønske om å få fram barnas perspektiver i forhold til hva de forhandler om, og hvordan de forhandler. Å velge et barneperspektiv som en metodisk posisjon, dreier seg om å nærme seg et barneperspektiv i en analytisk

mening. Begrepet barneperspektiv i denne sammenheng skal derfor ikke forstås som en innlevelse i barnas perspektiver, i betydningen av å være identiske med barnas opplevelse, følelser og tanker. Barneperspektivet eksisterer ikke i seg selv (Warming, 2005). Det oppstår når forskeren ser etter det. For min egen studie vil dette stille krav til både hvordan jeg gjør mine observasjoner, og til hvordan jeg velger å tolke og analysere min empiri, slik at de barn som deltar i min studie kan bli delaktige på en betydningsfull måte.

Studiens hensikt

Denne studies hensikt er å bidra til ny kunnskap om de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek. Gjennom tidligere forskning, hvor barndompsykologiske og barndomssosiologiske perspektiver har vært lagt til grunn (Sommer, 1997; Corsaro, 2002), har forskningen kunnet vise til hvordan også de yngste barna kan være pådrivere for egen læring, samt hvordan deres kameratkulturer gir grunnlag og mulighet for både perspektivtaking og intersubjektivitet. Når denne studien har til hensikt å bidra til ny kunnskap om de yngste barna, er dette forankret i tidligere forskning knyttet til barns lek og læring i kameratkulturer.

For å oppnå innsikt og viten om de yngste barnas forhandlinger, må vi både interessere oss for hva de forhandler om, og hvordan de forhandler. Når vi stiller spørsmålet om hvordan de forhandler, i relasjon til spørsmålet om hva de forhandler om, kan vi også få fram kunnskap om hvilke strategier de velger i sine forhandlinger; med andre ord muligheten for at de i sine forhandlinger velger strategi alt etter hva det forhandles om. Dette tilsvarer perspektiver, som jeg også finner hos Carlgren og Marton (2000) samt hos Pramling Samuelsen og Asplund Carlsson (2003). Når disse forskerne drøfter læringsbegrepet, vektlegger de både spørsmålet om hva som læres, og hvordan det læres. På samme måte vil jeg i min drøfting av små barns produktive forhandlinger legge til grunn både hva barna forhandler om, og hvordan de forhandler. For denne studien betyr dette en drøfting både av hva det, for barna, synes å være viktig å komme til en enighet om, og hvordan de kommer fram til sine overenskomster for sin lek. Derav bruker jeg også begrepet produktive forhandlinger, som en betegnelse for barnas ulike *reative* og *pragmatiske* forsøk på å komme fram til enighet for sin lek, og sine relasjoner.

Studiens mål

Med utgangspunkt i mine teoretiske perspektiver, annen beslektet forskning og innsamlet empiri, er det denne *studies mål* å kunne *belyse hva* de yngste *barnebagebarna* forhandler om, og *hvordan de gjør sine forhandlinger*. Det er videre et mål for studien å vise til *hvordan* barna benytter *ulike strategier* i sine forhandlinger. Etter min oppfatning er det gjennom disse ulike måter å vise til hvordan barna gjør sine *produktive* forhandlinger, at det også er mulig å løfte fram små barn som *kompetente aktører* i sine forhandlinger. På denne måten vil studien kunne bidra til vår kunnskap om det *kompetente barn*.

Studiens forskningsspørsmål

For denne studie er det definert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva forhandler* de yngste barna om i sin lek? Dette spørsmålet knytter seg til hva barna synes å forhandle om i sin lek.
2. *Hvordan forhandler* de yngste barna i sin lek? Dette spørsmålet knytter seg til hvordan barna synes å forhandle i sin lek.
3. *Hvilke strategier* synes barna å benytte seg av i sine forhandlinger? Dette spørsmålet dreier seg både om hvilke strategier barna tar i bruk, og om hvordan disse *kan endres* underveis i deres forhandlinger.

På veien mot de overgripende forskningsspørsmål, har jeg gjort meg flere betraktninger om hva det skulle være interessant å utforske. Disse betraktninger har fulgt meg i mitt arbeid med å definere de mer overgripende spørsmål. Det ene spørsmålet jeg har reflektert over er *hva forhandlinger mellom små barn kan være, og hvordan de skulle kunne komme til uttrykk i deres lek*. Det andre er spørsmålet *om forhandling er et grunnleggende trekk i deres lek, eller om forhandlingene er en forutsetning for deres lek*. Om det så er noen forbindelse mellom barnas lek og deres forhandlinger, hva skulle i så fall denne forbindelsen bestå av? Videre har mine spørsmål vært knyttet til *hvordan barna prøver ut ulike strategier i sine forhandlinger*. På bakgrunn av disse overveielser, er mine forskningsspørsmål definert.

Små barns forhandlinger i lek kan forstås som en del av deres *kommunikasjon*. I et slikt perspektiv kunne denne studien hatt sitt fokus på kommunikasjon og kommunikative prosesser mellom barna i deres forhandlinger, og dermed vært definert som en kommunikativ studie. Denne studie har imidlertid ikke som sin primære hensikt å fokusere på forhandlingens kommunikasjon. Studiens fokus er

mer knyttet til det *handlingsorienterte* i barnas *produktive forhandlinger*. Med andre ord, at barnas kommunikasjon i deres forhandlinger i stor grad knytter seg til *handlinger*, slik som at *de gjør* ting sammen, at de *viser* hverandre, at de *ler* og *synger* sammen, samt at de også *verbalt prater* med hverandre.

Forskningsprosjektets rammer

Det foreliggende forskningsprosjekt bygger på en forstudie, samt en hovedstudie. Den forstudien som ble gjort, er en studie av de yngre barnas lek og læring i barnehagen, et forskningsprosjekt i regi av den verdensomspennende organisasjonen OMEP; Organisation Mondiale pour l'Education Précolaire (Pramling Samuelsson & Fleer, 2009; Alvestad, 2005). I denne studien fulgte jeg 5 barn i ulike barnehager over en hel dag. Barna hadde sitt barnehagetilbud hos stiftelsen Kanvas.

Hovedstudien er en casestudie, hvor jeg regelmessig har observert barn i alderen 2 til 3 år på to ulike småbarnsavdelinger. Det er 24 barn som inngår i studien, 11 gutter og 13 jenter. Også disse barna hadde sitt barnehagetilbud hos stiftelsen Kanvas.

Mitt forskningsprosjekt er finansiert av stiftelsen Kanvas, hvor jeg var 50 prosent stipendiat i perioden 01.08.04 – 01.08.08. Stiftelsen Kanvas er en ideell organisasjon, som har som mål å være pådriver for å bedre barns oppvekstvilkår og foreldrenes hverdag; dette gjennom å drive 55 barnehager fordelt på 9 kommuner. Stiftelsen har over 900 medarbeidere med ansvar for ca 3000 barn. Stiftelsen Kanvas drives etter ideelle prinsipper og tar ikke ut utbytte. Ved siden av å være stipendiat i 50 % stilling, var jeg i perioden også ansvarlig for stiftelsens interne opplæring av de ansatte. Den nære forbindelsen mellom stiftelsen Kanvas, mitt forskningsfelt, og mine ulike roller i stiftelsen, vil kunne gi grunnlag for noen forskningsetiske betraktninger. Disse vil jeg ta opp under mitt diskusjonskapittel.

Monografiens oppbygging

Mitt valg av monografi som form for avhandlingen, er først og fremst knyttet til mitt emne for avhandlingen. Forskningstematikk som omhandler forhandlinger blant de yngste barnehagebarna i lek, har etter min mening bare i mindre grad vært behandlet som et eget emne. I den grad forhandling mellom barna har vært en forskningstematikk, har det i hovedsak vært som en del av en annen tematikk,

slik som lek og vennskap. Derfor vil det være et mål for denne avhandling, at den på en best mulig måte skal gjenspeile studiens perspektiv på de yngste barnehagebarnas forhandlinger.

Sjangeren monografi kan være ulik fra avhandling til avhandling. Det er ofte store variasjoner både i hvordan avhandlinger komponeres, og hvordan de innholdsmessig vektet. Det som likevel synes å være et fellestrekk ved de fleste avhandlinger, er at de alle inneholder teoretiske perspektiver, metodiske overveielser, resultatpresentasjon og diskusjon. Så varierer det noe hvordan avhandlingens forfatter vektet de ulike innholdskomponentene. For denne avhandlingen vil hovedvekten ligge på de empiriske resultatene og drøftinger av disse. Avhandlingens teoretiske perspektiver og metodiske overveielser, vil ha sin klare funksjon i å skulle fordype og tydeliggjøre de resonnement som avhandlingen presenterer. Den foreliggende avhandling er delt inn i 9 kapitler.

Etter dette første innledende kapittel, som har til hensikt å introdusere den gjennomførte studien, vil jeg fortsette med andre kapittel, hvor jeg redegjør for studiens teoretiske grunnlag. Kapitlet vil både belyse barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiver, samt redegjøre for studiens bærende begreper, slik som perspektivtaking, intersubjektivitet, strategi, og lekens metapragmatikk.

I avhandlingens kapittel 3 redegjør jeg for deler av forskningsfeltet, som er knyttet til de yngste barna i barnehagen. Den forskningen som presenteres, omhandler nødvendigvis ikke de yngste barnehagebarnas forhandlinger direkte. Derimot vil disse studier være viktige referanserammer for min tolkning og analyse av egne empiriske data.

Kapittel 4 er avhandlingens metodekapittel. I dette kapitlet beskrives studiens metodiske tilnærming; herunder hvordan data er analysert og tolket. Kapitlet beskriver også hvordan forstudien ble gjennomført, samt hvilke metodiske erfaringer jeg kunne trekke ut av denne. I metodekapitlet vil jeg også drøfte bruk av video i studier med de yngste barnehagebarna, samt hvilke utfordringer som kan ligge i det å omskape videofilm til skrevet tekst.

Kapittel 5, 6, og 7 er avhandlingens resultatkapitler. Her redegjør jeg for studiens resultat. Disse vil deretter bli sammenfattet i kapittel 8.

Kapittel 9 er avhandlingens diskusjonskapittel. Her vil jeg vende tilbake til studiens forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i disse vil jeg diskutere ulike aspekter ved små barns produktive forhandlinger. Kapitlet inneholder også metodiske overveielser knyttet til studiens troverdighet og gyldighet, dens vitenskapelige kvalitet og etikk, samt studiens etiske spørsmål. Deretter drøfter jeg mulige pedagogiske konsekvenser av studiens resultater. Kapitlet avsluttes med at jeg fremmer noen forslag til framtidig forskning med hensyn til de yngste barnehagebarnas forhandlinger.

Kapittel 2

Studiens teoretiske grunnlag

Innledning

Når et fenomen studeres, kan det utforskes ut fra ulike teoretiske perspektiver. Hvilke perspektiv som velges, vil kunne få betydning for hvordan fenomenet blir utforsket, tolket og forstått. Å studere de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, kan også gjøres ut fra ulike teoretiske perspektiver.

I dette kapittel vil jeg drøfte teoretiske perspektiver, som etter min mening er av betydning for de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek. Med betydning mener jeg i denne sammenheng å finne teorier og begreper, som kan bidra til å skape forståelser av barnas forhandlinger. De valgte teoretiske perspektiver vil også få betydning for hvilke sider av fenomenet som framheves, og hvilke som kommer i bakgrunnen. Dette kapittelets hensikt er å redegjøre for en teoretisk tilnærming til mitt studieobjekt, samt legge grunnlaget for tolkning og analyse av den innsamlede empiri.

For studien er de overgripende teoretiske perspektiver det barndomspsykologiske og det barndomssosiologiske. Etter å ha redegjort for disse to perspektiver, vil jeg redegjøre for studiens øvrige bærende begrep, som er: perspektivtakning, intersubjektivitet, forhandling, strategi, samt lek som metapragmatikk.

Studiens barndomspsykologiske perspektiver

Egentlig kunne det barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiv ha vært behandlet i et og samme avsnitt, dette blant annet på grunn av deres like utgangspunkter med hensyn til syn på barn og barndom. Jeg velger likevel å presentere perspektivene i to ulike avsnitt, da de barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiver hver for seg og samlet sett, kan bidra til studiens analyse av de empiriske data. I mine avsluttende refleksjoner om studiens teoretiske grunnlag, vil jeg vende tilbake til hva jeg oppfatter som felles i

det barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiv, og hva jeg oppfatter som unikt for hvert av perspektivene.

Sommer (1997) har definert barndomspsykologi på følgende måte:

Barndomspsykologi kan kort defineres som det vitenskapelige studiet av menneskets utvikling fra fostertilværelse til og med ungdomstiden, kulturelt, historisk og personlig betraktet. Studiet av både barn og barndom er en kartlegging av barnets mulige, sannsynlige og tilgjengelige framtider. Her er det enkelte menneskets bevegelse gjennom sin barndom, ungdom og voksen alder både en personlig reise og en integrert del av en større samfunnsmessig og kulturell historisk sammenheng (Sommer, 1997, s. 196).

Kunnskapen om barndomspsykologi er inspirert av en rekke nyere tendenser innenfor internasjonal, psykologisk forskning om barn og barndom (Rogoff, 1990; Stern, 1991; Dunn, & Brown, 1991; Sommer, 1997). Barndomspsykologi, som teori og forståelsesmåte, innebærer et perspektivskifte med hensyn til hvordan barns utvikling blir betraktet. Deres utvikling har innenfor utviklingspsykologien tradisjonelt vært betraktet som kulturfri og universell. Før 1960 - tallet var det innenfor barne- og ungdomspsykologien bare i en beskjeden grad interesse for å belyse barns oppvekst og utvikling i forskjellige kulturer og tidsepoker. Innenfor det barndomspsykologiske felt er det derfor et poeng å vise til hvordan nye tendenser i samfunn, kultur og hverdagsliv krever en teori som kan forklare barns utvikling innenfor disse sammenhenger (Sommer, 1997, s. 22 - 23).

En av de tendenser det pekes på er endringer med hensyn til hvor den såkalte primære sosialisering foregår. I Norge, som i Skandinavia for øvrig, var tiden fram mot midten av 1960 tallet preget av den hjemmeværende husmor og den utarbeidende far. Familien og hjemmet var en sentral og avgjørende sosialiseringsarena for barn. Tendensen har gått fra familie- og morssentring til barnets utvidede verden (Sommer, 1997, s. 24). En viktig arena for barnets utvidede verden i dag, er barnehagen. At alt flere barn har sitt daglige opphold i barnehagen dreier seg ikke bare om et utvidet velferdstilbud i vårt samfunn. Det handler vel så mye om at barnet har fått utvidet sin verden med hensyn til nye relasjoner de inngår i med barn og voksne, som er andre enn deres foreldre og søsken. For barnet medfører dette både flere mennesker og relasjoner å forholde seg til, samt mer å forhandle om. Det stilles altså andre krav til barnets forhandlingskompetanse i et barnehagemiljø, enn i et hjemmemiljø.

En annen tendens med hensyn til synet på barn og barndom, er endringen fra tanken om barnet som en novise til tanken om det relativt kompetente barn. I tenkningen om barnet som en novise, ligger det en egen måte å forholde seg til barnet på; en tenkning om og handling i forhold til barnet, som primært knytter seg den totale avhengighet av omsorg, beskyttelse og miljø. I denne måten å tenke om barnet på finnes det ikke rom for begreper som aktive partnere i samspill, dialog og gjensidig utvikling (Sommer, 1997, s. 28). Heller ikke et begrep som forhandling finner sin plass innefor paradigmet om barnet som novise. Forhandling som en beskrivelse av hva som skjer mellom de yngste barnehagebarna, finner kun sin mening i paradigmet om det relativt kompetente barn. En rekke undersøkelser både blant yngre og eldre barna har vist at de er utrustet med en betydelig kompetanse (Smith & Ulvund, 1991; Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002), undersøkelser som gjør det mulig for oss å tenke, at også de yngste barna har de nødvendige forutsetninger for å gå aktivt inn medmenneskelig samvær helt fra det sosiale livet begynner (Sommer, 1997, s. 30).

Når barnet blir beskrevet som en aktiv deltager i egen utviklingsprosess, blir det vanskeligere å beskrive dets utvikling som et resultat av ytre påvirkning, slik som påvirkning gjennom omsorg og oppdragelse. Det er heller ikke slik at miljøet aktiverer et biologisk program i barnet (a.a., s. 30). Utviklingen oppstår i en gjensidig prosess mellom aktører. Man snakker ofte om utvikling som et resultat av interaksjon. Samtidig består utvikling av mer enn bare samspill med andre. I samspillet med andre utvikler hvert individ et spesielt lager av sosial og personlig erfaring. Denne person - historiske kontinuitet blir, i følge Sommer (a.a., s. 31), det avgjørende element som skiller interaksjon fra personlige forhold til andre. Dette tolker jeg som at de erfaringer barna gjør seg gjennom sine forhandlinger i lek, vil bidra til det enkelte barns personlige og sosiale erfaring. De yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek skal derfor betraktes som en viktig del av deres læring. Deres utviklingsprosesser er forankret i konkrete, personlige relasjoner og transaksjoner mellom seg selv og andre (Sommer, a.a.). Barnets utvikling fra en nykommer i verden til en velbefaren vandrer i det sosiale og kulturelle liv, krever at barnet i oppveksten involveres i både personlige, sosiale og kognitive erfaringsprosesser (a.a., s. 33). De erfaringer de gjør seg i sine forhandlinger, vil derved kunne utvikle deres forståelser for den sosiale verden de er en del av, og de andre menneskene som er der.

Et sentralt element i de sosiale strukturer mellom mennesker, er våre forhandlinger. Kompetanse til forhandling er imidlertid ikke bare noe som skal erverves. Den skal også vedlikeholdes og forbedres. For å studere hvordan de yngste barna tilegner seg kompetanse til forhandling, kreves det at barna blir studert i klart definerte, kulturelle, sosiale og fysiske kontekster, og i spesifikke aktiviteter (Sommer, 1997 s. 36). Å inneha en forhandlingskompetanse innebærer å lære seg en domenespesifikk kompetanse, som bygger på kunnskap gjennom erfaring. Denne kunnskap har barna erfart i konkrete forhandlings situasjoner som de er kjent med. Gjennom disse forhandlings situasjoner erobrer barna nye erfaringer med, og ferdigheter til forhandlinger. Under tiden som barnet vokser opp, øker evnen til å generalisere og anvende lokale erfaringer og kompetanser på tvers av forhandlings situasjoner (a.a., s. 36). I dette legger jeg at de erfaringer barna gjør seg gjennom forhandling med hverandre i lek, vil bidra til deres forhandlingskompetanse også i andre situasjoner enn i lek, samt i andre miljøer enn barnehagemiljøet.

Å studere de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, betinger en forståelse av paradigmeskiftet fra utviklingspsykologi til barndomspsykologi; for det første at barns *flerpersonelle verden* anerkjennes. I dette ligger at de yngste barnas utvikling og læring ikke primært skal sentreres rundt den voksnes betydning, men at også barnets relasjoner til andre barn er av stor betydning for deres læring av forhandling. For det andre at barnets *kompetanse ut fra erfaring* anerkjennes. I dette ligger at barnet ikke betraktes som en novise, som i all hovedsak behøver den voksnes omsorg og oppdragelse for å kunne tilegne seg forhandlingskompetanse. For det tredje at de yngste barnas øving på, og erfaring med forhandlinger ses på som en del av deres *erobringer av kulturell, sosial og personlig kompetanse*. For det fjerde, at deres forhandlinger blir betraktet som *samspill og interaksjon*, der det enkelte barn opptrer som en *aktiv aktør*. De yngste barnehagebarnas tilegnelse av forhandlingskompetanse er altså ikke er en følge av stimulering og passiv læring, men mer en følge av deres aktive oppsøking av informasjon og læring (a.a., s. 199)

Essensen er imidlertid at barnets utallige personlige opplevelser med andre mennesker etter hvert generaliseres. De omstøpes til prototypiske erfaringer med andre mennesker, som inngår i barnets RIG-system (= Representasjoner av Interaksjoner som er blitt Generalisert). Dette systemet er et fleksibelt og forandrelig hukommelses- og erfaringslager som barnet bygger opp og bruker til å fortolke nye sosiale kontakter med (Sommer, 1997, s. 205).

Dette tolker jeg som at alle de erfaringer barna gjør seg i forhandlinger med hverandre etter hvert *generaliseres* og blir den *forhandlingskompetanse* som barnet bygger opp og bruker til å fortolke nye forhandlinger med. Samtidig viser dette til hvordan barnets *interaksjon* med andre bidrar til barnets *personlige hukommelses- og erfaringslager*.

Studiens barndomssosiologiske perspektiver

I nyere vitenskapelige diskurser betraktes barn mer ut fra deres forutsetninger for, og kompetanse til å kunne gå inn aktive medmenneskelige samspill (Sommer, 1997). Både i det barndompsykologiske og barndomssosiologiske perspektiv, søkes det etter alternative måter å betrakte barn på; alternativer som kan bidra til å gjøre en ny begrepsmessig plassering av barn i den sosiale struktur, en struktur hvor barns egne bidrag i større grad løftes fram (Corsaro, 2002). Dette er et grunnleggende likehetstrekk med hensyn til skifte av paradigme innenfor barndomssosiologi og barndompsykologi.

Det ene er synet på barn; fra syn på barn som primært passive og uerfarne til syn på barn som kompetansebarn. Det andre fellestrekk er synet på hvordan barn forholder seg til sin omverden; fra at de kun betraktes som forbrukere av stimulering, innlæring og kultur til at de også betraktes som aktive produsenter, produsenter som oppsøker informasjon og læring, og som bygger opp deres egne kulturer. Et annet fellestrekk mellom disse to fagdisipliner er at de i stor grad møtes, og til sammen utgjør en tverrfaglig fagdisiplin, hvor vitenskaplig virksomhet foregår innenfor ett og samme paradigme.

På samme måte som at kunnskapen om barndompsykologi er inspirert av en rekke nyere tendenser innenfor internasjonal, psykologisk forskning om barn og barndom, har også barndomssosiologi funnet sin begrepsmessige selvstendighet gjennom betydningsfullt teoretisk og empirisk arbeid (Thorn, 1987; Goodwin, 1990; Qvortrup, 1994; Corsaro, 2002). Det er to grunnleggende prinsipper som ofte blir fokusert når barndommens nye sosiologi blir beskrevet:

Børn er aktive aktører, der opbygger deres egne kulturer og bidrager til produksjonen af den voksne verden, og barndommen er en strukturell form eller del af samfunnet.

Det er på en måte vanskelig at erkjende barndom som en strukturell form, idet vi er tilbøjelige til at opfatte barndommen udelukkende som en periode, hvor børn forberedes til deres indtræden i samfundet. Men børn er allerede fra

fødselen en del af samfundet, ligesom barndommen er en integrert del af samfundet (Corsaro, 2002, s. 21).

Barna blir beskrevet som aktive sosiale aktører; dette i motsetning til den tradisjonelle beskrivelsen innenfor sosiologi om barn som sosialiseres inn i et samfunn og en kultur. Fokus er flyttet fra et ensidig perspektiv på det individuelle barns utvikling og tilpassing til samfunnet, til at barn også bidrar aktivt til både bevaring og endring av samfunnet. De er aktive bidragsytere til samfunnets kultur, samtidig som de aktivt bygger sine egne kulturer (Corsaro, 2002 s. 22). Gjennom det tradisjonelle synet på barn, som passive noviser, har de ikke bare vært ignorert i de voksnes verden, men også marginalisert. Dette har de blitt innen den tradisjonelle sosiologien, på grunn av deres underlegne posisjon i samfunnet, og i de teoretiske begreper knyttet til barndom og sosialisering (a.a., s. 24). Dette er en av grunnene til at barn og barndom tradisjonelt har vært usynlig innenfor sosiologisk forskning. I den grad barn og barndom har vært tematisert, har det vært som en del av sosiologisk forskning knyttet til familie eller andre samfunnsinstitusjoner, hvor barn befinner seg.

Denne usynliggjøring av barn som gruppe, blir innenfor barndomssosiologien sammenlignet med en tilsvarende usynliggjøring av kvinner som gruppe, og usynliggjøringen av minoriteter som gruppe (a.a., s. 24). For å synliggjøre disse gruppene innen forskningen, har en metodisk posisjon ofte vært, at forskeren har fokusert på kvinners perspektiv, minoriteters perspektiv, og barns perspektiv. At barna betraktes som å delta kollektivt i samfunnet blir innom barndomssosiologien beskrevet gjennom begrepet fortolkende reproduksjoner.

Sociologiske teorier om barndommen er nødt til at gjøre sig fri af den individualistiske doktrin, der udelukkende betrakter børns sociale udvikling som barnets private internalisering af voksen kunnen og viden. Fra en sociologisk synsvinkel er socialisering ikke kun et spørgsmål om tilpassing og internalisering, men også en proces af tilegnelse, genopdagelse og reproduction. Centralt i denne oppfattelse af socialisering er forståelsen for den kollektive aktivitets betydning – hvordan børn forhandler, deles om og skaber kultur sammen med voksne og hinanden (Corsaro, s. 39 - 40).

Et sentralt element i barnas fortolkende reproduksjoner, er deres deltagelse i kulturelle rutiner. Det at barna etablerer visse vanemessige rutiner for sitt samvær, bidrar til at barnas trygghet og felles forståelse av å tilhøre en sosial gruppe. De kulturelle rutiner som etableres i barnegruppen fungerer som et anker for barna. Det er blant annet dette som setter dem i stand til å håndtere tvetydigheter, det uventede og det problematiske, samtidig som de befinner seg innenfor barnehagehverdagens vennlige rammer.

Deltagelse i kulturelle rutiner starter allerede fra fødsel av. Gjennom gjensidige gester og mimikk mellom det nyfødte barn og dets omsorgspersoner, etableres den sosiale interaksjon. Barnet blir behandlet som et sosialt kompetent individ, som er i stand til å delta i sosiale utvekslinger, og i det kulturelle fellesskapet. Ved å delta i kulturelle rutiner, som lek eller annet samspill, lærer barnet seg forutsigbare regler, som gir trygghet i det sosiale samspill. De lærer seg videre at muligheten for å endre regler både er mulig og ønskelig (Corsaro, 2002 s. 42). Dette tolker jeg til å handle om at forhandling er både viktig og ønskelig i sosiale utvekslinger, og i det kulturelle fellesskap.

Allerede i omsorgspersoners sosiale interaksjon og lekepregede aktiviteter med det nyfødte barn, gjør barnet seg erfaringer med forhandlinger, og den produktive karakter av et kulturelt engasjement i en lekerutine. Disse grunnleggende erfaringer, som det lille barnet gjør seg med sine nærmeste omsorgspersoner blir av betydning for hva som hender, når barnet senere skal gjøre sine forhandlinger i barnehagen, og innenfor andre kulturelle fellesskap.

Om å kunne ta andres perspektiv

I de foregående avsnitt viser jeg til hvordan mennesket fra fødselen av blir en del av de kulturelle rutiner, gjennom den sosiale interaksjon med sine omsorgspersoner. Gjennom smil, gester og mimikk vil omsorgspersonen prøve å tone seg inn på det lille barnet. Dette kan tolkes som at omsorgsgiveren nærmer seg barnets perspektiv. Den sosiale interaksjonen og relasjon forutsetter at partene kan ta hverandres perspektiv. De forhandlinger som gjøres mellom voksne og barn, eller barna imellom fordrer også å kunne ta hverandres perspektiv. I en studie som handler om de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, blir det derfor av betydning å tydeliggjøre hvordan de yngste barna tar hverandres perspektiv. Det er gjennom å fokusere på deres perspektivtakning, at vi bedre kan forstå de relasjoner som barna inngår i.

En av de betydningsfulle teoretikere med hensyn til perspektivtakning er George Herbert Mead (1863 – 1931). I følge Mead er det å ta andres perspektiv selve grunnlaget for sosialisering og identitet (Vaage, 1998). I vår tenkning inkluderer vi andres perspektiv, og disse perspektivene kan etter hvert integreres med våre egne. Å ta den andres perspektiv, atferd eller rolle, er viktig for utviklingen av jeget, og er et sentralt prinsipp for den menneskelige sosiale organisering. Grunnlaget for denne organisering er de relasjoner som mennesker etablerer til hverandre.

Sentrale begreper i Meads teorier er *I*, *Me*, *Self* og *Others*. Gjennom disse teoretiske begreper er det at Mead belyser relasjonen mellom individer.

The distinction expresses itself in our experience in what we call the recognition of others and the recognition of ourselves in the others (Mead, 1962, s. 194).

I følge Mead ligger forskjellen mellom *I* og *Me* i deres to ulike prosesser, men at de hører sammen på grunn av at de også er en helhet (a.a., 1962). Et kjennetegn ved prosesser knyttet til *I* er opplevelsen av frihet og initiativ. Vi er oppmerksomme på situasjonen og oss selv, men hvordan vi vil komme til å handle vil ikke bli klart for oss før etter at vi har handlet. Et kjennetegn ved prosessen *Me*, er at den representerer det bildet jeg har av meg selv. Det er på grunn av *I* vi sier at vi aldri helt kan kjenne oss selv, og at vi kan bli overrasket over egne handlinger. Det er hvor vi var for noen få sekunder siden, som er *I* for *Me*. Det er i relasjonen mellom *I* og *Me*, jeg tolker Mead, som at mennesket kan ha et perspektiv på seg selv. Dette kan beskrives som menneskets evne til å se seg selv og sine egne handlinger utenfra. Jeg forstår dette som menneskets evne til å ha et perspektiv på seg selv.

Den samme prosessen som foregår mellom *I* og *Me*, foregår også mellom *Me* og *Others*. Da er prosessen at atferden til *Others* konstruerer det organisatoriske *Me*. Det er i relasjonen mellom *Others* og *Me*, jeg tolker Mead, som at mennesket kan ha et perspektiv på andre i forhold til seg selv, og et perspektiv på seg selv i forhold til andre. I dette tolker jeg menneskets evne til å kunne erkjenne at *Others* kan erfare på andre måter enn *Me*. Dette tolker jeg både som utfordringen og muligheten i barns forhandlinger i lek. Både at de utfordres på å ha ulike perspektiver i forhold til hverandre og pågående lek, men også at deres forhandlinger kan gi dem erfaring med og innsikt i at mennesker kan ha ulike perspektiver på en felles aktivitet som lek.

Ut i fra dette teoretiske utgangspunkt velger jeg å forstå en barnegruppe som bestående av barn med aktive, skapende og selvrefererende *I*, som preger og tolker sine omgivelser. Denne tolkningen gjør de på bakgrunn av sine erfaringer med *Others*, og med sin intensjon om å realisere sitt *Self*. Deres forhandlinger kan derfor betraktes som *konstruksjoner* dem imellom, mer enn en *mekanisk prosess* ut fra deres alder og modning. En tenkning som dette forutsetter, at det enkelte barn og gruppen betraktes som tenkende og målrettet i sine forhandlinger. En barnegruppe er ingen *objektiv struktur*, men interaksjon mellom *konstruerende* barn i

aktivt *fortolkende situasjoner*. Disse fortolkende situasjoner er en viktig del av barnas *sosiale praksis*, og derav det enkelte barns utvikling av *identitet*.

Barna utvikler sin samværskompetanse og sine relasjoner gjennom hvordan de leker, forhandler og kommer til en enighet. De samspillserfaringer som barna får i disse prosesser legger grunnlaget for den basiskompetanse, som blant andre Frønes (2006) mener er sentral i et moderne samfunn. Sosiale forhandlinger handler om å forstå *sosiale sammenhenger*, og den *kulturelle kontekst*, og handle i tråd med disse, og dermed kunne bli akseptert gjennom sine *handlinger*. Ved at barnet lever opp til de *sosiale forventninger*, utvikler det samtidig sine egne *handlingsmønstre* (Frønes, a.a.). Gjennom sine forhandlinger med andre, utvikler barnet sin forhandlingskompetanse innenfor en gitt kulturell og sosial ramme, som for denne studie er en barnehagekontekst.

Det er også gjennom erfaringer med forhandlinger, at de yngste barna kan vinne ny innsikt (Lindahl, 1999). En viktig del av denne innsikt er blant annet barnets evne til å kunne dele et innhold eller en opplevelse med andre barn. I dette ligger blant annet spørsmålet om intersubjektivitetens og den relasjonelle kompetanses betydning for deres forhandlinger.

Intersubjektivitet

Til tross for at Stern (1991) har et fokus på det personlige forholdet mellom barn og omsorgsgiver, mener jeg som Sommer (1997), at Sterns utviklingsteori med fordel kan anvendes i den utvidede samfunnsmessige og kulturelle sammenheng som barnet inngår i (a.a., s. 200 - 201).

I følge Stern (1991) skiller den relasjonelle kompetanse seg fra den sosiale kompetanse ved at det ikke bare handler om å kunne tilpasse seg den sosiale verden, og de mennesker som er der. Slik jeg har tolket Stern handler den relasjonelle kompetanse om å kunne tone seg inn på den andre, og ikke minst evnen til å la den andre tone seg inn på en selv. Det er i et slikt perspektiv at det er interessant å se de yngre barnas forhandlingsstrategier i lys av Sterns teorier.

Intersubjektivitet, eller delaktiggjørelsen i den subjektive opplevelse, er i følge Stern (a.a., s. 137) noe som spedbarnet gradvis beveger seg mot ved 7 til 9 måneders alder. Det er da det lille barnet kan ha en opplevelse av at andre, som er klart atskilt fra dem selv, kan romme og reflektere over mentale tilstander, som ligner dem de selv opplever å romme. Teorien om intersubjektivitet er, i

følge Stern, en arbeidsbegrepsdannelse, som sier noe i retning av at det som foregår i mitt hode kan hende ligner noe av det som foregår i ditt hode. Dette er å forstå på en slik måte, at vi på en eller annen måte kan kommunisere (også uten ord) og derigjennom nå fram til en intersubjektiv opplevelse. En slik tanke om kommunikasjon er spennende ut fra at min egen studie skal forgå i barnegrupper, der det verbale språk ikke nødvendigvis er den dominerende kommunikasjonsform. Stern hevder imidlertid, at den intersubjektive opplevelse er avhengig av at det er en viss felles forståelsesramme og forskjellige kommunikasjonsrammer. Disse rammer for kommunikasjon kan for eksempel være gestikulasjon, positur og mimikk.

Stern (a.a., s. 137) viser til forskerne Trevarthan og Hubeley, som har definert intersubjektivitet til å handle om ”en bevisst søkt” delaktiggjøring (deling, fellesskap) av opplevelse vedrørende begivenheter og ting. De subjektive opplevelsene, som yngre barn kan delaktiggjøre i må, i følge Stern, være av en art som ikke forutsetter oversettelse til et verbalt språk. Tre mentale tilstander, som er av stor betydning for det interpersonelle univers er, felles oppmerksomhet, felles intensjoner og å være felles deltagende i affektive tilstander. Jeg vil i fortsetningen redegjøre for disse tre mentale tilstander ut fra Stern (a.a., s. 138 – 142), samt knytte dem opp til egen studie.

Felles oppmerksomhet

Håndbevegelsen å peke og det å følge den andres blikkretning, er blant de første ytre handlinger som gir mulighet for å slutte at det er etablert en felles oppmerksomhet (a.a., s. 138). Om det er en voksen som setter i gang denne håndbevegelse, vil det lille barnet både følge bevegelsen og blikket til den voksne, men vil også sjekke den voksnes blikk for å forsikre seg om at de virkelig har kommet til det felles søkte mål. Dette tolker jeg som at barna i sin lek vil etablere et felles fokus blant annet gjennom å følge blikkene til hverandre. Slik jeg tolker Stern, vil det at barna følger hverandres blikk, være et uttrykk for at de har et felles fokus og felles intensjoner. Dette tolker jeg som betydningsfullt i forhold til de yngste barnas forhandlinger, at de i sine forhandlinger følger hverandres fokus, men også underveis i sine *forhandlinger* forsikrer seg om at de har kommet til det felles søkte mål, *en enighet*.

Felles intensjoner

Felles intensjoner er de mest umiddelbare utgangspunkt eller kilder for språkets bruk. Det dreier seg om gestikulasjoner, positurer, handlinger og nonverbal

stemmebruk (vokalisering), som de yngste barna benytter seg av like før og ment som en forløper for det verbale språk. Denne forløper til det verbale språk definerer Stern (1991) som intensjonell kommunikasjon

Intensjonell kommunikasjon er en signalbærende atferd, hvor sender a priori er bevisst om den virkning som signalet vil ha på lytteren, og han vedblir med den pågående atferd inntil virkningen er oppnådd, eller inntil det er klart at det mislyktes.

De atferdsmessige trekk som setter oss i stand til å trekke disse slutninger, er at det er tale om kommunikative intensjoner som innebærer; a) skifte i blikkretning, og kontakt i mellom målet og den gitte mottaker, b) forsterkninger, tilføyelser og signalerstatninger inntil målet er nådd, og c) signalendringer i form av enten avkortede eller forsterkede mønstre, som kan være relevante for oppnåelse av det kommunikative mål (s. 140).

For min egen studie forstår jeg dette slik at hvordan de yngste barnehagebarn forhandler sammen, henger nøye sammen hvordan de kommuniserer. Jeg tolker det som at det er en nøye sammenheng mellom relasjonens intersubjektivitet og den intensjonelle kommunikasjonen, som partene i relasjonen inngår i. Stern (1991, s. 140) hevder at det å ha felles intensjoner er det mest umiddelbare utgangspunkt eller kilde for språkets bruk. Det dreier seg om gestikulasjoner, positurer, handlinger og nonverbal stemmebruk (vokalisering), som de yngste barna benytter seg av. Dette er den mest gjennomgripende, umiddelbare og avgjørende måte å dele de subjektive opplevelsene. Barnas deling og delaktiggjørelse i hverandres opplevelse, er av avgjørende betydning for deres intersubjektive relatering (a.a., s. 141). Dette tolker jeg videre til at om de lykkes eller ikke i sine forhandlinger, blant annet handler om deres evne til å delaktiggjøre hverandre i en felles opplevelse.

Å dele eller være felles om affektive tilstander

Inter – affektivitet kan forstås som forholdet mellom den følelsestilstand som individet opplever inni seg selv, og den følelsestilstand som individet ser i en annen (Stern, 1991) Dette er den første mest gjennomgripende og umiddelbart avgjørende måte å dele (delaktiggjøre, felles gjøre) de subjektive opplevelsene. Stern hevder at deling og delaktiggjørelse i affektive tilstander, er av avgjørende betydning i den intersubjektive relatering (a.a., s. 142). Jeg tolker dette som at også forhandlinger mellom barna, hvor hensikten er å komme til en enighet, vil være avhengig av barnas delaktiggjøring av de subjektive opplevelsene i deres lek. Alle de barna som inngår i min studie er i alderen mellom 2 og 3 år. Ut fra

hvordan jeg har tolket Stern, vil de barna som inngår i studien allerede ha gjort seg en rekke erfaringen innen det intersubjektive felt.

Stern viser til ulike forklaringer på hva som hender når spedbarnet plutselig tar et strukturerende subjektiv som selvet i bruk, som døråpnere til det intersubjektive felt. En måte å betrakte denne utviklingen på kan være, at det er en innlært eller ervervet sosial ferdighet. Spedbarnet oppdager at det er nyttige og brukbare normer og former for samspill med andre, hvilket til sin slutt fører fram til oppdagelsen av det intersubjektive domene; en forklaring som legger til grunn en konstruktivistisk tilgang. (a.a., s. 143)

En annen forklaring er å se på denne utvikling mer som et resultat av at ”mor” trer inn i meningsfulle samspill, hvilket er noe som skjer helt fra fødsel av. Hun fortolker alle spedbarnets atferdsmønstre ut fra deres mening; det vil si at hun tillegger dem mening. Først er dette noe som bare mor gjør, men gradvis vil også barnet bli i stand til å inngå i denne meningsdannelse, og det blir dermed noe som skapes felles og gjensidig. Denne tilgang, som er basert på den sosiale opplevelse omtaler Stern (a.a., s. 143), som en referanseramme, basert på interpersonelle meningsdannelser.

Gjennom Sterns begrep intersubjektivitet fokuseres barnets evne til å kunne dele med hverandre. Intersubjektivitet forutsetter barnets bevissthet om egen psyke, samt bevisstheten om også den andres psyke. Slik jeg tolker Stern, vil det være en nær forbindelse mellom intersubjektivitet og relasjonell kompetanse; dette fordi begge deler grunner seg på de tre mentale tilstander; felles oppmerksomhet, felles intensjoner, og å være felles deltagende i affektive tilstander.

Forhandling

Om jeg ser til ordbøkers definisjoner, er forhandling knyttet til drøftende aktiviteter med verbale ord. For de barna, som denne studien fokuserer på, vil ikke et begrep som forhandling på samme måte kunne defineres som kun en drøftende aktivitet med verbale ord. De yngste barnehagebarnas språk uttrykkes også gjennom gester, mimikk og blikk. Det blir derfor viktig å kunne definere begrepet forhandling, blant annet gjennom å gi beskrivelser og analyser av hvordan det kan se ut når de yngste barnehagebarna gjør sine forhandlinger.

De forhandlinger barna gjør sammen i sin lek, vil ofte gi andre erfaringer enn deres forhandlinger med voksne. Årsaken til dette kan i følge Frønes (2006) ligge

i ulikheten mellom barn – barn relasjonen og voksen – barn relasjonen. Frønes beskriver relasjonene mellom barn som nærmest motsatt av voksen – barn relasjonene. Relasjonen mellom barn er horisontale, som illustrert i den engelske betegnelsen ”peers”; aktørene er likeverdige. Aktørene vil ofte skifte over tid, og situasjonene er foranderlige. De sosiale situasjonene jevnaldrende imellom har uklare grenser og involverer ofte mange personer, og de varierer med hverdagslivets bevegelser, så vel som med aldersmessig utvikling (a.a., s. 176 - 177). I følge Frønes kan vi forstå voksen – barn forholdet som tilskrevet, i motsetning til vennskap og sosial kontakt med andre på samme alder, som er noe man i prinsippet må oppnå. Etter min mening vil barnas forhandlinger være et eksempel på hvordan barna aktivt prøver å oppnå relasjoner til hverandre.

De funn som Frønes (2006) viser til er også i tråd med annen forskning, som viser til hvordan barns oppfattelse kan være fullstendig ulik de voksnes; hvordan barna seg imellom kan oppfatte på andre måter, enn hva de opplever i relasjon til den voksnes verden. Sheridan og Pramling Samuelsson (2001) har gjort en studie, hvor barns rett til innflytelse og deltagelse var studieobjektet. Deres studie viser at om barna selv får bestemme i barnehagen, velger de å leke med andre barn, og de relaterer ofte sine erfaringer med å bestemme til lekesituasjoner. Å bestemme innebærer for de fleste barna å få gjøre det man selv vil. Å bestemme er for barna også å få tenke fritt, og å fantasere. Det er interessant å se hvordan barna oppfatter bestemmelse mer som en væremåte, enn spørsmålet om hvem som bestemmer. Dette står i kontrast til når barna forteller om hva de voksne bestemmer, som i hovedsak konsentreres om at de voksne bestemmer ved enten å tillate noe eller å forby noe; altså hva barna får lov til å gjøre eller ikke lov til.

Med utgangspunkt i disse perspektiver på forhandling, er det min oppfatning at barnas forhandlinger, i deres lek, kan forstås som samspillet væremåte eller omgangsform i deres relasjoner. En slik forståelse av en forhandling vil etter min mening gå ut over forståelsen av forhandling som kun en verbal diskusjon eller debatt. Det er i samspill med andre barn, at barnet bygger opp sosiale relasjoner, perspektivisk forståelse, sosial legitimitet og refleksivitet. I slike samspill skaper og gjensker barna meningen og betydningen av deres felles aktivitet, slik som i deres lek. De skaper og gjensker gjennom stadig korreksjoner og forhandlinger.

Gulløv (1999, s. 137) hevder at det er visse tema som særlig går igjen i barnas forhandlinger. Et av disse tema er aktivitetens karakter; at barna kommer til en

enighet om hva aktiviteten dreier seg om. I dette ligger blant annet barnas forhandlinger om hva leken skal handle om. Det rekkes imidlertid ikke å bare forhandle seg fram til hva leken skal handle om. Selv om barna er enige om hva de skal leke, kan de likevel ha en ulik oppfatning av hva en slik lek skal inneholde. En ytterligere forhandling blir dermed forhandlinger om riktigheten av egen og andres forståelse.

Strategi

De strategier barna velger kan bli avgjørende for deres forhandlinger. I følge Vedeler (2007) trengs det andre mestringsstrategier for deltagelse i barn – barn relasjoner, enn i voksen – barn relasjoner. Disse strategiene, hevder Vedeler, kan være av både emosjonell og problemløsende karakter. Barn som ikke får være med i lek, kan prøve å få de barn som har avvist, til å ombestemme seg ved for eksempel å begynne å gråte. Andre barn kan velge en strategi med å tilby de andre barna noe inn i leken, som gjør at barnet likevel får være med i leken. Strategiene kan være mer eller mindre gode, avhengig av hva de fører til for den enkelte i forhold til de intensjonene barnet har.

Å beherske en strategi for forhandling innebærer å ha ferdigheter og kompetanse i å forhandle med andre. Samtidig vil barna nettopp ved å benytte ulike strategier kunne tilegne seg nye ferdigheter. Lindahl (1996) omtaler dette som at barna vinner innsikt. Etter hennes mening vil de strategier barna benytter kunne reflektere deres innsikt. Hun mener at barnas valg av ulike strategiske handlinger, har sin bakgrunn i deres erfaring og innsikt (a.a., s. 151). Lindahl beskriver hvordan barn kan velge ulike strategier for å få de voksne i barnehagen til å reagere på sine ønsker, eller hvordan de kan velge ulike strategier for å få ned leketing fra hyllene. Lindahl hevder videre at barna aktivt velger strategier for sine ulike gjøremål. Likeledes vil deres valg av strategier i forhandling kunne endre seg alt etter hva de forhandler om. Hvilke strategier som velges vil kunne avhenge av barnas erfaring og innsikt med hensyn til forhandlinger.

Barndomsforskningens økende interesse for hva som skjer i relasjoner mellom barna, kan etter min mening ha sammenheng med erkjennelsen av at det kreves andre ferdigheter og strategier for deltagelse i barn – barn relasjoner, enn i voksen – barn relasjoner (Piaget, 1962; Vedeler, 2007; Frønes, 2006). Også Pramling Samuelsson (1995) viser i sin forskningsoversikt til en rekke studier, som omhandler de yngste barna og deres samspill. I bokens sluttord skriver hun

at samspillet mellom voksne og barn ikke kan understrekes nok, men at like viktig er samspillet mellom barna.

Lekens metapragmatikk

Innen forskning om barn og lek, betones og vektlegges leken som sentral og avgjørende for førskolebarns utvikling og læring; dette så vel i psykologisk som pedagogisk teori (Piaget, 1962; Vygotsky, 1981; Winnicott, 1989). Rammeplan for barnehage (2006) vektlegger lek og læring som grunnleggende for barnehagen som en læringsarena. Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og gruppen (s. 21). Videre skal barnehagens dagligliv preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn. Små barns læring skal ikke ensidig knyttes til den voksnes omsorg og kulturelle oppdragelse, men vel så mye til barnets lek og læring sammen med andre barn.

Mauritzson og Säljö (2003) viser i sine studier til hvordan barna kommuniserer og koordinerer ulike perspektiv når de leker. De viser til hvordan barna hele tiden er innstilt på å forhandle med hverandre (a.a., s. 192). Samspillet mellom barna består i stor grad av lange diskusjoner om hva de skal leke, hvordan de skal leke, hvem som skal ha hvilke roller, og så videre. De viser også til hvordan barna forhandler når ulike barn vil ulike ting i leken, og viser til hvordan barna i sine kameratrelasjoner lærer seg at også forskjellige interesser kan eller må omforhandles for at alle parter skal kunne oppnå et brukbart resultat. De barna som Mauritzson og Säljö har studert er riktig nok noe eldre enn de barna jeg har observert, men deres studie inneholder også barn i 2 til 3 års alder. Samtidig oppfatter jeg ikke barnas alder som det mest interessante i deres studie, men hvordan barns forhandlinger trer fram i deres lek.

Det interessante for min studie med hensyn til barnas lek, er blant annet deres kommunikasjon i leken, verbalt så vel som nonverbalt; dette fordi deres forhandlinger nødvendigvis må kommuniseres på en eller annen måte. Forskere som bl.a. Bateson (1972) og Garvey (1984) omtaler kommunikasjonen i barns lek som en metakommunikasjon. Hos Bateson (a.a.) kommer dette klart uttrykk gjennom uttrykket ”Dette er lek”. Barna kommuniserer altså om hva kommunikasjonen handler om. Bateson hevder, at det meste av barnas metakommunikasjon er implisitt og nonverbal. Det kommuniseres ved gester og mimikk. Bateson hevder videre at barna før fylte 3 år primært har en implisitt metakommunikasjon, slik den etter fylte 3 år er primært eksplisitt.

Sawyer (1997) hevder, at det er den eksplisitte metakommunikasjonen i barns lek som er mest utforsket. I denne forskningen vektlegges blant annet leke-regissørens fortelling. Sawyer hevder at Batesons term primært referer til kommunikasjon om kommunikasjon. Sawyer etterlyser kommunikasjon som også referer til den sosiale relasjonen mellom de lekende deltagerne. For å fange opp kommunikasjon som også viser til den sosiale relasjonen mellom de lekende deltagerne, viser Sawyer til Goffman som karakteriserer ansikt til ansikt interaksjon som en ”interpersonell rituell adferd” (a.a., s. 1). Goffman (1992) benytter ofte teaterscenen som arena for å beskrive disse interpersonelle relasjoner mellom mennesker. Han benytter teaterets språk for å beskrive hvordan aktørene både verbalt og nonverbalt i sitt skuespilleri prøver å fange samt spille på hverandres perspektiv. På tilsvarende måte tolker jeg det som at små barn i deres forhandlinger, skulle kunne fange og spille på hverandres perspektiv både eksplisitt gjennom det verbale, og implisitt gjennom det nonverbale.

Sawyer benytter seg av begrepet *metapragmatics* for å beskrive relasjonen mellom de lekende deltagerne. Begrepet *metapragmatics* kan oversettes til metapragmatisk. Jeg forstår dette som en egenskap preget av en relativ virksomhet, travelhet, oppfinnsomhet, kreativitet, begeistring, virketrang, involvering, aktivitet, løsningsorientering. Denne tilnærming til begrepet gir meg assosiasjoner om de yngste barnehagebarnas pragmatiske lek og samspill. Ikke bare finner jeg dem pragmatiske og løsningsorienterte i sin lek, men også i sin streben etter å få andre barn med på sin lek. I følge Sawyer (1997) finner vi denne ferdighet og strategi hos barna før det talte språk. Sawyer hevder videre at den første og mest fundamentale egenskap barn lærer seg i møte med andre barn, er hvordan å få et annet barn til å leke med seg. Til dette bruker barna en metapragmatisk strategi. På mange måter kan det betraktes som en strategi for inntreden i lek. Når barnet har lært seg denne strategi, vil det, selv som nybegynner i leken, kunne tre inn i leken og gjennom denne lære seg nye metapragmatiske egenskaper.

Det interessante med Sawyers tenkning i forhold til hvilke strategier barn benytter, er hans spørsmål om det kan være slik, at barna benytter seg av ulike strategier når de blir akseptert og når de blir avvist i lek (a.a., s. 100). På tilsvarende måte blir det videre for meg et spørsmål om det kan være slik at barnas forhandlinger i lek ser ulike ut alt etter om de aksepteres eller avises i lek. Sawyer hevder videre at de strategier barna benytter i lek med hverandre både ser

ut til å endres og varieres i forhold til hvilken alder det er på barna, hvilket kjønn og hvor lenge deres vennskap har eksistert. Han viser blant annet til hvor mye mindre barn som er i langvarige vennskap avviser hverandre, enn i vennsapsrelasjoner av kortere varighet (a.a., s. 99)

Avsluttende om teoretiske perspektiver

Det teoretiske perspektiver jeg har valgt for min studie, har til hensikt å fokusere på relasjon og interaksjon mellom barna, mer enn på hva som hender med det individuelle barn i deres forhandlinger. Dette skal ikke forstås som en motsetning. Derimot mener jeg at den personlige individuelle utvikling og utviklingen av interpersonelle relasjoner skal forstås som en gjensidig dialektisk prosess, hvor endringer i samspillet mellom barna kan lede til individuelle forandringer som videre kan lede til forandringer i samspillet (Sheridan & Williams, 2007)

På linje med Sawyer (1997) mener også jeg, at det ville være alt for snevert å kun utforske barnas forhandlinger i lek gjennom deres metakommunikasjon i lek. Jeg deler Sawyers oppfatning om at barnas forhandlinger også må ses i lys av deres *metapragmatics skills*, som etter min mening også kan ses i lys av Sommers (1997) tenkning om barn som *aktive og kompetente* deltakere i det sosiale og kulturelle liv.

De to bærende perspektiver for denne studien har jeg definert til å være det barndomspsykologiske og det barndomssosiologiske. Perspektivene skiller seg fra hverandre med hensyn til hvilken tradisjon de springer ut i fra, den utviklingspsykologiske og sosiologiske tradisjon. Samtidig har begge perspektivene det til felles, at de utgår fra et perspektivskifte med hensyn til hvordan barns utvikling og deres barndom blir betraktet.

Som genuint for det barndomspsykologiske perspektivet, vil jeg særlig fremheve hvordan dette, i motsetning til et mer tradisjonelt utviklingspsykologisk perspektiv, baserer den teoretiske kunnskap på nye tendenser i samfunn, kultur og hverdagsliv, og forklarer barns utvikling innenfor disse sammenhenger. Av denne grunn er det interessant for min egen studie å bidra til forklaringer av små barns forhandlinger i lek med bakgrunn i den barnehagekultur de er en del av og, det hverdagsliv de lever i barnehagen.

Det jeg erfarer som genuint for det barndomssosiologiske perspektiv er barndommens relasjon til samfunnet. Der den tradisjonelle sosiologiske tenkning

har sett på barndom som en forberedelse til barns inntreden i samfunnet, ofte uttrykt ved at barna sosialiseres inn i samfunnet, blir barndom nå sett på som en integrert del av samfunnet. Gjennom dette gis barn en annen rolle med hensyn til deres bidrag inn til samfunnet og den voksne verden. I et slikt perspektiv mener jeg det skulle være mulig å se på små barns erfaringer med og læring av forhandlinger, i deres kameratkultur i barnehagen, som et klart bidrag til hvordan forhandlinger generelt mellom mennesker kan forstås i et samfunnsperspektiv, og i et perspektiv av den voksnes verden.

Etter min oppfatning er det viktigste fellestrekk mellom det barndomspsykologiske og det barndomssosiologiske perspektiv i deres syn på barn. Barn blir beskrevet både som aktive deltagere i egen utviklingsprosess, og som kompetente aktører. Dette er også viktig for denne studie. Et av studiens utgangspunkt er nettopp, at hva barna forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter og utvikler, ikke alene er et resultat av ytre påvirkning, slik som påvirkning gjennom omsorg og oppdragelse. Det er vel så mye et resultat av den gjensidige forhandlingsprosess mellom barna. Den sosiale og personlige erfaring barnet gjør gjennom forhandlinger, forstår jeg som et resultat av de relasjoner barnet inngår i med sine kamerater i barnehagen.

Ut fra de teoretiske perspektiver jeg har redegjort for i dette kapittel, tolker jeg følgende perspektiver som betydningsfulle i en studie om de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek:

1. De yngste barnehagebarnas forhandlinger må forstås innenfor diskursen av det *kompetente barn*. Ut fra sine forutsetninger og erfaringer, har de kompetanse til å kunne gå inn i *aktive mellommenneskelige samspill*, slik som *forhandlinger* er
2. De yngste barnehagebarnas forhandlinger er viktige i deres *sosiale* og *kulturelle* fellesskap. Ved å delta i lekens forhandlinger vil barnet kunne lære seg forutsigbare regler, som gir trygghet i det *sosiale samspill*.
3. De yngste barnehagebarnas forhandlinger handler om å forstå sosiale sammenhenger og den kulturelle kontekst, å handle i tråd med disse, for derved å kunne bli akseptert gjennom sine handlinger. I forhandlinger med andre tilegner barnet seg *forhandlingskompetanse* innenfor en gitt kulturell og sosial ramme.

4. I de yngste barnehagebarnas forhandlinger er det av betydning at barna kan få erfaringer med og innsikt i å dele en felles oppmerksomhet, felles intensjoner og affektive tilstander. På denne måten kan deres samvær bidra til både deres *forhandlings-* og *relasjonelle kompetanse*.
5. I de yngste barnehagebarnas forhandlinger inngår det at barna prøver å forholde seg til *sin egen* og *de andres forståelse*. På den måten kan de yngre barnas individuelle erfaringer, uttrykksformer og forventninger, være en viktig drivkraft for deres forhandlinger.

Kapittel 3

Forskningsfeltet

Innledning

Jeg vil i dette kapittel presentere en del av det forskningsfelt som knytter seg til studier om de yngste barnehagebarna. Dette er forskning som ikke nødvendigvis omhandler de yngste barnehagebarnas forhandlinger direkte, men som inneholder interessante perspektiver i forhold til hva de yngste barnehagebarna forhandler om, og hvordan de forhandler. De studier jeg presenterer vil også være av betydning med hensyn til min egen studies eksterne validitet, på den måte at andre studier kan bekrefte og belyse de analyser som blir gjort i min egen studie, men også at min studie kan bidra til å berike og utvide andre studiers kunnskapsfelt.

Kameratkultur blant de yngste barnehagebarna

Et av de spørsmål som Corsaro (2002) reiser, er hvordan kameratkulturer oppstår. I følge ham har nyere forskning identifisert spesifikke kameratprosesser, som bygges opp rundt rutiner, interesser og verdier (a.a., s. 41, 183). Kameratkulturer oppstår, utvikler seg og blir vedlikeholdt og utbygget i alle de sosiale miljøer som utgjør barns verden. Til grunn for den etablerte kameratkultur ligger vennskap, fellesskap og sosial deltagelse. Gjennom de sosiale utvekslinger og interaksjon utvikler barna felles rutiner for samspill og kommunikasjon, rutiner som danner grunnlaget for deres vennskap og kameratkultur. Begrepet kamerater kan brukes som en spesifikk betegnelse på en samling eller gruppe av barn som daglig tilbringer tid sammen. Corsaro hevder at kulturen, som barna er en del av, både skapes og oppleves gjennom deres interaksjoner, ansikt til ansikt (a.a., s. 139).

Hvordan denne kulturen skapes og oppleves gjennom barnas interaksjoner, beskrives blant annet av forskerne Stambak og Verba (1986). De har i en studie analysert hvordan små barn kommer fram til en felles mening, uten å sette ord på dette. På bakgrunn av sine observasjoner, mener disse to forskerne å kunne

påvise at barnas prosesser med å konstruere leker med felles mening, har visse fellestrekk:

1. Etter en første kontakt mellom barna, foreslår ett av dem en idé, der ideens innhold blir gjort mer eller mindre eksplisitt.
2. Det andre barnet forstår denne ideen helt eller delvis og handler i samsvar med denne.
3. Denne respons utløser i sin tur en respons fra det første barnet – og slik fortsetter det en stund.
4. Barna ”deler” en første felles forståelse og bygger videre på et felles tema ut fra denne forståelsen.
5. Hvert barn tilpasser og omformer sine handlinger i forhold til det andre barnets handlinger, og til det andre barnets skiftende interesser på hvert trinn under lekeprosessen (a.a., s. 243 - 244)

Slik jeg tolker denne studie av Stambak og Verba, kan den prosessen de her beskriver mellom barna også være en beskrivelse av de yngste barnehagebarnas forhandlinger. I motsetning til voksenverdens forhandlinger, som i stor grad styres av en rasjonell logikk, er barnas forhandlinger i større grad preget av en fleksibilitet i assosiasjons- og handlingsmuligheter. Jeg tolker det videre som at det også kan være en viss ulikhet mellom hvordan de yngste og de eldste barnehagebarna gjør sine forhandlinger. De eldste barnehagebarnas forhandlinger kan i større grad, gjennom deres metakommunikasjon om deres lek (Bateson, 1972), betraktes som å styres gjennom en viss rasjonell logikk. De yngste barnehagebarnas forhandlinger styres mer gjennom deres metagrammatikk (Sawyer, 1997). I forhandlingen tilpasser og omformer de yngste barna sine handlinger i forhold til hverandre, og til hverandres skiftende interesser på hvert trinn under deres lek. Til sammen kommer dette til å utgjøre hva vi kan betrakte som de yngste barnehagebarnas forhandlinger.

Barnas produktive forhandlinger i lek, kan etter min mening også være et uttrykk for deres lærende fellesskap. Williams (2001) viser for eksempel til hvordan barnas kameratinteraksjon også kan betraktes som at barn lærer av hverandre, og at barn lærer sammen. Corsaro (2002) viser til hvordan også de yngste barna produserer en rekke lekerutiner, som blir videreutviklet gjennom året i barnehagen. I følge Corsaro (a.a., s. 174 - 176) gir rutinene barna en følelse av

kontroll over deres fysiske miljø. Den enkle aktivitetsstruktur i de yngste barnas lekerutiner er i overensstemmelse med en sentral verdi i kameratkulturen: *å gjøre ting sammen*. Kameratkulturen blant de yngste barna bygger altså ikke primært på en *verbal kommunikasjon* mellom dem, men mer på det faktum at de *gjør ting sammen*. Derav kan de yngste barnas forhandlinger forstås mer som noe de gjør sammen, enn som en verbal aktivitet.

Tradisjonelle studier av barns sosiale utvikling og læring, har hatt et ensidig fokus på individuell utvikling, samtidig som undersøkelsene har hatt et funksjonalistisk syn på kultur, dvs. at kultur betraktes som å være en internalisering av verdier og normer, som er ment å skulle styre barnas atferd. Corsaro (a.a., s. 39 - 41) hevder at det er nødvendig å bryte med denne tradisjonelle oppfattelsen av barn og kultur. Etter hans oppfatning er barn og deres kameratkulturer i seg selv verdig for dokumentasjon og undersøkelser på deres egne premisser. Tilsvarende, som Corsaro, mener jeg, at også de yngste barnehagebarns forhandlinger, må kunne dokumenteres og undersøkes på deres egne premisser.

Slik jeg forstår Corsaro (a.a., s. 176 - 178), bygger barna opp sine vennskap kollektivt, gjennom deres aktive deltagelse, og forhandlinger i kameratkulturen. Det er i disse forhandlinger, at barna prøver å etablere et felles eierskap til leken innenfor den lille gruppen, samt en beskyttelse av deres felles lek mot andres inntrenging. Slik jeg tolker Corsaro, kan forhandlinger mellom barna både handle om den pågående lek, samt det å holde andre barn unna deres egen lek. Barna beskytter sin egen lek mot inntrengere ved å gi kommentarer slik som ”her leker vi, og ingen andre får være med”. Dette skjer samtidig som de bekrefter for hverandre den lek de har sammen, ved å si: ”Vi er venner – ikke sant!”. Det kan dermed være en krevende oppgave for barnehagebarn å få tilgang til lekegrupper, opprettholde relasjoner og å få venner. Særlig krevende er det fordi barna på andre siden også er meget opptatte av å beskytte sine felles rom, gjenstander og igangsatt lek mot andre barns inntrenging. Corsaro viser også til hvordan barna utvikler ulike adgangsstrategier for å komme inn i pågående lek:

Corsaro (a.a., s. 178 - 180) gir eksemplet om barnehagejenta Debby, som gjerne vil leke sammen med Jenny og Betty i sandkassa. For å komme inn i deres lek, er det flere, og ulike strategier hun tar i bruk. Først plasserer hun seg i lekeområdet; en strategi som Corsaro velger å kalle en nonverbal strategi. Når hun ikke får noen reaksjon fra de lekende barna, fortsetter hun med å se på leken, samtidig som hun sirkler rundt sandkassen. Denne strategien betegner Corsaro som en

innkretsing, og den må ikke forveksles med begrepet ”tilskueratferd”, som ofte, i følge Corsaro, er brukt for å beskrive et barns tegn på fryktsomhet eller umodne sosiale ferdigheter. Det er viktig at barn utvikler sine strategier for å komme inn i pågående lek; viktig fordi det gir dem muligheten for å tre inn i lekeområdet og produsere en variant av den pågående lek (a.a., s. 180). Det er av blant annet denne grunn av betydning å observere barnas adgangsforsøk i slike sosiale sammenhenger. Det vil kunne gi kunnskap om hvilke strategier de kan ta i bruk, når de skal forhandle seg inn i en lek. Det kan også gi kunnskap om hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige strategier for slike forhandlinger.

Forhandlinger blant de yngste barnehagebarna

Blant de studier som tidligere er gjort om barns lek, er det flere forskere som benytter begrepet forhandling for å beskrive relasjoner mellom barna. Jeg vil i det følgende vise til noen av disse studier.

Strandell (1999) beskriver ut fra sine studier hvordan barna forhandler om hvem som skal leke sammen, og hvor de skal leke. Hun beskriver også de mer kompliserte forhandlinger om på hvilken måte og på hvilke vilkår nye barn kan integreres i leken. Strandell (s. 294) viser til studier, hvor barna på ulike måter kan bruke sin lek til forhandlinger om sosial deltagelse; at barna både i forkant av leken og underveis i leken kan forhandle om både innhold og deltagelse i lek. Strandell hevder at barnas forhandlinger preges av en tydelighet med hensyn til hensikter og bestrebelser, og et ønske om å realisere disse i handlinger. Forhandlingene kan observeres, og er en hyppig forekommende sosial praksis mellom barn.

Barnas rollelek blir ofte betraktet som en sentral arena for forhandling om sosial deltagelse. Lamer (2001) hevder blant annet at rolleleken er den mest sentrale ferdigheten blant barn for utvikling av sosial kompetanse. For å vise hvordan den sosiale kompetanse blant barn kan utvikle seg gjennom rolleleken, viser hun blant annet til hva som blir viktig i barns forhandlinger om leketema, hvem som skal ha de ulike rollene, hvem som skal bestemme osv. Lamer mener at disse forhandlinger mellom barna er viktige, fordi de gir barna trening i å hevde egne meninger, ønsker og perspektiver. Barna får videre prøvd ut sin egen evne til å holde kontroll og å dominere (a.a., s. 107). Samtidig vil ulike ferdigheter i selvkontroll stimuleres i rolleleken.

Gjennom rolleleken får barna prøve ut forskjellige måter å oppføre seg på og derigjennom lære om konsekvensene av sine egne rollehandlinger. De får lære

noe om det sosiale regelsystemet, og om hvilke handlinger som er passende i hvilke situasjoner. De må kontrollere sine egne impulser, tilpasse seg andres forestillinger og forslag, fire på egne krav og inngå kompromisser (a.a., s. 107).

Lamer (s. 110) framholder selvkontroll som et sentralt aspekt ved sosial kompetanse, og derved også betydningsfullt som et utviklingsmål for barnas sosiale oppdragelse. Lamer hevder at barna må lære å takle mellommenneskelige konflikter. De må tåle at andre har ønsker som går på tvers av deres egne, og de må lære å frambringe aktuelle, gode og kreative løsninger på utfordringer i mellommenneskelige forhold.

Evne til turtaking, kompromisser og felles avgjørelser kan vurderes i lys av barnas evne til selvkontroll, men kan også etter min mening betraktes som grunnleggende i forhold til barnas forhandlinger, samt være en del av den læring små barns forhandlinger kan bidra til. Noe av det interessante i Lamers betraktninger, er sammenhengen mellom forhandlinger og lek. Forhandlinger kan synes å være en viktig del av barns lek; dette for å komme til enighet om lekens rammer og innhold. Samtidig er leken en sentral arena for barn med hensyn til å få grunnleggende erfaring med å forhandle med andre. Lamer (a.a.) hevder, at barn som har lekt mye rollelek, vil være godt rustet til å omgås andre mennesker i ulike sammenhenger. Ved aktivt å inngå i interaksjon med andre, bidrar barnet til sin egne sosiale integrasjon og personlig forandring.

For at barna skal kunne inngå i interaksjon med andre barn, må det finnes ulike arena hvor barn kan lære seg å mestre sin verden. Et slikt fellesskap kan være barnehagens lekeområder. Barnas lekeplass er en verden som de fleste barn er dypt fortrolig med (Sommer, 2004). Sommer viser til hvordan mange barn bruker mye tid på lekeplassen sammen med resten av barnegruppen, oppslukt i lek. Det er de voksne, som har sørget for, at dette liv kan få utfolde seg på lekeplassen. Barnehagens lekeplass er, i følge Sommer, det materielle tegn på at de voksne tilrettelegger og verdsetter barnas samvær med hverandre. De voksne har sjelden en detaljert kjennskap til denne verden, men de ser på den med velvilje.

For å skaffe seg den nødvendige kjennskap til samværsmønstre mellom barna i ulike barnehageinstitusjoner, er det gjort observasjonsstudier, og intervjuer med barna selv, samt med de pedagoger som kjenner barna best. Også barnas foreldre er intervjuet. Begrepet samværsmønster er brukt for å understreke det relasjonelle utviklingsperspektiv, slik det kommer til uttrykk. (Sommer, 2004,

s.167 - 168). Etter min mening kan disse ulike samværsmonstre også være av betydning for hvordan barna forhandler og for hvilke strategier de tar i bruk. I følge Sommer (a.a.), er det fire ulike samværsmonstre som uttrykkes blant barna:

Det første kaller Sommer for et *samværskompetent mønster*. I dette mønster ligger at barnet har evne til markering av egne intensjoner, og samtidig mestrer å ha fokus på andre barns intensjoner. I følge Sommer kan barn i samværskompetente mønster karakteriseres som særlig integrert i barnegruppen. De mestrer å lese av det sosiale samværets mening, samt å etablere og organisere et interessant samvær med andre barn. De mestrer videre både å fastholde og å forhandle dette samværet, samt gjennom en konstant idéproduksjon å utvikle samværet til nye former. Dessuten kan de styrke gruppesamholdet hvis dette er nødvendig. Som det framgår av Sommer, kan disse barna betraktes som gode forhandlere, blant annet gjennom sin evne til å etablere, bevare og forhandle i det sosiale samvær.

Det andre mønsteret er hva Sommer kaller for det *selvartikulerende mønster*. I dette ligger at barnet har evne til markering av egne intensjoner, men begrenset oppmerksomhet på andre barns intensjoner. Disse mønstre er, i følge Sommer, ofte kjennetegnet ved å være fysiske, voldsomme, euforiske, aggressive, ofte hierarkiske og med manglende omsorg for andre. Barna er likevel involvert i et salgs fellesskap, da andre behøves, for at man selv kan leve ut sine impulser.

Det tredje samværsmonstret kaller Sommer for et *konformitetsmønster*. Barnet har i dette mønster en begrenset markering av egne intensjoner, og har samtidig stor oppmerksomhet på andre barns intensjoner. Dette er barn som ofte "forsvinner i mengden" fordi de ikke klarer å markere seg som individer.

Som det fjerde mønster viser Sommer til et *sosialt isoleringsmønster*. Barnet har en begrenset markering av egne intensjoner, og en begrenset oppmerksomhet på andre barns intensjoner. Kontaktforsøkene til disse barna er, i følge Sommer, sjelden av insisterende karakter, og blir som regel ignorert av andre barn. Til gjengjeld kan disse barna også selv være aktivt med å avvise henvendelser fra andre. Ikke alle, men enkelte av barna i de sosiale isolasjonsmonstre, må kunne karakteriseres som direkte utstøtt fra gruppen.

De samværsmonstre Sommer viser til ut fra sine studier, kan etter min mening også tjene som et raster for en forståelse av hvordan små barn gjør sine forhandlinger, og hvorfor de på ulik måte vil kunne lykkes i sine forhandlinger.

Sommer bemerker at enkelte av barna viser en meget avansert evne til både å se egne og andre barns intensjoner; andre gjør det ikke. Å forhandle er å finne en balanse mellom egne ønsker og hensynet til andres ønsker. Det er denne balanse, som etter min mening, gir den nære sammenhengen mellom barns samværskompetanse og forhandlingskompetanse. Barn i samværskompetente mønstre preges av deres egne hensikter og ønsker, men også med et fokus på den andres hensikter og ønsker (a.a., 2004).

Det samværskompetente mønster handler om den sosiale iscenesettelse samt den avstemte sosiale regulering. Barnet med en slik kompetanse uttrykker et eget sosialt gehør; det vil si en evne til å oppfatte og forstå og koordinere andres ønsker og sosiale utspill med sine egne innenfor en felles samværsramme. Til dette kreves interaksjons-, kommunikasjons-, relasjons- og forhandlingskompetanse. Interaksjon mellom de yngste barnehagebarna vil naturligvis kunne framstå på andre måter enn blant 5 års gamle barn. Det vil etter min mening være av interesse for min studie å se på hvordan de yngre barns markering av egne intensjoner, samt deres oppmerksomhet på andre barns intensjoner, vil kunne påvirke deres forhandlinger med hverandre.

Løkken (2004) hevder at et kjennetegn ved de fleste studier knytter til små barns sosiale kompetanse, er at de som regel tar sitt utgangspunkt i forholdet mellom individer, heller enn i perspektiver av det interpersonelle og kulturelle. Gjennom et perspektiv av det interpersonelle og kulturelle, ville barnehagegruppens liv være enklere å fange opp hevder Løkken (a.a.). Det er nettopp barnehagegruppen, som er barnehagens fortinn med hensyn til små barns sosiale læring. Å være sammen med andre antas å være grunnsteinen i all psykologisk utvikling. Løkken (a.a., s. 49) viser i denne sammenheng til Musatti og Panni, som har observert seks barn i alderen 11 til 18 måneder, som i forkant av studien hadde gått i barnehager gjennomsnittlig 7 timer daglig i 7 måneder. Barna ble studert enkeltvis i 5 uker hver. Målet var å finne ut om de deltok i ”sosial lek”. Studien viser at alle barna lekte med en konstant oppmerksomhet mot hverandre. Oppmerksomheten kunne bli vekket av andre barns vokaliseringer, følelsesmessige uttrykk som gråt eller latter, og av interaksjon med hverandre. Den oppmerksomhet mellom barna som her beskrives, og som klart kan tolkes til å handle om interpersonelle relasjoner, er etter min mening drivende og avgjørende for de yngre barnas forhandlinger. Barnas sosiale handlinger overfor hverandre, ble fortolket som handlinger med den klare hensikt å komme i kontakt med hverandre (a.a.).

Flere av de studier som er gjort med yngre barn i barnehagen, er knyttet til såkalte effektstudier. Pramling (1995, s. 54 - 55) viser til Kilmer, som har gjort en sammenfatning av forskning på effekter av barnehageopphold. Flere kategorier blir presentert, men for min studie er det sosiale samspillet mellom små barn av størst interesse. Pramling (a.a., s. 54) viser videre til en studie av Durfee og Lee, hvor observasjoner av barn i alderen 6 – 12 måneder viser hvordan selv de yngste barna er aktive i å ta kontakt med sine kamerater. At de yngste barna er aktive i forhold til å ta kontakt med sine kamerater, kan forstås som en del av den kultiveringsprosessen som foregår dem imellom (Løkken, 2004). Hun hevder at denne prosessen viser betydningen av hva og hvordan de små barna gjør sine ting sammen. Løkken (a.a.) mener at barna aktivt konstruerer relasjoner, vennskap og fellesskaper. Dette tolker jeg som at deres forhandlinger inngår som et viktig element i disse konstruksjoner. Løkken tolker det slik, at den (leke)kultur som dannes mellom barna, har sitt utspring i at de hermer hverandre og gjentar visse (leke)handlinger, slik at de blir til rutiner.

Det at lekehandlinger dyrkes over tid til rutiner, viser at dette hviler på deling av felles følelser, en felles forståelse og felles hensikter mellom barn (s. 23).

Den kultur som dannes blant de yngste barna er med andre ord ikke statisk, men dyrkes videre i stadig nye varianter i møter mellom barna (Løkken, a.a.). Strandell (1999) hevder at dette blant annet forklares ut fra at barn lar seg påvirke og inspirere av hva som skjer rundt dem.

De yngste barnas forhandlinger i kameratsamspill

Gullestad (1989) beskriver kultur som å være all sosial handling (s. 14). De sosiale handlinger uttrykkes gjennom ideer, verdier, symboler og tankemønstre. I følge Gullestad vil det være et skille om man ser på kultur som atferd, eller kultur som handling. Dette skille oppfatter jeg som tilsvarende med Løkkens (2004) skille mellom om man ser på barns handlinger som atferd eller mening. På lignende måte vil jeg betrakte de yngste barnehagebarnas forhandlinger som en *kulturell* og *sosial handling*. De yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek skal ikke først og fremst forstås som et uttrykk for en eller annen form for *individuell adferd*, men mer som et uttrykk for deres forsøk på skape en *felles forståelse* av deres lek.

Michélsen (2004) behandlet i sin studie spørsmålet om hvordan barnas sosiale samspill kan forstås som uttrykk for barnekultur og kameratsosialisering. Hun presiserer at begrepet barnekultur kan ha ulik betydning og definisjon i ulike sammenhenger. I sin avhandling gjør hun interessante beskrivelser av hvordan

de yngste barnehagebarnas samspill starter, hva de inneholder og hvordan de kan avsluttes. I følge Michélsen (s. 71) ser det ut til at det er kameraten, lekesaken og selve aktiviteten som er de bærende elementer i deres samspillssekvenser. Michélsen viser til (a.a., s. 66) hvordan barnas samspill ofte starter ved at et barn gjør noe med eller uten en leketing, som vekker interesse hos andre barn. Samspillene kan også igangsettes ved at et annet barn kommer i nærheten, eller at et annet barn har en leketing som vekker interesse. Det interessante ved disse funn i forhold til min egen studie, er muligheten for at barnas forhandlinger om forholdet mellom kameratene, om leketingene og om selve lekeaktiviteten, vil kunne vise seg å inngå som en sentral del av deres lek.

Michélsen viser videre til (a.a., s. 71) betydningen av at barna i deres samspill imiterer hverandre, og hvordan denne imitering inngår som del av samspillet. Denne imitering beskrives også av Løkken (2004) til ofte å handle om å gjøre ting på samme måte; som å hoppe opp og ned fra stoler eller løpe fram og tilbake i rommet. I og med at barnas samspill innimellom preges av at de gjør noe samtidig sammen, kan det være vanskelig å avgjøre hvem som imiterer hvem. Dette beskrives av Andersen og Kampmann (1997) som de yngste barnas forsøk på å begripe sin verden. Å *begripe* noe foregår nettopp gjennom en veksling og sammenblanding mellom bestrebelsen på å *gripe inn* i noe eller ovenfor noen, og så å bli *gripet av* noe eller noen. Denne variasjon er i følge Michélsen (2004) også til stede med hensyn til hvem av barna som bestemmer i leken. Hun kaller dette et vekslende dominansmønster. Samtidig viser hun til at det også er mønstre, hvor det i hovedsak er det ene barnet som dominerer, og det andre som følger etter. Etter min oppfatning vil disse ulike mønstre for dominans også kunne få betydning for hvordan ulike barn forhandler med hverandre. Samtidig vil det også kunne vise seg at barna selv oppfatter dominans og bestemmelse som noe annet enn oss voksne. For eksempel viser Sheridan og Pramling Samuelsson (2001) gjennom sine intervjuer med fem års gamle barn, at deres oppfatning av hvem, som bestemmer i leken, blant annet handler om hvem som har funnet på leken.

I barnas samspill hevder Michélsen (2004, s. 26 - 28) at det er ulike følelser som uttrykkes. Det vanligste følelsesmessige uttrykket kaller hun interesse – iver – nysgjerrighet; en interesse, iver og nysgjerrighet, som min egen studie vil kunne betrakte som en del av de strategier som barna benytter i sine forhandlinger. Det gjelder å vise både interesse, iver og en nysgjerrighet, både for å få inntreden i leken, men også som en forutsetning for at leken kan fortsette. Eller, som

Michélsen (a.a., s. 125) skriver, at samspillet preges av en interesse for hverandre og deres felles aktivitet. Det bærende elementet i deres samspill er altså interessen for hverandre. I en tredjedel av samspillsekvensene uttrykker barna følelsen av glede over å være sammen. Ut fra dette konkludere Michélsen (a.a.), at det er de positive følelser som dominerer samspillet mellom barna.

Også Greve (2007) viser gjennom sin forskning, at vennskap mellom små barn stort sett kommer til uttrykk på samme måte, som hos eldre barn. Hun hevder at viktige kjennetegn i barnas vennskap er intimitet, latter og gleden over å være sammen (a.a., s. 281). Samtidig hevder Greve at hun ble overrasket over mangfoldigheten i barnas relasjoner. Slik som at barna også kunne føle seg sviktet og urettferdig behandlet, utestengt og avvist. Greve hevder at ikke alle barna hadde like lett for å få venner (a.a., s. 281).

I følge Michélsen (2004, s. 66) er barnas samspill knyttet til et innhold. Deres samspill kan være knyttet til lek med leketing. Samspillet kan være knyttet til store kroppsbevegelser. Samspillet kan også være knyttet til at de ser på hverandre, ler til hverandre, eller erter hverandre. I forhold til min egen studie vil det likeledes være av interesse å studere i hvilken grad barnas forhandlinger knytter seg til lek med leketing, lek uten leketing, og til ulike samværsuttrykk; at de ser på hverandre, ler til hverandre, eller erter hverandre.

Når det gjelder hvordan samspillsekvensene avsluttes, kan det i følge Michélsen (a.a., s. 83) skyldes at andre barn eller en voksen forstyrrer eller avbryter deres aktivitet. Det kan også være at noe annet fanger barnas interesse, eller at det ene eller begge barna blir lei av samværet. Samspillsekvensen kan også ta sin slutt ved at barna blir uenige, eller at de behandler hverandre på uakseptable måter.

Med hensyn til uenigheter i barnas samspill, hevder Michélsen at disse kan oppstå enten ved at barna har motstridende ønsker, eller at et barn forsøker å hindre et annet barn på en eller annen måte. Hun viser videre til at konflikter ofte handler om leketing eller plass for lek (a.a., s. 129). De fleste konflikter om leketing ender med at det barnet, som opprinnelig hadde lekesaken vinner, og at det andre barnet taper, eller at den, som blir avvist, går sin veg. Kompromissløsninger forekommer svært sjelden (a.a., s. 131). Når slike kompromissløsninger forekommer betraktes dette som en forsoning mellom barna. I forhold til min egen studie, vil det i så måte bli av interesse å se, om det som betraktes som en forsoning mellom barna, like gjerne kan være et uttrykk for at barna har lyktes med å forhandle fram en enighet om sine relasjoner og lek.

De yngste barnehagebarnas forhandlinger i et etisk og verdimessig perspektiv

Johansson (1999) viser til hvordan de yngre barna har et aktivt forhold til verdier og normer, og at dette kommer til uttrykk i deres samvær og relasjoner. Deres aktive forhold til verdier og normer vil også, etter min mening, kunne komme til uttrykk gjennom deres forhandlinger, blant annet ved at deres valg av strategier i forhandling vil kunne bygge på deres verdier og normer. For Johanssons studier har sentrale spørsmål vært om hvilken forståelse av etiske verdier og normer barn uttrykker i møte med hverandre, og dernest hvilken betydning disse har for barnas relasjoner. For min egen studie vil spørsmålene mer komme til å dreie seg om relasjonen mellom hva barna forhandler om og hvordan de forhandler, samt hvilke strategier de kan komme til å benytte eller utvikle, alt etter hva de forhandler om.

Gjennom sin studie om etikk i små barns verden, viser Johansson (a.a., s. 117) til hvordan små barn forsvarer verdien av egne rettigheter, og hvordan de er opptatt av at også andre har det bra. Johansson vektlegger betydningen av hvordan verdier og normer skapes og synes gjennom barnas samspill. Hun viser til (a.a., s. 117, 169) to grunnleggende verdier, som danner utgangspunktet for barns måte å være etiske: egne og andres rettigheter, samt andres ve og vel. Verdien av barns rettigheter omhandler barnas aktive måte å forholde seg til verden på. I barnehagen kommer dette til uttrykk gjennom blant annet barnas opplevelse av rett til leketing.

Det, som jeg finner interessant med Johanssons studie, er blant annet hvordan de yngre barnas engasjement for andre barns situasjon kommer til uttrykk, hvordan de verner om hverandres velbefinnende, og hvordan dette arter seg så vel fysisk som psykisk. Dette på samme måte som, at deres forhandlinger også vil kunne være avhengig av, at barna har et engasjement for hverandre. Det er videre en interessant observasjon, at barnas etikk også kan være fylt av motsigelser og konfrontasjoner mellom egne og andres rettigheter, respektive andres valg. I følge Johansson vil de etiske konflikter, som barna møter, være av ulike slag, men kommer særlig til uttrykk i forbindelse med spørsmål om rettigheter, og når de prøver grenser for andres integritet.

Johansson (a.a., s. 117 - 118) beskriver blant annet hvordan verdien av rettighet til ting kan uttrykkes gjennom at en leketing, som ikke brukes, er til for den som tar den, eller som at den, som bruker eller har kontroll over en ting, har rett til

den. Med andre ord at den, som først leker med eller har en ting, har rett til den. Videre er det en norm for barna, at man ikke tar saker fra andre. Dette samtidig med normen som at den sterkeste vinner og beholder retten til tingen. For min egen studie er det av interesse å studere hvordan barnas forhandlinger om slike rettigheter kan se ut. Hvordan barna for eksempel forhandler fram løsninger for sine ulike interesser.

De måter barna, i følge Johansson, forholder seg til etiske konflikter, kan etter min mening også forstås ut fra Corsaros (2002, s. 144) tenkning om hvordan barna, ved inntreden på en barnehagearena, starter sine forhandlinger om den kollektive rett til bruk av barnehagens materiale og leketing. I følge Johansson vil barnas selvsagte opplevelse av å ha en selvklar rett til ting, forandres gjennom at de erfarer andre barns krav på samme rett. Barna framhever sin rett til sakene. Når deres krav på rettigheter settes opp mot hverandre, oppdager de at retten til ting i barnehagens verden ikke er selvklar. Et spørsmål er hva det innebærer å ha rett til saker og ting, et annet er hvordan barn får rett til saker og ting. I følge Corsaro (a.a.) er det nettopp barnas *aktive forhandlinger*, som gjør det mulig for dem å dele på barnehagens materiale og leketing.

Brugen av leketøjet og materialerne afhænger således af forhandlinger om deres midlertidige besiddelse. Det er i dette forhandlingsforløb, at børn forsøger at etablere fælles ejerskab af gjenstande og af selve legen inden den lille gruppe samt at beskytte deres fælles leg mod andres indtrængen. (s. 144 - 145)

Slik jeg tolker Corsaro, vil vi kunne finne forhandlinger blant barna både med hensyn til et felles eierskap over leketing, forhandlinger om leken innenfor gruppen, samt forhandlinger om hvem som er og ikke er innenfor i leken.

Johansson (1999, s. 143 - 148) viser også til rettighets- og norm området som gjelder med hensyn til barnas rett til å dele fellesskap med hverandre. Barna krever respekt for sine samvær og fellesskap, og sin rett til å definere innhold og mål for disse, samt hvem som får delta i samværet. Barn, som er utenfor, kan gis adgang, men kan også avvises. Det vesentlige er at retten til å avgjøre ligger hos de barn som inngår i fellesskapet.

Johansson (a.a.) argumenterer videre for at de verdier, som kommer til anvendelse blant barna med hensyn til hvem som får delta eller ikke, kan bestemmes ut fra at de som først begynte leken eller det felles prosjekt, har rett til det og avgjør forutsetningene for leken, og hvem som får delta. Det forventes at barnas delte verden skal respekteres av dem som er utenfor. Man opplever til

og med å ha en rett til å beskytte og forsvare seg mot den som truer de verdener man har skapt. Barnas motiv, for å forsvare sin rett til å dele verdener, bygger, i følge Johnsson på, at det ikke finnes plass for andre, at de kjenner sympati for visse barn, tar hensyn til barn i samme alder og med samme lekefellesskap. Barna forsvarer sine rettigheter gjennom argumentasjon og handling. For å forsvare sin rett, kan barna også benytte makt (a.a., s. 143 - 148). Den makten barna tar i bruk i forhold til hverandre, kan i følge Johansson (a.a., s. 239 - 241) ligge både i fysisk og psykisk styrke. Å være større og eldre kan medføre makt. Johansson finner også at barna viser at de foretrekker å være sammen med jevngamle, eldre eller andre barn med innflytelse.

Barnas vilje til å forsvare sin rett til å dele verdener med hverandre, ser ut til å være et viktig grunnlag for barnas forståelse og læring av andre verdier, slik som trofasthet og omsorg. Verdien av omsorg handler, i følge Johansson, om å gjøre det gode gjennom på ulike måter å medvirke og å være lydhør for den andres behov for hjelp, støtte eller oppmuntring. Barna har en interesse for å vise omsorg for hverandre. De forsøker å skape situasjoner som kan bidra til den andres glede. Denne omsorgen mellom barna kommer blant annet til uttrykk gjennom normer, som at man skal være trofast i forhold til hva man deler sammen.

I følge Johansson er etiske konflikter en viktig drivkraft for barnas oppdagelse av og læring om etikk. I de etiske konflikter ligger det en spenning, som fanger barnas interesse, får dem til å bli berørt, og får barna til å forsøke å forstå den andres situasjon. Barna strever etter å sette grenser for sin egen person, men forsøker også å forstå den andres grenser. Slik jeg tolker etiske konflikter, er det gjennom sine forhandlinger at barna kan få erfare, oppdage og lære ulike etiske aspekter ved det å komme til enighet. Videre forstår jeg forhandlingens etiske dimensjon til blant annet å handle om en forståelse for den andres situasjon, samt å kunne delaktiggjøre den andre i sin egen situasjon.

Små barns forhandlinger som en del av deres kameratkultur

Et fellestrekk innen forskningsfeltet om de yngste barna i barnehagen, er at deres *egne kultur* blir tillagt stor vekt. Det er riktig nok ulike begreper som brukes for å beskrive deres kultur. Blant begrepene finner vi for eksempel kameratkultur, fellesskap, vennskap eller toddlerkultur. Et annet fellestrekk ved studiene, er at de ikke bare beskriver hva små barn gjør, men også reflekterer over innholdet i

hva barna gjør. I min egen studie kommer dette til uttrykk ved at studien ikke bare vil interessere seg for hva barna forhandler om, men også for hvordan de gjør sine forhandlinger. På denne måten vil studien kunne lykkes i å nærme seg spørsmålet om hvilken betydning barns kameratkultur kan ha for deres forhandlinger.

Det engelske ordet "toddler" ("den som stabber og går") viser til et kroppslig særtrekk hos barn i ett- og toårsalderen. På denne måten viser Løkken (1999 a, s. 145 - 146) hvordan toddlerbegrepet ikke bare er en beskrivelse av kroppslige særtrekk hos de yngste barna, men også et særtrekk i deres sosiale omgang og kultur. Dette viser seg ved at kommunikasjon, eller det å forstå hverandre gjennom gestikulering oppstår i gjensidigheten mellom mine intensjoner og den andres gester, og omvendt mellom mine gester og andres hensikter. Slik skjer en gjensidig bekreftelse mellom meg selv og andre. Det er med kroppen jeg forstår andre mennesker, akkurat som at det er gjennom kroppen jeg opplever ting. Meningen bak gesten og selve gesten smelter derved sammen, hevder Løkken. Også i min egen studie vil spørsmålet om barnas gjensidige gester, intensjoner og hensikter bli reflektert i lys av teoretiske begreper som å ta andres perspektiv, samt intersubjektivitet.

I sine studier har Løkken (2000 b) tatt for seg norske og internasjonale studier av samlek mellom «toddlere» i barnehage. Studiene identifiserer en særegen lekekultur blant barn i denne alderen. Gjennom kroppslige mer enn verbale handlinger viser barna at de forstår hverandres hensikt og mening i felles lek. Ett- og toåringers karakteristiske sosiale stil viser seg blant annet i gjentatte «korridorturneer» (løping i gangen), «madrassforeningen» (gjentatt hopping på madrassen) og i hyppige «gledeskonserten» (lyd og latter ved bordet). Løkken betrakter slike aktiviteter som meningsfulle handlinger for de yngste barna. Hun mener å se et skifte i toddlerforskningen i løpet av de 20 siste årene, fra å demonstrere og beskrive toddleratferd, til å fortolke den fellesforståelse som ligger i de yngste barnas særlig ritualisert atferd. Dette står i motsetning til den mer behavioristiske tradisjonen, som mer ser små barns handlinger som alderstypisk atferd. Løkken (2004) hevder at de toddlerstudier, som har fokusert på barnas handlinger som atferd, vil være ulike de studier som har fokusert på handlinger som mening (a.a., s. 28 - 31). På samme måte vil også jeg velge å tolke de yngste barnas forhandlinger, som et uttrykk for at de skaper en enighet for sin lek. Dette mer enn at den måten de kommer til enighet på, betraktes som alderstypisk atferd. Jeg mener videre at både det barndomspsykologiske og det

barndomssosiologiske perspektiv gir større mulighet for å tolke barnas forhandlinger som enighetsskapende handlinger, enn for eksempel den tradisjonelle utviklingspsykologien eller innenfor sosiologiens tradisjonelle tenkning om sosialisering. Bedre enn utviklingspsykologien, fordi dens begreper om utviklingsstadier lett fører oss inn i tenkningen om små barns forhandlinger i lek som en alderstypisk atferd, og bedre enn den tradisjonelle sosiologien, fordi dens ensidige beskrivelse av barn som sosialiseres inn i et samfunn og en kultur, kan komme til å usynliggjøre barn som aktive sosiale aktører.

Løkken (2004) understreker at man innenfor begge tradisjoner har gjort gode beskrivelser av hva barn gjør i ulike kontekster. Hun hevder at man innenfor såkalt objektivistisk vitenskap vil studere og presentere levende menneskekropper gjerne med fokus på handling som atferd; det vil si ytre atferd og egenskaper ved kroppen, og relasjonen mellom slike ytre kjennetegn. Slike atferdsstudier viser blant annet at omgangen mellom toddlere, som møtte hverandre to og to for første gang, med mødrene til stede i lekerommet, besto av gjensidig utveksling av smil, latter, vokaliseringer og leketøy og at barna ofte imiterte hverandres handlinger. Et vanlig kriterium, for å kunne konkludere med at resultatet av slik forskning er gyldig, er i følge Løkken, at de ytre egenskaper er registrert et tilstrekkelig antall ganger (Løkken, a.a.). Konklusjonene, som er gjort i de studier Løkken referer til, viser at jevnaldringer står for en annen type ”stimulering”, enn den barnet får med en kjent voksen. Dette kommer i tillegg til at små barn har sine egne bidrag til sosial omgang med andre.

Samtidig hevder Løkken at konklusjonene fra disse studiene likevel er omsluttet av holdninger både om verdien av og det meningsfulle ved det livet som leves gjennom slike atferdskoordinasjoner, uten at begreper som mening og verdi er brukt. I stedet for begreper som mening og verdier for å beskrive møter mellom de yngste barna, brukes heller begreper som ”sosial atferd”, ”sosial deltakelse”, ”sympati” ”sosiale relasjoner”. Løkken hevder også at lek har vært et vanlig brukt ”keyword” for toddlerstudier, slik som ”jevnaldningslek”, ”sosial lek”, ”komplementær lek”, og ”motorisk lek”. Hun konkluderer med at disse begrep, kan være et uttrykk for den store variasjon i hva barn faktisk gjør. Jeg mener det videre kan tolkes som at hvilke begreper som brukes om barn og deres aktiviteter vel så gjerne kan dreie seg om innenfor hvilket raster av forståelse de yngste barn, deres aktiviteter og relasjoner beskrives og analyseres. Jeg viser også til min avhandlings teoretiske kapittel, hvor jeg blant annet drøfter hvordan ulike

begreper blir benyttet innenfor ulike paradigmer, eksempelvis mellom utviklingspsykologi og barndomspsykologi.

Det sosiale rommets betydning for barnas forhandlinger

Andersen og Kampmann (1997) betrakter i sine studier, barnas lek, som det sentrale medium for barnas kommunikasjons- og interaksjonsprosesser. Gjennom deres lek etableres og reetableres kulturelle normer, atferdsregler og ikke minst orientering og plassering i den sosiale struktur. Barnegruppens sosiale struktur utgjør, i følge Andersen og Kampmann (a.a., s. 14), de relasjoner som uttalt og uuttalt eksisterer mellom barna i gruppen.

I den sosiale strukturen inngår innvalg og avvising av andre barn, tydelige og mer skjulte hierarkier og relasjonsmønstre, samt regler, rutiner og ritualer med hensyn til hvordan barna omgås hverandre. Jeg tolker dette til at barna, gjennom lekens kommunikasjon og interaksjon, forhandler fram både den sosiale struktur, de kulturelle normer og atferdsregler. Med andre ord, at de både forhandler fram relasjoner mellom de ulike deltagerne i gruppen, samt hvilke regler som gjelder når de er sammen, og forhandlinger om hva de er sammen om.

Andersen og Kampmann (a.a., s. 46 - 49) mener at det allerede i den enkelte lekegruppe, ligger en sosial struktur. Etablering av leken krever etablering av et lekerom, hvor det er tale om så vel fysisk som psykisk avgrensning av de pågående lekegruppers handlinger. Dette krever både en ramme omkring leken og et innhold og en struktur i leken. Andersen og Kampmann viser til Sutton-Smith (a.a., s. 76 - 82), som mener at leke - rommet omfatter både en tekst og en kontekst. I følge Andersen og Kampmann kreves det ofte langvarige forhandlinger, og ofte mislykkede forsøk, før leke - rommet er etablert.

I så vel forhandlingen, som i det videre lekeforløp, er det ofte tydelige fordelinger av ansvar, status og plassering i gruppen osv. Det ser med andre ord ut til at forhandlingene mellom barna i stor grad kan dreie seg om status og plassering i gruppen. De forhandlinger, som forekommer mellom barna med hensyn til lekens tekst og kontekst, utgjør, i følge Andersen og Kampmann, en sosial struktur, hvor hvert enkelt barn må kjenne sin plassering, og overholde de koder og regler som er forbundet med denne plassering. Dette for at leke - rommet kan etableres og ikke minst beholdes. Hierarkiet i lekerommet er ofte en vesentlig faktor for fastholdelsen av lekens felles ramme.

Etter min oppfatning kan den sosiale struktur også knyttes til de sosiale representasjoner som det sosiale rom bygges på. Begrepet “social representation” defineres av Moscovici (2000) som:

A system of values and practices with a twofold function: first, to establish an order which will enable individuals to orientate themselves in their material and social world and to master it; secondly to enable communication to take place among the members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual group history (s. 33).

Ut i fra denne definisjonen har jeg valgt å tolke det *sosiale rom* som et system av *verdier og praksis* med en dobbel funksjon. For det første som et rom hvor barna vil kunne være i stand til å *orientere* seg i barnehagens *materielle* og *sosiale verden*. For det andre at det sosiale rom *muliggjør* en *kommunikasjon* blant barna innenfor deres kameratkultur. Dette ved at det sosiale rom inneholder en kode for sosial utveksling og en kode for å navngi og klassifisere utvetydig forskjellige aspekter ved *barnas verden* og deres individuelle *gruppe historie*. På denne måte vil det sosiale rommets innhold både *forutsette* og *muliggjøre* barnas produktive forhandlinger i lek. Jeg tolker dette blant annet som, at barnas forhandlinger, slik de kommer til uttrykk, også kan forstås ut fra barnegruppens historie. Med andre ord at både kommunikasjon og forhandling i barnegruppen vil kunne fungere ulikt alt etter om gruppen har en lang eller kort felles historie.

Det som videre er interessant med definisjonen av begrepet “social representation”, er at det også inneholder et element av *praksis*. Dette har jeg valgt å tolke som at barnas *sosiale rom* uttrykker seg gjennom barnas *handlinger*. Dette er handlinger, som denne studie blant annet knytter til barnas *metapragmatikk* i forhold til deres forhandlinger i lek.

Avsluttende om forskningsfeltet

Selv om de studier, som er presentert, kan ha ulike teoretiske forankringer, har de likevel alle elementer i seg, som kan knyttes opp til perspektiver av det *aktivt handlende* og *kompetente barn*. Etter min oppfatning er det visse likhetstrekk mellom studiene som er framtrepende:

1. Alle de studier jeg har vist til i avhandlingens kapittel om forskningsfeltet, knyttes opp til hvordan møter mellom de yngste barnehagebarna kan lede til utvikling av *kulturell, sosial og personlig kompetanse*. For egen studie tolker

jeg dette som at de yngste barnehagebarnas møter i lek, kan lede til en kompetanse med hensyn til deres forhandlinger.

2. De omtalte studier har et perspektiv på barn som *aktive individer*. I motsetning til den passive novise, gis barn mer et *aktørperspektiv*, som oppsøker informasjon og aktiv læring i møte med hverandre. Dette tolker jeg som at de yngste barnas forhandlinger kan ha en langt større betydning enn bare å komme til enighet i sin lek; en betydning som omhandler den læring, som deres forhandlinger med hverandre kan bidra til, herunder erfaringer og kunnskaper om *ulike strategier* i forhandling.
3. Det er videre interessant at alle studiene har perspektiv på den kultur, som barna skaper gjennom sine hverdagslige rutinemessige handlinger i deres sosiale fellesskap. For egen studie tolker jeg dette som at de yngste barnas *forhandlinger* ikke bare *oppstår i barnas felles kultur*, men at deres *forhandlinger* likeså gjerne kan være en *del av deres felles kultur*.

Kapittel 4

Metode

Innledning

I dette kapittel vil jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming. Dette ved å beskrive metoden for innsamling av data, samt hvordan jeg har gått fram under analysen av de empiriske data. I forhold til studiens datainnsamling har jeg i metodekapitlet valgt å særlig fokusere bruk av video i studier med små barn, samt at jeg vil drøfte ulike metodiske utfordringer i forbindelse med utskrivning av videomateriale. Jeg har videre valgt å tillegge studiens analysearbeid relativt stor oppmerksomhet i kapitlet. På samme måte som de yngste barnehagebarna i sine forhandlinger utfordres på forholdet mellom egne og andres perspektiver i leken, vil også jeg som forsker gjennom tolkning og analyse av studiens empiri kunne utfordres av ulike perspektiver. I så måte er det et sentralt spørsmål hvordan jeg med min forforståelse av barnas forhandlinger i lek skal prøve å nærme meg en ny forståelse av fenomenet. På samme måte som barna vil kunne lese og tolke forhandlinger i lek ut fra sin tidligere erfaringer, vil også jeg som forsker lese og tolke deres forhandlinger ut fra min forforståelse. Det er denne prosess jeg vil fokusere i dette kapittel. Jeg vil også redegjøre for den gjennomførte forstudie og hvilke metodiske erfaringer og kunnskap jeg kunne trekke ut av denne. Spørsmål om validitets- og reliabilitetsspørsmål knyttet til studiens tolkninger, samt etiske betraktninger har jeg valgt å legge til avhandlingens diskusjonskapittel.

Metodisk tilnærming

For denne studie har jeg valgt observasjon som metode for innsamling av data. Observasjonene er gjort i barnas naturlige lekemiljø i barnehagen, og har til hensikt å gi rike beskrivelser av de yngste barnehagebarnas forhandlinger i deres lek. Slik sett har en kvalitativ studie som denne en naturalistisk tilnærming (Bryman, 2004). Å forske om barn og barndom utfordrer våre vitenskaps-teoretiske og metodiske framgangsmåter. Utfordringen er å skape en nærhet mellom våre tanker om barn og barndom, og de metodiske valg som gjøres for studien. Det ble derfor viktig for min studie hvilken metodisk forskerposisjon jeg

skulle velge. Gjennom min forforståelse av teoretiske referanserammer og begreper, kunne jeg danne meg noen oppfatninger av barnas forhandlinger i et voksenperspektiv. Samtidig har det også vært viktig for meg å vise til hvordan barnas forhandlinger skal kunne forstås i et barneperspektiv. For denne studie er det valgt et barneperspektiv. Valget er motivert ut fra et ønske om å få fram perspektiver av barnas forhandlinger i den kameratkultur hvor disse forhandlinger finner sted. Å velge et barneperspektiv som en metodisk posisjon dreier seg om å nærme seg barnas kameratkultur i en analytisk mening. Det perspektivet jeg velger vil dermed bli utgangspunkt for både hva jeg velger å fokusere på og hvordan barnas forhandlinger vil framstå. Lindblad og Prieto (1995) hevder for eksempel at perspektivbegrepets hensikt i vitenskapsteoretiske termer er å definere dels hva vi ser etter og dels hvordan vi ser.

Samtidig er det viktig å definere hva jeg for denne studie legger i begrepet barneperspektiv. Dette fordi begrepet ofte gis en flertydig definisjon. Quarsell (1996) viser til tre ulike aspekter av barneperspektiv. For det første kan begrepet forstås som syn på barn. Dette kan naturligvis være ulike syn på barn. For det andre kan barneperspektiv forstås som å ha et fokus på barn. For det tredje kan barneperspektiv forstås som å se med barns øyne. For denne studie er det valgt et barneperspektiv som har et syn på barn som kompetente aktører i egne liv. Av denne grunn blir det viktig at studien etterstreber et fokus på barna, når deres forhandlinger beskrives og tolkes.

Redskaper for tolkning og analyse

I tolkningen av studiens empiriske data legger jeg til grunn de barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiver. I disse perspektiver ligger blant annet erkjennelsen av barn som kompetente og aktive aktører i forhold til hverandre og deres felles kameratkultur. Som et raster for min analyse av studiens empiri, samt som analyseredskaper, har jeg valgt begreper som *relasjon*, *forhandling*, *interaksjon*, og *strategi*.

I min tolkning og analyse av studiens empiri, har jeg latt meg inspirere av den *hermeneutiske sirkel*, hvor jeg stadig veksler mellom mine observasjoner av barnas lek og min tolkning av disse, og mellom studiens empiriske data og dens teoretiske analysebegrep. Det redskap jeg har valgt for tolkning og analyse, skal ikke forstås som en hermeneutisk metode. Jeg har mer latt meg inspirere av å la studiens teoretiske analysebegreper og studiens empiriske data gjensidig påvirke hverandre, med den hensikt å få fram innsikt og kunnskap om små barns

forhandlinger i lek. I så måte er begrepet *utforskende spiral* et bedre begrep enn *utforskende sirkel*; dette fordi jeg oppfatter en sirkel som sluttet i sin innsikt og kunnskap. Spiralbegrepet peker etter min mening mer i retning av en innsikt og kunnskap, som hele tiden endrer og fornyer seg, også etter at jeg har avsluttet min tolkning og analyse av denne studies empiriske data.

Gjennom avhandlingens kapitler om teoretiske perspektiver og forskningsfelt, har jeg redegjort for hvilken forforståelse som ligger til grunn for min studie. Det er gjennom min forforståelse og analyse av studiens empiri, at jeg prøver å genere kunnskaper om de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, ved å se på deres forhandlinger i lys av deres relasjoner, hva de forhandler om, hvordan de forhandler, samt hvilke strategier de synes å velge, og utvikle under sine forhandlinger. I den fortolkende spiral veksler det altså mellom min forforståelse og den nye forståelse jeg kan generere ut av barnas forhandlinger (Greve, 2007). I dette ligger at min forforståelse vil være av betydning for hvordan jeg forstår barnas forhandlinger, men også at den nye forståelse vil endre min forforståelse.

Ved tolkning innen den hermeneutiske analyse veksler det mellom del - og helhetsperspektiv (Wallén, 1996, s. 33). Under analysen vil jeg kunne bli oppmerksom på dialektikken mellom deler og helhet i mitt empiriske materiale. Tolkningen skrider fram gjennom en veksling mellom *de enkelte deler og den framvoksende helhet*. Tolkningen må også skje innenfor en kontekstuell ramme; altså at de forhandlinger de yngste barnehagebarna gjør, må forstås innenfor en barnehagekontekst. Dette betyr at barnas forhandlinger vil kunne framstå som ulike, alt etter om det er i en barnehagekontekst, eller i en annen kontekst de gjør sine forhandlinger.

Som grunnlag for min forståelse av studiens empiriske data, har jeg valgt Gadammers tenkning om hvordan vi tolker og forstår verden. I følge Gadammers filosofi (Gustavsson, 2004) er samtalen, eller dialogen en sentral vei å gå for å oppnå kunnskap. Utgangspunktet for tanken om dialog er at alle mennesker tolker ut fra egne forutsetninger for å forstå verden. I det å forstå den verden vi er en del av, legger Gadamer blant annet relasjonen mellom det kjente og det ukjente. Vi vil alltid prøve å forstå et ukjent menneske eller et fenomen med vår forforståelse. *Den hermeneutiske sirkel* går mellom vår forforståelse og den nye forståelsen, som oppstår når vi tolker noe nytt (a.a., s. 499).

Samspeilet mellom forforståelse og forståelse kan etter min mening også beskrives som den abduktivt reflektive og dialektiske relasjonen mellom empirisk data og teori fra relevant litteratur (Gustavsson, 2004; Wallén, 1996; Befring, 1991). Med utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiver, vil jeg analysere mine data. Dette gir grunnlag for å nyansere teori, som igjen gir grunnlag for ny analyse av data. Det kan betraktes som en fram og tilbake prosess, hvor målet er å finne mønstre etc.

I det abduktive utgangspunkt ligger hvordan jeg velger å forholde meg til relasjonen mellom min valgte teori og mine empiriske data. Denne relasjonen er av betydning for studiens analyse. Nilsen (2005) diskuterer relasjonen mellom teori og empiri i forhold til to hovedtilnærminger for analyse av empirisk data. For det første en ovenfra og ned tilnærming, hvor etablerte teoretiske begreper blir anvendt. Dernest en nedenfra og opp tilnærming, hvor teoretiske begreper blir generert ut fra empirisk data (a.a., s. 117). Det interessante med Nilsens tilnærming er hvordan jeg i tolkning og analyse, kan nærme meg de empiriske data ut fra mine teoretiske begreper, for bedre å forstå hva barna forhandler om, og hvordan de forhandler. For min egen studie vil jeg ikke forstå dette som en ovenfra og ned tilnærming til mine data, men mer som en viktig del av den fortolkende spiral. En fortolkende spiral, hvor de teoretiske begreper bidrar til utvidet innsikt i barnas forhandlinger, samtidig som barnas forhandlinger, slik de kommer til uttrykk, vil kunne nyansere og konkretisere det teoretiske begrep til mer spesifikk kunnskap om deres forhandlinger.

Forstudie

Forstudiets hensikt var, som nevnt i avhandlingens innledningskapittel, å kartlegge de yngre barnas lek og læring i barnehagen (Pramling Samuelsson & Fler, 2009; Alvestad, 2005). Det ble definert tre overordnede forsknings-spørsmål for studien:

1. What is the meaning of play and learning, for 0 to 3?
2. How do teachers work to support this?
3. What are the families' views of play?

Gjennomføring av forstudie

Det var i alt 7 ulike land som deltok i studien, gjennom nasjonale delstudier. Minst fem barn i alderen 0 til 3 år, alle fra forskjellige barnehager, skulle

videoobserveres over en hel dag. I tillegg ble førskolelærere og foreldre intervjuet.

I utgangspunktet var det ikke min tanke at denne studie skulle kunne bli en viktig forstudie til min egen hovedstudie. Det var ikke før jeg hadde gjennomført forstudien, at jeg forsto, hvordan den kunne utgjøre et viktig grunnlag for de valg jeg skulle gjøre i forkant av min hovedstudie. Blant annet skulle forstudien bli av stor betydning for hva som etter hvert skulle komme til å bli hovedstudiens forskningsspørsmål.

Under utvelgelse av barnehager til min forstudie, kontaktet jeg 9 barnehager i stiftelsen Kanvas med forespørsel etter deltagere til min studie. For opplysninger stiftelsen Kanvas og deres barnehager, viser jeg til avhandlingens innledningskapittel.

Ut fra de tilbakemeldinger jeg fikk fra barnehagene, valgte jeg ut 5 barnehager. Jeg bad styrer og førskolelærere i de aktuelle barnehagene om å velge ut 2 barn hver; ett barn, som jeg kunne følge over en hel dag i barnehagen, og ett barn som jeg kunne følge i tilfelle det valgte barn var syk eller av andre grunner ikke var til stede den dagen jeg skulle besøke barnehagen. Alle barna var i alderen 2 til 3 år. Tre av barna var i en tradisjonell småbarnsavdeling. To av barna var i en såkalt utvidet søskengruppe (1 – 5 år). De videoobservasjoner som ble gjort av barna, ble betraktet som enkeltstående case. Jeg gjorde også intervjuer med foreldrene til de fem barna, samt med førskolelærer på den barnehage hvor det enkelte barn hadde sitt opphold.

I og med at alle de fem ulike barnehagene, hvor jeg observerte barna, hadde en hovedvekt på lek i forhold til hverdagens innhold, kom de fleste av mine videoobservasjoner til å dreie seg om barnas lek. Ut fra videoobservasjonene fant jeg flere situasjoner av forhandlinger i barnas lek. Disse forhandlingene gav grunnlaget for viktige refleksjoner i forhold til mitt videre arbeid.

Betydningsfulle resultater fra min forstudie

En av de viktigste erfaringer jeg fikk ut av min forstudie, var erfaringer med barn som informanter (Andersen & Kampmann, 1997). Gjennom deres handlings- og bevegelsesmønstre fikk jeg muligheten til å fange opp deres egen hverdag i barnehagen; noe som ofte kan være vanskelig å fange opp i en barnehagehverdag ofte preget av mange hendelser på en og samme tid.

Gjennom å følge enkeltbarn gjennom hele dager i deres lek, ble det tydelig for meg hvor viktig forhandling er i de yngste barnehagebarnas lek; viktig i forhold til at leken skulle kunne fortsette, men også i forhold til hvordan deres forhandlinger syntes å være av betydning for deres sosiale organisering gjennom deres relasjoner.

Når deres forhandlinger ikke førte fram, var det vel så mye deres lek som var i ferd med å stoppe opp, og deres relasjon som endret karakter. Da kunne barna enten velge nye retninger for lekens gang, eller de valgte å leke noe annet. At leken i seg selv endret seg syntes også å påvirke deres relasjoner. Jeg tolket dette som at deres lek og relasjoner var nært forbundet med hverandre, og at det er gjennom deres forhandlinger at både lek og relasjon etableres og vedlikeholdes. Det kan synes som at barnas lek og relasjoner står i et tett og gjensidig forhold til hverandre.

En annen refleksjon jeg gjorde meg i forbindelse med forstudien, var knyttet til barnas bruk av strategier i sine forhandlinger knyttet til lek. Både strategier knyttet til pågående lek, slik som brukt av blikk, gester og mimikk, for å fortelle hverandre hva de ville og ønsket av hverandre, men også ulike strategier for enten å komme inn i pågående lek eller for å beskytte sin lek og sitt lekerom. Jeg oppfattet deres valg av strategier som svært varierende, og at de også kunne starte ut med en strategi for så å endre til en annen strategi om den først valgte ikke skulle føre fram til deres mål; nemlig målet om å komme med i lek, eller opprettholde allerede påbegynt lek.

Et ytterligere funn i min forstudie var at førskolelærerne gjennomgående oppfattet sosial læring som det mest sentrale innholdet i et barnehage tilbud for barn mellom 0 og 3 år. Av den grunn valgte de også å legge opp til en hverdag for de yngste barna, som var mye preget av lek. Tilsvarende funn gjorde jeg også gjennom foreldreintervjuer. Foreldrene uttrykte at om det var tale om lek eller læring, så var det viktigst for dem at deres barn gjennom sitt opphold og aktivitet i barnehagen, fikk erfaring med å være sammen med andre barn og voksne. Dette tolket jeg som at barnas forhandlinger ville utgjøre en viktig erfaring innenfor deres sosiale læring.

Oppsummering av metodisk erfaring og kunnskap fra forstudien

Min forstudie og hovedstudie er lagt opp på ulike måter. Forstudien inngår i et større prosjekt, hvor rammene for hva som skulle studeres, og hvordan det skulle gjøres, var fastlagt av hovedprosjektet. Min hovedstudie inngår ikke i noe større prosjekt, og jeg kunne derfor velge rammene i større grad selv. Til tross for dette var det likevel metodiske erfaringer jeg kunne ta med fra min forstudie.

De yngste barnehagebarna som veivisere til egen lek og læring

Det inngikk som en av forstudiens metoder, at enkelte barn skulle følges over en hel dag i barnehagen; dette for å fange opp barnas ulike lekende og lærende aktiviteter. Gjennom å observere barnas lek ved hjelp av de teoretiske begreper lek og læring, ble det veldig tydelig hvordan det lekende lærende barnet kom til syne. Som når de for eksempel har sine måltidsleker i dukkekroken, og til sin lek behøver både ei stor skje til å servere maten med og noen små skjer til å spise med. I deres forhandlinger kom det, etter min tolkning, til syne hvordan deres ulike oppfatninger av begrepet skje kom til å bli et tema for deres forhandlinger. Eller når spørsmålet var om å dele likt på vannet i vannmugga. Vannmuggen var konkret og håndgripelig, men muggens innhold var imaginært. Dermed ble det en del av barnas forhandling i lek å komme til enighet om hva som var ei tom vannmugge i motsetning til ei full vannmugge.

Tolkning og analyse av observasjoner

Under min forstudie gjorde jeg meg en rekke metodiske erfaringer med hensyn til bruk av videokamera som redskap i observasjon. Jeg velger å ikke redegjøre for disse erfaringer her, da jeg også vil omtale bruk av videokamera senere i dette kapittel. Derimot velger jeg å konsentrere meg om betydningen av teoretiske begreper som viktige redskaper i forbindelse med tolkning og analyse av observasjoner.

Å benytte seg av videokamera i forbindelse med observasjoner, har etter min erfaring både fordeler og ulemper. Fordelen er blant annet å kunne gå tilbake i sitt materiale for å se filmene om igjen. Ulempen kan være at en videofilm ofte kan fange opp så mye mer enn bare det som i utgangspunktet var av interesse. Det kan derfor bli problematisk å finne riktige fokus i forhold til sine forskningsspørsmål, når observasjonene skal tolkes og analyseres. Fra min forstudie erfarte jeg hvor nødvendig det var med noen klart definerte teoretiske begreper for min tolkning og analyse. Når jeg analyserte mitt materiale ut fra

begrepene lek og læring, var det en metodisk hjelp til å skape et fokus inn mot det empiriske materiale. Samtidig ble dette nødvendige fokus også av betydning for å finne andre sentrale begreper, som kunne tydeliggjøre og forklare mine observasjoner. Som eksempel vil jeg nevne begreper som *forhandling* og *strategi*. Disse begreper tok jeg med meg fra min forstudie og inn i min hovedstudie.

Jeg vil i fortsettelsen av mitt metodekapittel legge forstudien bak meg, og vende oppmerksomheten mot den hovedstudie som er gjort. Dette gjør jeg for bedre å kunne holde disse to studier fra hverandre med hensyn til hvilke metoder for datainnsamling som ble benyttet. Som det vil framkomme, ble det valgt en annen metode for datainnsamling i min hovedstudie.

Utvalg og bortfall

Også for min hovedstudie er det gjort et selektivt utvalg av barnehager. I det selektive ligger at forskeren både i forhold til valg av sted for studie, sosiale miljøer, valg av informanter, samt valg av situasjoner, gjør sine valg i den hensikt å få de informasjonen som ønskes. I dette ligger at man i forkant av et feltarbeid gjør en kartlegging av ulike steder og miljøer, hvor studien kan gjennomføres (Yin, 2006).

I og med at jeg under min innsamling av data var stipendiat hos stiftelsen Kanvas, hadde jeg god tilgang til barnehager, både til min forstudie og min hovedstudie. Dette er barnehager, som jeg gjennom tid hadde fått god mulighet til å bli kjent med; både gjennom deres årsplaner, gjennom besøk i barnehagene, og gjennom å ha truffet det meste av personalet i ulike opplærings-sammenhenger. I begge tilfeller gikk jeg bredt ut og etterlyste barnehager, som kunne tenke seg å delta i en studie. Til min hovedstudie startet ut med en henvendelse til totalt 15 Kanvas barnehager. I min henvendelse til barnehagene orienterte jeg om studiens hensikt og mål, og ba interesserte barnehager om å kontakte meg.

Jeg ble kontaktet av tre barnehager, som alle var interesserte i å delta i studien. Jeg startet ut med alle tre barnehagene, men erfarte etter hvert at det ble for mye med tanke på en kontinuerlig oppfølging av hver enkelt barnehage. Jeg endte opp med å velge bort den ene barnehagen. Min begrunnelse for å redusere antall barnehager knyttet først og fremst til studiens forskningsspørsmål. Målet for studien er ikke å skulle sammenligne barnehager med hensyn til de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, men å samle data knyttet til barnas

forhandlinger i lek. Sånn sett kunne det kanskje ha holdt med bare en barnegruppe. Samtidig vurderte jeg det slik, at om jeg skulle velge kun en barnegruppe, ville antall barn bli noe lite, samt at studien ville bli sårbar ved for eksempel bortfall eller sykdom blant barna.

De barna som inngår i min hovedstudie har sitt daglige opphold i to ulike barnehager. Den ene barnehagen er geografisk plassert i en vel etablert bydel. Befolkningmessig er bydelen relativt heterogent sammensatt av norsk etniske nordmenn. Den andre barnehagen er plassert i en nyere bydel. Befolkningmessig er bydelen mer flerkulturelt sammensatt, med en overvekt av norsk - etniske nordmenn.

I hver av barnehagene fikk jeg følge en småbarnsavdeling med barn i alderen 1.0 til 3.0 år. Studien er en casestudie, hvor jeg regelmessig har observert barna i deres lek. Det er 24 barn som inngår i studien, 11 gutter og 13 jenter. Barna er fra 2.0 til 3.0 år. De yngste barna i de to gruppene ble valgt ut av studien. Dette valget gjorde jeg på grunnlag av hvor tilgjengelige de var for min studie. De fleste barn i norske barnehager starter ikke sin barnehagekarriere før ved ett års alder. Dette betyr at deres første tid i barnehagen ofte er preget av en tilvenning til barnehagen; en tilvenning som blant annet medfører at barna skal bygge opp relasjoner til barnehageavdelingens voksne. Den tilvenningsperioden medførte blant annet at de helt yngste barnehagebarna ofte hadde en voksen i nærheten av seg. Samtidig var den totale leketid for barnehagebarna i ett til to års alder noe kortere på grunn av den tid som ble satt av til at de skulle sove. Av disse grunner ble min tilgang til barna i 2.0 til 3.0 års alder større enn til de yngre barna.

Tilgang til forskningsfeltet

At jeg til min studie hadde god tilgang til barn og barnegrupper, betyr likevel ikke at jeg har unngått de tradisjonelle dørvoktere av forskningsfeltet. En sak var at tre barnehager meldte sin interesse for å bidra til min datainnsamling, noe annet er å få tilgang til den informasjon jeg søkte. Kan hende var de viktigste "dørvokterne" personalet på avdelingene. Deres motivasjon for å si ja til min tilstedeværelse var først og fremst knyttet til at de fant tematikken for min studie å være spennende. Samtidig er det ikke alltid så lett for personalet å skulle bli sett heller. Selv om det ikke inngår i min studie å skulle studere de voksne i deres arbeid, kan det etter min mening likevel være utfordrende for ei personalgruppe å ha en utenforstående bak ryggen sin, som "titter inn i deres praksis". Samtidig var jeg heller ikke "bare" en utenforstående, men hadde også mitt arbeid knyttet

til deres arbeidsgivers administrasjon. Jeg har imidlertid ikke sett min doble rolle, som både forsker og kollega, som noe problem for mitt prosjekt. Dette fordi det ikke er de voksne i barnehagene som har vært mitt forskningsobjekt, men barna og deres forhandlinger i lek.

I følge Kampmann (2007) vil forhandlinger med feltets ”dørvoktere”, kunne kreve at forskeren er villig til å gi visse gaver som en motytelse. I forhold til personalet, ble mine gaver til dem at vi innimellom kunne prate sammen om de observasjoner jeg hadde gjort av barnas forhandlinger i lek. Personalet var naturligvis nysgjerrig på hva jeg kunne se i mine observasjoner, og hvordan jeg oppfattet hva jeg hadde sett. For egen del ble det naturligvis en utfordring å kunne uttale meg på en slik måte at ikke noen av de observerte barna ble utlevert på en ufordelaktig og negativ måte, eller at personalet skulle komme til å misforstå eller misoppfatte hva som kunne foregå i barnas lek. Etter min oppfatning ble jeg av personalet mer oppfattet som en støttespiller i deres arbeid, enn som kun en ”titter” eller pågående forsker. Den åpne dialogen jeg hadde med personalet om mine observasjoner, medførte etter min mening at jeg kunne konsentrere meg om barnas forhandlinger uten å kjenne at jeg var i veien for eller til bry for personalet.

I forbindelse med at jeg avsluttet mitt datainnsamlingsarbeid, bidro jeg også på to foreldremøter, med noen av mine erfaringer fra datamaterialet. Dette ble en gave både til personalet og barnas foreldre, som hadde gitt meg tillatelse til å studere deres barn. I min forespørsel til barnas foreldre om gjennomføringen av min studie, ble de også forespeilet at de ville få informasjon underveis i studien. Det var ingen av de forespurte foreldre som ikke gav samtykke til at deres barn ble med i studien.

Innsamling og nedtegning av data

Som metode for innsamling og nedtegning av data har jeg valgt videoopptak. Hammersley og Atkinson (1991) drøfter denne metoden ved siden av feltnotater og audioopptak. Hva som passer best, vil blant annet avhenge av studiens formål. I følge Hammersley og Atkinson kan videoopptak være en viktig ressurs i forskning som konsentrerer seg om detaljer i sosial interaksjon.

På linje med feltnotater vil heller ikke videoopptak gi noen komplett registrering, hevder Hammersley og Akinson (a.a.). Fordelen ved bruk av videoopptak, er at metoden kan gi en mer nøyaktig og detaljert dokumentasjon av hendelser, enn

hva feltnotater alene kan. Dette kan gi forskeren en hjelp til størst mulig grad av eksplisitte data, som grunnlag og motivasjon for at hans eller hennes data har blitt dannet, utviklet og testet. Goode (1992) hevder at videoopptak kan gi forskeren ”sterkere” data enn naturalistiske observasjonsmetoder, slik som forskerens egne feltnotater. Samtidig kan nettopp feltnotater være et viktig supplement til videoobservasjonene.

Det kan være notater knyttet direkte til det observerte, eller det kan være notater knyttet til for eksempel praktiske og tekniske forhold rundt selve videoobservasjonen. I min egen studie benyttet jeg feltnotater kun i forbindelse med spesielle forhold knyttet til de ulike videoobservasjoner. Dette kunne for eksempel være i situasjoner hvor jeg selv kom til å fundere over om observasjonen handlet om forhandling ut fra en enighet eller en uenighet mellom barna. Det kunne også være situasjoner som der og da var vanskelig for meg å forstå, og som jeg derfor skrev et eget notat til meg selv om at jeg veldig raskt burde se igjennom nettopp den videoobservasjonen.

Som arena for mine videoobservasjoner, valgte jeg dokkekroken, samt områder tilrettelagt for fysisk lek. Gjennom dette valget har jeg begrenset både omfanget av forhandlinger, og omfanget av lek som det vil være mulig å fange opp i barnegruppene. For det første leker barna på langt flere steder enn hva jeg har begrenset det til. For det andre forhandler de i langt flere situasjoner enn hva min studie kan fange opp gjennom den innramning som er gjort. På den ene siden kan dette regnes som en styrke for studien, i og med at det bidrar til å begrense dens omfang. På den andre siden kan det regnes som en svakhet ved studien, om den innramningen jeg har gjort skulle vise seg å være for stram til å svare på de forskningsspørsmål, som er definert for studien.

En viktig begrunnelse for valg av arena for observasjon, er at dette er områder, hvor de voksne ikke så ofte deltok aktivt. Det hendte riktig nok at de var innom, men på meg virket det mer som deres måte å forsikre seg om at alt fungerte bra for barna. Hvilke barn som oppholdt seg i disse områdene kunne variere fra dag til dag, men også i løpet av dagen. Dermed kunne det variere fra observasjon til observasjon hvilke barn jeg fikk observert. Metodisk har ikke dette vært noe problem for min observasjonsstudie, i og med at det ikke er enkeltbarn, men forhandlinger mellom barn, som har vært fokus for min studie.

Det videokamera, jeg benyttet meg av under observasjonene, hadde en rute hvor jeg kunne sjekke vinkel og fokus på opptaket relativt enkelt. Dermed kunne jeg både observere barna direkte med kamera, og med egne øyne. Selv om det kom barn til de steder jeg hadde valgt ut for observasjon, resulterte ikke det nødvendigvis at jeg startet kamera. Jeg ventet til barna startet med å inngå samhandling og interaksjon med hverandre. Dette var en av de store utfordringer jeg møtte gjennom en slik bruk av videokameraet. Hvordan kunne jeg vite hva som ville være starten på samhandling og interaksjon mellom barna, og når tok den slutt? Dette er naturligvis et spørsmål, som i stor grad dreier seg om hvilket innhold jeg vil legge til de to begrepene samhandling og interaksjon. Jeg valgte å knytte begrepene samhandling og interaksjon til at det oppstod en lek mellom barna. Samtidig tror jeg også det handler om å bygge seg opp erfaring med og kunnskap om når jeg starter videokameraets knapp for record, og når jeg stopper den. Min erfaring fra egen datainnsamling er at med mer øvelse og mer erfaring, ble det etter hvert under datainnsamlingsperioden enklere å vite når det var tid for å starte kamera, og når det var tid for å stoppe det; med andre ord at jeg, gjennom å praktisere bruk av videokamera i mitt observasjonsarbeide, bygget meg opp en slags erfaringskunnskap. Det skulle nesten være å sammenligne med ens egen erfaring og læring som førskolelærer. Det man var usikker på som nyutdannet førskolelærer, ble ofte etter hvert løst gjennom erfaringens kunnskap.

En annen utfordring, som etter min mening kan knytte seg til en strengt selektiv håndtering av når videokamera startes og stoppes, kan være at relevant tilleggsinformasjon går tapt. På den andre siden kan en selektiv praktisering også ha bidratt til, at jeg ikke har blitt sittende med for mye informasjon, som ikke har vært relevant i forhold til mine forskningsspørsmål.

Bruk av video i studier med de yngste barnehagebarna

På samme måte som for Lindahls studie (1996), er det også min erfaring at barna i begynnelsen av min datainnsamling kunne vise stor oppmerksomhet mot meg og mitt kamera, for deretter å bry seg lite både om meg og mitt kamera. På den andre siden reagerte også barna i min studie ulikt på det å bli filmet. Noen syntes ikke å bry seg om at jeg filmet dem. De kunne gjerne komme med utsagn til meg slik som: ”Du se på meg” eller ”Filmer du meg?”. Andre barn holdt seg mer på avstand fra både meg og kameraet. Det var også noen barn som valgte å forlate rommet når de så at jeg tok fram mitt kamera. Dette tolker jeg som at noen barn er mer opptatt av å vise seg fram, som andre barn er mer sjenerte og ikke gjerne

viser seg fram. På den ene siden oppfatter jeg det som positivt at barna på denne måten får sin rett til selv å bestemme om de vil delta i min studie eller ikke. Samtidig ble også konsekvensen at det i mitt datamateriale er en viss grad av gjengangere med hensyn til hvilke barn jeg har fått filmet.

Når det gjelder bruk av videokamera i observasjon blant barn, har det skjedd store endringer de siste årene, blant annet med hensyn til barnas reaksjoner på å bli filmet. Mine første erfaringer med bruk av videokamera i forbindelse med observasjoner av barn, gjorde jeg på slutten av 1980 tallet. Da måtte jeg bruke lang tid på bare det å introdusere kamera for barnehagens barn og voksne. Vi argumenterte med at barna måtte bli trygge og fortrolige på det å bli filmet, før observasjonene kunne starte. I dag er situasjonen en helt annen. Et videokamera har ikke lenger nyhetens verdi. I den grad barna under min datainnsamling kommenterte mitt kamera, var det ofte i form av utsagn som: ”Slik har min pappa også!” Barn av i dag er mer vant med å bli filmet i alle mulige sammenhenger, og de er ofte svært bevisst på at de blir filmet. Det hendte at jeg i løpet datainnsamlingsperioden kunne få henvendelser fra enkelte barn slik som: ”Du, kan du bare filme litt her? Film meg nå!”

Å benytte videokamera som verktøy for observasjon av barn fordrer ikke bare en bevissthet om hvilke situasjoner som skal observeres, men også en bevissthet om hvordan videokameraet rent teknisk benyttes som redskap for innsamling av informasjon. Med hvilken kameravinkel velger jeg å se barna gjennom videoøyet? Om jeg har kameraet på et stativ på høyde med meg selv, vil jeg innta et perspektiv i min måte å se barna på gjennom mitt kamera. Mitt perspektiv vil kunne endres om jeg setter mitt kamera på et stativ, som er i høyde med barna. Av denne grunn mener jeg det er viktig å utvikle vår forståelse for at hvordan vi praktisk bruker videokamera i datainnsamlingen, får konsekvenser ikke bare for hvordan vi ser, men også for hvordan vi kan komme til å tolke og analysere det vi har sett.

Analyse av data

Det empiriske datamaterialet består av 8 timer videofilm av barnas lek og forhandling. Selv om barna møttes i det lekeområdet, hvor jeg satte med mitt kamera, var det ikke nødvendigvis slik at det oppstod noen lek mellom dem. Det kunne hende at de bare var innom i rommet for å sjekke om det var noe spennende på gang, at de var innom for å hente en leketing, eller var innom for å se hvilke andre barn som var der. Noen kom også innom fordi jeg var der, og

ville gjerne ta en titt på mitt kamera, eller de forlot rommet nettopp fordi jeg var der med mitt kamera.

For meg har det vært en nyttig prosess å se igjennom videosekvensene flere ganger. Det kunne variere hvor lang tid det tok fra videoopptakene ble gjort til jeg begynte å se gjennom dem. Unntaket var de gangene jeg hadde notert meg at visse lekesekvenser hadde en spesiell interesse i forhold til mine forskningsspørsmål. De sekvensene så jeg igjennom relativt raskt etter opptak. Disse utgjør *25 lekesekvenser* med en total tid på *1 time og 35 minutter*. Den korteste filmsekvensen er på 2 minutter, den lengste på 7.30 minutter. 16 av sekvensene ligger mellom 3 til 5 minutter, 2 er over 5 minutter, og 7 sekvenser er under 3 minutter lange.

Analysen av mitt datamateriale er gjort gjennom flere trinn. Ved starten av analysen hadde jeg mine forskningsspørsmål om hva de forhandler om, hvordan de forhandler, samt hvilke strategier de synes å benytte og utvikle under sine forhandlinger. Jeg hadde også med meg studiens teoretiske forankring. Innfallsvinkler til mine første analyser, var å se de enkelte deler (sekvenser) av det empiriske materiale i forhold til sin helhet, og helheten i forhold til de enkelte deler (sekvenser). Videre ble det empiriske materiale sett i forhold til mine teoretiske analysebegrep, samtidig som de teoretiske analysebegrepene ble sett i lys av det empiriske materiale. På denne måten kunne jeg også danne meg et bilde av om jeg hadde analysebegrep som var hensiktsmessige i forhold til mine empiriske data.

Trinn 1

Under de første gjennomgangene av videomaterialet var mitt mål først og fremst å bli *kjent med helheten* i det empiriske materialet. Dette visste seg å være nyttig og nødvendig. Desto flere ganger jeg så igjennom materialet, jo flere små og store detaljer ble tydelige, og gav meg stadig vekk en større forståelse av materialets innhold. For eksempel er det en gutt, som i forbindelse med en lek i dukkekroken gikk og slo av ei lita lampe. Lenge fikk jeg fundere på hvorfor han gjorde det, før jeg plutselig ut fra lekens innhold forsto at han gjennom å slå av lampen, markerte at det var blitt natt. Denne øvelsen ble å sammenligne med det å lære seg en tekst utenat.

Etter hvert var jeg blitt så kjent med mitt materiale, at jeg ved starten av de fleste sekvenser kunne gjenkjenne dem med hensyn til hvilken lek de inneholdt. Samtidig ble denne delen av mitt arbeid en måte å trene øyet i å se denne type

videoobservasjoner. Den viktigste treningen var å bli fortrolig med, samt å få erfaring med, å kunne se de enkelte videosekvensene både som en helhet og som deler av en helhet. Dette viste jeg ville bli viktig når jeg senere i min analyse skulle konsentrere meg om hva de forhandlet om og hvordan de forhandlet. Jeg antok også at en rik og detaljert kunnskap om materialets innhold, ville kunne lette mitt arbeide, når jeg etter hvert skulle begynne å skrive videomaterialet om til tekst.

Trinn 2

Neste trinn i arbeidet var å se på videomaterialet ut fra barnas forhandlinger. Utfordringen i denne del av arbeidet var å la min teoretiske definisjon av forhandling, som en måte å bygge *overensstemmelse* på, møte mine empiriske data. I det teoretiske begrepet *overensstemmelse* legger jeg at barna gjennom sine *produktive forhandlinger* forsøker å *komme fram til en enighet og felles plattform* for deres lek. Spørsmålet til mine empiriske data ble dermed: Hvordan ser det ut, og hvordan gjør små barn det, når de bygger en *overensstemmelse* for sin lek? Dette spørsmålet ble en viktig ledetråd for meg i fortsettelsen av mitt arbeid med videomaterialet. Samtidig mener jeg også at det ble en nyttig øvelse for meg å stoppe litt opp i prosessen, for å sjekke at jeg fortsatt hadde grep om mine teoretiske analysebegreper.

Etter min tenkepause fortsatte jeg å se gjennom mitt materiale med følgende to spørsmål: Hvilke skiller mellom individuelle erfaringer, uttrykksformer og forventninger syntes det viktig for barna å overkomme? Hva var det viktig for barna å komme fram til en enighet om? Gjennom å stille disse spørsmål til mitt empiriske materiale, ble det også tydeligere for meg hvilken betydning barnas perspektivtakning til hverandre og deres intersubjektive relasjoner, har for deres forhandlinger i lek.

Gjennom å analysere det empiriske materiale med bakgrunn i mine to spørsmål og studiens teoretiske perspektiver; perspektivtakning og intersubjektivitet, vokste det fram tre temaer som det syntes å være viktig for barna å komme fram til en enighet om:

1. For det første syntes det å være viktig for *barna å bli enige* om både at de skulle *være sammen* og at de skulle *leke sammen*.
2. For det andre syntes det å være viktig for barna å bli *enige om leketingene*, altså de leker som var tilgjengelig i barnehagen for å leke med. Her kunne

det også være ulike individuelle erfaringer blant barna; for eksempel hva det skulle innebære og ha en leketing sammen? Hva det skulle bety og ha en leketing først?

3. Det tredje som det syntes viktig for barna å bli enige om var *lekens innhold*. Også i spørsmålet om lekens innhold kunne det være ulike individuelle erfaringer og forventninger blant barna. Derfor var det ofte en viktig aktivitet i forbindelse med barnas lek, at de kunne forhandle seg fram til en enighet både om hva de skulle leke og hvordan de skulle leke leken.

Trinn 3

Etter å ha rammet inn *hva* barna syntes å forhandle om, valgte jeg som tredje trinn i analysen å konsentrere meg om *hvordan* barna forhandlet med hverandre. Som et viktig analysebegrep under denne fasen, hadde jeg med meg *strategi* begrepet. Å beherske en strategi innebærer ferdigheter og kompetanse samtidig som barna gjennom utprøving av ulike strategier kan erobre nye strategiske ferdigheter. Dette forstår jeg som at barna benytter og lærer seg ulike strategier for å mestre sine forhandlinger.

Lindahl (1996) hevder at barnas valg av ulike strategiske handlinger, har sin bakgrunn i deres erfaring og innsikt (s. 151). Dette forstår jeg som at barna, på bakgrunn av deres erfaring og innsikt, velger strategier i deres forhandlinger. På denne måten blir barnas *erfaringer* og *innsikt* det som knytter sammen begrepene *forhandling* og *strategi*. På bakgrunn av denne koplingen mellom ulike begreper, valgte jeg nå å se igjennom videomaterialet med fokus på hvilke strategier barna benyttet seg av for å komme til enighet i sin lek med hverandre.

På bakgrunn av min gjennomgang av helheten i det empiriske materialet, fortsatte jeg analysen av materialet å se ulike videosekvenser i forhold til hverandre, for ytterligere kunne trenge inn i hva barna forhandlet om og hvordan de forhandlet. Den videre analysen av det empiriske materialet ble gjort på grunnlag av *18 lekesekvenser* på til sammen *1 time og 8 minutter*. Disse 18 lekesekvensene ble *valgt ut* på grunn av at de, etter min mening, var *mest tydelig* i forhold til de tre tema, som det syntes å være viktig for barna å komme fram til en *enighet om* i deres lek. Samtidig var det også i disse lekesekvensene at barnas forhandlinger etter min mening var mest framtrødende. Av disse lekesekvensene er 6 på under 3 minutter, 10 er mellom 3 og 5 minutter, og 2 er over 5 minutter. Disse 18 sekvensene vil under avhandlingens resultatkapitler bli benyttet som

empiriske eksempler. For hvert eksempel har jeg også angitt observasjonens varighet.

Fra videofilm til skrevet tekst

I observasjonsstudier, hvor data blir samlet gjennom et videokamera, er det tradisjon for at videomaterialet i etterkant omformes til tekst, som ofte i det videre analysearbeid utgjør grunnlaget for analysen. På den ene siden kan en slik framgangsmåte synes enklere, enn hele tiden å skulle forholde seg til filmmaterialet. Samtidig er det heller ikke uproblematisk. Etter min mening er det en viss fare for at det allerede i utskrivningen av filmmaterialet gjøres tolkninger og analyser. Konsekvensen av dette kan være at det materiale som endelig analyseres ikke nødvendigvis er det empiriske materiale, men en tolkning av dette. Av denne grunn har jeg valgt en framgangsmåte, hvor tolkning og analyse ut fra videomaterialet har vært av størst betydning. Dernest har jeg prioritert å skrive tekst fra filmmaterialet. Det er heller ikke alt videomateriale som er skrevet ut. Det, som er skrevet ut, er de tidligere omtalte 25 observasjonssekvenser.

Det har vært en utfordring i mitt arbeid å omskape videofilm til tekst. Dette ser jeg også som en generell utfordring innen forskning, hvordan vi kan gjenskape barns handlinger i tekst. I omformingen av barnas handlinger til tekst, ligger det alltid en risiko for at viktig informasjon kan gå tapt. Det er også et spørsmål om alt i en videoobservasjon lar seg formidle i en tekst. På samme måte kan det by på problemer å skulle overføre en observasjon, en opplevelse eller en erfaring fra et medium til et annet. Det er i slike overføringer at nyanser og detaljer kan bli borte. Dette var også en utfordring for meg når mine videoobservasjoner skulle omgjøres til tekst. Johansson (1999, s. 93) hevder at det, som kjennetegner handlinger, er at de skjer her og nå. De inngår i en sammenheng, men er også en bevegelse. Alle de forhandlingene, jeg har, observert kan ha sin bakgrunn i noe som har hendt like før observasjonen ble gjort. Slike sammenhenger er det vanskelig for meg som observatør å fange opp. Dermed blir mine observasjoner fanget inn av det rom jeg er i, og den tid jeg er der.

Et viktig mål for meg i den utskrivende fase av analysearbeid, var å skrive på en slik måte at de barn jeg har studert, skal bli hørt og forstått og ikke minst sett gjennom teksten. Gjennom mine beskrivelser av barnas forhandlinger, prøver jeg så langt som mulig å skape identiske beskrivelser ut fra videomaterialet. Jeg startet arbeidet med å skrive ut de ulike videosekvensene som historier om

barnas forhandlinger. I de første utkastene ble det mye min røst som hørtes i fortellingene. Barna ble mer beskrevet i tredjeperson. En måte å gjøre barna mer til første person i teksten kan være å skrive teksten på en slik måte at barnas røster kommer mer fram. Det kan gjøres ved at det barna sier verbalt blir utskilt og markert i teksten. Ochs (1979) hevder at den best egnede transkripsjon av små barns ytringer, er å skrive disse som prosa. I mitt analysearbeid har jeg valgt å skrive ut de empiriske data som prosa, hvor barnas utsagn i enkelte tilfeller markeres.

Kvale (1997) problematiserer også den tradisjonelle tanken om at en ideell transkripsjon skal være en eksakt representasjon av hva som blir sett eller hørt. Kvale tar heller til orde for å spørre om hva som er den nyttige transkripsjon for den aktuelle forskningen. Her oppfatter jeg Kvale som pragmatisk i sin tilnærming om at hovedsaken er formålet med forskningen, og at forskeren finner svar på de forskningsspørsmål som er reist. I så måte har også denne studies transkripsjoner vært av pragmatisk art, og ut fra samme begrunnelser som blir hevdet av Kvale.

Etter at mine tekster var skrevet ut, gjorde jeg en ny analyse av mitt materiale. Denne gangen ble analysen gjort ut fra tekst. Også gjennom denne analysen benyttet jeg mine tre forskningsspørsmål opp imot mitt materiale. Samtidig hadde jeg med de begreper som var generert ut fra analysen av videomaterialet. Analysen av det skriftlige materiale hadde til hensikt både å oppdage flere aspekter i observasjonsmaterialet med hensyn til barnas forhandlinger, men også å spisse og foredle de analyser som allerede var gjort ut fra videomaterialet. Dette analysegrepet har vist seg å være svært nyttig. Til tross for at videomaterialet ble gjennomgått også med det mål å oppdage nye perspektiver og nyanser i materialet, var det ikke tvil om at visse elementer av materialet ble borte for meg. Ikke minst fordi jeg selv etter hver ble blindet av min egen forståelse av materialet. Jeg hadde for eksempel ikke lagt merke til hvor mange av barnas forhandlinger som baserte seg mye på verbalt språk. Jeg hadde mer tolket det slik at de primært benyttet seg av andre uttrykksformer, slik som gester og mimikk.

Etter nærmere granskning ble det alt tydeligere i min analyse hvilken funksjon det *verbale språket* har i små barns forhandlinger. Etter min mening handler dette både om at jeg under transkriberingen ble mer oppmerksom på hvor mye verbalt språk barna benyttet seg av, men også at mitt datamateriale gav ulike perspektiver, alt etter om jeg så det som videofilm eller tekst.

Jeg vil på den andre siden understreke betydningen av videomaterialets analyse. Etter min mening er det visse aspekter ved barnas forhandlinger som blir tydeligere i videomaterialet, enn hva som er mulig å få fram i en skriftlig framstilling. Som eksempel vil jeg nevne barnas bruk av blikk i forhandlinger. Ved å gå inn i videomaterialet og å se hvordan barna brukte sine blikk mot hverandre, fikk jeg både en større forståelse for blikkets betydning i deres forhandlinger, samt en større forståelse av helheten i deres forhandling; for eksempel at deres forhandling også handler om hvordan de forholder seg fysisk til hverandre. Naturligvis er dette noe som også kan beskrives i et skriftlig materiale, enten gjennom studiens teoretiske analysebegreper, eller gjennom de teoretiske begreper som genereres ut fra studiens empiriske data. For eksempel har jeg tolket barnas *bruk av blikk* i sine forhandlinger, blant annet til å handle om deres måte å etablere et *felles oppmerksomhetsfokus*. For å få fram ulike aspekter i et empirisk materiale, er det etter min oppfatning viktig å kunne gå inn i materialet på ulike måter. For min analyse av data ble det av betydning å kunne gjøre analyse både av videomaterialet og det transkriberte materialet.

Avsluttende refleksjoner om studiens metode

I dette avsnittet vil jeg gjøre meg noen refleksjoner rundt studiens metode for innsamling av de empiriske data, samt noen refleksjoner rundt de begrep som har styrt min analyse. Etter min oppfatning vil både metode for innsamling av data, samt de begrep som benyttes under analyse, kunne få betydning for hvilke kunnskaper studien vil komme til å generere om små barns forhandlinger i lek.

Studios metode for innsamling av de empiriske data

Jeg har også tidligere i metodekapitlet drøftet bruk av videokamera i observasjonsstudier. Etter min mening et tema som kan knyttes opp til spørsmålet om studiens validitet. I måleinstrumentets validitet ligger det at måleinstrumentet er gyldig i den forstand, at det har forutsetning for å måle det som er tenkt målt (Bryman, 2004). For denne studien reiser dette spørsmålet om videofilming, som metode, kan måle det som er tenkt målt, eller om bruken av videokamera eventuelt skulle kreve andre metoder i tillegg. Jeg er ikke i tvil om at, bruk av videokamera har gjort det mulig for meg å fange opp vesentlige sider av barnas forhandlinger i lek. Samtidig mener jeg det er all grunn til å fokusere på hvilke kvalitative forbedringer det skulle være mulig å tenke seg i en type studier, hvor et videokamera benyttes som et måleinstrument. I et slikt perspektiv blir det etter min oppfatning nødvendig både å problematisere selve bruken av videokamera som måleinstrument, men også reflektere rundt hvilke andre

måleinstrumenter som skulle kunne kombineres, for derved å øke kvaliteten på empiriske data. Problemstillingen aktualiseres ytterligere ved at det her handler om studier, hvor personalet ikke involveres som informanter i studien. Etter min oppfatning er det en utfordring, i forskning knyttet til de yngste barnehagebarna, hvordan vi kan videreutvikle metoder for datainnsamling, som kan supplere videofilmning. Dette ikke minst for å kunne utvikle et bredere grunnlag for datainnsamling og analyse for ny kunnskap om de yngste barna.

Greve (2007) benyttet også videofilm som en av sine metoder i sin studie om vennskap blant de yngste barna i barnehagen. I tillegg benyttet hun seg av foto. Ved hjelp av fotografier kunne hun fokusere på enkelte detaljer i sitt videomateriale, som etter hennes mening framhevet ulike aspekter ved barnas vennsksrelasjoner. Dette oppfatter jeg både som en mulig måte å supplere metodevalget, og en måte å berike og utvikle observasjonsmaterialet. Ødegaard (2007) valgte i sin studie å benytte seg av to kamera. Med det ene kameraet på stativ fanget hun inn alle barna rundt måltidsbordet. Med det andre kamera, som hun håndholdt, kunne hun zoome inn nærbilder av de barna som var engasjert i samtalefortellingen. Hun kunne lettere følge barnas blikkorientering, samt at hun kunne følge barna med sitt kamera om de rette sin oppmerksomhet mot andre objekter utenfor bordet (a.a., s.74). Etter min oppfatning vil også en bruk av flere videokamera gi et rikere empirisk materiale for analyse.

For egen studie har jeg valgt to ulike måter å benytte videokamera som observasjonsredskap. I min forstudie følger jeg enkeltbarn med mitt kamera, som beskrevet tidligere i dette kapittel. På denne måten fikk enkeltbarn bli mine veivisere inn til deres lek og læring i barnehagen. I min hovedstudie var det jeg som definerte på hvilke områder av barnehagen som det skulle videoobserveres. Jeg kunne sikkert med fordel for min hovedstudie ha valgt en kombinasjon av disse to ulike metodene. Dette ville eventuelt kunne gitt meg ytterligere informasjon om barnas forhandlinger i lek.

Studiens analysebegrep

Like så viktig som hvilken metode som velges for innsamlingen av de empiriske data, er de begrep som jeg velger å la styre analysen av de empiriske data. De begrep jeg velger vil både kunne bli avgjørende for hva jeg ser etter under analysen, og for hvilken kunnskap om små barns forhandlinger studien vil kunne generere. Jeg har forankret studiens analytiske begrep til de overgripende teoretiske perspektiver; det barndomspsykologiske (Sommer, 1997) og barndomssosiologiske (Corsaro, 2002). Perspektiver som fokuserer på at barnas

relasjoner til hverandre er av stor betydning for deres erfaring med og innsikt i produktive forhandlinger. Dette er erfaringer og innsikt som kan ses på som en del av deres erobringer av kulturell, sosial og personlig kompetanse (Frønes, 2006). Det er i en slik sammenheng, at det for studien blir interessant å analysere de empiriske data ut fra begreper som perspektivtakning (Mead, 1962), intersubjektivitet (Stern, 1991), strategi (Vedeler, 2007), og metapragmatikk (Sawyer, 1997). Ikke at de teoretiske begreper i seg skal virke teoridrivende på studiens data, men de teoretiske begreper og de empiriske data i en gjensidig vekselvirkning kan bidra til studiens analyse. Gjennom denne sirkulære analysetilnærming vil studiens empiriske data kunne tre tydeligere fram på grunn av studiens analysebegreper. Samtidig vil de teoretiske analysebegreper kunne få sitt spesifikke innhold når de knyttes til en kontekst av små barns forhandlinger. En kontekst som klart defineres til små barns kulturelle, sosiale og fysiske miljøer, og til deres spesifikke aktiviteter (Sommer, 1997)

Kapittel 5

Forhandlinger om relasjoner

Innledning til studiens resultater som helhet

Studiens resultater presenteres over tre kapitler, hvor jeg beskriver og analyserer studiens empiri. Kapittel 5 omhandler forhandlinger om relasjoner. Kapitlene 6 omhandler forhandlinger om leketing. Kapittel 7 omhandler forhandling om lekens innhold. I kapittel 8 sammenfatter jeg studiens resultater. Studiens empiri presenteres gjennom de tre resultatkapitlene etter følgende struktur:

1. Presentasjon av forhandlingens innhold, herunder *hva* de forhandler om, *hvordan* de gjør sine forhandlinger og hvilke *strategier* de synes å benytte.
2. En *tematisert oppsummering* av *forhandlingens innhold*, hvor jeg trekker ut de viktigste trekk i barnas forhandlinger
3. *Sammenfatning* av forhandlingens tema

I avhandlingens metodekapittel beskriver jeg, hvordan jeg med inspirasjon fra hermeneutikkens spiral, har analysert studiens empiriske data. Det var gjennom mitt analysearbeid at de tre ulike områder for forhandlinger vokste fram. Som det framkommer av mitt materiale, er barnas forhandlinger knyttet til relasjoner, leketing, og til lekens handling og mening. Dette er interesseområder for de yngste barnehagebarna, som også andre studier viser til (Andersen & Kampmann, 1995; Michélsen, 2004; Johansson, 1999; Løkken, 2004). På linje med hva som framkommer i disse studier, er det også i min egen studie flytende overganger mellom deres forhandlinger om relasjoner, leketing, samt lekens innhold. Det er også flytende overganger mellom hvordan de forhandler innenfor de ulike områder, og mellom hvilke strategier de synes å benytte seg av.

De ulike tema for barnas forhandlinger er nært knyttet sammen. Når de for eksempel forhandler om leketing er det ofte vel så mye en forhandling om relasjon og om lekens innhold. Hvordan barna forhandler vil ofte kunne variere alt etter om deres forhandlinger dreier seg om relasjoner, leketing, eller lekens innhold. Samtidig vil det også kunne finnes likhetstrekk mellom hvordan de

forhandler innenfor de ulike tema. Av disse grunner skal ikke de ulike tema for innhold i forhandlinger sees på som atskilte enheter, men heller som tema og innhold som komplimenterer hverandre. Temaenes innhold vil jeg redegjøre for etter hvert som de empiriske resultat presenteres. Temaene blir presentert gjennom empiriske eksempler. Disse eksemplene vil av de nevnte årsaker kunne inneholde flere av temaene for barnas forhandlinger. Eksemplene er likevel valgt for å representere et bestemt tema. Jeg har videre valgt å gi hvert eksempel et nummer. Dette slik at jeg lettere kan referere til dem underveis i teksten.

Relasjoner som forhandlingsobjekt

I avhandlingens teorikapittel har jeg definert begrepet relasjon til å handle om sosiale og kulturelle møter mellom mennesker. Den relasjonelle kompetanse handler om å kunne tilpasse seg den sosiale og kulturelle kontekst, og de mennesker som er der. En relasjon mellom mennesker omfatter både hvordan vi evner å ta hverandres perspektiv (Mead, 1962), og i hvilken grad vi evner å kunne dele noen grunnleggende mentale tilstander (Stern, 1991). Den relasjonelle kompetanse handler dermed, etter min oppfatning, også om intersubjektivitet. En relasjon mellom mennesker står alltid i et forhold til noe; det være seg om man deler en opplevelse eller en følelse. I relasjonen ligger også en avgrensning mellom mennesker, i den forstand at man kan ha fokus på en og samme opplevelse, men ha ulike følelser knyttet til hendelsen. På hvilken måte de yngste barnehagebarna inngår i relasjoner med andre mennesker, kan etter min oppfatning forstås ut i fra ulike perspektiv, slik som deres kognitive evner, emosjonelle evner, og ut fra deres sosiale og kulturelle forståelse. I dette avsnittet vil jeg vise til hvordan barnas forhandlinger av *relasjoner*, er av betydning for deres *enighet om overenskomsten* for samværet. Disse forhandlingene knytter seg både til barna som leker sammen, men også til de barna som ikke er en del av det sosiale lekerom.

I små barnas forhandlinger vil deres intersubjektive relasjoner og perspektivtaking fungerer som en ramme rundt deres forhandlinger. Om de lykkes eller ikke i sine forhandlinger, vil blant annet være avhengig av at de deler et innhold og en opplevelse med den andre, samt tar den andres perspektiv. Men også at de gjennom sine forhandlinger gjør seg erfaringer, som gjør det stadig enklere for dem å delaktiggjøre hverandre i en felles opplevelse, samt å ta den andres perspektiv.

En relasjon kan også være motsetningsfull, som motsetningen mellom ønsket om å være autonom, og på den andre siden ønske å være sammen med den andre. I motsetningen mellom det autonome og det heteromone utfordres forholdet mellom det *selvbestemmende* og det *medbestemmende*. Dermed blir et av de viktige temaene for de relasjonelle forhandlingene, hva jeg kan kreve å få bestemme selv, og hva jeg må bestemme sammen med andre.

Barnas forhandlinger om relasjoner, vil i fortsettelsen bli presentert gjennom følgende fem deltema:

- Forhandlinger om overenskomst for samværet
- Forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse
- Forhandlinger om relasjoner uten bruk av ord
- Forhandlinger om hvem som er innenfor og hvem som er utenfor i barnas lek
- Om å forhandle seg inn i etablerte relasjoner og sosiale lekerom

Forhandlinger om overenskomst for samværet

Forhandlinger om en overenskomst for det lekende samvær, krever først og fremst at man er enige om at man skal leke sammen. Når leken så er i gang, må overenskomsten underveis i leken forhandles og re - forhandles. Ofte vil slike forhandlinger knytte seg til spørsmål om selvbestemmelse og medbestemmelse. I det følgende eksempel vil jeg vise hvordan Erik og Jens på ulike måter og med ulike strategier forhandler fram relasjonen seg i mellom.

Eksempel nr. 1 (3.0 min.)

Erik (2.8) og Jens (2.10) leker sammen i dukkekroken. Deres lek går ut på å klatre opp på en stol, videre opp på et bord og til slutt opp på en lekekomfyr. Jens klatrer først opp på møblelementet i dukkekroken. Han balanserer fra stol til bord til komfyr.

Han titter stadig vekk på Erik som står nede på gulvet.

Erik står på gulvet og titter på Jens. Etter en stund setter Erik liksom på varme på komfyrens ene plate. Han retter blikket mot Jens og sier:

”Du må ikke gå der, for der er det varmt.”

Erik peker samtidig på komfyrens varme plate.

Jens titter en stund på Erik, og svarer:

”Nei, det er ikke varmt.”

Erik svarer:

”Jo det er varmt.”

Jens fortsetter å benekte at det er varmt.

Erik klatrer opp på møblelementet han også, på samme måte som Jens hadde klatret opp. Når Erik har kommet opp på komfyren, ser Jens på ham og sier:

”Nei, ikke du her!”

Deretter hopper Jens ned av komfyren. Erik blir stående en stund å se etter Jens, som har kommet ned på gulvet. Deretter klatrer han forsiktig og baklengs ned fra komfyren.

Jeg har valgt å tolke denne lekesequensen mellom Jens og Erik, som en forhandling om en overenskomst for deres samvær. I deres lek uttrykkes dette gjennom hvordan de klatrer fra møbel til møbel i dukkekroken. Hvem klatrer først og hvem klatrer etter? En viktig del av deres forhandling er hvilke regler som skal gjelde i deres lek, og samvær. Hvor er det lov å gå, og hvor er det ikke lov? Man får i alle fall ikke stå og gå på komfyrens varme plate.

Slik jeg ser det, er deres forhandlinger om regler for leken samtidig en forhandling om deres relasjon. På denne måten kan deres forhandlinger betraktes som en del av deres lek. De forhandler ikke først fram en relasjon mellom seg, for så å leke. Derimot tolker jeg det som, at deres forhandling og re - forhandling av relasjon, overenskomst for samvær og lek, foregår parallelt.

Leken og deres forhandling er blant annet av fysisk karakter. Deres forhandlinger gjøres bl.a. gjennom at de posisjonerer seg fysisk overfor hverandre, som for eksempel når Jens står på komfyren, og Erik på gulvet. Når Jens står på komfyren, blir han også fysisk større enn Erik. Han kan se ned på Erik, slik som Erik må se opp på Jens. Dette skaper så vel en fysisk som en relasjonell asymmetri mellom dem. Jens blir større enn Erik. På denne måten vil hvordan de gjennomfører sin lek, også fortelle noe om hvordan de gjør sine forhandlinger. Jens klatrer først opp på komfyren. Når han har klatret opp, retter han sitt blikk mot Erik nede på gulvet. En posisjon er satt og en relasjon er etablert: Jens høyt opp og Erik lenger ned. Erik svarer Jens ved først å få Erik ned av komfyren igjen. Dette ved å skru på plata på komfyren, og fortelle Jens at den har blitt varm. I denne forhandling bruker gutten både blikk og pauser. Erik setter på platen, retter sitt blikk opp på Jens, tar en liten pause, og forteller at platen er varm. Jens retter sitt blikk mot Erik, tar en pause, og benekter at platen

er varm. Denne hendelsen tolker jeg som at Erik tar i bruk *ulike strategier* i forhandling med Jens.

Det ene er en *pragmatisk* strategi. Med en pragmatisk strategi forstår jeg en strategi som omhandler å finne de best mulige løsninger for å komme fram til sitt mål. Etter min mening kan det uttrykkes som de handlingsmuligheter som ligger i spennet mellom det ønskelige og det mulige. Jeg tolker Eriks handlinger i forhold til Jens som ulike måter å få han ned av komfyren. Altså at hans mål er å få Jens ned på gulvet der han selv er. Dette gjør han ved å skru på varme på plata, noe som kan medføre at Jens må komme ned av komfyren for ikke å brenne seg.

Den andre strategien jeg oppfatter at Erik benytter seg av, er en *verbalt argumenterende* strategi. Med dette forstår jeg en forhandlingsstrategi, hvor de verbale ord er bærende. Erik argumenterer verbalt for at Jens må komme ned av komfyren fordi plata er varm.

I forhandlingene mellom Erik og Jens *kombinerer* de også ulike strategier. Erik for eksempel synes å forsterke sitt valg av strategier ved å kombinere den pragmatiske med den verbalt argumenterende strategi. Jens tar opp den samme verbalt argumenterende strategi som Erik, ved å benekte at platen er varm.

Når Eriks pragmatiske og verbalt argumenterende strategi ikke fører fram, synes han å velge en ny innfallsvinkel til sin pragmatiske strategi. Dette tolker jeg slikt, at når han ikke lykkes med sin strategi, velger han å endre den måte han benytter strategien på. Dette gjør han ved å klatre opp på komfyren han også. Dette utspillet fra Erik, møter Jens med sitt argument: "Nei, ikke du her!" Dette viser hvordan både Jens og Erik benytter seg av verbal argumentasjon i sine forhandlinger.

Det er interessant å se hvordan Erik i forhandling med Jens *endrer* sine strategier underveis. Erik kunne fra starten av ha valgt å klatre opp på komfyren han også, men gjør det ikke. For meg virker det som at han heller vil prøve å få Jens ned fra komfyren; dette gjennom å skru på platen på komfyren, og deretter fortelle Jens at det var blitt varmt. En mulig tolkning av Eriks valg, kan være at han selv ikke kjente seg komfortabel med å skulle klatre opp på komfyren. Dette kommer til uttrykk gjennom deres forskjellige måter å klatre på. Der Jens hopper ned fra komfyren, kryper Erik forsiktig og baklengs ned.

Denne *forskjelligheten* med hensyn til det motoriske kommer også fram i starten av deres lek. Jens klatrer opp på møblelementet. Erik på sin side benytter sine assosiasjoner knyttet til komfyrens egenskap, for å få Jens til å gjøre noe annet. Det vil si å komme ned fra høyden. Deres endringer av strategier kan også tolkes som at de prøver ut *ulike strategier* med den hensikt å finne den mest *hensiktsmessige* strategi i forhandlingen.

Overenskomsten for samværet oppstår også gjennom de *rutiner* som forhandles fram i deres lek, med hensyn til et mønster for hvordan de klatrer fra stol til bord til komfyr. De *følger hverandres* bevegelser, ideer, og gjør de samme ting. Dette tolker jeg som at de både har et *felles fokus* i sin lek, samt at de *deler hverandres* intensjoner med leken og samværet. Rutinene etableres gjennom at guttene *imiterer* hverandre i sin lek, men også at de utfordrer hverandre gjennom å skape endringer underveis i leken. Med andre ord at de gjennom sine forhandlinger endrer lekens innhold. Det er gjennom leken at guttene forhandler fram hvilke regler som skal gjelde, regler knyttet til hvor man kan gå og ikke gå, regler knyttet til om komfyren er varm eller ikke, regler om hvem som kan klatre opp på komfyren, og hvem som ikke kan det.

En annen strategi i forhandlingene mellom Jens og Erik er deres *veksling* mellom *handling og pause*. Når Jens klatrer opp til toppen av komfyren, stopper han regelmessig opp og titter på Erik. Fra krakk, til stol, til bord til komfyr, stopper Jens og ser på Erik. Det virker som at hvert nytt steg han gjør i sin klatring, er en *demonstrasjon* overfor Erik. Det kan synes som om han vil forsikre seg om at Erik forstår hans *intensjoner* i hva han gjør. Erik på sin side følger klatringen til Jens med sitt *blikk*, men uten fysisk å følge etter ham. Han kommenterer heller ikke klatringen til Jens. Det er ikke før Jens har kommet til toppen av komfyren, at Erik skrur på varmen og forteller Jens at han ikke må gå der, for der er det varmt. Dette tolker jeg som at Jens, har lyktes i få Erik til å skjønne sitt prosjekt, men han har ikke fått Erik med på sin idé. Det rekkes ikke bare å få den andre til å forstå sine intensjoner og hensikter for innholdet i en lek. Man må også få den andre med på sine ideer. Det kreves altså en forhandling for å komme til en enighet.

På samme måte som jeg tolker deres bruk av pauser i sine forhandlinger, vil jeg også tolke og forstå deres aktive bruk av blikk. De ser mye på hverandre. Når den ene gjør noe, ser den andre på og omvendt. For meg ser det ut til at de bruker blikkene sine for å oppnå flere ting. For det første er det et signal til den

andre om sin egen intensjon, og for det andre en sjekk på om den andre har forstått denne intensjon. På denne måten etablerer de etter min tolkning et felles fokus i deres *relasjon* og *handlinger*. Deres aktive blikk mot hverandre kan ses i sammenheng med at de ofte tar pauser i sine forhandlinger. Når de erfarer uenighet, stopper de ofte opp og ser på hverandre. Når de har sett på hverandre ei stund, fortsetter de gjerne med noe annet. Som for eksempel når de har stått på komfyren begge to. Etter at Jens har sagt nei til Erik, hopper Jens ned av komfyren. Erik står og ser på at han hopper. Deretter klatrer Erik ned fra komfyren. Jens står og ser på. Når begge har kommet ned på gulvet, fortsetter de med noe annet sammen. Deres bruk av pauser i forhandlingen tolker jeg som at de skaper og opprettholder *gjensidigheten* i sin relasjon. Dette gjør de ved å gi hverandre rom. Det blir som en slags turtaking mellom dem. Blikkene og pausene kan også forstås som en forutsetning for fleksibilitet i assosiasjons- og handlingsmuligheter, som deres forhandlinger krever. De gir hverandre rom og tid for både å forstå hverandres intensjoner og handlinger, samt tid og rom for å svare. Deres bruk av pauser kan også tolkes som den nødvendige tid de behøver for å gjøre de nødvendige justeringer av lekens relasjon og innhold.

Oppsummering av forhandlingen

I forhandlingen til Jens og Erik, som jeg har tolket til å handle om en overenskomst for deres samvær, er det slik jeg ser de to overordnede tema. Det ene knytter seg til *forholdet og relasjonen* mellom dem. Det andre tema knytter seg til *hvilke regler* som skal gjelde i deres lek.

De gjør sine forhandlinger gjennom blant annet å *posisjonere seg fysisk* overfor hverandre. Dette kommer for eksempel til uttrykk når Jens står på toppen av komfyren og Erik nede på gulvet. Deres forhandlinger gjøres også gjennom *blikk og pauser*, men også gjennom en veksling mellom *handling og pauser*. Det er disse måter å forhandle på, sammen med å demonstrere ovenfor hverandre, som jeg legger inn i begrepet *det metapragmatiske*. Deres handlinger, små som store, bidrar til både å uttrykke egne intensjoner, og gjør det mulig å kunne oppfatte den andres intensjoner. Deres bruk av pauser synes også å gi dem begge en mulighet til å sjekke om den andre har forstått intensjonen, og handlingen. Dette fungerer etter min tolkning både som en bekreftelse på at de *deler lekens innhold*, og at de *ser hverandres* perspektiver i leken. Observasjonen viser også hvordan Erik og Jens benytter seg av *verbal argumentasjon*, som en måte å forhandle på. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom diskusjonen om platen på komfyren er varm eller ikke. Dette er etter min oppfatning den mest avanserte del av deres forhandling. Avansert i den mening at den krever at begge guttene har en erfaring knyttet til

”virkelighetens” komfyr, at der kan platene være varme eller kalde. Samtidig krever det at begge guttene kan forestille seg, at dukkekrokens komfyr skulle kunne ha samme egenskaper som ”virkelighetens” komfyr.

Gjennom sin forhandling benytter Erik og Jens seg av ulike strategier. Deres ulike forhandlingsstrategier tolker jeg til for det første å være en *fysisk strategi* gjennom bruk av kropp, for det andre en *nonverbal strategi* gjennom bruk av blikk og pauser, og for det tredje en *verbal strategi* gjennom bruk av argumentasjon. Videre tolker jeg den *pragmatiske strategi*, som en fjerde strategi. Dette er når Erik på liksom setter på den ene av komfyrens plater, og deretter forteller Jens at den er varm. Jeg tolker situasjonen som at han ønsker Jens ned fra komfyren, og klart oppfatter at en god grunn for Jens å komme ned av den, skulle være om den ble varm.

Som den femte strategi for deres forhandlinger, tolker jeg det i seg selv at de *endrer strategi*. Dette tolker som at de ikke bare benytter seg av ulike strategier i sine forhandlinger, men at de også underveis i sine forhandlinger utvikler sine strategier. Enten ved å ta i bruk nye strategier, om tidligere strategier ikke skulle vise seg å føre fram, eller at de velger å kombinere ulike strategier. Med dette mener jeg, at de viser en fleksibilitet i valg av strategi alt etter hva som er hensiktsmessig i lekens forhandling.

Forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse

Så vel i barnas relasjoner til hverandre, som i deres forhandlinger uttrykkes de to dimensjoner av *selvbestemmelse* og *medbestemmelse*. På den ene siden spørsmålet om hva det enkelte barn i relasjonen kan kreve å bestemme selv, og på den andre siden hva de må bestemme sammen, som en konsekvens av den relasjon de inngår i. I forrige avsnitt viste jeg til hvordan barna kan bruke *blikk* og *pauser* i deres forhandlinger for å gi seg selv og den andre *tid* og *rom*. Deres bruk av blikk og pauser kan også være et uttrykk for deres forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse; forholdet mellom det *autonome* og det *heteromone*.

Eksempel nr. 2 (2.30 min.)

Erik (2.8) og Jens (2.10) står ved vinduet i et av avdelingens lekerom. De holder hver sin bil i hendene. Jens begynner å kjøre sin bil i vinduskarmen. Erik følger opp Jens, og kjører sin bil på tilsvarende måte.

Etter ei stund går Erik over til å kjøre sin bil på vindusruten. Jens holder opp med sin bilkjøring. Han blir stående å se på hva Erik gjør. Etter å ha tittet på Erik en stund, løfter Jens sin bil opp i vindusruten, og begynner å kjøre der han også. Jens kjører sin bil mot Eriks bil, og inn i bilen til Erik. Samtidig som Jens gjør dette, sier han til Erik:

”Jeg vil kollidere i din bil”

Flere ganger kjører han inn i Eriks bil. Erik tar sin bil bort fra vindusruten og setter den i vinduskarmen. Deretter ser han på Jens og sier:

”Kan du holde opp med å kollidere i min bil?”

Jens svarer med å flytte sin bil ned i vinduskarmen. Der fortsetter han å kjøre inn i Erik sin bil. Erik løfter sin bil opp over sitt hode, og blir stående å se på Jens. Jens løfter sin bil over hodet og blir stående å se på Erik. De sier ikke et ord, bare ser på hverandre.

Deretter tar Jens sin bil og begynner å kjøre langs veggen i rommet. Erik tar sin bil og kjører langs veggen han også. Jens kjører først, Erik kjører etter Jens. Dette samtidig som at de smiler og ler til hverandre.

Jeg tolker det slik, at Jens og Erik i denne sekvensen forhandler om *bestemmelse* i leken. I denne leken, som dreier seg om å kjøre lekebiller i vinduskarmer, på vindusruter og vegger, synes det å være den som kjører først, som bestemmer i leken. Slik jeg tolker oppstarten av deres lek, er det Jens som har funnet opp leken. Han synes i alle fall å være den som først finner på, at han vil kjøre sin bil i vinduskarmen. Dette gir grunnlaget for *relasjonen* i leken, *overenskomsten for samværet*, og de regler som *styrer leken*. Dette synes det som at Erik vil endre på, og han velger derfor å kjøre sin bil på vindusruten. Dette kan tolkes som at han vil ha Jens til å kjøre etter seg, noe han ikke gjør. Derimot vil Jens kollidere med Eriks bil. Deretter tar han sin bil og kjører langs veggen i rommet. Erik kjører etter. Deres forhandlinger om *bestemmelse* i leken gjøres altså ikke direkte, men indirekte gjennom at den som kjører først, er den som *bestemmer* over leken.

Forhandlingen om bestemmelse gjøres mye ut fra bruk av *markering* som en strategi. De markerer ovenfor hverandre ved å vise krefter mot hverandre, og ved å true hverandre; for eksempel ved at de rent fysisk uttrykker at hvis du gjør slik, vil jeg gjøre slik. Dette tolker jeg at Jens gjør konkret ved å kollidere med Eriks bil, eller når de begge løfter sine biler over sine hoder. Gjennom flere av mine observasjoner synes det som om en av de vanligste måter barna markerer seg på i forhold hverandre, er fysisk. Men ikke bare fysisk. De synes også i stor grad å markere seg gjennom det verbale språk i forbindelse med uenighet. Noe som billeken mellom Erik og Jens er et bilde på.

Når de ikke kommer til enighet om overenskomsten og regler for leken, er det min tolkning, at de ofte vil velge en ny strategi for om mulig å komme videre i sin lek. Også denne strategien er av pragmatisk art, og skjer ofte i forbindelse med at den ene eller den andre vil fortsette leken på en annen måte. Deres forhandlinger resulterer nødvendigvis ikke i at de skifter tema for lek. Derimot ser det ut til at de forhandlet fram en ny relasjon og en ny overenskomst for leken. Om Erik ikke kunne akseptere at Jens hadde funnet på leken, og dermed var den som bestemte, fikk heller Erik finne på en ny lek og dermed bli den som bestemte. Denne løsningen syntes akseptabel både for Jens og Erik.

I forhandlinger som knytter seg til bestemmelse og medbestemmelse, tolker jeg det som at det grunnleggende spørsmål synes å være; hvor langt kan jeg utfordre den andre før denne reagerer tilbake. Med andre ord en utprøving av den andres *integritet*. Deres atferd mot hverandre kan virke truende og provoserende for utenforstående, men det synes ikke som om guttene oppfatter det slik. Derimot tolker jeg det som at deres *ønske om å være sammen*, er overordnet deres tilbakevendende forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse.

Også i denne forhandlingen tolker jeg det slik, at guttene forteller hverandre om sine intensjoner, gjennom at de ofte viser hverandre hva de vil. Dette både gjennom deres konkrete handlinger, men også gjennom deres bruk av blikk. Når Erik eller Jens endrer sitt kjøremønster, eller endrer sted hvor bilen kjøres, blir den andre stående å se på ei god stund før en reaksjon kommer. Når de er *enige* i hverandres ideer, *ler og smiler* de til hverandre. Dette tolker jeg det slik at de bekrefter for hverandre, at de både har et felles fokus i forhold til deres lek, og at de deler hverandres intensjoner for og følelser knyttet til deres lek og samvær. Dette leende og smilende tolker jeg videre både som en tilfredshet over å ha funnet en løsning på sin uenighet, men også som en stadfestelse av at deres relasjon er reetablert.

Oppsummering av forhandlingen

Denne forhandlingen har jeg tolket til å handle om å bli *bestemt over*, *bestemme over noen*, og om å *bestemme sammen*. I deres forhandling tolker jeg det å ligge som en premiss, at den som finner opp leken, er den som bestemmer i leken. I leken til Erik og Jens synes det også å være slik, at den som kjører først er den som bestemmer i leken. Den som da blir bestemt over, kan da enten velge å gjøre som den andre har bestemt, eller prøve å bestemme noe annet ved å gjøre noe annet. Dette tolker jeg til å handle om, at deres forhandlinger om bestemmelse både kommer til uttrykk ved at de benytter strategier knyttet til verbal

argumentasjon, og til en strategi som handler om å gjøre noe annet enn den andre. Dette for å endre lekens innhold til det man selv vil. Når Jens kjører sin bil i vinduskarmen, følger Erik opp, men endrer deretter til å kjøre i vindusruten. Dette kan tolkes som et uttrykk for at Erik vil noe annet enn Jens. Jens følger dette opp. Også han begynner å kjøre i vindusruten, men på en annen måte. Han vil kolliderer med Eriks bil. Han gjør det, og han sier, at det er det han gjør. Han uttrykker sin vilje til å bestemme over Erik også verbalt. Dette ved å si: ”Jeg vil kolliderer i din bil”. Erik svarer ham også verbalt med: ”Vil du holde opp med å kolliderer i min bil.” Deretter markerer han sitt verbale utsagn ved å flytte sin bil ned i vinduskarmen. Dette tolker jeg som en forhandling om bestemmelse, og den måten de forhandler på er gjennom handlinger og verbale ord.

Når begge guttene står med hver sin bil over hodet og bare ser på hverandre uten å si et ord, velger jeg å tolke det som både en *nødvendig pause* i deres forhandlinger; et *vendepunkt* i deres forhandling. De kan velge å gå hver sin vei, men de kan også velge å fortsette videre sammen. Jeg tolker det som at de velger å gå videre sammen i leken. I alle fall ut fra at de fortsetter å kjøre biler sammen, samtidig som de ler og smiler til hverandre. Jeg tolker deres forhandling som å ha lyktes, i den forstand at de har kommet fram til en *enighet* om deres relasjon og lek.

Også i denne forhandlingen tolker jeg det slik, at Jens og Erik bruker det verbale språk, som en av sine strategier i forhandlingen. Samtidig som de benytter den verbale argumentasjon som en strategi i sine forhandlinger, forsterker de ofte denne strategien ved samtidig å knytte noen handlinger til det verbale. Enten ved at handlingen kommer først og følges opp av ord, slik som når Jens kolliderer med Eriks bil. Eller ved at ordene kommer først, og deretter følges opp av handling, slik som når Erik flytter sin bil ned i vinduskarmen.

Forhandlinger om relasjoner uten bruk av ord

I de to foregående lekesekvensene mellom Erik og Jens tolker jeg det slik, at deres relasjon forhandles fram i forhold til en konkret lek de er sammen om. I den første sekvensen var de sammen om et dukkekrokmøblement. I den andre var de sammen om sin bilkjøring.

At barna deler et felles oppmerksomhetsfokus, intensjoner, samt er felles om affektive tilstander, må nødvendigvis ikke foregå med ord. Det kan også være en

forhandling, hvor barna forholder seg i relasjonen til hverandre helt uten de verbale ord. Jeg vil illustrere dette gjennom en lekesekvens med Ivar og Kristine.

Eksempel nr. 3 (3.0 min.)

Ivar (2.5) og Kristine (2.3) står med ryggen til mitt kamera, og vendt mot vinduet. Vinduet, de står foran, er litt åpent. De beveger hodene sine etter hva som beveger seg på barnehagens utområde. Det er mange lekende barn utenfor vinduet.

I begynnelsen står Ivar og Kristine oppreist på sine føtter. Så bøyer Ivar seg ned, og Kristine gjør det samme. De strekker kroppene sine igjen. De fortsetter med å dra den ene foten bakover; hele tiden uten et ord, bare med små hodevendinger mot hverandre. Om Ivar beveger litt på sin rygg eller skuldre, gjør Kristine det samme, og omvendt. Ivar vender sitt hode mot Kristine, og setter seg deretter på kne. Kristine gjør det samme. Ivar stikker hånden sin ut av vinduet. Kristine gjør det samme. De blir sittende litt tett inntil hverandre med hendene sine ut av vinduet. De trekker så hendene sin inn igjen. Deretter reiser de seg opp, og går sidelengs langs vinduet, noen skritt mot høyre og noen skritt mot venstre.

Slik jeg ser det er Ivar og Kristines forhandlinger knyttet til deres *kroppslige handlinger*; en samhandling, hvor poenget er å følge hverandre, gjøre det samme som den andre, men likevel på sin egen måte. Om de skal stå oppreise eller sitte på kne, og hvordan de skal bevege kroppene sine.

Denne sekvensen kjenner jeg igjen som en forhandling først og fremst gjennom den måten barna *imiterer hverandre*. Hvem som tar initiativ til hvor de skal gå, kan være vanskelig å oppfatte, men om bevegelsen starter hos den ene eller den andre, følges det alltid opp med en imiterende bevegelse. Likevel er bevegelsene aldri helt like hverandre. Det er alltid en liten forskjell i den imiterende bevegelse. Forhandlingene er av *nonverbal* karakter. Innimellom vender de sine hoder mot hverandre, som om de vil sjekke ut om den andre henger med.

I denne utsjekking ligger ikke bare at de vender hodene mot hverandre, men vel så mye en intens *konsentrasjon* rettet mot hverandre. Deres konsentrasjon mot hverandre ser ut til å *bekrefte* den relasjon de inngår i, samt deres felles *oppmerksomhetsfokus*. *Turtakingen* er sentral i deres forhandlinger. Først er det den ene som gjør en bevegelse med sin kropp. Denne blir besvart av den andre. Deretter er det den andres tur å komme med et kroppslig utspill, som blir besvart av den første. Møtet mellom disse to barna er som en dans.

Det kan se ut til at lekens og samspillet innhold er å være sammen og gjøre det samme. De *delaktiggjør* hverandre i en felles opplevelse, og i forhandlingen dem i

mellom ser det ut til å ligge en klar forventning om at den andre skal følge opp. Deres forhandlinger synes å være preget av en klar *intersubjektivitet*, en bevissthet om dette, som noe bare *du og jeg deler*.

Oppsummering av forhandlingen

Denne forhandlingen tolker jeg til å handle om en *etablering*, og en *gjennomføring* av en lekende samhandling. Deres forhandlinger er av nonverbal karakter, hvor deres imitasjon av hverandre er drivende for deres lek.

Det synes som at Ivar og Kristine primært gjør sine forhandlinger ved å *herme* etter hverandre, men også ved å *skape nye* varianter av den andres bevegelser. Jeg tolker det slik at deres forhandlinger dreier seg om en *gjensidig enighet* om bevegelser og variering av disse. Dette inntrykket forsterkes ved at barna synes å være sterkt fokusert om hverandre.

De sier ikke noe til hverandre, men gjør innimellom små hodevendinger mot hverandre. Disse små hodevendingene tolker jeg både som en måte for barna å sjekke ut hva den andre gjør for slags bevegelse, men de kan også tolkes som en gjensidig bekreftelse av den relasjon, som de inngår i. Gjennom den måten de gjør sine forhandlinger, oppnår de både å kunne ta hverandres perspektiv i forhold til deres handlinger, samt å kunne vise hverandre at de deler innholdet i leken. Deres forhandlinger gjennom imitasjon og veksling i deres bevegelser, forsterkes og framheves gjennom en tydelig turtaking, din tur og min tur. Også av denne grunn, tolker jeg denne forhandling til å handle om både intersubjektivitet og perspektivtakning.

Deres forhandlingsstrategi tolker jeg som *nonverbal* og *fysisk*. Det er deres små blikk mot hverandre i form av små hodevendinger, som gjør at jeg velger å tolke det som en strategi for forhandling. Deres interesse for hverandre og fokus på en felles oppmerksomhet, tolker jeg som en vilje til å komme fram til en enighet om hvordan deres lek skal foregå. Deres nonverbale strategi skal derfor ikke forveksles med den *tause strategi*, der det å ikke bruke noen ord i samhandlingen blir en del av forhandlingens strategi.

Forhandlinger om hvem som er innenfor og hvem som er utenfor i barnas lek

Forhandlinger om relasjoner i barnas lek knytter seg også til forhandlinger mellom de som *er med i lek*, og de som *ikke er det*, men som *ønsker* å bli med i

pågående lek. Forhandlinger om hvem som er innenfor i barnas lek, oppfatter jeg mer som et uttrykk for barnas måte å *ivareta* sin lek og sine relasjoner, enn som et ønske om å *utestenge* andre barn fra sin lek.

Jeg vil nå presenter noen sekvenser fra det empiriske materiale, som kan belyse ulike forhandlinger mellom de barn som inngår i relasjoner og lek, og de barna som i utgangspunktet ikke gjør det.

Kine (2.10) og Jacob (2.10) leker mye med hverandre. Når de kommer til barnehagen om morgenen, tar det ikke lang tid før de er sammen i lek, ofte bare de to sammen. Relasjonen mellom dem forhandles og uttrykkes ofte gjennom lekens gang. Forhandlingen kommer til uttrykk gjennom hvem av dem som bestemmer lekens innhold, og hvem som følger opp. Deres forhandlinger i lek har form av en slags turtaking. Først din tur og så min tur.

Deres måte å forhandle på endrer seg om andre barn prøver å ta del i deres lek, eller trenger seg inn på deres lekeområde. For Kine og Jakob er det viktig å beskytte deres fysiske, sosiale, og relasjonelle rom. Jeg vil illustrere dette gjennom en av deres lekesekvenser, hvor et annet barn nærmer seg deres rom og lek. Gutten, som nærmer seg er også 2.10 år.

Eksempel nr. 4 (5.0 min.)

Jakob og Kine har lekt ei stund sammen på en madrass i et av avdelingens lekerom. De reiser seg opp, tar teppene med seg, og går ut av rommet. Om litt kommer de tilbake og gjentar leken. De legger seg på madrassene, drar teppene over seg, og setter en finger mot munnen og sier: "Hysj" gjentatte ganger.

Jens kommer inn i rommet. Han blir stående å se på Jakob og Kine.

Kine henvender seg til Jakob og sier: "Han får ikke være med!"

Jakob: "Han får ikke være med!"

De legger seg ned under teppene og sier høyt: "Nei"

Jens blir stående med en finger i munnen å betrakte Kine og Jakob. Deretter går han ut av rommet.

Kine sier høyt: "Gutten, gå vekk!"

De ligger en stund til inntil Kine sier til Jakob: "Vi sier nei til gutten!"

Jakob til Kine: "Ja!"

Kine til Jakob: "Men da må vi gå ut"

De følger etter Jens, som har lagt seg på en madrass i rommet ved siden av. Jakob og Kine begynner å trække på Jens. Deretter tar de tak i genseren hans og rister i ham.

Jens ligger på gulvet ei stund i ro før han reiser seg og går til ribbeveggen. Han begynner å klatre i den. Jakob og Kine prøver å dra ham ned fra ribbeveggen. Jens protesterer ved å si: "Oooooo". Han klatrer videre i ribbeveggen, slik at han kan se ned på Jakob og Kine.

Kine sier da til Jakob: "Da må vi også klatre opp".

De klatrer like høyt som Jens. Når alle barna er like høyt i ribbeveggen, passerer det en voksen fra personalet. I det hun passerer barna spør hun dem:

"Hva gjør dere?"

Til dette svarer Jens:

"Vi klatrer i ribbeveggen."

"Jeg og", sier Kine

"Jeg og", sier Jakob

Jeg oppfatter denne sekvensen som en klar forhandling mellom Kine og Jacob på den ene siden, og Jens på den andre siden, som synes å ville delta i deres lek. Jeg tolker det som at Kine og Jakob har klare oppfatninger om at Jens kommer inn i deres rom. I et slikt perspektiv kan denne forhandlingen dreie seg om en forhandling om det *relasjonelle* og *fysiske lekerom*. Det kan derfor være et åpent spørsmål, om det er Jens i seg selv de reagerer på, eller hans inntreden i rommet. I dette ligger at situasjonen ikke nødvendigvis kan tolkes som en personlig avvisning av Jens, men vel så mye et forsøk fra Kine og Jacob på å verne om deres lekerom og relasjon. Samtidig kan det også tolkes som en avvisning av Jens, da Kine og Jacob benytter seg både av fysisk og verbal avvisning som strategier i sin forhandling med Jens.

Jeg tolker videre Jens til å være tydelig i sin intensjon om å få bli en del av Kine og Jakobs relasjon og lek. Han går ikke rett på til Kine og Jacob for å spørre om hva de gjør, eller om han kan få inntreden. Istedenfor stiller han seg i en observerende posisjon, et lite stykke fra dem. Jeg tolker dette som at Jens prøver å finne ut av hva leken til Kine og Jacob dreier seg om, for om mulig finne seg en passende rolle i forhold til den pågående lek. At han så, etter en tid, går ut av rommet og inn i siderommet, kan etter min mening tolkes på flere måter. Det ene kan være at han gir opp sitt forsøk på å forhandle seg inn i leken til Kine og Jacob, og derfor går ut av rommet. Det andre kan være, at han oppfatter at det ikke er plass for ham. De fastslår ganske raskt for hverandre at Jens (gutten, som

de kaller ham) ikke får være med. Dette forsterker de med utsagn som ”gutten, gå vekk” og ”vi sier nei til gutten”.

At de omtaler Jens som gutten, kan etter min mening ha to ulike årsaker. Enten har de ikke lært seg hans navn enda, i og med at denne observasjonen er gjort i starten av barnehageåret. Det kan også være en måte de skaper en *distanse* mellom seg og ham. Distansen, som de skaper, kan etter min mening oppfattes som en måte å *posisjonere* seg i forhold til Jens, i dette tilfellet ved fullstendig å ignorere Jens sin tilstedeværelse i rommet. Jens velger å akseptere avslaget, og går ut av rommet.

Derimot kan det synes som at Jakob og Kine fortsatt ikke aksepterer at Jens hadde kommet inn i deres lekerom. De velger å forfølge Jens inn i naborommet. At de velger å følge etter Jens inn i naborommet, kan tolkes som at de ønsker å sikre seg at Jens faktisk fjerner seg. Slik jeg tolker det, blir dette et *vendepunkt* i barnas forhandling. For det første er det Kine og Jacob som nå trår inn i Jens sitt fysiske lekerom, og ikke omvendt. Dette tolker jeg å komme til uttrykk i hans argumentasjon i forhold til hvordan Kine og Jens behandler ham, der han ligger på gulvet. Jens markerer sin protest mot Kine og Jakob med sitt verbale ”Oooooo”. Deretter klatrer han opp i ribbeveggen.

Fra å være fysisk mindre enn Jakob og Kine, blir Jens nå større enn dem. Dette tolker jeg som en *fysisk posisjonering* og strategi, som Jens tar i bruk i sin forhandling med Kine og Jakob. Denne posisjonen prøver Kine og Jakob å få Jens ut av. Dette ved sine forsøk på å dra ham ned fra ribbeveggen. Denne fysiske strategi lykkes de ikke med, og velger derfor å klatre like høyt opp i ribbeveggen som Jens.

Oppsummering av forhandlingen

Jeg har tidligere i dette avsnittet skrevet at jeg tolker denne lekesekvensen til å inneholde forhandlinger om hvem som har *inntreden til*, og hvem som ikke har inntreden til det sosiale og fysiske lekerom.

Jeg tolker det slik at det ikke er plass for Jens i Kines og Jakobs relasjon og lek. En av deres strategier for å få Jens ut av deres sosiale og fysiske rom, er å benytte så vel verbal som fysisk avvisning. Kine sier for eksempel høyt: ”Gutten, gå vekk”, og til Jakob sier hun: ”Vi sier nei til gutten”. Dette tolker jeg som at Kine og Jakob velger både å ignorere Jens, samt å posisjonere seg i forhold til ham. Dette følger de opp ved å følge etter Jens inn til naborommet.

Jens på sin side tolker jeg som i utgangspunktet gjerne ville være med i leken til Kine og Jakob. Hans måte å forhandle seg inn leken på, er å ikke gå rett på de to barna, men heller innta en *observerende posisjon*. Jeg tolker denne observerende posisjonen, som en strategi for å finne ut av hva deres lek dreier seg om. Etter hvert gir han opp, og forlater rommet. Dette tolker jeg som at Jens både erfarer å bli ignorert, men også en erkjennelse av å ikke ha noen plass i det sosiale lekerom til Kine og Jakob. En annen måte å tolke at han går sin vei, er at han velger en annen strategi ved å spille ut en annen idé for Kine og Jakob, om hva de kan gjøre for å komme fram til en enighet om det sosiale lekerom. I alle fall kan fortsettelsen av lekeobservasjonen tyde på det.

Når Jakob og Kine følger etter Jens inn i naborommet, er det interessant å se hvordan både relasjonen mellom barna endrer seg, og hvordan Jens endrer sin strategi for forhandling; fra å ligge *passivt* på en madrass, til *aktivt* å klatre opp i ribbeveggen. Dette har jeg valgt å tolke som en fysisk posisjonering i forhold til Kine og Jakob. Jeg tolker det slik, at det nå ikke lenger er Jens som trer inn i det sosiale lekerom til Kine og Jakob, men omvendt. Kine og Jakob velger nå å klatre etter Jens opp i ribbeveggen. Denne *vendingen* i deres forhandling, tolker jeg som at de har *lykkes* i sine forhandlinger fram mot en felles lek.

I denne forhandlingen mellom Kine, Jakob og Jens er det ulike strategier som de tar i bruk. Den ene er knyttet til den *verbal og fysisk* strategi, som Kine og Jakob benytter seg av for å *avvise og ignorere* at Jens kommer inn i deres sosiale lekerom. Dette blant annet gjennom å lage en *distanse* mellom seg og Jens, ved å posisjonere seg i forhold til ham. Jens på sin side velger en observerende strategi for å komme inn i deres sosiale lekerom. Det er også interessant hvordan Jens benytter seg av en *pragmatisk strategi*, når han på slutten av lekesekvensen lanserer ideen om at de kan klatre i ribbeveggen. Jeg har tolket det slik at Jens benytter ulike pragmatiske strategier for å få inntreden til lek sammen med Kine og Jakob.

Om å forhandle seg inn i etablerte relasjoner og det sosiale lekerom

I dette avsnittet ønsker jeg å fokusere hvordan jeg tolker, at barna benytter seg av ulike strategier for å forhandle seg inn i etablerte relasjoner og sosiale lekerom. Som jeg viser til i mitt forrige avsnitt, så benytter Jens seg av to ulike strategier for å komme inn i den pågående lek. Han valgte først en observerende strategi, som ikke syntes å føre fram. Med en observerende strategi forstår jeg en aktivt observerende oppmerksomhet rettet inn på en hendelse. Strategien har til

hensikt å fange inn den informasjon som behøves, for på den måten å kunne treffe *hensiktsmessige valg* for handlinger. Jeg tolker den måten som Jens benytter seg av den observerende strategi, at han forsøker å fange inn hva leken til Kine og Jakob handler om, for deretter å kunne tilpasse sine egne handlinger på en hensiktsmessig måte til deres pågående lek. Denne syntes ikke å føre fram for Jens, slik jeg tolker det.

Deretter valgte han en pragmatisk strategi. Jeg har under eksempel nr. 1 (s. 87) definert hva jeg velger å legge inn i begrepet. Jens velger en pragmatisk strategi, ved å gi innspill til en felles lek for alle tre barna. Jeg har valgt å tolke det som at Jens lyktes med sin andre strategi.

I den neste lekesituasjonen handler det også om å benytte seg av ulike strategier for å komme inn i pågående lek. Her er det spennende å se hvordan også Erik benytter seg av ulike strategier, for å komme seg inn leken til Bente og hennes venninner. Men også Bente synes aktivt å ta i bruk ulike strategier for å holde Erik unna deres lek. Jeg mener dette er spennende, fordi jeg tolker det som *vel så viktig* å benytte ulike strategier for å *forhandle seg inn i* etablerte relasjoner og sosiale lekerom, som det er viktig å *verne om* de etablerte relasjoner, og det sosiale lekerom.

Eksempel nr. 5 (5.0 min.)

Johanne (3.0), Åse (3.0) og Bente (2.8) sitter ved siden av hverandre på små stoler. De har hver sin bok som de leser i. Samtidig som de leser, ser de av og til på hverandre og sier: "Nå koser vi oss".

Erik (2.8) nærmer seg den lekende gruppen. Han henter seg en tilsvarende liten stol som jentene har. Han plasserer sin stol på samme måte som jentene har plassert sine stoler. Deretter setter han seg ned på stolen med sin bok.

Åse og Johanne kommenterer ikke at Erik har satt seg ved siden av dem.

Bente ser på Erik, og sier: "Her får du ikke sitte!"

Når Erik sier at han vil sitte sammen med dem, svarer Bente:

"Du får ikke sitte her hos oss, du må heller gå til en voksen!"

Erik tar stolen med seg, men gir ikke opp å komme inn i gruppen. Han henter et lekedyr og går tilbake til jentene. Han lar lekedyret gå på jentene, og han vifter med lekedyret foran ansiktene deres.

På flere ulike måter prøver han ved hjelp av lekedyret å tiltrekke oppmerksomhet fra jentegruppen. Nok en gang blir han avvist av Bente. Denne gangen dytter hun Erik bort, samtidig som hun sier:

”Du skal ikke være her!”

Etter at Bente har gjort dette, går Erik bort fra gruppen av jenter.

Dette er også en forhandling om hvem som er innenfor og hvem som er utenfor leken og det sosiale og fysiske lekerom. Det er ikke bare at Erik ikke får inntreden til jentenes lek. Han får heller ikke oppholde seg i det fysiske rom hvor jentene er. Bente avviser Erik både fysisk og verbalt. Han blir bedt om å gå til en voksen. At Bente er den aktive i forhandlingene med Erik, tolker jeg i denne sammenheng til å skyldes at hun har *lederrollen* i jentenes lek, og dermed også tar rollen som den som *beskytter* deres pågående lek.

Jeg har tolket denne forhandlingssekvensen som mer preget av *uenighet* enn *enighet*. Det kan av den grunn være interessant å stille spørsmål om hva det er som skiller en *uenighetsforhandling* fra en *enighetsforhandling*. Slik jeg ser det, vil en forhandling preget av enighet kunne gi *mulighet* for *andre* eller *nye handlinger*, og at partene i disse forhandlinger aksepterer disse nye og endrede handlinger. Jeg viser i denne sammenheng til mine tolkninger av eksempel 4 (s. 98). Med andre ord at partene i forhandlingen er innstilte på å finne fram til en enighet om leken. Erik finner i denne forhandlingen stadig nye handlinger, men Bente aksepterer dem ikke. Dermed blir forhandlingen mellom dem mer preget av uenighet enn enighet. Det er et interessant spørsmål om i hvilken grad barna synes å benytte ulike strategier for sine forhandlinger, alt etter om det er enighet eller uenighet som råder i forhandlingen. Jeg tolker det slik at barna benytter seg av ulike strategier i sine forhandlinger, om de synes å komme til en enighet eller ikke. Dette kommer blant annet til uttrykk mot slutten av sekvensen, når Bente rent fysisk dytter Erik bort og samtidig sier til ham: ”Du skal ikke være her!” Bente er den aktive i sin streben etter å holde Erik ute av deres sosiale og fysiske lekerom. Johanne og Åse forholder seg passivt til hva som skjer mellom Bente og Erik. Det kan tolkes som at de stilltiende godtar og støtter Bentes avvisning av Erik. Bente markerer overfor Erik at han ikke får inntreden. Jeg tolker dette som at jentene ønsker å beskytte sin relasjon og lek.

Erik på sin side vil ikke godta avslaget på sitt forsøk på å komme inn i deres lek. Derimot tolker jeg det som at han prøver med ulike strategier å komme inn i jentenes lek. Han både *byr på seg selv*, og på *leketing* slik som lekedyret. Forhandlingen mellom Bente og Erik ender opp med at Erik velger å gå bort fra Bente, Åse, Johanne og deres lek. At Erik velger denne handlingen, kan tolkes som en strategi han velger i forhandlingen. Når det ikke er muligheter for å komme til en enighet, velger den ene part å gå sin vei. Forhandlingen ender ikke

opp med en enighet om en videre lek sammen, men at den ene part går. Dermed har også den andre part fått gjenopprettet sitt ønske om å beholde det fysiske rom, sin relasjon og sitt sosiale lekerom, slik det var.

En alternativ måte å forstå situasjoner av noen barns utestengning av andre barn i forbindelse med lek, kan være som ivaretagelse av relasjoner og interaksjon. I denne sekvensen kan det betyr at Bente prøver å forsvare en relasjon som hun, Åse og Johanna har sammen. Bente forsøker først å forklare Erik at han ikke kan få plass i deres lekerom. Når dette ikke ser ut til å nytte, er det andre strategier Bente tar i bruk. Den ene er den *totale avvísning* av Erik. Den andre strategien er å *henvise Erik til en voksen* på avdelingen. Den tredje er å *dytte ham unna*. Strategiene *endres* og *drives* fram som en konsekvens av deres forhandling.

Erik på sin side velger først en strategi der han satser på umerket å smelte inn i gruppen. Hans andre strategi er å bruke et lekedyr for å tilkalle seg oppmerksomhet hos jentene. Det jeg ser som interessant ved Eriks valg av strategier, er at de ikke synes å føre fram i forhold til å oppnå en enighet med Bente. På den ene siden kan det tolkes som at han valgte *ikke hensiktsmessige strategier*, eller det kan tolkes som at han benyttet sine strategier på *ikke hensiktsmessig måter*. Han kunne for eksempel imitert deler av deres lek, men samtidig gjort sin egen versjon av leketema, for på denne måten å bringe noe nytt inn i den pågående lek.

Gjennom denne sekvensen tolker jeg det som at relasjonen mellom jentene er tydelig etablert, at de trives med å være sammen, og at det er betydningsfullt for dem. De bekrefter relasjonen og samhandlingens mening for hverandre ved for eksempel å si til hverandre "Nå koser vi oss". Dette kan tolkes som at de innenfor sitt sosiale lekerom har forhandlet fram en enighet om hvordan de vil ha det sammen. Dette bekrefter deres felles oppmerksomhetsfokus på relasjonen og deres lek.

Oppsummering av forhandlingen

Jeg tolker forhandlingen i denne lekesekvensen, som en forhandling om hvem som er innenfor og hvem som ikke er, i forhold til den pågående lek. Jeg tolker det også som en forhandling om det sosiale og fysiske lekerom.

Bente bruker relativt mye verbalt språk i sin forhandling med Erik. Hun sier for eksempel: "Her får du ikke sitte"; "Du får ikke sitte her hos oss, du må heller gå til en voksen" og "Du skal ikke være her". På ulike måter understreker hun for Erik hvorfor han ikke får være sammen med dem. Hun gir han også alternativet

om heller å gå til en voksen. Hennes utsagn: ”Du skal ikke være her!” forsterker hun også ved å dytte Erik fra seg. Dette tolker jeg som at hun fysisk understreker sine verbale utsagn. Dette kan forstås som at hun benytter seg av både en *verbalt argumenterende og fysisk strategi* i sine forhandlinger med Erik, samt en *kombinasjon* av disse to strategier.

Erik gjør sin inntreden i gruppen ved å hente seg en stol, setter seg på stolen, og leser bok, slik som jentene gjør det. Jeg tolker dette som hans første strategi for å forhandle seg inn i deres lek. Når Bente sier at han ikke får sitte der, benytter også Erik seg av det verbale språk som en strategi i forhandlingen, gjennom å si at han vil sitte sammen med dem. Når dette ikke aksepteres av Bente, henter han lekedyr, som han fysisk lar gå på kroppene til Bente, Åse og Johanne, eller han vifter det opp i ansiktene deres. Når dette ikke lykkes heller, velger han strategien om å forlate deres sosiale og fysiske lekerom.

De ulike måter Bente og Erik gjør sine forhandlinger på, tolker jeg som at de både benytter ulike strategier i forhandlingen, samt at de skifter strategier underveis. De benytter seg av en verbal strategi, hvor Bente er den mest aktive. Jeg tolker det videre som at Erik på ulike måter benytter en *pragmatisk strategi*. Først prøver han å ubemerket ta del i jentenes lek. Dette gjennom å finne seg en stol og en bok, slik som jentene har. Når dette ikke fungerer, velger han å få deres oppmerksomhet gjennom å vifte mot ansiktet deres med et lekedyr. Når heller ikke dette lykkes, velger han strategien å trekke seg unna jentene og deres lek.

I min analyse av dette lekeeksempel, har et viktig spørsmål vært ulikhet på forhandlinger, hvor det synes å være en *enighet* i forhandlingen, i motsetning til hvor det synes å være en *uenighet* i forhandlingen. En måte å forstå disse ulike forhandlinger på, kan være gjennom begrepene perspektivtakning og intersubjektivitet. Det synes å være vanskelig for barna å inngå i intersubjektive relasjoner, samt å ta hverandres perspektiv, når deres forhandling har sitt utgangspunkt i en uenighet. En forhandling ut fra en enighet skal ikke nødvendigvis forstås som at barna alltid *får det som de vil*, men mer som et uttrykk for at de *evner å inngå* i intersubjektive relasjoner, samt å ta hverandres perspektiv.

Sammenfatning av tema om relasjoner

Tema om relasjoner tolker jeg ut fra mine empiriske data til å handle om de ulike overenskomster barna forhandler fram for sine relasjoner og sitt samvær i lek.

Overenskomstene knytter seg til relasjonen mellom de barna som deltar i leken, men også relasjonen mellom de barn som er innenfor leken og de som ikke er det. I denne sammenheng viser studien at forhandlingen mellom de som er innenfor og de som er utenfor leken ikke nødvendigvis bare skal forstås som en *inkludering eller ekskludering* av barn. Det er vel så mye en forhandling om det *sosiale og fysiske lekerom*, og barnas rett til å beskytte sine relasjoner og lek fra andre. Også Andersen og Kampmann (1997) finner tilsvarende i en studie om barns lek. De hevder blant annet at barnas lek synes å kreve en etablering av et lekerom, hvor det er tale om så vel fysiske som psykiske avgrensninger av de pågående lekegruppers handlinger. Denne avgrensning kan også forstås, som at barna krever respekt for sine samvær og fellesskap, og sin rett til å definere innhold og mål for disse, samt hvem som får delta i samværet (Johansson, 1999, s. 143 - 148).

Forhandlinger om regler for samvær og lek

For det andre synes det som at barna også forhandler fram en *overenskomst* for hvilke regler som skal gjelde for samværet, og leken. Andersen og Kampmann (1997) beskriver dette som det sentrale medium for barnas kommunikasjons og interaksjonsprosesser. De hevder blant annet at barna gjennom deres lek etablerer og reetablerer kulturelle normer, atferdsregler og ikke minst en orientering og plassering i den sosiale struktur. Barnegruppens sosiale struktur utgjør, i følge Andersen og Kampmann (s. 14), de relasjoner som uttalt og uuttalt eksisterer mellom barna i gruppen.

Lamer (2001) hevder barnas forhandlinger om lekens rammer og innhold, er viktig for deres lek. Lamer hevder blant annet at barn, som har lekt mye rollelek, vil være godt rustet til å omgås mennesker i ulike sammenhenger. Dette bekrefter også min egen studies data med hensyn til barnas forhandlinger om relasjoner, da flere av mine observasjoner viser hvordan barna ofte i løpet av sin lek forhandler og reforhandler fram den relasjon de inngår i. Jeg viser her til datamaterialets eksempel nr. 2 (s. 92), hvordan Jens og Erik forhandler fram lekens innhold og regler, samtidig som de forhandler om sine relasjoner. Jeg har tolket dette som viktig, for at de skal kunne opprettholde en enighet om leken, og dermed kunne fortsette å leke sammen. Dette forstår jeg som at barnas forhandling om deres *relasjon* er nært knyttet til en enighet om *lekens innhold og regler*. De relasjoner barna inngår i står alltid i forhold til noe. I denne sammenheng står deres relasjon i forhold til deres forhandlinger om lekens innhold og regler. Slik jeg tolker Lamer kan barnas produktive forhandlinger om

deres relasjon og lekens innhold og regler forstås som et bidrag til det enkelte barns sosiale integrasjon og personlige forandring (Lamer, 2001, s. 102).

Forhandling om den sosiale struktur i leken

Andersen og Kampman (1997) hevder, at det i den sosiale strukturen inngår innvalg og avvising av andre barn, tydelige og mer skjulte hierarkier og relasjonsmønstre, samt regler rutiner og ritualer med hensyn til hvordan barna omgås hverandre. I min egen studie har jeg tolket dette som at barna, gjennom lekens kommunikasjon og interaksjon, forhandler fram både den sosiale struktur, de kulturelle normer og atferdsregler. Dette kommer blant annet fram når Bente og hennes venninner i eksempel 5 (s. 102) fastslår for hverandre at ”nå koser vi oss.” Dette forstår jeg som deres klare definerings av deres kommunikasjon og interaksjon, slik de opplever den. Også Corsaro (2002, s. 176 - 178) hevder at barna bygger opp deres vennskap kollektivt, gjennom deres aktive deltagelse, og forhandlinger i kameratkulturen. Det er i disse forhandlinger, at barna prøver å etablere et felles eierskap av leken innenfor den lille gruppen, samt en beskyttelse av deres felles lek mot andres inntrengning.

Slik jeg forstår Corsaro, kan forhandlinger mellom barna både handle om den pågående lek, samt det å holde andre barn unna sin egen lek. Barna beskytter sin egen lek mot inntrengere ved å gi kommentarer slik som ”her leker vi, og ingen andre får være med”. Dette samtidig som at de bekrefter for hverandre den lek de har sammen ved å si: ”Vi er venner – ikke sant!”

Det som jeg likevel finner interessant i forhold til min egen studie, er hvordan de barna, som blir forsøkt holdt unna andre barns lek, gjennom hensiktsmessige strategier kan forhandle fram et nytt grunnlag for den pågående lek, som også inkluderer de barna som er holdt utenfor leken. Jeg viser her til eksempel nr. 4 (s. 98), hvor Jens forhandler fram et nytt grunnlag for en felles lek mellom ham selv, Kine og Jakob.

Forhandlingenes innholdsdimensjon og prosessdimensjon

Barnas forhandling om relasjoner står alltid i forhold til et innhold. Deres forhandling om relasjoner knytter seg blant annet til hvilken overenskomst som skal gjelde i deres lek. Det kan være forhandling om hvem som er innenfor og hvem som er utenfor leken. Det kan også være forhandling om regler for leken. Studiens resultater viser at lekens regler, som barna forhandler fram under sin lek, oftest framkommer gjennom hvordan barna gjør sin lek. Jeg viser her til

eksempel 1 (s. 87), hvor Erik og Jens forhandler fram både lekens regler og deres relasjon gjennom den lek de gjør sammen.

Sheridan og Williams (2007) hevder at det i de relasjonelle møter mellom barna dels er en innholdsdimensjon, som handler om hva de gjør eller prater om, dels en prosessdimensjon, som beskriver hvordan de gjør det. Sheridan og Williams mener at prosessdimensjonen påvirker innholdsdimensjonen mer enn omvendt. I forhold til min egen studie tolker jeg det slik at hva barna forhandler om skulle kunne betraktes som forhandlingens innholdsdimensjon, og hvordan de forhandler er prosessdimensjonen. Også min egen studie viser, slik jeg tolker det, en klar sammenheng mellom forhandlingens innholds- og prosessdimensjon. Jeg mener også å kunne tolke ut fra mine data at forhandlingens *innhold* påvirkes betydelig av *hvordan* barna forhandler.

I barnas samspillsekvenser hevder Michélsen (2004, s. 26 - 28), at det er ulike følelser som uttrykkes. Det vanligste følelsesmessige uttrykket kaller hun interesse – iver – nysgjerrighet. Denne interesse, iver og nysgjerrighet, som kommer til uttrykk i barnas samspillsekvenser, har jeg valgt å tolke som at barnas forhandlinger foregår innenfor intersubjektive relasjoner. En intersubjektivitet med hensyn til deres felles oppmerksomhetsfokus, felles intensjoner, samt at de evner å delaktiggjøre hverandre i en felles opplevelse. Denne interesse, iver og nysgjerrighet, som kan oppstå mellom barna i forhandlinger om deres lek, kommer blant annet til uttrykk i studiens eksempel 3 (s. 96), hvor Ivar og Kristine uttrykker sin *interesse, iver og nysgjerrighet*, både for hverandre og deres felles lek, gjennom blikk og felles handling. Interessen, iveren og nysgjerrigheten mellom barna tolker jeg som en del av de strategier de benytter i sine forhandlinger. Det gjelder å vise både interesse, iver og en nysgjerrighet, både for å få *inntreden* i leken, men også som en *forutsetning* for at leken kan fortsette. Eller som Michélsen (2004, s. 125) hevder, at samspillet preges av en interesse for hverandre og deres felles aktivitet. Det bærende elementet i deres samspill er altså interessen for hverandre. I en tredjedel av samspillsekvensene uttrykker barna følelsen av glede over å være sammen, og det er blant annet ut fra det at Michélsen konkluderer med at det er de positive følelser som dominerer samspillet mellom barna. Også min egen studie viser at barna uttrykker en glede over å være sammen. Jeg har tolket *gleden* til å være et uttrykk for at barna har *lyktes* i å forhandle fram *en enighet* med hensyn til deres relasjon og lek.

Rutiners og strategiers betydning for forhandlingene

Studiens resultat viser, at reglene for barns lek og samvær stort sett ikke framkommer ved at barna formulerer dem muntlig. Løkken (1999 b) hevder ut fra sin forskning, at regler som barna formulerer for deres samvær i hovedsak etableres gjennom de rutiner, som deres lek ofte bygges opp rundt. Dette ved at det i kommunikasjonen, eller i det å forstå hverandre gjennom gestikulering, oppstår en gjensidighet mellom mine intensjoner og den andres gester, og omvendt mellom mine gester og den andres hensikter. Slik skjer en gjensidig bekreftelse mellom meg selv og andre.

Jeg tolker ut fra mitt empiriske materiale, at det er dette som skjer, når Erik og Jens kjører biler sammen (eksempel nr. 2, s. 92). Det etableres en rutine i leken om at Erik, som har funnet på leken, kjører først, deretter kommer Jens. Dermed blir dette en regel for hvordan de gjør sin lek. Slik jeg tolker relasjonen mellom Erik og Jens i deres lek, skjer det en bekreftelse av deres intensjoner og hensikter gjennom blant annet deres blikk, og at de smiler og ler til hverandre.

Studiens resultater med hensyn til barnas forhandlinger om relasjoner, viser at et framtreddende innhold i barnas forhandlinger, er forholdet mellom dem som er innenfor leken og dem som er utenfor. Det ser ut til at strategier for forhandling er vel så viktig om du er utenfor, som når du er innenfor. Erik (eksempel nr. 5, s. 102) velger for eksempel å benytte forhandlingsstrategier, som å by på seg selv, samt å by på leketing, for å komme inn i jentenes lek. Bente på sin side benytter seg av forhandlingsstrategier slik som fysisk og verbal avvisning. Vedeler (2007) hevder at strategiene kan være mer eller mindre gode, avhengig av hva de fører til for den enkelte, i forhold til de intensjonene barnet har. I eksemplet med Erik og Bente kan det på den ene siden tolkes slik at Bente lyktes i sin strategi med å holde Erik borte fra deres lek. Derimot lyktes verken hun eller Erik med sine *strategier i forhold til å komme fram til en enighet* om hvordan den etablerte lek kunne ivaretas, selv om Erik skulle bli en del av den.

Overgripende perspektiver knyttet til barnas forhandlinger om relasjoner

Det kan synes, ut fra studiens resultater som, at *hva* barna forhandler om, og *hvordan* de forhandler, samt hvilke *strategier* de velger, blant annet er avhengig av *hvor mye* de tidligere har lekt sammen, og hvilke *lekeerfaringer* det har gitt dem. Jeg velger å forstå studiens resultater på denne måten, på grunn av de endringer jeg mener å kunne se i den måten barna gjorde sine forhandlinger i starten av studien og på slutten av studien.

Mine første observasjoner er fra starten av den tid hvor barna var sammen som gruppe. På slutten av studien hadde de vært i samme over lengre tid som gruppe. Dette bekrefter også annen forskning om de yngste barnehagebarna, som vektlegger betydningen av at de yngste barnehagebarna får treffe hverandre jevnlig. Å være sammen med andre antas som å være grunnsteinen i all psykologisk utvikling (Løkken, 2004). Dette tolker jeg blant annet til å bety at, både *barns kompetanse* til å ta den *andres perspektiv*, samt kompetanse til *intersubjektivitet i relasjoner*, bygger på deres erfaringer med å dele en felles oppmerksomhet, felles intensjoner samt å være felles deltagende i affektive tilstander (Stern, 1991). Forskjellen i barnas forhandlinger på begynnelsen og på slutten av observasjonsperioden kan også forstås ut fra at barna gjennom tiden har fått bygge opp en *felles historie* som gruppe (Moscovici, 2000).

En *viktig motivasjon* for barnas forhandlinger synes å være ønsket om å *leke sammen*. Om deres forhandlinger ikke fører fram, vil ofte et eller flere av barna finne på noe annet å leke, slik at leken kan fortsette. Det kan derfor se ut til at deres forhandlinger om relasjoner er viktige for barna ut fra to grunner. For det første at deres relasjon *opprett holdes*. For det andre for at deres lek skal kunne *fortsette*. Om barna ikke kommer til en enighet gjennom sine forhandlinger, resulterer dette oftest i at relasjoner og lek avbrytes. Dette er tilsvarende som også Michélsen (2004) finner i sin studie om de yngste barnas kameratspill i barnehagen. Hun hevder at barnas samspillsekvenser kan ta slutt ved at barna blir uenige, eller at de behandler hverandre på uakseptable måter. Dette kan også være en måte å tolke det at Erik velger å gå bort fra Bente og de andre jentene etter deres forhandling (eksempel nr. 5, s. 102). Det kan også tolkes som at Erik opplever seg behandlet på en uakseptabel måte av Bente. For eksempel ved at Bente på slutten av eksemplet fysisk dytter Erik bort.

Studien viser at barna *braker ulike strategier for forhandling*, alt etter om de *er deltagere i leken*, eller om de *ønsker å komme inn* i pågående lek (eksempel 4, s. 98). Studien viser også at barna kan benytte *ulike strategier innenfor den samme forhandling* (eksempel 1, s. 87), samt at deres bruk av strategier er viktig for deres forhandlinger. Dette støttes blant annet gjennom forskning av Corsaro (2002). Han hevder blant annet at barnas bruk av strategier i forhold til pågående lek, gir dem mulighet for å tre inn i lekeområdet og produsere en variant av den pågående lek (a.a., s. 180). Vedeler (2007) hevder også at det er av betydning for barn å kunne bygge og anvende ulike strategier i møte med andre barn. Blant annet hevder Vedeler at det er viktig, fordi det trenges andre mestringsstrategier

for deltagelse i barn – barn relasjoner, enn i voksen – barn relasjoner. En av grunnene til dette, hevder Vedeler, kan være ulikhet i symmetri mellom disse to relasjoner.

Ulike mønster for hvordan barnas forhandlinger kan se ut med hensyn til relasjoner

Analysen av datamaterialet peker i retning av *tre ulike mønstre* for hvordan barna synes å forhandle med hensyn til relasjoner seg i mellom. Disse er:

Det første mønstret handler om å *posisjonere seg i forhold til hverandre*. Dette tolker jeg som forholdet mellom begrepene *Me* og *Others* (Mead, 1962). Gjennom barnas posisjoneringer preger og tolker de sine omgivelser, hvor deres lek foregår. Den tolkning de gjør av lekens omgivelse og hva som hender i leken, gjør de på bakgrunn av erfaring med hverandre, og på bakgrunn av å ville realisere seg selv og sine intensjoner for leken, og relasjonen til den andre. Deres måter å posisjonere seg i forhold til hverandre kan både være av verbal og ikke verbal art. Dette ved for eksempel å strekke armer mot hverandre, slik Erik og Jens gjorde det i sin billek (eksempel nr. 2, s. 92), eller ved å argumentere mot hverandre, slik Bente og Erik gjør det, når Erik prøver å komme inn i deres leselek (eksempel nr. 5, s. 102). Denne type posisjoneringer mellom barna behøver etter min mening ikke oppfattes som negative, men som et uttrykk for forhandlinger, hvor *uenigheten* i deres forhandling er større enn *enigheten*. Slik jeg tolker deres posisjoneringer, kan de vel så gjerne betraktes som strategiske grep i deres forhandlinger. Gjennom sine markeringer i forhold til hverandre uttrykker de både hva de vil, og hva de ikke vil. Markeringene i seg selv synes å gjøre barna tydelige i sine intensjoner i forhold til hverandre. Samtidig synes det ikke som at barna er like tydelige i sine markeringer i alle situasjoner. Når det er et *sammenfall* mellom barnas interesser, synes behovet for *markering* å være mindre, enn ved for eksempel *uenighet* i deres lek

Det andre mønsteret handler om å *vise sine intensjoner*. Deres intensjoner kommer ofte til uttrykk gjennom *kroppslige utspill, gjennom turtaking, eller gjennom en gjentakelse av lek*. Et eksempel fra det empiriske materiale er Ivar og Kristines lek ved vinduet (eksempel nr. 3, s. 96). I deres forhandling uttrykker de sine intensjoner for leken kun gjennom hvordan de bruker kroppene sine. Deres blikk og smil til hverandre forstår jeg som et uttrykk for at de inngår i en intersubjektiv relasjon med hverandre (Stern, 1991). Barna synes også å vise sine intensjoner i forhold til hverandre gjennom sitt verbale språk. Det kan være lengre diskusjoner, som mellom Bente og Erik (eksempel nr. 5, s. 102), men det kan også være enkle

setninger, slik som når Kine og Jakob sier, at de må si nei til gutten (eksempel nr. 4, s. 98). Det som videre er interessant, er at det synes som at barna oftere bruker ord for å markere sine intensjoner ved uenighet enn ved enighet. Ord som *nei* og *ikke* forekommer ofte ved uenighet. Når leken derimot preges av enighet, er det primært slik, at de gjennom *gester, mimikk og annen bevegelse med kroppen* viser hverandre hva de vil.

Det tredje mønsteret i deres forhandlinger med hensyn til relasjoner, handler om hvordan det er viktig for dem *å opprettholde og styrke sine relasjoner*. Dette kommer blant annet til uttrykk i leken mellom Erik og Jens (eksempel nr. 1, s. 87). De er ofte svært *fokusert på hverandre, og en felles oppmerksomhet*; noe de viser med sine *aktive blikk* mot hverandre, men også at de ofte *smiler og ler til hverandre*. Samtidig kan deres felles oppmerksomhetsfokus markeres med pauser og taushet i deres interaksjon.

Bruk av strategier i forhandling om relasjoner

Som det framgår av studien, benytter barna seg av ulike strategier i sine forhandlinger, for om mulig kunne komme fram til en enighet. Det synes videre som at barna *skifter strategi* alt etter hva som skulle være mest *hensiktsmessig* i den aktuelle lekesituasjon. Barna benytter både *emosjonelt fokuserte strategier og pragmatiske strategier*. De ulike strategier kan imidlertid være mer eller mindre hensiktsmessig, avhengig av hva de fører til for den enkelte, i forhold til de behov og intensjoner personen har. Vedeler hevder videre, at barna utvikler visse mestringsstrategier i relasjonen til hverandre, og at disse strategier kan endres og varieres alt etter hvilken situasjon og hvilke barn som deltar i forhandlingene. Jeg viser her til eksempel nr. 5 (s. 102) hvor Erik bruker lekedyr for å oppnå oppmerksomhet og interesse fra lekegruppen.

Garvey (1984) hevder ut fra sine lekeobservasjoner, at det finnes fornuftige og mindre fornuftige adgangsstrategier for å komme inn i pågående lek. I følge henne kan den beste strategien være å observere pågående lek, finne ut hva som er tema for leken. Deretter kan man tre inn i området, gå inn i området ved å produsere en variant av leketema. I de to ulike observasjonene hvor barna prøver å komme inn i pågående lek, viser Jens (eksempel nr 4, s. 98) og Erik (eksempel nr. 5, s. 102), at de følger de råd Garvey gir for inntreden i en lekegruppe på ulike måter. At Erik *ikke lyktes*, kan handle om hennes siste momentet; nemlig nødvendigheten av å gå inn i lekeområdet og produsere en egen variant av leketema. I eksempel nr. 4 tolker jeg det slik, at det var nettopp her Jens *lyktes* i sin forhandling med Kine og Jakob.

Corsaro (2002) hevder at det er vennskap, fellesskap og sosial deltagelse, som ligger til grunn for den etablerte kameratkultur. Relasjonene mellom barna et uttrykk for kameratkultur og tilhørighet. Flere av forhandlingene innenfor tema relasjoner er ofte knyttet til en forhandling om lekerommet (eksempel nr. 4, s. 98 og 5, s. 102). Forhandlingene om lekerommet kan både forstås som barnas ønske om å verne om de relasjoner som er etablert, og som andre barns ønske om inntreden i allerede pågående lek.

Kapittel 6

Forhandlinger om leketing

Forhandlingene som beskrives i dette kapittel, knyttes til hvordan barna synes å forhandle om de leketing som finnes i barnehagen. De leketing som ingen av barna eier, men som de kan disponere i fellesskap. På den ene siden kan utfordringen i disse forhandlinger knyttes til, at ingen av barna kan hevde sin rett til å eie leketingene (Corsaro, 2002). På den andre siden er det studie som viser til at barna støtter normen om at: ”Den som äger en sak har obestridlig rätt till den” (Johansson, 1999, s. 143). For denne studie kommer tema til å berøre spørsmålet om å forstå det relasjonelle, gjennom å ta den andres perspektiv. En forståelse av at noe er *vårt*, krever at jeg i dette kan se både *mitt* og *ditt*. Dermed kommer tema også til å dreie seg om egen og andres *integritet*; om å *ivareta* egen integritet og å *utfordre* andres. En annen tematikk, som jeg også vil løfte fram i dette kapittel, er hvordan barnas forhandlinger ofte kan framstå som ulike, alt etter om deres forhandlinger knytter seg til små eller store leketing. Barnas forhandlinger om leketing presenteres gjennom følgende seks deltema:

- Ulike strategier i forhandlinger om leketing
- Forhandlinger om små leketing
- Barnas bruk av emosjonelle strategier i forhandlinger om leketing
- Forhandlinger om store leketing
- Betydningen av et felles fokus i forhandlinger
- Betydningen av å kunne ta hverandres perspektiv i forhandlinger

Ulike strategier i forhandlinger om leketing

Jeg vil starte dette avsnittet med å vise til en lekesekvens, hvor John og Bjørn forhandler om barnehagens duploklosser. Jeg ser sekvensen som interessant fordi den, etter min mening, viser på en tydelig måte, hvordan også barnas forhandlinger om leketing dreier seg om hvordan de tar hverandres perspektiver, gjennom å dele et oppmerksomhetsfokus, som går utover det å bli enige om hvem som har eller ikke har retten til de ulike duploklossene.

Eksempel nr. 6 (5.30 min.)

John (2.5) og Bjørn (2.4) leker sammen med duploklosser. John tar en klosse fra Bjørn, som tar klossen tilbake. Dette gjentar seg noen ganger. Etter hvert holder de fast i samme kloss begge to, skriker høyt, og ser seg rundt i rommet.

Guttene ser på hverandre og sier ”nei”.

John tar en klosse og slår hardt ned i gulvet foran Bjørn, som svarer med å ta en klosse og slå hardt ned i gulvet foran John. Deretter tar John hendene sine, og gnir seg i øynene. En kort stund sitter de kun helt stille. Deretter fortsetter de å leke med klossene. De ser på hverandre og ler. De leker litt hver for seg, før de på ny møtes. De finner hver sin duplokloss, som har blitt til farlige dyr. De lar ”dyrene” brøle mot hverandre. Guttene ser på hverandre og ler. De bygger litt til.

Etter ei stund gjør nok en gang John noe, som Bjørn ikke liker. Da roper Bjørn ”nei” til John. De ser overrasket på hverandre. John begynner å synge ”tralala”. Bjørn følger etter i sangen. Leken går videre.

Jeg oppfatter denne sekvensen som en forhandling gjennom de måter Bjørn og John forhandler om klossene. Forhandlingen preges av at guttene har et *felles ønske* om å komme til *enighet* om bruk av klossene. De har begge et *felles oppmerksomhetsfokus* rettet mot hverandre og deres *felles interesse* for klossene.

I sekvensen bruker de ulike strategier for forhandling. Den første strategien er å gripe fatt i klossen, skrike høyt og ser seg rundt i rommet. Jeg har valgt å tolke dette som at de ser seg om etter en voksens inngripen i deres lek. En *pragmatisk* strategi, hvor strategiens mål er at en voksen skal ordne opp for dem. I og med at det ikke er noen voksen som griper inn og hjelper dem med deres forhandling, velger de andre strategier.

Først velger de å markere bestemt overfor hverandre, ved å si nei til hverandre. Deretter tar de en pause fra hverandre. Denne pausen tolker jeg som at de tar en ”*time-out*” fra hverandre. Denne *time-out*en gjør de ved at John legger hendene foran øynene sine. Deretter tar han hendene bort, og de smiler og ler til hverandre. Den tiden deres ”*time-out*” tar, tolker jeg som den tid det tar fra at de *ikke mestrer*, til at de *mestrer* å delaktiggjøre hverandre i en felles opplevelse. Jeg tolker det videre slik at deres ”*time-out*” bidrar til deres etablering av en intersubjektiv relatering.

I lekens fortsettelse velger de strategier som *lek og humor* i møtet med hverandre. En strategi er for eksempel å *gå inn i lekeroller*. De lar klossene bli farlige dyr, som brøler mot hverandre. Etter min tolkning er dette en interessant strategi, i og

med at det å inngå i lekeroller synes som å bidra til at forhandlingens uenighet vendes til en enighet. Dette kan minne om de voksne, som i uenighetssituasjoner med barn velger en lekende strategi, for blant annet å vende barnets opplevelse av asymmetri til en opplevelse av intersubjektiv relatering. En strategi, som også Erik og Bjørn benytter.

Barnas lekende strategi i forhold til uenighet i lek, kan også være at de synger ”tralala” sammen. Dette tolker jeg som at de kommuniserer en felles forståelsesramme rundt sin forhandling, både ved deres lekende strategi, sang, og ved at de ler sammen. Deres latter kan også tolkes som en *humoristiske* strategi. At det i seg selv, midt i en uenighet, å plutselig skulle synge tralala, oppleves komisk for barna, og derved bidrar til *humor, som en del av det relasjonelle innhold*. At de ler sammen, kan også tolkes som et uttrykk for deres intersubjektive opplevelse, at deres felles latter er et uttrykk for en gjensidig forståelse av, at det som foregår i mitt hode nå kan hende ligner noe av det som foregår i ditt hode.

Jeg tolker de valg av strategier, som Bjørn og John gjør, som primært å være innenfor kommunikasjonsformer slik som *gestikulasjon, positur og mimikk*. De bruker *blikk, smil, latter, humor, sang og lek*. Dette er strategier jeg tolker som uttrykk for deres *relasjonelle kompetanse*. Et viktig moment i deres forhandlinger er at de viser evne til å tone seg inn på den andre, og ikke minst evnen til å la den andre tone seg inn på seg selv; noe jeg blant annet tolker å komme til uttrykk gjennom deres time-out. Ut fra dette tolker jeg det slik, at deres relasjonelle kompetanse ikke bare dreier seg om at de tilpasser seg hverandre og det sosiale lekerom, men at deres relasjonelle kompetanse vel så mye dreier seg om en intersubjektivitet. Dette fordi den måten de forhandler på, og de strategier de tar i bruk, viser hvordan de yngste barna kan *delaktiggjøre* hverandre i subjektive opplevelse, uten at det *forutsetter* et verbalt språk. Forhandlingen mellom Bjørn og John viser derved noe av det *mangfold og kompleksitet* vi kan finne i de yngste barnehagebarnas forhandlinger.

Oppsummering av forhandlingen

Jeg tolker denne forhandling til å dreie seg om de duploklosser, som John og Bjørn benytter i sin byggelek. Jeg tolker deres forhandlinger slik at de i utgangspunktet ønsker å komme til en *enighet* om klossene. Til sin forhandling benytter de ulike strategier, både *hensiktsmessige* og *mindre hensiktsmessige*.

Ved starten av deres forhandling, velger de begge å gripe i den samme klossen, skrike høyt og se etter en voksen. Når dette ikke lykkes, velger de en verbal strategi for sin forhandling, ved å si nei til hverandre. De benytter seg også av strategier knyttet til sang, lek og humor. Deres forhandling er ikke først og fremst grunnet på et verbalt språk. Deres delaktiggjøring av subjektive følelser, tolker jeg som å foregå innenfor det interpersonelle univers av deres *felles oppmerksomhet*, deres *felles intensjoner*, og det at de er *felles deltagende* i affektive tilstander. En slik delaktiggjøring forutsetter ikke en oversettelse til et verbalt språk. Deres forhandlinger foregår mer innen for en sfære av hva jeg tidligere, i avhandlingens teoretiske kapittel, har omtalt som lekens metapragmatikk. Slik som å gå inn i *ulike lekeroller*, at de veksler på å *bøye sine kropper* mot hverandre, eller fra hverandre, eller den måten de bruker sine *blikke* for å holde deres *felles oppmerksomhetsfokus*. Blikkene bruker de på tilsvarende måter, som Erik og Jens gjør i eksempel nr. 1 (s. 87).

Slik jeg tolker deres forhandlinger, benytter John og Bjørn seg av ulike strategier. Jeg tolker det videre slik, at de endrer strategi, om den valgte skulle vise seg å ikke være hensiktsmessig. Dette kan, etter min oppfatning, tyde på at de tar i bruk ulike strategier som de gjør *ulike erfaringer* med. Disse ulike erfaringene er det som kan ligge til grunn for deres utvikling av *nye og mer hensiktsmessige* strategier i deres forhandlinger. De strategier, som guttene velger for sin forhandling, er alle av *pragmatisk* art. Særlig interessant er det også, at de velger det å gå inn i lekeroller som en strategi. Jeg tolker det slik, at de benytter denne strategien for å få en viss avstand til den uenighet, som er i mellom dem. Jeg oppfatter det slik, at denne avstand gir dem mulighet for både å reetablere deres relasjon, samt komme tilbake til en felles enighet for den videre lek, og deres samvær.

Forhandlinger om små leketing

Når jeg i min analyse av de empiriske data velger å skille mellom barnas forhandlinger om små og store leketing, er det fordi jeg tolker det som å være et skille i deres forhandlinger, alt etter om barna forhandler om de små, eller de store leketing.

Et trekk ved barnas forhandlinger, som er knyttet til de små leketing, er at begge partene i forhandlingen ofte gjør krav på de samme leketingene. Barnas perspektivtakning av hverandre ser ofte ut til å *vanskeliggjøres* gjennom leketingen i seg selv. Denne *blokkeringen* gjør ofte, at barna kan komme til å velge strategier

for forhandlinger, som ikke er hensiktsmessig i forhold til å føre dem videre i deres lek og relasjon. En lek mellom Tommy og John kan illustrere dette.

Eksempel nr. 7 (2.30 min.)

Tommy (2.0) og John (2.5) leker i en større lekegruppe av barn. De møtes om en lekebil, som begge to vil ha. Tommy tar den, og John vil gjerne ha den. Når Tommy ikke vil gi fra seg lekebilen, prøver John å dra den ut av hendene til Tommy.

John lykkes ikke, da Tommy holder godt rundt bilen med hele seg. Han legger sine armer og sin overkropp rundt bilen. Da prøver John å "åpne Tommys kropp" ved å dra Tommys armer ut fra hans kropp, og prøver å få Tommy til å slippe bilen. Tommy holder godt rundt bilen, gråter høyt, og ser seg rundt i rommet. Når John ikke mestrer å ta bilen fra Tommy, begynner også han å gråte. Også han ser seg rundt i rommet.

Bjørn (2.4), som har stått og sett på John og Tommy, kommer nå bort til John og Tommy. Han stiller seg ved siden av dem, og blir stående og se på dem en liten stund. Deretter begynner han også å gråte høyt, samt se seg om i rommet.

Dette er et eksempel, hvor Tommy og John forsøker å forhandle seg fram til en enighet om en lekebil, som begge to gjerne vil leke med. Tommy er ikke villig til å gi fra seg bilen. Dette får John til å velge en strategi hvor han prøver å ta bilen fra Tommy, og ved å dra Tommys armer ut, slik at han skal miste lekebilen. Ingen av strategiene fører fram, og det ender med at begge to gråter.

Eksemplet viser også hvordan Bjørn lar seg engasjere i den pågående forhandling mellom Tommy og John. Slik jeg tolker Bjørn, velger han to strategier, når han involverer seg i den pågående forhandling. Først velger han en *observerende strategi*, som er tilsvarende den Jens benytter i eksempel nr. 4 (s. 98). Denne strategien tolker jeg som å ha til sin hensikt å skaffe en oversikt over hva leken eller forhandlingen dreier seg om. Dette gjør Bjørn ved å bli stående en stund og se på hva som hender mellom Tommy og John. Deretter tolker jeg det som at Bjørn velger en *emosjonell strategi*. Dette ved at han gråter og ser seg rundt i rommet. Dette tolker jeg som både at han deler den affektive tilstand som Tommy og John er i, samt at han ser seg rundt i rommet etter noen som kan hjelpe. Jeg har valgt å tolke det som at Bjørn ser seg om etter hjelp fra en voksen.

Utgangspunktet for den forhandling, som Tommy og John inngår i, er at de i forbindelse med sin lek kommer over en lekebil, som begge to vil ha. Tommy velger den strategi at han tar lekebilen. Denne strategi og handling er ikke John enig i, etter min tolkning. Han prøver derfor å endre denne *uenighet* til at han skal ha bilen. I sitt forsøk på dette, tolker jeg det som, at han velger en *fysisk strategi*

ved å dra i Tommys armer, slik at han skal miste lekebil. John velger da også, etter min tolkning, en fysisk strategi, som handler om å holde godt rundt bilen. Denne strategien kombinerer han med en *emosjonell strategi*. Jeg tolker her hans emosjonelle strategi til å handle om hans gråt. I tillegg velger han en *pragmatisk strategi*, som jeg tolker til å omfatte at han ser seg rundt i rommet etter hjelp fra en voksen. Jeg tolker det slik at Tommy dermed benytter seg av tre strategier samtidig, en fysisk, en emosjonell og en pragmatisk strategi. Når John ikke lykkes i sin fysiske strategi, ved å dra ut Tommys armer, velger også han en emosjonell strategi, som omhandler det å gråte, samt en pragmatisk strategi, som jeg har tolket til å omhandle det å se seg om i rommet etter hjelp fra en voksen.

Man kunne naturligvis velge å tolke denne situasjonen, som at ingen av partene har noe ønsker om å komme til en enighet, noe som dermed faller utenfor hva jeg tidligere har definert som et grunnlag for å lykkes i sin forhandling. Jeg velger å tolke dette eksemplet, som en forhandling, som *ikke lykkes* på grunn av de *strategier som velges*. At Tommy og John velger de strategier, som de gjør, skal imidlertid ikke forstås som at de er *ukompetente* i forhold til valg av strategier. I denne sammenheng skal det mer forstås i samband med deres måte å ta *hverandres perspektiv*. Den måten de ikke tar hverandres perspektiv, eller hvordan de ikke inkluderer hverandres perspektiv i sin tenkning, kan forklare den relasjon de inngår i under sin forhandling. Jeg tolker det som, at de i sin forhandling ikke forstår hverandres reaksjoner og atferd, og at dette kommer til uttrykk i deres sosiale relasjon og forhandling. Jeg tolker det videre slik, at deres *ulike interesser* som er knyttet til lekebil, også vanskeliggjør for dem å kunne ha et felles oppmerksomhets fokus, samt felles intensjoner for sin lek og forhandling. Deres forhandling har derved mer et utgangspunkt i en *uenighet* enn en *enighet*.

Oppsummering av forhandlingen

Forhandlingen knytter seg til en lekebil, som både Tommy og John vil ha. Deres forhandling gjøres *fysisk*, ved at John prøver å ta bilen fra Tommy, eller dra armene ut fra Tommys kropp, slik at Tommy skal miste bilen. Guttene forhandler også gjennom sin *gråt*, samt ved å se seg rundt i rommet. Jeg tolker det som at Tommy og John prøver tre strategier i sin forhandling. Den ene er den *fysiske strategi*, som innebærer enten å ta fra, eller å holde fast. Den andre er en *emosjonell strategi*, som innebærer å gråte. Den tredje er en *pragmatisk strategi*, som innebærer å se seg rundt i rommet etter noen som kan hjelpe. Også Bjørn, som kommer til, tolker jeg som å forholde seg til situasjonen ut fra en *emosjonell*

strategi og *pragmatiske strategi*. Han gråter også, og ser seg rundt i rommet etter hjelp.

I utgangspunktet er den situasjon, som Tommy og John er i, lik situasjonen med Jon og Bjørn og duploklossene (eksempel 6, s. 116). Det er de samme leketingene, som begge barna vil ha. Derimot velger John og Bjørn, når de leker sammen, å heller velge strategier slik som *humor*, *sang*, samt gå inn og ut av *lekeroller*. Jeg tolker det som, at de strategier John og Bjørn velger i større grad forhindrer at uenighet om leketingene blir blokkerende for deres relasjon, og at de dermed kan komme fram til en enighet om leketingene, og leke videre sammen. Samtidig er det også min oppfatning at John og Bjørn har en klar intensjon om å ville være sammen og å leke sammen. Denne felles intensjon om å være sammen synes for meg å være sterkere for dem, enn intensjonen om å ville ha visse leketing.

Det er også interessant hvilken betydning det har for barnas valg av strategier, *hvor mye de har lekt sammen*. Bjørn og John, som forhandlet om duploklossene, har for eksempel lekt mer og oftere med hverandre, enn hva Tommy og John har gjort. Denne forskjellen i lekeerfaringer, kan etter min mening også forklare noe om hvorfor deres forhandlinger kan framstå som ulike. Det kan for eksempel bety at dess *flere lekeerfaringer* barna har sammen, dess enklere kan det være for dem å *komme til enighet* i deres forhandlinger. Dette både fordi barn som har lekt mye sammen, *kjenner hverandre bedre*, men også at de har flere *felles erfaringer* med å forhandle i lek.

Barnas bruk av emosjonelle strategier i forhandlinger om leketing

Ut fra mine analyser i denne studie, synes det som barnas forhandlinger om leketing, er vel så mye en forhandling om relasjonen mellom barna. Min analyse av de empiriske data viser videre, at barnas bruk av emosjonelle strategier er relativt mer hyppig i forbindelse med forhandling om leketing. Jeg velger å illustrere dette gjennom en lekesituasjon mellom Erik (2.8) og Jens (2.10). Disse to barna har jeg også tidligere i dette kapittel beskrevet i deres lek og forhandlinger. De leker mye sammen, og lykkes som regel i sine forhandlinger. Dette betyr imidlertid ikke at ikke også deres forhandlinger kan bli vanskelige for dem, og særlig når forhandlingene dreier seg om leketing.

Eksempel nr. 8 (2.30 min.)

Erik og Jens leker sammen på gulvet. Erik tar ei lita dukkeseng, som også Jens vil ha. Jens reagerer med å ta en bil som også Erik vil ha. Erik tar bilen fra Jens. Jens tar fram en ny lekebil, som Erik også tar fra ham. Etter hvert begynner de å slå hverandre. Jens gråter og roper ut i rommet. Erik sitter ved siden av, og ser på at Jens. Han går ikke sin vei, når Jens begynner å gråte, men setter seg nærmere Jens, og bare ser på ham. Etter hvert slutter Jens å gråte. Deretter fortsetter de med å leke sammen med bilene.

Også denne forhandlingen tolker jeg som en forhandling om leketing. Som i foregående eksempel, handler det om å ville ha de samme leketing. Samtidig tolker jeg denne forhandlingen til å omhandle spørsmålet om *integritet*. Jeg tolker det slik på grunn av den måten Erik og Jens forholder seg til leketingene og hverandre. Til forskjell fra eksempel nummer 7 (s. 119), tolker jeg ikke eksempel nr. 8 så mye til å skulle dreie seg om selve leketingen, men mer som en relasjonell forhandling om integritet. Utgangspunktet i deres forhandling er at de leker sammen. Erik tar ei dukkeseng, som også Jens vil ha. Jens reagerer på dette ved å ta en bil som også Erik vil ha. Erik reagerer med å ta lekebilen fra Jens. Dette gjentar seg to ganger i deres forhandling. Dette tolker jeg som en *utprøving av integritet*, og at den gjøres i forbindelse med leketing. Forhandlingene er preget av sinne og frustrasjon. Opplevelsen av å bli *fratatt* og *ikke ivaretatt*. Dette kommer særlig fram når de begynner å slå hverandre. Det ender med at Jens begynner å gråte. Erik sitter lenge og ser på dette. Når han slutter å gråte, fortsetter de å leke sammen. Det kan synes som at de yngste barnas forhandlinger ofte er vanskelige, når forhandlingens tema er knyttet til de små leketing. Disse situasjonene ender ofte med sinne og gråt. Etter min oppfatning skal deres sinne og gråt ikke nødvendigvis knyttes til de små leketingene, men vel så mye til relasjonene mellom dem. Jeg velger å tolke gråten til Jens som et uttrykk for at han *ikke opplever seg sett* av Erik, og at han heller ikke selv ser Erik i situasjonen. Jeg velger å tolke det slik av den grunn at de ikke velger å fjerne seg fra hverandre, men fortsetter sin lek etter at gråten har gitt seg. Dette kan vi, etter min mening, se på som guttenes ønske om å opprettholde sin *relasjon* og sin *lek* sammen.

Jeg tolker det som at Erik prøver ut Jens ved å ta leker fra ham. Av denne grunn vil jeg tolke hans strategi i forhandlingen med Jens til å være både *fysisk* og emosjonell, ved at han tar leketing fra Jens, men også *emosjonell* ved at han prøver ut Jens i forhold til *integritet*. Både Jens og Erik prøver også ut fysisk strategi, som er å slå hverandre. Jens reagerer med den emosjonelle strategien, gråt, samt at han roper ut i rommet. Jeg tolker hans rop ut i rommet, som et ønske om at en voksen skal komme dem til unnsetning. Deres forhandling tar nå etter min

tolkning et *vendepunkt*. Jens gråter, samtidig som Erik ser på ham, og flytter seg nærmere Jens. Deretter slutter Jens å gråte, og de leker videre sammen. Dette tolker jeg som at Erik velger en *fysisk* og *emosjonell* strategi, for å nærme seg Jens igjen. Han ser på Jens, og flytter seg nærmere ham. Jeg tolker det slik at Erik både preger og tolker hva som hender i relasjonen mellom seg og Jens. Han erfarer at Jens gråter, og tolker situasjonen deretter. Dette forstår jeg som at Erik inkluderer Jens sitt perspektiv i sin egen tenkning, og ved dette kan ta hans perspektiv. Han setter seg nærmere Jens, noe jeg tolker som hans måte å gjenopprette deres relasjon. På samme måte tolker jeg det slik, at Jens også inkluderer Eriks situasjon i sin tenkning. Han slutter å gråte fordi han nå erfarer seg sett, og de leker videre sammen. Dette tolker jeg, som at de begge to har tolket situasjonen ut fra hverandre, og med den hensikt å realisere sin intensjon; intensjonen om å leke sammen. Jeg tolker også hendelsen, som at Jens delaktiggjør Erik i sin subjektive opplevelse av situasjon, og at de derved kan dele innholdet i hvordan Jens erfarer situasjonen. Videre gir dette dem muligheten til å gjenopprette et felles oppmerksomhetsfokus på deres lek. At de fortsetter å leke sammen, tolker jeg som, at de etter vendepunktet i deres lek, deler en felles intensjon for sin lek. Det kan også tolkes som at Jens gjennom sin gråt, har lyktes i sin *signalbærende atferd* i forhold til Erik. Dette tolker jeg ut fra at Erik setter seg nærmere Jens, og ikke går fra ham.

Oppsummering av forhandlingen

Dette er en forhandling mellom Erik og Jens om barnehagens leketing. På mange måter er innholdet i deres forhandling liknende som i forhandlingen til Tommy og John (eksempel nr. 7, s. 119). Også hvordan de forhandles i disse to eksemplene er ganske like. Samtidig tolker jeg det slik, at det hender forskjellige ting i disse to forhandlingene. Derfor har jeg valgt å presentere begge, på grunn av det interessante i forskjelligheten.

For Erik og Jens handler det om flere leketing, som begge to vil ha. Deres måte å forhandle om leketingene på, er å forsøke å ta dem fra hverandre. Når dette ikke fører fram, begynner de fysisk å slå hverandre. Jens gråter etter hvert, og roper ut i rommet. Når Jens begynner å gråte, setter Erik seg nærmere ham. Han ser på Jens, som gråter. Når Jens slutter å gråte, fortsetter de å leke sammen med bilene.

Jeg erfarer denne forhandlingen mellom Erik og Jens som interessant, først og fremst ut fra de strategier som de velger for sine forhandlinger. Den første

strategien tolker jeg som en *pragmatisk strategi*. Begge guttene vil ha de samme lekene, og det er problemet. Dette problem forsøker de å løse ved å ta leker fra hverandre, samt å slå hverandre. Etter hvert forlater de denne strategien. Dette tolker jeg som at de erfarer den valgte strategi som *lite hensiktsmessig* i forhold til å komme fram til en *enighet*. Den neste strategi, som velges, er en emosjonell strategi. Jens begynner å gråte, og at han roper ut i rommet. Erik setter seg nærmere Jens, og bare ser på ham. Jeg tolker det som at Erik prøver å forstå hvordan Jens oppfatter det som hender mellom dem. Han setter seg nærmere Jens, noe jeg tolker som et ønske om nærhet. At Jens velger gråt som en emosjonell strategi i deres forhandlinger, kan tolkes som hans signalbærende atferd i forhold til hans subjektive opplevelse av situasjonen. Samtidig kan det at Jens gråter, og at Erik setter seg nærmere han, også tolkes som en *gjenetablering av deres relasjon*. At de deretter fortsetter å leke sammen, tolker jeg som at relasjonen dem i mellom er gjenetablert, men også at deres *relasjonelle forhandling har lyktes*.

Forhandlinger om store leketing

Studien viser at det ofte er andre ting som hender i barnas forhandlinger, når de forhandler om de store leketingene. Forskjellen er ikke bare knyttet til leketingens størrelse, men vel så mye at det ofte er flere enn to barn som leker rundt de store leketing. Jeg har valgt å definere den største av de store leketing til å være det fysiske lekerom. Jeg vil starte dette avsnittet med å beskrive en lek mellom Haakon og Fredrik. Begge guttene er 2.5 år. Deres lek foregår på barnehageavdelingens største rom, hvor det i en krok finnes noen møbler slik som en stol, et bord og en sofa.

Eksempel nr. 9 (4.0 min.)

Denne lekeobservasjonen starter med at Haakon står på en stol. Han prøver å få tak i ei bok, som er plassert i ei bokhylle på veggen. Fredrik sitter i sofaen og ser mot Haakon. Haakon gir etter hvert opp å få tatt ned noen bok fra bokhylla. Han blir stående ei stund på stolen. Deretter klyver han over fra stolen til sofaen. Når han har gjort det, ser han ned mot Fredrik og smiler. Deretter krabber han over sofaen, snur seg rundt og smiler mot Fredrik. Fredrik smiler tilbake. Begge guttene ler. Haakon fortsetter med å krabbe tilbake mot Fredrik, mellom sofaryggen og veggen, som sofaen står plassert inntil. Fredrik, som til nå har sittet i sofaen og sett på Haakon, setter nå i gang med det samme som Haakon. Leken fortsetter med at de klatrer fra stolen, opp på bordet, ned i sofaen, over sofaen og videre over på ryggen av en sofa. Når de har tatt en runde, setter de seg litt ned i sofaen, ler og smiler til hverandre, ser seg litt rundt i rommet, og fortsetter med en ny runde.

Slik jeg tolker denne forhandlingen mellom Haakon og Fredrik, handler den om ulike måter å bevege seg på, samt ulike møbler å bevege seg på, slik som sofa, stol og bord. Jeg tolker det ikke som at Haakons prosjekt var å krabbe og klatre på møblelementet, men å få tak i ei bok i bokhylla. Det kan tolkes som at Haakon og Fredrik egentlig hadde som en felles intensjon å ville se i boka sammen. Når det ikke lyktes Haakon å få tak i noen bok fra bokhylla, tolker jeg det som at de gir opp sitt bokprosjekt, men viderefører ideen om fysisk å bruke møblelementet til deres lek. Av denne grunn tolker jeg det som at utgangspunktet for deres lek, er de store leketing, slik som stol, bord og sofa.

Haakon og Fredrik gjør sine forhandlinger ved at de *viser hverandre*. Når Haakon har klatret fra stolen til sofaen, ser han mot Fredrik og smiler. Dette tolker jeg både som at han viser Fredrik sine intensjoner for hva han planlegger at de to kan gjøre sammen, samt at han sjekker ut om Fredrik forstår hans intensjoner. Deretter fortsetter han med å krabbe over sofaen, ser igjen mot Fredrik og smiler, krabber så tilbake mot Fredrik igjen. Etter dette fortsetter Fredrik med det samme som Haakon. Dette tolker jeg som at de har forhandlet seg fram til en enighet om *hva de vil leke, og hvordan de vil leke*. De vil krabbe og klatre i møblelementet. Haakon krabber først og Fredrik krabber etter. Haakon forhandler med Fredrik ved å vise fram sin idé. Han stopper ofte opp, smiler til Fredrik, for å sjekke om han forstår ideen. Jeg tolker deres måte å forhandle på både å bidra til at de skaper et felles *oppmerksomhetsfokus* for sin lek, samt at de sjekker ut med hverandre om de deler en *felles intensjon* om deres lek. At de er felles om en *affektiv tilstand*, kommer etter min tolkning fram ved at de *smiler og ler* til hverandre. De forhandler ved å vise hverandre hva de mener, samt at de *gir hverandre ideer*. Jeg tolker det slik at *møblelementet er det, som gir ideen til deres lek*. Bord, stol og sofa synes å gi guttene ideer til hva de kan gjøre sammen. At de faktisk gjør det sammen er derimot, slik jeg tolker det, et resultat av at de forhandler fram en enighet om hva de vil gjøre med leketingene. Dermed er det ikke *leketingen i seg selv* som setter i gang deres lek, men guttenes *forhandlinger og enighet* om hva de kan *gjøre sammen* med leketingen. At de ler og smiler mye til hverandre, tolker jeg både som deres måte å fortelle hverandre at de fatter hverandres ideer, men også som et uttrykk for deres glede av å være sammen.

Deres strategi for forhandling forstår jeg primært som *nonverbal*. De viser hverandres hensikter, mer enn å fortelle om dem. Haakons strategi for å få med Fredrik på sin idé har trekk av den metapragmatiske lek. Han er *oppfinnsom, kreativ, begeistret*, og han *involverer* Fredrik *aktivt* i sine ideer. Deres felles oppmerk-

somhetsfokus etableres og vedlikeholdes gjennom deres aktive blikk mot hverandre. De benytter også *humor og glede*, som en forhandlingsstrategi, gjennom at de ofte ler sammen. Jeg tolker deres lek slik at de også selv finner sine påfunn i møblelementet som artig og morsomt.

Oppsummering av forhandlingen

Denne forhandlingen tolker jeg til å handle om ulike måter å bevege seg på, samt ulike steder å bevege seg. De forhandler gjennom å *vise hverandre* hva de mener, og de *gir hverandre ideer* for hvordan de kan klatre i møblelementet. Når de har forstått hverandres ideer, *smiler og ler* de til hverandre. At de så ofte ler til hverandre, tolker jeg som at de deler innholdet i sin lek. Den relasjon de inngår i under deres lek, tolker jeg som et uttrykk for deres *intersubjektive kommunikasjon*. Dette gjennom at de deler en *felles oppmerksomhet, felles intensjoner*, og er *felles deltagende* i affektive tilstander. De viser sin *forhandlingskompetanse* ved både å kunne uttrykke egne intensjoner, samt at de har stor oppmerksomhet på hverandres intensjoner i leken.

Den strategien de primært benytter seg i forhandling er en *nonverbal strategi*. Dette gjennom at de oppnår enighet i sin lek primært gjennom å vise hverandre hva de mener, samt å bekrefte at de har forstått. Jeg har allerede tolket det som at deres latter og rop til hverandre kan tolkes som at de *deler innholdet* i sin lek. Jeg mener videre at deres aktive bruk av latter og smil i deres lek, kan tolkes som at de benytter seg av humor som strategi i deres lek. At deres lek og forhandling preges av en god stemning, mener jeg blant annet kan skyldes deres *humor og glede* over å være sammen.

Betydningen av et felles fokus i forhandlinger

I noen av studiens lekeobservasjoner har leketingene, og det fysiske rom stor betydning for barnas lek og samvær. Etter min tolkning kan leketingene og det fysiske rom, i noen lekesequenser, bidra til barnas felles fokus i deres forhandlinger. Det er følgende lekesequens et eksempel på. Denne sekvensen utmerker seg ved at de store leketing og det fysiske rom blir viktige i forhold til å bidra til et felles fokus i barnas forhandlinger. Barna synes å lykkes i sine forsøk på å holde et felles fokus inn mot lekens innhold, og dermed ser de også ut til i større grad å mestre de nødvendige forhandlinger for at leken skal kunne fortsette. I dette legger jeg, at deres *felles fokus* i leken bidrar til barnas forsøk på å komme fram til en *enighet* om sin lek.

Eksempel nr. 10 (7.30 min.)

Fire barn leker sammen. Alle er i alderen 2.5 år. Det er Lene, Lars, Julie og Kristian.

Lene, Lars og Julie står på hver sin krakk. Kristian står på gulvet og titter på dem. Lene utløser det hele ved å hoppe ned av krakken, samtidig som hun ler til de andre, som følger opp hennes hopp. Når Lene har landet på gulvet, klatrer Kristian opp på hennes krakk og gjør et hopp han også. Under veis i hoppingen hender det at barna ser på hverandre, og ser seg rundt i rommet samtidig som de sier:

"Vi hopper!"

I neste hopp sier Lars: "skihopp" i det han hopper. Dette følges opp av de øvrige barna. Julie hopper også fra sin krakk, men passer på å falle ned på sin rumpe når hun lander. Hun ler til de andre. Et tilsvarende hoppe - fallel hopp gjøres av Kristian og Julie også. Etter en stund står Lene, Lars og Julie på sine krakker. Om Kristian ønsker å hoppe før Lene, svarer hun som regel at hun skal hoppe først og at Kristian skal se på henne. Deretter kan han hoppe mener hun. Kristian godtar dette.

Etter at Kristian har stått og tittet opp på Lene, Lars og Julie, som står på sine krakker, sier han til Lene:

"Lene, kan du hoppe nå, slik at jeg kan klatre opp på din krakk?"

Lene til Kristian: *"Du kan heller komme og sitte på min krakk, så kan jeg stå på samme krakken."*

Etter å ha sittet en stund på krakken, klatrer Kristian opp på krakken og blir stående foran Lene. Lene tar sine hender og dytter Kristian ned. Kristian reagerer på dette ved å ville gå til en voksen og fortelle om hva som hadde hendt.

Lene hopper ned av krakken, løper etter Kristian, og forteller at de skal hoppe sammen, og at han skal hoppe først. Kristian blir med på det. Barna fortsetter å hoppe opp og ned fra sine krakker. Lars og Julie fra sine egne krakker, Lene og Kristian fra den krakken de to deler.

På et tidspunkt i leken prøver Lene å klatre opp på Lars sin krakk. Lars kommer løpende til, og drar Lene bort fra sin krakk, samtidig som han sier nei til henne. Lene prøver å forklare Lars at hun gjerne vil hoppe fra hans krakk. Lars rister på hodet som svar. Både Kristian og Julie står og ser på Lene og Lars. Til slutt hopper Kristian ned fra sin krakk. Nå klatrer Lene opp på krakken, og leken fortsetter.

Slik jeg tolker denne lekesekvensen, er barnas forhandlinger knyttet til *leketingene, lekens innhold, hvem som bestemmer, og om ulike roller i leken*. På den ene siden tolker jeg forhandlingene til å handle om hvem som skal hoppe, og hvordan det skal hoppes. Samtidig tolker jeg deres forhandlinger også til å handle om *deres samvær*. Slik jeg forstår deres lek, er det Lene som er lekens leder. Hun setter rammene for leken gjennom sitt første hopp. Hennes forslag bifalles av de øvrige barna, noe de viser ved både å imitere hennes hoppeaktivitet, men også gjennom de

varianter de legger inn i sine egne hopp. Når Kristian hopper, sier han at han skihopper. På denne måten bygger de også opp en felles historie gjennom sin lek. Slik sett blir *lekens historie* også en del av deres *forhandling*.

Etter at barna har gjort sine første hopp ned fra krakkene, ser de på hverandre og rundt i rommet, samtidig som de sier: ”Vi hopper”. Med dette utsagnet tolker jeg at de både *bekrefter for hverandre* den relasjon de har til hverandre, samt hva deres samvær og lek handler om. Jeg tolker det også som at de, gjennom å se seg ut i rommet, også vil fortelle de andre barna, som ikke deltar i deres lek, om deres etablering av et sosialt lekerom, som de har etablert sammen.

Barnas forhandlinger er også knyttet til leketingen, tre krakker. Fordi det er fire barn og kun tre krakker, inngår det også en forhandling om krakkene. Gjennom hele leken er det primært Lene og Kristian som forhandler om samme krakk. Lene prøver en gang å forhandle om Lars sin krakk, men blir avvist av Lars. Dette løses ved at Kristian frigjør sin krakk. I løpet av leken er det ingen av barna som prøver å forhandle med Julie om hennes krakk. Både Lars og Julie inntar rollen som ”krakkepassere.” De passer alltid på å lande ikke langt fra sin krakk, og de er raske til å bestige sin krakk etter at hoppet er utført. Kristian og Lene på sin side starter med å dele på en krakk, og fortsetter med det videre i leken. Dette kan etter min mening forstås som en *underforstått enighet* i deres lek med hensyn til hvem som forhandler og hva det forhandles om.

Jeg tolker barnas forhandlinger i leken til mye å foregå gjennom at de *viser sine intensjoner til hverandre* gjennom *hva de gjør*. Samtidig er også det verbale framtreddende i leken. Barna forteller og forklarer hverandre både hva de selv gjør, og hva de ønsker at de andre skal gjøre. Dette blir særlig tydelig i to av lekens partier. Den ene gangen er når Lene har dyttet Kristian ned av krakken, og han er på vei for å fortelle en voksen hva som har hendt. Lene løper da etter ham, og gir ham en forklaring. En forklaring jeg oppfatter som interessant på grunn av hennes tidligere argumentasjon i forhold til Kristian. Så langt i leken har Lene alltid sagt at hun skal hoppe først, Kristian skal se på henne, og deretter kan han hoppe. Etter at hun har dyttet Kristian ned, snur hun på sin argumentasjon, og argumenterer for at Kristian skal hoppe først, og at hun skal hoppe deretter. Dette tolker jeg som at Lene *mestrer å forstå* hvordan Kristian oppfatter det som har hendt. Hun forstår at han er lei seg for hva som hendte, ut fra hvordan hun har erfart og tolket situasjonen. Deretter er hun *målrettet* i forhold til sin intensjon om å få Kristian til å fortsette leken, framfor å gå til en

voksen. Jeg oppfatter dette som at Lene forstår at Kristian er lei seg, og at hun vil rette opp det hun har gjort mot ham. .

Det andre tilfellet i barnas forhandlinger, hvor deres forhandlinger foregår mye verbalt, er knyttet til når Lene prøver å forhandle med Lars om hans krakk. Når Lene er på vei opp på hans krakk, drar Lars henne ned igjen og sier ”Nei”. Lene argumenterer da verbalt for at hun gjerne vil hoppe fra hans krakk, men Lars avviser dette. Deres forhandling ender med at Kristian hopper ned fra sin krakk, slik at Lene kan overta den.

I sine forhandlinger benytter barna ulike strategier. Lene, som er ledende i leken, benytter seg av en *fysisk* strategi gjennom at hun med hele sin kropp *viser de andre barna* hvilke intensjoner hun har for deres hoppelek. Hun benytter en *verbal* strategi gjennom sin argumentering med Kristian og Lars, samt at hun benytter en *pragmatisk* strategi, etter å ha dyttet Kristian ned fra krakken.

Oppsummering av forhandlingen

Barnas forhandlinger i denne lekesekvens gjøres gjennom at de etterligner hverandres hopp, men også at de skaper en forskjellighet i hvordan det hoppes. Deres glede over fellesskapet i leken understrekes ved at de ler til hverandre. Deres forhandlinger foregår også ved at de *forteller og forklarer* hverandre både hva de selv vil gjøre, og hva de ønsker at andre skal gjøre. Deres forklaringer følges også opp ved at de *viser hverandre*. Deres *felles fokus* i leken synes å bidra til at barna mestrer å *dele opplevelsen* av leken.

Jeg tolker det videre slik, at både deres forklaringer til hverandre, samt at de ofte viser hverandre, kan forstås som at de både er *tydelige på egne perspektiv*, samt er ivrige etter å *se de andres perspektiv* i leken. Samtidig tolker jeg det til å være ulikheter med hensyn til barnas samværskompetente mønstre. Jeg oppfatter det slik at Lene og Kristian er samværskompete, i den forstand at de ser hverandres intensjoner, samtidig som de er tydelige på egne intensjoner. Dette til forskjell fra Lars og Julie, som jeg oppfatter mer innenfor et selvtalende samværs-mønster. De er tydelig i sine intensjoner med hensyn til sin krakk og lekens innhold, men ser i mindre grad andres intensjoner. Dette kommer særlig til uttrykk i forhandlingen mellom Lene og Lars om hans krakk.

Betydningen av å kunne ta hverandres perspektiv i forhandlinger

Det å *dele en lekeopplevelse* med en annen, er av betydning for om barnas forhandlinger skal lykkes eller ikke. Dette fordi det synes å være en sammenheng mellom viljen til å dele en lekeopplevelse, og evnen til å komme til en enighet i leken. Om dette ikke er tilfelle, synes det å være vanskelig for barna å kunne forhandle både om relasjon og leketing. Dette kan illustreres ved en lekesevens mellom Mona og Lisa.

Eksempel nr. 11 (2.0 min.)

Mona (2.0) leker med en gyngest. Hun sitter på hesten, og gynger. Lise (2.5) står ved siden av. Hun har sitt blikk rettet på Mona og hesten. Mona ser ikke på Lise, men er konsentrert om hesten og sin aktivitet. Lise viser med kroppen sin at hun også gjerne vil sitte på hesten. Dette gjennom sine ulike måter å klatre opp på hesten, men hun får det ikke til.

Når hun ikke får det til, begynner hun å gråte, samtidig som at hun ser seg rundt i rommet. Deretter prøver Lise å dytte Mona ned av hesten. Heller ikke dette lykkes hun med. Mona reagerer ikke på Lises forsøk på å erobre hesten, men fortsetter å konsentrere seg om hesten og sin aktivitet.

Etter kort tid prøver Lise å klatre opp på hesten bak Mona. Heller ikke dette lykkes. Lise gråter enda mer. Da går Mona av hesten, og går sin vei. Lise klatrer opp på hesten, slutter å gråte og gynger på hesten.

I denne lekesevensen er det Mona som har en gyngest, som også Lise vil ha. Mona ønsker ikke å gi fra seg gyngest til Lise. Deres interaksjon og forhandling er preget av uenighet. Jeg tolker det som at Mona er i *posisjon* og Lise i *opposisjon*. Det er Mona som har hesten, og hun synes ikke å ha som intensjon å ville dele den med Lise. Lise ytrer sine ønsker gjennom gråt, samt å presse seg opp på hesten, og ved å dytte Mona bort. Lise prøver med andre ord ulike strategier for å få hesten. Først en *emosjonell strategi* gjennom gråt. Denne signalbærende handling i forhold til Mona, synes hun ikke å lykkes med. Deretter velger hun en *pragmatisk strategi* ved å presse seg opp på hesten. Lises pragmatiske strategi kan også tolkes som et forslag om at de kan ri på hesten sammen.

Mona synes ikke å reagere på Lises ytring om at hun vil ha hesten, men er konsentrert om sitt, og sin aktivitet. Hun synes å prøve en type strategi, som handler om å *ignorere* både Lises tilstedeværelse, og ønske om å dele på eller overta hesten. Samtidig klamrer hun seg fast til hesten, slik at hun ikke er til å dra

ned. Hun posisjonerer seg ved å klamre sin kropp til hesten. Dette tolker jeg som hennes *fysiske strategi*.

Lise prøver både å klatre opp på hesten, og å dytte Mona ned av den. Hun gråter, og hun prøver å komme opp på hesten bak Mona. På den ene siden kan denne sekvensen tolkes som at ingen av barna verken ønsker eller vil forhandle. Deres hovedanliggende er at de begge to vil ha hesten. Mona vil ikke gi fra seg hesten. Dette markerer hun tydelig med sin ignorering av Lise. Spørsmålet om å kunne ha hesten sammen, ser ikke ut til å være et tema. På den andre siden mener jeg at sekvensen helt klart kan tolkes som en forhandling; en forhandling hvor de prøver å komme til en enighet, men hvor deres valg av strategier *ikke synes å være hensiktsmessige*.

I sin forhandling benytter Mona og Lise ulike strategier. Lise benytter seg av en *emosjonell strategi*, som hun uttrykker gjennom sin *gråt*. Hun velger også en *fysisk strategi*, ved både å prøve å dytte Mona ned av hesten, samt presse seg selv opp på hesten. Mona på sin side velger en strategi som går ut på at å ignorere Lise og hennes ønsker om å få hesten, og å få komme opp på hesten. Mona velger videre en fysisk strategi ved å klamre seg fast til hesten, slik at Lise ikke får henne ned fra den.

Oppsummering av forhandlingen

Jeg oppfatter denne forhandlingen mellom Mona og Lise som interessant, særlig ut fra deres perspektivtaking. Jeg har tidligere skrevet om betydningen av å kunne se den andre, slik som for eksempel er tilfelle i forhandlingen mellom Haakon og Fredrik i eksempel nr. 9 (s. 124). De er *oppmerksomme på hverandre*, og viser det ved å bekrefte for hverandre, at de har forstått hva den andre vil. Forhandlingen mellom Mona og Lisa er helt annerledes; blant annet fordi uenigheten er større enn enigheten i deres forhandling. Dette forstår jeg som at de ikke har et *felles oppmerksomhetsfokus* i sin forhandling. Framfor å *dele et fokus*, har de *to ulike fokus*. Lise som vil ha hesten, og Mona som ikke vil dele på den, eller gi den fra seg.

Jeg har tidligere i avsnittet skrevet at jeg tolker deres interaksjon til å være Mona i posisjon og Lise i opposisjon. En annen måte å betrakte deres relasjon og interaksjon på er ut fra begrepet intersubjektivitet. Jeg tolker det slik at de ikke kan *dele noen opplevelse*, i og med at deres utgangspunkt er så ulike. Dermed tolker jeg det slik at de har *ulike opplevelse* i forhold til hva som hender mellom dem. Jeg

mener derfor, at det nødvendigvis ikke er gyngestenen, som er utfordringen for Mona og Lisa, men hva som *hender i relasjonen mellom dem*. Både at de ikke deler en *felles opplevelse*, og at de har vanskelig for å se *hverandres perspektiv*. Dette tolker jeg som den viktigste årsaken til at de ikke kommer til en *enighet* i deres lek.

Sammenfatning av forhandlinger om leketing

Tema om leketing oppfatter jeg ut fra mine empiriske data til å handle om barnas forhandlinger knyttet til små og store leketing. Jeg tolker deres forhandlinger om leketing som å framstå på ulike måter alt etter om det er ønsket om en enighet, eller en uenighet som ligger til grunn for deres forhandlinger. Dette mener jeg kommer til uttrykk i forskjellene på Bjørn og Johns forhandlinger om duplo-klosser i eksempel nr. 6 (s. 116), og Mona og Lises forhandlinger om gyngestenen i eksempel nr. 11 (s. 130). Jeg tolker det som at Bjørn og John har et felles ønske om å komme fram til en enighet gjennom sine forhandlinger. Derimot tolker jeg forhandlingene mellom Mona og Lise til å ha et utgangspunkt i en uenighet. Dette mener jeg *utgjør forskjellen* i disse to forhandlingene.

Forhandling og empati

En annen forskjell i barnas forhandlinger, som jeg tolker ut fra det empiriske materiale, er barnas evne til å *inkludere den andres perspektiv i sin tenkning*, for derved å kunne ta den andres perspektiv. Blant annet kommer dette til uttrykk i eksempel nr. 8 (s. 121), hvor jeg tolket det slik at Erik inkluderte Jens sitt perspektiv i sin egen tenkning, og ved dette kunne ta Jens sitt perspektiv. Dette tolker jeg både som evne til perspektivtaking, og en evne til å ta del i den andres subjektive opplevelse. Det kan etter min mening forstås som Eriks empatiske evne. Med begrepet *empati* forstår jeg en kognitiv (Piaget, 1965; Lickona, Geis & Kohlberg, 1976) og emosjonell (Hoffman, 2000) evne til å *sette seg inn og dele et annet menneskes følelser*. Et fellestrekk mellom intersubjektivitet og empati, er menneskets evne til å forstå andre mennesker som separate subjekt. Jeg tolker det derfor slik, at hvor vidt barna kommer til *enighet* eller ikke i sine forhandlinger også kan forstås ut fra deres evne til å se hverandre som *adskilte subjekt med ulike intensjoner og følelser*.

Å kunne se hverandre som separate subjekter kan, etter min tolkning av det empiriske materiale, også knyttes til barnas forhandlinger som omhandler integritet. Dette mener jeg blant annet kommer til uttrykk i eksempel nr. 7 (s. 119), hvor Tommy og John prøver å forhandle seg fram til en enighet om en lekebil, som begge to gjerne vil leke med. Deres forhandling kan forstås til

primært å handle om en lekebil. Om jeg derimot tolker hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter i sine forhandlinger, kan den etter min oppfatning knyttes til Tommys opplevelse av *respekt for sin egen integritet*. Dette blant annet når John prøver å få bilen ved å dra Tommys armer ut fra hans kropp, slik at han skulle miste lekebilen.

Forhandling og ulike samværsmonstre

Studiens observasjoner viser, at barnas forhandlinger om leketing er vel så mye knyttet til relasjonen mellom dem, som til leketingen i seg selv. Det avgjørende for om de lykkes i sine forhandlinger eller ei ser mest ut til å være knyttet til i hvilken grad de kan dele en lekeopplevelse sammen, og i hvilken grad de mestrer å ta hverandres perspektiver. Jeg tolker det videre som at om de *kommer til enighet eller ikke* i sine forhandlinger også kan knyttes til deres *samværsmonstre* (Sommer, 2004). Av de fire ulike samværsmonstre, som i følge Sommer uttrykkes blant barn, mener jeg å kunne identifisere tre av mønstrene i studiens data med hensyn til forhandling om leketing.

Det *samværskompetente mønster* mener jeg kommer særlig til uttrykk i eksempel nr. 6 (s. 116), hvor John og Bjørn forhandler om duploklossene. Gjennom den måten de forhandler og de strategier de tar i bruk, viser de begge en evne til å *markere egne intensjoner*. Dette viser de gjennom den måten de tar klosser fra hverandre, samt hvordan de også kan dra i samme klosse. Dette som en markering av en felles intensjon om å ville ha klossen. Jeg tolker det slik at guttene ikke bare er tydelig på sin egen intensjon om å ville ha klossen, men at de også har en *oppmerksomhet på den andres tilsvarende intensjon*. Samtidig som at de forhandler om sin uenighet knyttet til klossene, tolker jeg det også som at de *mestrer å lese* det sosiale samværets mening. De forhandler altså ikke bare om klossene, men også om sitt samvær. Dette kommer for eksempel til uttrykk når de tar sin *time-out*, for deretter å leke videre. Eller tilsvarende når de lar klossene blir brølende dyr, for deretter å leke videre. Alle disse ulike strategier, som John og Bjørn velger i sine forhandlinger, forstår jeg som deres *idéproduksjon* for å forhandle fram deres samvær til nye former. Gjennom sin evne til å etablere, bevare og forhandle deres sosiale samvær, tolker jeg det som at de styrker den relasjon de har til hverandre. Ikke på grunn av deres uenighet om klossene, men på tross av denne. Av den grunn er det min oppfatning, at deres samværskompetanse i forhandling med hverandre kan knyttes til deres evne til å *bevare og vedlikeholde* deres *sosiale relasjon*, og samtidig forholde seg til den *tilbakevendende uenighet* i deres lek.

Det *selvartikulerende mønster* oppfatter jeg til å komme delvis til uttrykk i flere av forhandlingene. Særlig i deler av forhandlingene, hvor det ene eller det andre barnet viser evne til markering av egne intensjoner, men begrenset oppmerksomhet på den andres intensjoner. For eksempel kommer dette til uttrykk i eksempel nr. 8 (s. 121), hvor Erik og Jens leke sammen. Her kan deres forhandlinger etter min oppfatning tolkes som et samvær preget av å være *fysiske, voldsomme, euforiske, aggressive*, og med *manglende omsorg* for hverandre. Samtidig mener jeg likevel at de gjennom sin forhandling og sitt samvær oppnår et slags *vendepunkt* i sin lek. Et vendepunkt hvor deres relasjon reetableres, slik at de kan fortsette å leke sammen.

Derimot tolker jeg det slik at det i eksempel nr. 10 (s. 127) uttrykkes hva Sommer (2004) karakteriserer som et *selvartikulerende samværsmønster*. I eksempel nr. 10, hvor Lene, Lars, Julie og Kristian leker sammen, bruker jeg begrepet ”krakkepassere” om Lars og Julie. I dette la jeg, at de hadde et klart fokus på sin egen intensjon om å beholde sine krakker for seg selv, men et begrenset fokus på Kristian, som ikke hadde noen krakk, men likevel var en del av leken. I eksemplet beskrev jeg også hvordan konsekvensen av dette ble, at det i hovedsak var Lene og Kristian som forhandlet om den ene krakken. Jeg tolker det ikke slik at Lars og Julis på noen måte inngikk i samværet preget av å være fysiske, voldsomme, euforiske og aggressive. Derimot forstår jeg det som at deres *selvartikulering* bidro til at de i mindre grad kunne *ta omsorg* for andre. Dette kommer særlig til uttrykk når Lene er i ferd med å klatre opp på krakken til Lars. Først drar han henne fysisk ned fra sin krakk. Deretter forsterker han sin fysiske handling med et tydelig verbalt nei til Lene. Lene på sin side oppfatter jeg til å inngå en verbal forhandling med Lars om å få bruke hans krakk. Dette lyktes hun ikke i, og løsningen ble at Kristian hoppet ned av krakken, som han delte med Lene, slik at hun kunne klatre opp på den. Jeg tolker det selvartikulerende til å kunne eksistere i alle disse forhandlinger som barna gjør om sine leketing. Derimot mener jeg det er vanskelig å hevde, at noen av barna har dette som et *mønster* for sitt samvær med andre, men at barna i større eller mindre grad også evner å ha *oppmerksomhet* på den andres intensjoner. Dette forstår jeg også til å handle om *ulike kompetanse* blant barna med hensyn til evne til *perspektivtaking* og *intersubjektiv delaktiggjøring*.

Et tredje samværsmønster som etter min tolkning kommer til uttrykk i forbindelse med barnas forhandlinger, er det *sosiale isoleringsmønster*. Dette mener jeg uttrykker seg i eksempel nr. 11 (s. 130), hvor Mona og Lise forhandler om en

gyngehest. På den ene siden er både Mona og Lise klare i sine intensjoner med hensyn til gynghesten. I den forstand at Lise vil ha den, og Mona vil ikke gi den fra seg. Samtidig skal ikke intensjonen bare knyttes til en vilje om noe. Etter min oppfatning må en intensjon også betraktes i lys av en tanke eller en følelse om noe. I følge Sommer (2004) vil det å bli ignorert eller avvist kunne være betegnende for barnas kontaktforsøk i det sosiale isoleringsmønster. Dette er også slik jeg tolker den sosiale relasjon i Monas og Lises forhandlinger. Jeg har forstått forhandlingen som at Mona benytter en strategi som innebærer både en *ignorering* og en *avvisning* av Lise og hennes forsøk på å komme opp på hesten. Jeg har også forstått deres forhandlinger til å kunne handle om at de verken ønsker eller vil forhandle. Videre har jeg tolket det som at deres forhandlinger ikke lykkes, på grunn av at *deres valg av strategier* ikke er hensiktsmessige. Etter min oppfatning kan deres *samværsmonster* være en forklaring på hvorfor de ikke kom til enighet i sin forhandling. Et samværsmonster, hvor begge parter både *ignorerer og avviser* hverandre, og hverandres *hensikter og ønsker* knyttet til leketingen.

Forhandling og humor

Som det framgår av de presenterte resultater, synes det å være ulike utfordringer som er knyttet til barnas forhandlinger om de små leketing, og de store leketing. Hvorfor det synes å være ulikheter i disse forhandlingene, vil jeg komme tilbake til i forbindelse med de overgripende perspektiver knyttet til barnas forhandlinger om leketing. I denne sammenheng vil jeg stoppe opp ved det interessante i studiens resultat, som knytter seg til barnas bruk av humor, latter og sang i sine forhandlinger.

Med begrepet humor forstår jeg en likevektig holdning til livets motgang; en *sympati og forståelse* for det som er ufullkomment og vanskelig. Det kan også forstås som en hvile eller ro for sinnet. En annen vanlig betydning av ordet er det som virker komisk og dermed framkaller latteren (Store norske leksikon, 1985). At barna ler sammen i sin lek og sine forhandlinger oppfatter jeg både som et uttrykk for *humor*, og et uttrykk for en *glede over samværet*. Det som jeg imidlertid finner interessant i studiens resultat, og som særlig kommer til uttrykk i eksempel nr. 6 (s. 116), er hvordan det oppstår ulike innslag av humor i forhandlingene mellom Bjørn og John. Jeg tolker det som at de benytter humor som strategi i sine forhandlinger på grunn av sin *forståelse* av det vanskelige i deres forhandling. Deres uenighet om klossene påvirker både deres *forhandling* og *relasjon*. Samtidig kan det tolkes som at deres bruk av humor, gir dem en *likevektig holdning* til den motgang de møter i deres forhandlinger. På den ene siden deres felles

erkjennelse av deres uenighet, og på den andre siden deres felles ønske om å komme til en *enighet*, blant annet ved hjelp av *strategier* som *latter og sang*.

Overgripende perspektiver knyttet til barnas forhandlinger om leketing

I likhet med Michélsen (2004), viser også denne studiens resultat, at de mest problematiske forhandlinger mellom barna er knyttet til leketing. Jeg tror imidlertid ikke det er lekesaken i seg selv som vanskeliggjør forhandlingene mellom barna, men mer i hvilken grad leketingene blokkerer de minste barnas mulighet til å ta hverandres perspektiv. Samtidig ser jeg også en forskjell på deres forhandlinger, om det dreier seg om de små eller de store leketing. Det synes enklere for dem å forhandle om de store enn om de små. Dette kan, som også Løkken (1996) hevder, handle om at de små leketing appellerer til følelsen av *meg og mitt*. Dette i motsetning til de store, som mer synes å appellere til det vi *har sammen*.

Det som blant annet er interessant i disse forhandlingene, er *barnas felles utgangspunkt i forhold til barnehagens leketing*. Det er, etter min mening, ingen av barna som kan kreve en rett til noen av barnehagens leketing. Det som finnes av lekemateriale i barnehagen, er ment til felles bruk for alle barna (Corsaro, 2002). Dette oppfatter jeg både som en utfordring, men også en betydelig mulighet med hensyn til å kunne bidra til de yngste barnas læring av *forhandlingskompetanse*. Framfor å se barnehagens leketing som konfliktfremmende i barnehagen, skulle vi mer kunne se det som et *betydningsfullt læringsobjekt for forhandlinger* mellom barna. Barnehagens leketing er felles for alle barna, og utgjør dermed et tema for forhandlinger mellom barna.

Med hensyn til uenighet i samspillsekvenser, anser Michélsen (2004) at dette oppstår enten ved at barna har motstridende ønsker, eller at et barn forsøker å hindre et annet barn på en eller annen måte. Michélsen hevder at fleste uenigheter om leketing ender med, at det barnet som opprinnelig hadde lekesaken vinner, og at det andre barnet taper, eller at den som blir avvist går sin veg. Kompromissløsninger forekommer svært sjelden (a.a., s. 131). Vi kan naturligvis tolke utfallet av barnas forhandlinger i termer av vinne, tape, eller kompromiss. For denne studie er den forståelse som legges til grunn, at barnas forhandlinger dreier seg om en *enighet eller uenighet* mellom barna. På den måten vil deres forhandlinger bli tolket i et perspektiv av om de kommer til enighet eller ikke. At det barnet som hadde leketingen i utgangspunktet får beholde den, kan også tolkes som at partene i forhandlingen kommer fram til en *enighet* om dette.

Om barna kommer til en enighet eller ikke, handler etter min oppfatning mest om i hvilken grad barna har lyktes i sine valg av strategier. Selv en forhandling mellom barna, som ikke ender med en enighet må, slik jeg tolker det, kunne betraktes som en forhandling, men der barna har benyttet *ubensiktsmessige strategier*. Dette på tilsvarende måte som at vi ikke betviler at det har funnet sted en forhandling mellom partene i arbeidslivet, til tross for at de ikke kom til en enighet i forhandlingene.

Som det fremgår av de sekvenser jeg har presentert i dette avsnittet, er spørsmålet om rett til leketing sentralt i barnas forhandlinger. Når de erfarer, at deres rett til en leketing trues eller krenkes av andre barn, reagerer de ofte med sinne, fortvilelse og gråt. Dette i tillegg til at de ser seg rundt i rommet. Jeg tolker for eksempel deres søken med blikket ut i rommet, som et forsøk på å få en voksen som hjelp i situasjonen. Johansson (1999) viser til hvordan barna i hennes studie uttrykte en selvklar rett til å kunne undersøke ulike leketing, ha dem, eller leke med dem på ulike måter, alene eller sammen med andre barn. Når barna opplever at denne rett blir truet, reagerer de med sinne, sorg eller ved å bli redd. De protesterer, klager, skriker, sloss eller gråter. De kan forlate lekeområdet, eller søke hjelp hos en voksen. Johansson (a.a.) hevder, at barna i slike situasjoner opplever sin rett krenket. Dette er de samme reaksjoner som jeg også finner blant barna i mitt eget materiale. Det ser ut til, at i situasjoner der ett eller flere barn kjenner seg krenket, er også deres forhandlinger vanskelig. Forhandlinger i slike sammenhenger skjer ofte etter prinsippet ”tar du fra meg, så tar jeg fra deg”. Forhandlinger som blir mer preget av uenighet enn enighet. Samtidig tolker jeg det slik at det nettopp er i *uenigheter mellom barna*, at forhandlinger *både behøves og kan oppstå*. Både for å komme til *enighet i lek*, men også for at deres *relasjon kan gjenopprettes*.

Johansson (1999) hevder at et viktig utgangspunkt for å ha retten til leketing, er å kunne kontrollere dem. Hun mener videre (a.a., s. 119) at det å ha kontroll kan bety ulike ting. Det kan bety at barnet bruker lekesaken, leker med den, eller gjør noe annet med den. I sin tekst gir Johansson følgende situasjonsbeskrivelse fra en lek mellom to barn:

I dockrummet leker Josefine (3:4) och Johanna (3:3). De lagar mat och äter. Johanna står vid spidsen och rör i två stekpannor. Josefine försöker ta en av pannorna, men Johanna håller händerna skyddande över dem. Hon protesterar. ”Jag vill ha” säger hon högt. Josefine försöker ta skeden ur Johannas hand, men Johanna släpper inte taget. Josefine ger upp (s. 119).

I sin tematikk kan denne beskrivelsen av Johansson minne om min studies beskrivelse av lekesekvensen, hvor Tommy og John vil ha samme bil. Jeg mener det er interessant å se hvordan min egen studie og Johanssons studie fanger opp mange av de samme lekesituasjoner mellom barna, men der vi på grunn av ulike forskningsinteresse og ulike teoretiske utgangspunkter, kommer til å vektlegge ulike sider i vår analyse av data.

I sin analyse av den refererte sekvens hevder Johansson (a.a.), at Johanna beholder kontrollen over sine leketing. Hun holder dem fast, for å beskytte seg mot at Josefine skal ta dem. Josefine gir også opp å forsøke å ta leketingene. Johansson hevder videre at Johanne gjennom sin handling ovenfor Josefine uttrykker, at den som bruker leketingene, har rett til dem. Josefine har derimot en annen idé. Hun mener også selv å ha en rett til å ha pannene, og forsøker derfor å få retten til dem og kontrollen over dem gjennom å ta dem. Jeg tolker det slik at Johansson tolker og forstår lekesituasjonen til barna ut fra et raster om at en rett til leketing handler om å kontrollere dem. For å vise hvordan min egen studie og Johanssons studie kan utvide og berike den samlede forståelse av hvordan vi kan forstå de yngste barnehage barnas lek, vil jeg nå presentere en tolkning og analyse av Johanssons situasjonsbeskrivelse i et forhandlingsperspektiv.

Slik jeg tolker og forstår leken mellom Johanne og Josefine, så dreier deres forhandlinger seg om de leketing, som er tilgjengelig for deres lek. Det framgår av situasjonen at det dreier seg om panner og en skje. Barna forhandler på ulike måter. Den ene gjennom en *fysisk strategi*. Josefine på sin side prøver å ta leketing fra Johanne. Johanne på sin side holder enten sine hender beskyttende over grytene, eller holder godt fast i skjeen. Deres forhandlinger gjøres også *verbalt*. Det kommer til uttrykk ved at Johanne protesterer ovenfor Josefine, og sier ”Jag vill ha”. Her er det også interessant hvordan Johanne sier dette, som en forsterkning av at hun holder sine hender beskyttende over grytene. Dette er det samme som skjer i min egen studie der Erik og Jens leker med biler (eksempel nr. 2, s. 92). Erik flytter sin bil ned fra vindusruten til vinduskarmen samtidig som han sier til Jens: ”Kan du holde opp med å kolliderer i min bil?”. Dette tolker jeg som at han lar sin *handling og sitt verbale språk* gjensidig forsterke hverandre i hans budskap til Jens. Tilsvarende som jeg også forstår Johannas bruk av det verbale språk og handling i sin forhandling med Josefine.

Slik jeg tolker forhandlingene i leken til Johanne og Josefine, benytter de seg av tre ulike strategier for forhandling. Begge jentene benytter en *pragmatisk strategi* for å nå sine mål. Josefine vil ha leketing, som også Johanne vil ha. De har et felles problem, som de forsøker å løse på ulike måter. Johanne ved å holde hendene sine beskyttende over grytene, samt holde i skjeen. Dette for å forhindre at Josefine tar det. Josefine på sin side velger å løse sitt problem ved å prøve på å ta leketingene fra Johanna. Dette velger jeg å forstå som en *fysiske strategi*. I tillegg benytter Johanna seg av en *verbal strategi* i sin forhandling med Josefine, ved å si høyt til henne: ”Jeg vil ha”. Når Josefine ikke får noen av leketingene velger hun å gi opp. Dette kan etter min mening forstås som at Johanne fikk *beholde sin rett*, men kan også forstås som at Johanna og Josefine ikke kom til enighet på grunn av *ikke hensiktsmessige valg* strategier, eller *ikke hensiktsmessig* bruk av strategier.

Ulike mønstre for hvordan barnas forhandlinger kan se ut med hensyn til leketing

Analysen av datamaterialet peker i retning av ulike mønstre for hvordan barna synes å forhandle med hensyn til leketing. Det første mønsteret handler om å kunne ha et *felles oppmerksomhetsfokus* knyttet til deres forhandlinger om leketingen. Dette tolker jeg som deres delaktiggjøring innenfor det interpersonelle univers, av deres felles oppmerksomhet, deres felles intensjoner, og det at de er felles deltagende i affektive tilstander. Selv om Bjørn og John i eksempel 6 (s. 116) utfordres i deres forhandling om en overenskomst om duploklossene, er deres relasjon likevel merket av et felles oppmerksomhetsfokus. Et tilsvarende mønster finner jeg ikke i forhandlingene mellom Mona og Lise. Jeg har tolket det slik, at de ikke har et felles oppmerksomhetsfokus i sin relasjon, og har derav vanskeligere for å forhandle fram en overenskomst om hesten (eksempel nr. 11, s. 130). Framfor å *dele et fokus*, har de to *ulike fokus*. Lise som vil ha hesten, og Mona som ikke vil dele på den, eller gi den fra seg. På grunn av dette tolker jeg det som at leketingen blir *blokkerende* for Mona og Lise sine forhandlinger. At dette ikke skjer i leken mellom Bjørn og John, har jeg blant annet tolket som, at de velger måter å forhandle på som i større grad forhindrer at uenighet om leketingene blir blokkerende for deres relasjon, og at de dermed kan komme fram til enighet om leketingene, og leke videre sammen.

Det andre mønsteret for forhandling om leketing tolker jeg til å handle om å kunne *medtenke den andres perspektiv*. Med å medtenke den andres perspektiv forstår jeg å kunne inkludere andres perspektiver i vår tenkning, og at disse etter

hvert integreres med våre egne (Vaage, 1998). Om barna lykkes eller ei i sine forhandlinger om leketing, dreier seg i stor grad om hvordan barna evner å medtenke den andres perspektiv. Et eksempel på dette er nr. 8 (s. 121), som jeg tolker til å omhandle det å medtenke den andres perspektiv. Jeg oppfatter denne forhandlingen som preget av sinne og frustrasjon. Etter min tolkning skal deres sinne og gråt ikke nødvendigvis knyttes til de små leketingene, men vel så mye til relasjonene mellom dem. Jeg velger å tolke gråten til Jens, som et uttrykk for at han ikke *opplever seg sett* av Erik, og at han heller ikke selv ser Erik i situasjonen. At de ikke velger å fjerne seg fra hverandre, men fortsetter sin lek etter at gråten har gitt seg, forstår jeg som at Erik inkluderer Jens sitt perspektiv i sin egen tenkning, og ved dette kan ta hans perspektiv. Han setter seg nærmere Jens, noe jeg tolker som hans måte å *gjenopprette deres relasjon*. På samme måte forstår jeg det slik, at Jens også inkluderer Eriks situasjon i sin tenkning. Han slutter å gråte fordi han nå erfarer seg sett, og de leker videre sammen. Dette oppfatter jeg som, at de begge to har tolket situasjonen ut fra hverandre, og med den hensikt å realisere sin intensjon; intensjonen om å leke sammen.

I eksempel nr. 9 (s. 124) forhandler Haakon med Fredrik ved å *vise fram sin idé*. Han stopper ofte opp, smiler til Fredrik, for å *sjekke om han forstår ideen*. Jeg tolker deres måte å forhandle på både til å bidra til at de skaper et *felles oppmerksomhetsfokus* for sin lek, samt at de sjekker ut med hverandre om de deler en felles intensjon om deres lek. Denne utsjekkingen oppfatter jeg også som deres måte å inkludere den andre i sin tenkning. Den relasjon, de inngår i under deres lek, tolker jeg som et uttrykk for deres *intersubjektive kommunikasjon*. Dette gjennom at de deler en felles oppmerksomhet, felles intensjoner, og er felles deltagelse i affektive tilstander. De viser sin *forhandlingskompetanse* ved både å kunne uttrykke egne intensjoner, samt at de har stor oppmerksomhet på hverandres intensjoner i leken.

Det tredje mønsteret handler om forholdet mellom *lekens ting og lekens historie*. Det synes som, at jo mer sammenheng det er mellom leketing og lekehistorie, jo enklere er det for barna å forhandle om leketingene. I eksempel nr. 10 (s. 127) er det, etter min oppfatning, en klar sammenheng mellom leketing og lekens historie. Jeg erfarer denne sekvensen som en forhandling om leketingene, lekens innhold, hvem som bestemmer, og om ulike roller i leken. Når lekens forhandlinger ikke ensidig knyttes til dens leketing, synes det enklere for barna å forhandle om leketingen. Når Kristian hopper, sier han at han skihopper. På denne måten bygger de også opp en felles historie gjennom sin lek. Samtidig blir

deres felles historie i deres lek en del av deres forhandling. På denne måten oppfatter jeg at barna forhandler fram en enighet om lekens karakter. Etter at barna har gjort sine første hopp ned fra krakkene, ser de på hverandre og rundt i rommet, samtidig som de sier: ”Vi hopper”. Med dette utsagnet tolker jeg at de både bekrefter for hverandre den relasjon de har til hverandre, samt hva deres samvær og lek handler om. Det er denne enighet om lekens innhold og relasjon, som etter min mening ikke er til stede i leken til Mona og Lise i eksempel nr. 11 (s. 130), og som derved vanskeliggjør både deres relasjon og lek. Dette på samme måte som, at jeg i Johanssons (1999) eksempel om leken til Johanne og Josefine, tolker det som at Johanne og Josefine ikke lykkes i relasjon og lek på grunn av deres valg av *mindre hensiktsmessige strategier* i forhandling.

Bruk av strategier i forhandlinger om leketing

Studiens resultat viser at barna synes å bruke ulike strategier også når det gjelder forhandlinger om leketing. Jeg tolker det slik at de under sine forhandlinger om leketing, forhandler på ulike måter alt etter om det i forhandlingen er en enighet eller uenighet mellom barna. Videre synes det som at barnas forhandlinger kan være ulike alt etter om de forhandler om store eller små leketing.

I de fleste av barnas forhandlinger om leketing benyttes det en *pragmatisk strategi*. Dette tolker jeg som at barna i stor grad erfarer at de kan ha ulike interesser knyttet til leketingene, og at dette dermed blir et problem som må løses. Etter min oppfatning er det i hovedsak to pragmatiske strategier de benytter seg av. Den ene er *å se seg rundt i rommet etter hjelp*. Dette oppfatter jeg som at de ser seg om etter en voksens inngripen i deres lek. En pragmatisk strategi, hvor målet er at en voksen skal ordne opp for dem. En strategi som for eksempel John og Bjørn benytter seg av i eksempel nr. 6 (s. 116).

Den andre pragmatiske strategi er knyttet til at barna finner løsninger gjennom sine handlinger. Et eksempel på dette er, når Lene i eksempel nr. 10 (s. 127) dytter Kristian ned fra krakken, som de begge står på. Når Kristian er på vei for å fortelle om dette til en voksen, løper Lene etter ham og forteller ham, at de skal hoppe sammen, og at han kan få hoppe først. Dette tilbyr hun, etter at hun så langt i deres lek har sagt, at hun skal hoppe først. En ytterligere pragmatisk strategi er den jeg har tolket som at barna *tar en pause fra hverandre* gjennom en såkalt ”time-out” (eksempel nr. 6). Denne strategien synes både å være pragmatisk forhold til barnas uenighet om lekeklossene, og bidrar også til reetablering av deres relasjon.

En tredje pragmatisk strategi er barnas *bruk av humor* (eksempel nr. 6) At barna fra å være veldig uenige om leketingene, plutselig kan begynne å synge, kan virke komisk for dem, og dermed fremkalle deres latter. Deres bruk av humor kan også tolkes som en sympati og forståelse av det som er vanskelig i deres forhandlinger. På linje med å bruke humor som en pragmatisk strategi, kan barna også benytte seg av lek og lekeroller som strategi (eksempel nr. 6). Som for eksempel når Bjørn og John velger å la klossene bli farlige dyr, som brøler mot hverandre. Også denne strategien synes å gi guttene en viss avstand til deres uenighet om klossene, samt at den bidrar til at de lykkes med å reetablere deres relasjon og samvær, for dermed å kunne leke videre sammen.

På samme måte som i barnas forhandlinger om deres relasjoner, synes det som at de i forhandlinger om leketing, ofte *kombinerer flere ulike strategier*, eller at de endrer strategi om den valgte ikke synes å føre fram. En kombinasjon av strategier tolker jeg til å være kombinasjonen av en observerende og en emosjonelt handlende strategi (eksempel nr. 7, s. 119). Bjørn bruker i dette eksemplet tid på å observere hva som hender i uenigheten mellom Tommy og John. Denne strategien har jeg tolket, som å ha til sin hensikt å skaffe en oversikt over hva leken eller forhandlingen dreier seg om. Deretter tolker jeg det som at Bjørn velger en *emosjonelt handlende strategi*. Dette ved at han gråter og ser seg rundt i rommet. Dette tolker jeg som både at han deler den affektive tilstand som Tommy og John er i, samt at han ser seg rundt i rommet etter noen som kan hjelpe.

Bare i seks av studiens eksempler (eksempel 5, s. 102); nr. 7 (s. 119); nr. 8 (s. 121); nr. 10 (s. 127); nr.11 (s. 130); og nr. 18 (s. 165) benytter barna seg av fysiske strategier, som innebærer at de *drar i hverandre, dytter hverandre, eller slår hverandre*. Disse strategiene benytter de kun i forbindelse med *uenighet*. I halvparten av eksemplene (eksempel 5, 7 og 11) ender denne *uenighet* med at barna *ikke fortsetter sin lek*. I de øvrige eksemplene velger barna heller andre strategier for forhandling, som resulterer i at *deres lek fortsetter*. Slik det framkommer av studiens empiriske materiale, synes den *fysiske strategien* langt oftere å være knyttet til at barna drar i den leketing, som begge parter vil ha. Etter min analyse, bekrefter dette hva jeg tidligere har tatt opp om at leketingen, og særlig de små, i seg selv kan virke blokkerende for barnas forhandlinger; både i forhold til forhandlingen om leketingen, samt for barnas relasjoner og samvær. Studiens empiriske materiale viser likevel, at barna oftest synes å bruke en *fysisk strategi* i deres

forhandlinger i forbindelse med at de *viser hverandre* hva de mener og hva de vil i forhold til pågående lek.

Det er også et likhetstrekk mellom barnas forhandlinger om relasjoner, og deres forhandlinger om leketing, at deres forhandlinger er minst verbal ved enighet, og mest verbal ved uenighet. I eksempel nr. 9 (s. 124) tolker jeg barnas strategier for forhandling som primært nonverbal. De viser hverandres hensikter, mer enn å fortelle om dem. Haakons strategi for å få med Fredrik på sin idé, har trekk av lekens metapragmatisme. Han er *oppfinnsom, kreativ, begeistret*, og han involverer Fredrik aktivt i sine ideer. Deres felles *oppmerksomhetsfokus* etableres og vedlikeholdes gjennom deres *aktive blikke* mot hverandre

På tilsvarende måte er også forhandlingene til barna i eksempel 10 (s. 127) primært knyttet til *nonverbale og fysiske* strategier. Lene, som er ledende i leken, benytter seg av en strategi, hvor hun viser de andre barna hvilke intensjoner hun har for deres hoppe - lek. Derimot velger hun en *verbal strategi* gjennom sin *argumentering under uenighet* med Kristian og Lars, samt at hun benytter en *pragmatisk strategi*, ved å dytte Kristian ned fra krakken.

Kapittel 7

Forhandlinger om lekens innhold

Dette resultatkapitlet skal omhandle hvordan barna forhandler om lekens innhold. Det jeg blant annet vil rette fokus mot, er *barnas kombinasjon* av forhandlinger om *relasjon, leketing og lekens innhold*. Tema i disse forhandlingene er ofte knyttet til lekens karakter, hvem som bestemmer, rollefordeling, eller forhandlinger om riktigheten av andres forståelser. I forhold til de barna som inngår i studien, kan det være ulikheter mellom dem i forhold til hvilke av disse fokus de inntar i leken med hverandre.

For noen barn synes hovedfokuset å legges til de *ulike leketing*. I dette legger jeg, at lekens fokus mest er konsentrert om leketing, hvordan disse *håndteres*, og ikke minst *deles på mellom barna*. For andre barn synes leken i større grad å innebære *perspektivtakning i relasjoner*, og ikke minst deres streben etter å skape et *felles innhold i leken*. Blant disse barna vil forhandlinger om lekens innhold ofte dreie seg om både relasjoner og leketing. Barnas forhandlinger om leken innhold presenteres under syv deltema. Disse er:

- Lekens innhold som forhandlingsobjekt
- Forhandlinger om en felles forståelse av leken
- Forhandlinger som gjentakelse og rutine
- Forhandlinger gjennom det kroppslige språk
- Forhandlinger om lekens innhold som ikke synes å lykkes
- Vennskapets og kjennskapets betydning for forhandlingene
- Forhandlingens betydning for barnas lek

Lekens innhold som forhandlingsobjekt

Eksempel nr. 12 (5.0 min.)

Dette er en av studiens lengste observasjonssekvenser på 5.0 minutter. Samtidig er den også meget innholdsrik, med et stort spekter både av hva barna forhandler om og hvordan de forhandler. Etter min oppfatning er dette et

uttrykk for at lekens og forhandlingens innhold ikke bare kan forstås ut fra hva de leker eller hva de forhandler om. Lekens innhold kan også forstås ut fra hvordan de leker og hvordan de forhandler. Dermed blir forhandlingens innhold både hva barna forhandler om i sin lek og hvordan de forhandler. Min tolkning og analyse av sekvensen har jeg valgt å dele den inn i følgende fire avsnitt: ”Du, der er din plass”. ”Du må finne skje”. ”Vi må jo ha kopp”. ”Jeg må tisse prompe”. Etter å ha gjennomgått de ulike avsnitt av sekvensen, vil jeg gjøre en samlet oppsummering av lekesekvensens forhandlinger.

”Du, der er din plass”

Emma (2.10), Preben (2.8) og Line (2.10) leker sammen i barnehagens dokkekrok. I det observasjonen starter, er de i gang med å etablere sin lek.

Line og Preben står ved bordet i dokkekroken. Preben holder på en dokke. Rundt bordet er det tre stoler. Line ser på Preben, smiler til ham, og peker på den ene stolen, samtidig som hun sier:

”Du, der er din plass.”

Preben ser på Line og sier:

”Og der er babyen sin plass”

Han plasserer sin dokke i den andre stolen, og setter seg selv i den stolen som Line har tilbudt ham. Line setter seg på den tredje stolen.

Emma som til nå har gått litt fram og tilbake i dokkekroken mellom bordet og ei hylle med diverse kopper, fat, og bestikk, kommer nå bort til borden hvor Line og Preben sitter. Hun stopper litt opp ved stolen, hvor dokken sitter, sparker litt i ei pute som ligger på gulvet, og sier:

”Nå må vi spise”

Samtidig smiler og ler hun til Line, og sier:

”Neida, neida, jo da”

Line smiler og ler tilbake til Emma, og ser deretter på Preben, som hun også smiler og ler til.

Emma går tilbake til hylla bak bordet i dokkekroken, tar fram ei gryte fra hylla, og kommer tilbake til bordet. Hun stopper igjen opp ved stolen der dokken sitter, ser på dokken og på de to andre barna og sier:

”Her er min (hun tar en liten pause). Får ikke jeg plass?”

Line peker på Preben, ser på stolen hvor dokken sitter og sier:

”Sel!”

Deretter flytter Line dokken vekk fra stolen, slik at den blir ledig for Emma.

Emma går opp ved siden av sin stol, drar den ut fra bordet og setter seg opp i den. I den ene hånden har hun gryta, i den andre en bamse.

Dette avsnittet av lekesekvensen erfarer jeg som en forhandling om det *sosiale lekerom*, og om *relasjonen* mellom barna. Gjennom Lines fordeling av plasser rundt bordet, avklares det også hvem som er med i leken. Line bruker sitt *blikk*, sin *mimikk* og *sitt smil* aktivt når hun henviser Preben til hans plass. Hun understreker også sin tanke verbalt ved å si til Preben: ”Du, der er din plass”. Preben aksepterer hennes forslag, samtidig som at han også ber Line om aksept for at stolen ved siden av er babyens (dokkens) plass. Line gir ham aksept for dette, ved å gjenta hvor plassen til Preben er.

Når Emma kommer til bordet, ser hun på dokken, som sitter på den tredje stolen, og forteller, at nå skal de spise. Deretter smiler hun litt til Line, og sier: ”Jo da, jo da, nei da”, for deretter å gå rette på sak med sitt spørsmål: ”Får ikke jeg plass”. Slik jeg tolker hendelsen, ser Line dilemmaet. Hun peker på Preben, som om hun vil referere til at det er hans baby som har fått den tredje plassen. Hun ser på Preben og sier: ”Se”. Deretter flytter hun dokken bort fra stolen, slik at den blir ledig for Lene. For meg syntes det som, at Preben godtok den løsningen, samtidig som han aksepterer at også Emma var en del av lekegruppen, og dermed burde få en plass rundt bordet. Dette forstår jeg som et uttrykk for at barna, gjennom sine forhandlinger, *er innstilte på å skifte mening*. Fra at plassen var babyens plass, til at det var Emmas plass. Denne evne til å kunne skifte mening, kan etter min mening forstås i sammenheng med hvordan deres *interaksjon* og *sosiale praksis* bidrar til deres mulighet for å se hverandre, gjennom at de tar hverandres perspektiv. At Emma fikk sin plass, ble overordnet at babyen skulle ha sin plass. Barna setter relasjonen til hverandre og deres samvær foran lekesaken. Lekesaken synes derved ikke å *blokkere* for barnas forhandlinger om *lekens innhold* og *relasjonen mellom dem*.

Derimot møtes Prebens mening om at den tredje stolen er dukkens, og Emmas spørsmål om ikke hun får en plass i leken, og finner sin løsning gjennom den enighet som oppstår, i og med Lines *forslag til løsning*, at de flytter på dukken, slik at Emma får plass. Naturligvis kan denne hendelsen tolkes som at barna har en *sosial evne* til å dele med hverandre, og å gi plass for hverandre. I denne studies perspektiv tolkes dette som en forhandling, som muliggjøres gjennom barnas *pragmatiske tilnærming* til de lekens ulike spørsmål.

”Du må finne skje”

Preben reiser seg fra stolen sin, og går mot hylla. I det han går dit sier han:

”Kopp”

Emma ser etter Preben, som er på vei mot hylla, og sier til ham:

”Jeg har suppe i hånden, du må finne skje”.

Preben fortsetter bort til hylla, kommer tilbake til bordet uten noe skje. Etter å ha satt seg til bordet, tar han skjeen, som Emma har satt i gryta, ser på Emma, og sier til henne:

”Jeg har skje.”

Emma ser på Preben og sier:

”Nei, opp i her. Opp i her var den.”

Dette sier hun samtidig som at hun klapper sin hånd på gryta.

Line går fra bordet og bort til hylla, hvor hun finner fram et fat, og ser på Emma.

Emma ser på Line, og sier til henne:

”Nei, skje, skje”

Line prøver å finne ei skje i hylla, hun tar fram ei skje fra ei vannmugge som står i hylla, og rekker den fram mot Emma. Samtidig mister Emma sin bamse i gulvet. Hun sier:

”Åååååååå”

Line ser at Emma mister sin bamse i gulvet. Hun tar bamsen opp og gir den til Emma, samtidig som hun sier:

”Emma!”

Deretter setter Line seg i stolen sin.

Preben tar nok en gang skjeen fra gryta, og begynner å spise med den. Dette oppdager Emma. Hun tar skjeen fra Preben, og setter den i gryta igjen. Deretter ser hun på Preben og sier:

”Jeg må ha ei skje, ei lita skje.”

Preben går bort til hyllen hvor vannmuggen med skjeer står. Han tar fram ei skje og viser til Emma. Hun ser på Preben og gjentar:

”Jeg sa liten skje.”

Deretter ser Emma litt på Preben, før hun reiser seg opp fra stolen sin, går mot hylla i det hun sier til Preben:

”Jeg skal vise deg.”

I denne del av barnas lekesekvens, dreier barnas forhandlinger seg om hva som behøves når man skal spise. Dette uttrykker seg gjennom Preben, som vil hente en kopp, Line som vil hente et fat, og Emmas mening om at det behøves en skje. Forhandlingen dreier seg også om barnas *ulike forståelse* av begrepet skje. For eksempel at en skje både kan være til å servere mat med, og at det kan være en skje til å spise med. For meg er det særlig det siste som er interessant i barnas forhandlinger. Emma er tydelig i sitt ønske om at Preben må finne en skje. Preben på sin side mener at han har skje, og henviser til skjeen i gryten. Emma på sin side understreker for Preben at den skjeen skal være i gryten og at han må finne en liten skje. Line får ideen om at de behøver et fat, men Emma fastholder på at det behøves en skje.

Slik jeg tolker deres forhandlinger, dreier dette seg om ulike forståelser med hensyn til begrepet skje. Jeg tolker det slik at for Preben er ei skje ei skje. Emma derimot synes å skille mellom stor og liten skje. At den store er til å servere med, og den lille til å spise med. Etter min oppfatning av deres lek og forhandling synes Preben å ville vite hva Emma mener, når hun sier at de må ha en skje. Dette blant annet gjennom at han går til hyllen for å lete etter hva Emma måtte mene, uten å lykkes. Emma tilbyr seg derfor å vise Preben hva hun mener. På dette tidspunkt av leken tolker jeg det som at Preben gir litt opp. Han legger seg i alle fall ned i dukkesengen. Etter min oppfatning kunne leken her ha stoppet opp, på grunn av ulike forståelser av begrepet skje. Også denne gang oppfatter jeg det som at Line *driver fram forhandlingen mot en enighet*. Dette gjennom sitt forslag til Emma om at de jo må ha en kopp. I alle fall kan det synes som at hennes bidrag samler barna til fortsatt lek rundt bordet igjen.

”Vi må jo ha kopp”

Line har sittet og fulgt med på hva Emma og Preben holder på med. I det Emma går for å vise Preben ei lita skje, sier Line:

”Vi må jo ha kopp, vi må jo ha kopp Emma!”

Deretter reiser Line seg fra sin stol, går bort til hylla og henter noen kopper, som hun tar med seg til bordet. Samtidig går Preben fra hylla og bort til ei dukkeseng, hvor han legger seg. Emma ser på Line, og sier:

”Ja, vi må.”

Deretter tømmer Emma vannmuggen for skjeer. Går bort til bordet, hvor hun setter vannmuggen fra seg i det hun sier:

”Her, sånn, sånn.”

Preben har nå reist seg opp fra dukkesengen, og kommer bort til bordet. Han setter seg til bordet og heller fra muggen og opp i sin kopp. Emma er på vei tilbake til hyllen, samtidig som at hun følger med på hva Preben gjør. Etter ei stund sier Emma til Preben:

”Du må ikke ta alt!”

Hun kommer bort til bordet, ser ned i vannmuggen, og fortsetter henvendt til Preben:

”Åååå, du har tatt alt”

Deretter tar hun vannmuggen, går litt bort fra bordet. Hun strekker hånden som hun holder vannmuggen ned mot en imaginær vannkran på veggen, og lager en type Sssssjjjjj lyd. Deretter går hun tilbake til bordet og skjenker vann i koppene. Samtidig henvender hun seg til Preben og sier:

”Nå må du ikke ta alt!”

Preben ser på Emma og sier til henne:

”Tisse mer.”

Emma setter seg til bordet samtidig som hun sier henvendt til Preben:

”Nei, ta mer.”

I denne delen av barnas lek forhandler barna også om hva som behøves i deres måltid, men også om forståelse av hva det vil si å *dele med hverandre*. Det uttrykker seg gjennom Emmas utsagn om at Preben ikke må ta alt vannet i muggen. Noe hun tydelig fastslår, at han har gjort. Dette både gjennom å si at han ikke må ta alt, og deretter si at han har tatt alt. Slik jeg tolker det, er dette en forhandling, som knytter seg til lekens innhold, i denne sammenheng betydningen av å dele med hverandre.

Det er Emma som er drivende i denne del av deres lek. Det kan være betimelig å spørre seg om hvor mye hun *forhandler* gjennom å *bestemme*. Slik jeg tolker det, er det ingen spørsmål knyttet til om vannmuggen er tom eller ei. Det er noe som Emma bestemmer, uten at Preben har innsigelser på det. Her tolker jeg det mer som at Preben aksepterer det innhold som Emma legger inn i leken. Samtidig tolker jeg det som at *lekens innhold og utvikling* drives fram ved at hvert av de tre barna, som i en *dialog*, driver fram lekens innhold gjennom sine *ulike innspill*. Når for eksempel Emma har skjenket opp vann i alle koppene og samtidig befaler Preben om å ikke ta alt, så svarer ikke Preben direkte på det. Isteden sier han: ”Tisse mere”. Dette får Line i sin tur til å fortelle at hun må tisse prompe, og dermed går Preben og setter seg på ei potte. For meg gir dette assosiasjoner til *jazzkonsertens jamming* mellom de ulike musikere, til *dialoger* som drives fram av deltagerens ulike assosiasjoner. Leken drives fram av barns *metapragmatiske* måte å

forholde seg til leken og hverandre. Det blir som en lekende fortelling, hvor det ene innholdselement avløses av det andre. Med andre ord at barna forhandler fram lekens innhold gjennom sine ulike *initiativer* og *ideer* til videre gang i leken. I denne lekesekvensen synes det videre som at barnas *ønsker om at leken skal fortsette* også bidrar til at de er villige både til å *godta hverandres ideer, samt å følge dem opp i lekens videre gang.*

”Jeg må tisse prompe”

Line ser på Emma og Preben og sier:

”Jeg må tisse prompe”

Preben reiser seg fra bordet, går fram til hylla og finner fram en liten potte, som han setter seg ned på.

Line blir sittende å se på Emma, som flytter rundt med koppene på bordet. Deretter går Line fra bordet, og setter seg på samme potten, som Preben har sittet på. Hun ser bort på Emma, og sier til henne:

”Jeg tisser”

Emma drikker og spiser ferdig. Deretter sier hun:

”Nå må jeg på do.”

Hun går ned fra sin stol og bort mot hylla.

Line tar ned ei lita veske, som henger på en krok i dokkekroken. Hun henvender seg til Emma og sier:

”Men vesken din, vesken”

Deretter rekker hun vesken til Emma.

Emma finner fram en litt større potte fra hylla, løfter litt opp på kjolen sin, og setter seg på potten.

Preben går bort til en liten lampett, som henger på veggen. Han begynner å tenne og slukke lyset i den.

Emma reiser seg opp fra potten, begynner å dra i kjolen sin, og sier:

”Vi må ta av oss, vi må ta av oss.”

Line reiser seg opp fra sin potte, og begynner å skulle dra av seg sin kjole, samtidig som hun ser på Emma og sier:

”Men ikke alle klærne”

Emma ser på Line og sier:

”Hvorfor?”

Line ser på Emma og svarer henne:

”For da blir Wenche sinna på oss.”

Emma ser på Line og svarer:

”Jammen da må vi lure.”

Også i dette avsnittet av barnas lek, dreier deres forhandlinger seg om å drive leken framover. Det er også her interessant å se hvordan barna, gjennom sine *produktive handlinger* gir ulike innspill til lekens innhold. Når for eksempel Emma skal sette seg på potten, så er det Line som gir henne innspillet om at hun må ha sin veske. Dette kan tolkes som Lines erfaring med at damer tar med sin veske når de skal på do.

Det er også interessant å merke seg at Preben, etter å være ferdig på potte, begynner å skru av og på lampetten som henger på veggen. Dette kan forstås som hans innspill til lekens innhold. Først spiser man, deretter går man på do, og deretter legger man seg. Også her er det *barnas metapragmatiske* måte å forholde seg til lekens innhold svært interessant. Om deres væremåte i deres lek hadde vært preget av det metakommunikative, så kunne vi tenke oss at Preben, i det han slo lyset av og på ville ha sagt noe slik som at: ”Og så ble det natta”. Denne ideen kunne ha blitt akseptert eller forkastet av Emma og Line.

Et annet trekk ved barnas lek i denne observasjonen, som jeg også finner svært interessant, er Lines *referanse til en voksen*. Jeg har andre observasjoner, hvor barna for eksempel ser seg om etter en voksen, eller går til en voksen. Det er kun i denne observasjonen at det refereres til en voksen. Hendelsen knytter seg til når Emma vil kle av seg alle klærne i forbindelse med at hun skal sette seg på potten. Line påpeker da, at de ikke kan kle av seg alle klærne. Hennes begrunnelse for dette er, at da blir Wenche sinna på dem. Dette kan naturligvis tolkes som at Line har noen erfaringer med at Wenche i visse situasjoner kan bli sinna over ting, som barna gjør i barnehagen. Det kan også tolkes som at Line aktivt bruker Wenche som en *legitimering* av sin oppfatning av hva man gjør, og hva man ikke gjør i barnehagen. Det kan videre forstås som en *begrunnelse* fra Lines side, der hennes *moralske holdning* er, at de ikke må ta av seg alle klærne, og at hun henter sin *etiske begrunnelse* ut fra at det vil kunne gjøre Wenche sinna. Altså at hennes refleksjon og vurdering til hva som hun selv skulle anse og være *riktig eller godt* å gjøre, er knyttet opp til hva hun oppfatter at Wenche skulle oppfatte som riktig eller godt at de gjorde.

Jeg tolker barnas valg av strategier for deres forhandlinger til i første rekke å handle om en *verbal strategi*. De benytter seg av mye verbale ord for å forklare hverandre sine intensjoner for lekens innhold. Samtidig tolker jeg deres *blikk, smil og latter* til hverandre som en *nonverbal strategi* i deres forhandling. Gjennom deres gester og mimikk tolker jeg det som at de bekrefter deres *felles oppmerksomhetsfokus* i deres lek. Jeg tolker det videre som en *gjensidig bekreftelse* mellom barna på at de deler en følelsesmessig opplevelse av leken. Dette tolker jeg som viktige grunner til at barna også relativt enkelt kan *vende uenigheter i deres lek om til enighet*. Deres forhandlingsstrategier for etablering av et felles oppmerksomhetsfokus, den måten de *uttrykker sine intensjoner* på i forhold til hverandre, samt at de synes å dele en *følelsesmessig opplevelse* i forhold til leken, tolker jeg som å bidra til et godt *forhandlingsklima* i barnas lek.

Med begrepet *forhandlingsklima* forstår jeg barnas forhandlinger beskrevet ut fra hvordan de *tar hverandres perspektiver*, hvordan de *gir uttrykk for*, og *har oppmerksomhet på hverandres intensjoner*, hvordan de deler et *felles oppmerksomhetsfokus*, samt i hvilken grad de deler eller er *felles om affektive tilstander* i deres forhandling og lek.

Oppsummering av forhandlingen

Som det framgår av mine tolkninger, har denne lekesekvens en rekke områder for forhandlinger. De forhandler om *relasjoner, lekens innhold*, om *forståelse av begreper*, samt om *riktigheten av hverandres forståelse*. Videre forhandler de om hva som skulle være moralsk riktig og godt å gjøre i forbindelse med deres lek.

De gjør sine forhandlinger både ved å *vise hverandre*, men også i stor grad ved bruk av det *verbale språk*. Deres bruk av det verbale språk, som en strategi i deres forhandlinger, er knyttet til lekens handling. Etter min oppfatning er det interessant å se hvordan barna benytter det verbale språk mer som *en del av leken*, enn som *en kommunikasjon om leken*. En lekesekvens, hvor kommunikasjonen om lekens innhold hadde vært mer framtreddende, ville etter min mening i større grad kunne ha tatt følgende form:

Emma til Preben: ”Så drakk liksom du opp alt vannet i vannmugga, og etterpå sa jeg til deg at du ikke måtte ta alt, og at du hadde tatt alt”

Preben til Emma: ”Ja”

Og at de deretter hadde gjort det i leken sin. Med andre ord at barna med det verbale språk planlegger sin lek, for deretter å gjøre den. For denne studie ser det

mer ut som at det *verbale språk* benyttes som en strategi, på linje med andre strategier, i deres forhandlinger om relasjoner og lekens innhold.

Barnas *entusiasme* for å drive sin lek fram, er etter min mening også viktig strategi i deres forhandlinger. De benytter seg av *pragmatiske strategier*, som for eksempel når det ikke var noen ledig stol for Emma i dokkekroken. Det er videre interessant å observere, hvilken betydning deres verbale språk har for deres forhandlinger. De *forklarer hverandre* hva de mener, ikke bare ved å *vise*, men også *med ord*. Det vanligste synes å være, at de *gjør handlingen* først, som deretter *utdypes* ved deres *verbale språk*. Det er også mye *glede og humor* i deres forhandling og lek. Jeg tolker det som at barna deler en *glede over å være sammen*. En glede som de blant annet gir uttrykk for gjennom mye *latter og smil* seg imellom.

Forhandlinger om en felles forståelse av leken

Å forhandle om lekens innhold, dreier seg i stor grad om å forhandle seg fram til en felles forståelse av hva de er sammen om. Jeg vil eksemplifisere dette gjennom følgende lekobservasjon:

Eksempel nr. 13 (3.0 min.)

Jenny (2.8) og Åse (3.0) leker sammen ute ved huskestativet. De snurrer rundt på et bildekk som henger der. De går rundt og rundt samtidig som de titter på dekket, som snurrer seg opp. For hver gang de har snurret dekket en ny runde, ser de på hverandre og ler. Når Åse slipper dekket og løper til side, gjør også Jenny det.

De blir stående å se på at dekket snurrer seg opp. De smiler og ler til hverandre. Deretter gjør de det samme en gang til.

Slik jeg tolker det, forhandler Jenny og Åse om hvordan de skal *samarbeide* om bildekkhusken. Vi kan si at de forhandler om en *overenskomst for samarbeidet* i deres lek. Det er Åse som starter med å slippe bildekket, og Jenny som følger opp. Det er klare forhandlinger mellom dem i forbindelse med at de snurrer opp dekket. Når de snurrer dekket rundt, har begge jentene sine *ansikt rett mot bildekket*. Når de har snurret en runde rundt, vender de *ansiktene sine mot hverandre*. Dette tolker jeg som at de avklarer med hverandre om dette er bra, eller om de skal ta en runde til. Samtidig oppfatter jeg deres blikk mot hverandre, som deres måte å etablere et *felles oppmerksomhetsfokus* rundt bildekket og deres lek.

Gjennom sin lek forhandler de fram noen egne *rutiner* for hvordan leken skal foregå. De snurrer dekket en runde samtidig som de ser på dekket. Etter en runde ser de på hverandre og ler. Dette forstår jeg som et uttrykk for deres

gjensidige bekreftelse på å dele en felles intensjon for deres lek med bildekket. Deretter tar de en runde til, inntil Åse slipper dekket og løper til side, og Jenny følger etter. De står og ser på dekket, som snurrer seg opp igjen.

De ser på hverandre og ler. Deretter gjentas den *rutinemessige lek*. I likhet med Ivar og Kristines lek ved vinduet (eksempel nr. 3, s. 96), er forhandlingen til Jenny og Åse helt uten ord. Dette tolker jeg som at deres *felles forståelse*, av hva som skal skje i deres lek, bygges opp av den rutinen som skapes. De har begge en *felles forståelse* av hva som skal gjøres, og dermed blir ordene av *mindre betydning*. Deres handlinger drives mer fram av den felles rutine for handling enn av ord. Naturligvis kan samhandlingen mellom Jenny og Åse også tolkes, som forhandlinger mellom dem *bygget på erfaring og rutine i felles lek over tid*. Samtidig vil deres forhandlinger kreve en *enighet* mellom dem om hva de er sammen om.

De strategier som Jenny og Åse benytter for sine forhandlinger, tolker jeg som å være knyttet til en *fysisk og nonverbal* strategi. De viser hverandre sine intensjoner for leken, samtidig som de har et *oppmerksomhetsfokus* knyttet til hverandres *intensjoner*. Deres forhandlinger tolker jeg også som å inneholde en *humoristisk strategi*. Dette tolker jeg ut fra deres smil og latter, når de sammen ser på at bildekket snurrer rundt. Jeg tolker det som at deres latter framkalles av det komiske i det snurrende bildekk.

Oppsummering av forhandlingen

Jeg tolker denne forhandling til å handle om en overenskomst for deres samvær, deres samarbeid og lek. Det er ofte Åse som starter opp handlingen med bildekket, og Jenny følger opp. De gjentar leken med bildekket flere ganger. Jeg oppfatter deres lek, slik at de bygger opp en viss rutine for hvordan deres lek skal gjøres. Hvordan de skal *gjøre sitt samvær og sin lek*, forhandler de fram gjennom *sine blikk mot hverandre*. De ser mye på hverandre, og de ler mye til hverandre. Deres stadige latter under leken tolker jeg som et uttrykk for at de også deler eller er *felles om en følelsesmessig opplevelse av deres lek*. Samtidig konsentrerer de begge sine blikk mot bildekket, som de surrer rundt. Dette forstår jeg som at de har et *felles fokus* for sin lek. Deres forhandling er uten ord. Jeg tolker den mer som forhandling, hvor det *metapragmatiske* er det som driver deres samvær og lek framover. Slik jeg erfarer deres forhandling, er deres bruk av den *emosjonell strategi* framtreddende. Jeg tolker det som at de gleder og fryder seg sammen rundt sin lek med bildekket. De ler mye sammen, og deres samvær oppfatter jeg som å være fylt av glede.

Forhandling som gjentakelse og rutine

Mange av mine observasjoner knytter seg til lek med rutinepreg, slik som i Åse og Jennys lek. Åse og Jennys lek og forhandlinger kan knyttes til dagliglivets samarbeid. Gjennom deres forhandlinger blir de enige om hvor mye de skal snurre opp dekket, når de skal slippe, og hvor de skal løpe for å se på at dekket snurrer seg opp igjen. De forhandler gjennom å fange ideen til hverandre, og følger hverandre. De bruker lite ord sammen, men gjennom interaksjonen *viser de hverandre* hva de mener, og de *følger opp hverandres ideer*. Dette tolker jeg som at de både er *tydelige i sine egne intensjoner* for deres lek, og at de samtidig er *oppmerksomme på hverandres intensjoner*. Drivende i deres lek er *gjentakelsen av handlinger*. Et annet drivende element i slike rutinepregede leker er *imitasjonen av hverandre i lek*. Grunnlaget for de rutinepregede lekeaktiviteter mellom barna er, slik jeg oppfatter det, *deres kjennskap og vennskap*. Det er gjennom at de *møter hverandre regelmessig*, at slike rutinehandlinger kan bygges opp, samt bli en viktig strategi i deres forhandlinger. Jeg vil komme tilbake til senere i dette kapittel begrepene kjennskap og vennskap. Den samme type gjentakelse av handlinger og imitasjon i lek finner jeg også hos to andre barn, Jakob og Kine.

Eksempel nr. 14 (5.0 min.)

Jakob (2.10) og Kine (2.10) leker på en madrass. Kine legger seg ned på madrassen, på rygg. Når hun har lagt seg ned, titter hun på Jakob. Da legger Jakob et teppe over henne. Kine lukker øynene sine. Jakob ser mot kamera og sier:

”Hun sover.”

Han legger en finger over sin munn og sier:

”Shyssss, Kine sover.”

Deretter drar han teppet av Kine og ber henne våkne. Jakob sier til Kine:

”Du må våkne, du må våkne!”

Han understreker hva han sier til henne med å dra henne i armen. Kine fortsetter å holde øynene lukket, samtidig som hun smiler.

Til slutt reiser Kine seg leende opp, går en liten runde i rommet og legger seg ned på madrassen igjen. Den samme rutinemessige leken gjentar seg. Kine legger seg ned på madrassen, ser på Jakob, og lukker øynene. Jakob brer over henne teppet igjen, og sier mot kamera:

”Hun sover.”

Han står og ser på Kine ei lita stund, før han på ny drar teppet av henne og forteller at hun må våkne. Han drar i henne og ler. Kine ler også.

Gjennom sin lek tolker jeg det som at Kine og Jakob forhandler fram *rutiner for hvordan leken skal gjøres*. De forhandler om hvem som skal sove, og hvem som skal legge teppe over, og hvem som skal bestemme når det er sovet ferdig. De forhandler fram en *enighet* for sin lek. Hvilke *regler* som skal gjelde når akkurat denne lek lekes. Leken skal starte slik, handle om slikt og ende slik. Det at de etablerer regler for hvordan akkurat denne lek skal lekes, bidrar etter min tolkning til deres *etablering av deres rutinelek*.

Barna forhandler både *verbalt* og *nonverbalt*. Det er mest *handling*. De *demonstrerer* for hverandre hva de mener skal skje i lekens gang. Når Kine har lagt seg ned på madrassen, følger Jakob opp med å legge teppet over henne. De bruker også *blikk*, *mimikk* og *latter* for å gi sine *intensjoner* til kjenne for hverandre, samt for å etablere et felles *oppmerksomhetsfokus* for sin lek. Gjennom deres latter og smil til hverandre tolker jeg at de gjensidig bekrefter for hverandre at de *deler og er felles om* en følelsesmessig opplevelse av deres samvær og lek. Jeg forstår det som at den relasjon, de har til hverandre, bidrar til deres *enighet* i lek. I deres forhandlinger oppfatter jeg det også som, at de *forhandler fram en enighet om ikke å være enige i leken*. Når for eksempel Jacob rister i Kines arm, og sier at hun må våkne, kniper Kine sine øyne enda mer igjen, og smiler. Det at Kine kniper øynene enda mer igjen, samt at hun smiler, når Jakob rister i hennes arm, tolker jeg som et uttrykk for *humor i deres lek*. I humoren ligger at Kine gjør det motsatte av hva Jakob ønsker av henne.

Ved siden av at jeg oppfatter Kine og Jakob som både å benytte seg av *verbale og nonverbale strategier* for sine forhandlinger i deres lek, tolker jeg deres *humoristiske strategi* som særlig interessant i denne forhandling. Jeg forstår det som at barna erfarer det som komisk når Jakob drar i Kine, og sier at hun må stå opp, samtidig som at Kine blir liggende i ro på madrassen, smilende og med sine øyne lukket. Det komiske tolker jeg å være, at Kine gjør det motsatte av hva Jakob vil at hun skal gjøre. Jeg oppfatter det ikke som en *uenighet* mellom barna, men mer som en *enighet om at Kine skal gjøre det motsatte av hva Jakob sier*.

Oppsummering av forhandlingen

I sin lek forhandler Kine og Jakob fram visse regler for hvordan deres lek skal gjøres. Denne sove–våkne lek var en relativt hyppig lek mellom disse to, som de kunne gjøre på ulike måter. Deres rutinelek ble bygget opp gjennom deres forhandlinger om når de skulle sove, når de skulle være våkne. Hvem skulle sove, og hvem skulle legge teppet over den som skulle sove? Jeg tolker det slik at deres felles etablering av visse rutiner for deres lek, også var det som gjorde at de

kunne *dele en felles forståelse av lekens innhold*. Jeg forstår det videre som at både Kine og Jakob *tilpasser og omformer sine handlinger* i forhold til hverandre, og til hverandres *skiftende interesser* underveis i leken. Dette kommer blant annet til uttrykk i lekens to momenter, å sove eller å våkne.

Når Kine og Jakob i sin forhandling benytter seg både av humor og smil, tolker jeg det også som et *emosjonelt uttrykk* for deres *gode forhandlingsklima*. Deres glede over å være sammen bidrar, slik jeg oppfatter det, til at de *relativt enkelt kommer til en enighet om hva leken skal handle om, og hvordan de vil leke den*. I tillegg benytter de det *verbale språk* som en strategi i sin forhandling. De forklarer hverandre hva de mener, samtidig som de viser hverandre. Eksemplet er når Jakob drar teppet av Kine, rister i henne, og samtidig sier at hun må våkne. Samtidig ler han, og det gjør Kine også. Dette oppfatter jeg som at de begge gleder seg over å være sammen. Deres *relasjon og forhandling* synes å være *lystbetont og preget av enighet*.

Forhandlinger gjennom det nonverbale og kroppslige språk

Kine og Jakob er nærmere 3.0 år, og er blant mine informanter som bruker mest ord i sine forhandlinger og lek. I noen av mine observasjoner er forhandlingene helt eller delvis ordløse. Ved å studere disse ordløse forhandlingene, trer det, etter min mening, fram hvordan de minste barna ofte bruker det kroppslige språk, for å *støtte opp om* sine intensjoner i forhandlingene. Dette gjør de ofte uten at de bruker særlig med ord, slik som neste lekesekvens er et eksempel på.

Eksempel nr. 15 (2.0 min.)

Det er fem barn i barnehagens lekerom. Alle barna er mellom to og tre år. Det er et stort rom med god plass på gulvet. I rommet er det dessuten en madrass og ei sklie. John (2.5) går til sklien, han sklir ned på sin mave samtidig som han roper: ”Se på meg!”.

En gutt og ei jente svarer med å løpe mot John og sklia, samtidig som de roper ”Oaaaaa”. De to øvrige barna følger opp med å begynne å løpe de også og roper ”Oaaaa”.

De løper litt til og stopper opp. John tar en trekloss og slår i sklia, og alle barna fortsetter løpingen. De løper over til andre siden av rommet og stopper opp. John banker så i et vindu med sin kloss. Barna fortsetter løpingen i en ny retning.

Jeg erfarer dette som en forhandling mellom barna om lekens innhold. I denne leken er det John som leder an. De andre barna følger hans ideer til lekens

innhold. Jeg tolker det som at barna *aksepterer Johns lederrolle*, og dermed at det er han som retter *oppmerksomhetsfokus* for deres lek. John starter med å tiltrekke seg de andre barnas oppmerksomhet gjennom sitt rop ”Se på meg”. Gjennom dette inviteres de andre barna til å ta del i hans idé. De andre barna følger opp hans idé. Det er John som foreslår en idé for deres lek, der ideens innhold blir gjort eksplisitt. De andre barna *forstår hans idé*, og handler i *samsvar med* denne. Barna *deler ideen* til John, og *bygger deres lek* på et *felles tema* og deres *forståelse av dette*.

Gjennom leken gjør barna seg erfaringer med det å kunne *tilpasse seg den andres utspill og omvendt*. Jeg oppfatter det barna har sammen, som en lek, som ikke stiller spesielle krav verken til det verbale, eller til det fysiske motoriske. Barna kan løpe slik de selv ønsker rundt i rommet. Deres fryd over å gjøre dette sammen kommer til uttrykk gjennom deres rop og latter til hverandre. Jeg erfarer deres lek som den glede barna opplever sammen der og da, gjennom at de bruker kroppene sine sammen. Lekens rutine etableres gjennom en kloss, som John har i sin hånd. Hver gang han banker med klossen, endrer barna retningen for sin løping i rommet.

Jeg tolker barnas strategier i denne lek til å være *fysisk* og *humoristisk*. Samtidig er det interessant å observere hvilken strategi John benytter seg av for å fortelle de andre barna om sin idé for deres lek. Han starter med å skli på maven ned sklia, samtidig som han roper ut i rommet til de andre barna ”Se på meg”. Jeg forstår det som at han lyktes allerede i sitt første forsøk på å *tilkalle oppmerksomhet* fra de øvrige barna. I alle fall løper de alle mot John og sklia, samtidig som de roper ”Oaaaa”. Dette tolker jeg som at de øvrige barna har forstått ideen til John. Den respons som John får fra de andre barna, følger John opp med å bruke en kloss til å banke med. Også denne strategien lykkes John med, i forhold til å etablere et felles *oppmerksomhetsfokus* for sin idé til deres lek. Jeg oppfatter det som at barnas lek bygges videre, med utgangspunkt i den første felles forståelse av lekens innhold gjennom Johns inviterende utsagn: ”Se på meg”. Den strategi John velger å benytte seg av i sin forhandling med sine kamerater, forstår jeg som en *metapragmatisk strategi*.

Oppsummering av forhandlingen

Noe av det mest interessante med forhandlingen i denne leken, er etter min mening hvordan den starter. Det er John som setter i gang leken gjennom sitt rop: ”Se på meg”. Dette tolker jeg som en klar invitasjon til alle barna i rommet om å delta på en lek, som han har lyst å foreslå for alle de andre. Det blir en invitasjon til å ta del i hans idé. Forhandlingen starter altså med et innspill fra

John. Et innspill, som enten *kunne føre fram*, eller som *ikke ville føre fram*. På en måte kan vi se på det, som at John kaster ut et *forhandlingskort* til de øvrige barna. Og mer *interessant* er det, *hvordan* han kaster det ut. Han sier for eksempel ikke: ”Vil noen være med å leke løpe – springe leken?”. Han sier heller: ”Se på meg”. Deretter begynner han å løpe, og de andre barna følger etter. At de øvrige barna ble med på innspillet til John, forstår jeg til å handle om hvordan han hadde plassert seg selv i rommet, og hva han gjør i det han roper: Se på meg”. Han sklir ned sklia på maven. Det er gjennom sin kroppslige appell, at han får de øvrige barna med i sin lek. Jeg tolker det som at John *uttrykker sine intensjoner* for de andre barna gjennom sitt *kroppslige språk*. De andre barna synes å fatte helt hva han mener, og blir med ham i hans forslag til lek. Jeg oppfatter det videre slik at John, både med sitt ”se på meg” og sin bruk av klossen, bidrar til å skape et felles oppmerksomhetsfokus for deres lek. De øvrige barna *forstår hans intensjoner*, og gjør dem også til *sine egne*. Deres latter og rop under leken, tolker jeg som at de deler en følelse av glede og fryd knyttet til sin lek.

Vanskelige forhandlinger om lekens innhold

I andre sammenhenger kan det være vanskeligere for barna å komme fram til en enighet om sin lek. Det kan for eksempel være at leken stiller store krav til det *verbale språk* for at barna skal kunne uttrykke sine forståelser av lekens innhold. Eller det kan være at innholdet i leken krever en viss mengde *lekeerfaring* fra tilsvarende leker. Det kan også være at ikke alle i leken har samme oppfatninger, verken om lekens innhold, eller lekens roller. Følgende lekesekvens kan illustrere dette.

Eksempel nr. 16 (5.0 min.)

Johanne (3.0), Åse (3.0) og Bente (2.8) leker med en skumgummibanen. Først setter alle jentene seg på bananen. Johanne foran, Åse på midten, og Bente bakerst. De sitter slik ei lita stund til Bente ikke vil mer. Hun roper ”nei” og ”ikke” gjentatte ganger.

Johanne og Åse går av bananen, og spør Bente:

”Vil du at vi skal gyngede deg litt på bananen?”

”Ja, det vil jeg,” svarer Bente.

Johanne og Åse gynger litt på Bente. Samtidig ler de til hverandre alle tre.

Deretter spør de Bente:

”Vil du ligge på bananen, så kan vi ha over deg?”

”Ja, det vil jeg!” svarer Bente

Bente legger seg på bananen. Samtidig går Johanne og Åse til et rom ved siden av for å hente noen tepper, som de kan legge over Bente. Når de har lagt tepper over Bente, fortsetter de å gyng på henne. De gynger på Bente, og legger stadig vekk flere tepper over henne.

Etter en stund går Bente av bananen, og går sin vei. Johanne og Åse fortsetter med å legge tepper over bananen.

Jeg tolker denne sekvensen som en forhandling om lekens innhold. Jeg forstår det videre som at Johanne og Åse har en *felles forståelse* av lekens innhold, men at denne ikke synes å deles av Bente. Johanne og Åse har under leken en stor oppmerksomhet rettet mot Bente, og hva hun vil i leken. Johanne og Åse gynger henne, legger pledd over henne. Bente på sin side bidrar mindre i forhold til lekens innhold. Det kan synes som at Johanne og Åse har en *annen forståelse* av hva leken handler om, enn hva Bente har. Dette blir særlig tydelig, når Bente går av bananen, og går sin vei. Det ser ikke ut til å få *konsekvenser* for leken. Johanne og Åse fortsetter leken med å legge pledd over bananen.

Ut fra det empiriske materialet er det interessant å se hvordan jentenes *samværsmonster* kommer til å prege deres forhandlinger i lek. Jeg tolker det slik at alle jentene har et samværsmonster som preges av *konformitet*. Johanne og Åse har *stor oppmerksomhet* på Bentes ønsker for leken, men bare *begrenset markering* av egne ønsker. Tilsvarende forstår jeg det i forhold til Bente. Slik jeg oppfatter deres lek, blir det blant annet av denne grunn vanskeligere for barna å etablere et *felles oppmerksomhetsfokus* i leken, og dermed *felles forståelse* av lekens innhold. Dette tolker jeg til særlig å komme til uttrykk når Bente velger å gå ut av leken. Etter min oppfatning gir det ingen konsekvenser for Johanne og Åses forståelse av *leken, eller deres relasjoner*. De fortsetter å legge tepper over bananen.

En annen måte å tolke deres samværsmonster på, er at Johanne og Åse evner bra å *markere egne ønsker* for deres lek, men at de har en *begrenset oppmerksomhet* på Bentes ønsker for leken. Dette mener jeg ut ifra, at det under leken hele tiden er de som kommer med forslag for lekens innhold. Dette kombinert med at Bente har en *stor oppmerksomhet* på Johanne og Åses ønsker, men en *begrenset markering* av egne ønsker. Av denne grunn mener jeg at det blir vanskelig for jentene å forhandle fram en *felles enighet* om lekens innhold. De leker sammen, men synes å ha *ulike agenda* for deres lek.

I forhold til jentenes lek og forhandlinger mener jeg det også kan være grunn til å spørre seg om det egentlig er Bentes ønsker for lekens innhold som blir styrende,

og at dette gjør deres forhandlinger vanskeligere. Jeg hevder dette særlig i forhold til lekens start. Leken starter med at alle tre jentene sitter på banen. Etter ei stund vil ikke Bente mer. Hun roper nei og ikke gjentatte ganger. Jeg har forstått det slik, at hun ikke vil den leken mer, men sier eller viser heller ikke hva hun vil istedenfor. Derimot er det Johanne og Åse som spør Bente om hva hun vil, og som deretter gjør det. De spør henne for eksempel om hun vil at de skal gyngje henne litt på bananen. Det sier Bente at hun vil. Samtidig med at Johanne og Åse gynger Bente på bananen, så ler de til hverandre. Noe som jeg har forstått som en *enighet* mellom dem med hensyn til lekens innhold.

Jeg synes videre det er interessant hvordan leken mellom de tre slutter. Bente går av bananen, og går sin vei. At lekens *innhold* og *relasjoner* endres, synes ikke å få noen konsekvenser for Johanne og Åse. De fortsetter å legge tepper over bananen. Lekens avslutning kan på en måte være vanskelig å forstå, men behøver kan hende ikke være mer komplisert enn at det skjer et *vendepunkt* i leken. Fra at det var en lek mellom Åse, Johanne og Bente, til at det ble en lek mellom Åse og Johanne.

De strategier barna benytter for sin forhandling i lek, tolker jeg som knyttet til det *verbale* og *emosjonelle*. Deres forhandlinger gjøres primært ved at Johanne og Åse spør Bente om hun vil at de skal gyngje henne på skumgummibanen, eller om de skal legge pledd over henne. Bente på sin side svarer at det vil hun. Underveis i leken smiler og ler de til hverandre. Dette tolker jeg som deres strategi for å *bekreft* hverandre, at de deler en *følelsesmessig opplevelse* av leken. Samtidig tolker jeg ikke deres valg av strategier som *hensiktsmessige*, i forhold til å bygge videre på deres tema for lek. Jeg har tidligere i min analyse av denne forhandling drøftet de problemer knyttet til min tolkning av at jentene ikke synes å ha tilstrekkelig oppmerksomhet knyttet til hverandres intensjoner for leken. At de ikke synes å kunne bygge videre deres lek, forstår jeg også til å kunne handle om at de bare i mindre grad *tilpasser* og *omformer* sine handlinger i forhold til hverandre, og til hverandres *skiftende interesser* under deres lek. En grunn til en slik tolkning mener jeg er å finne på slutten av lekesekvensen. Sekvensen ender med at Bente reiser seg opp fra bananen. Johanne og Åse fortsetter å legge tepper over bananen. Med andre ord, at endringer i lekeprosessen ikke synes å få noen konsekvenser for de lekende barna.

Oppsummering av forhandlingen

Slik jeg tolker deres lek og forhandling, er det primært Johanne og Åse som er innstilt på forhandling. Bente uttrykker, etter min oppfatning, mindre hva hun

vil. Det interessante i deres lek, slik jeg tolker det, er hva som hender når barna i utgangspunktet har en *ulike forventning* til lekens innhold. Johanne og Åse viser en oppmerksomhet, og vilje til å møte Bente med forslag om hva de kan gjøre. Bente svarer mindre på deres utspill. Etter en stund velger hun å forlate hele leken.

En annen tolkning av hva som hender i denne forhandlingen, kan naturligvis knytte seg til Johanne og Åses vilje til å se Bentes forståelse av lekens innhold. Det kan være grunn til å spørre seg om Bente egentlig blir sett på som et eget *handlende subjekt* i leken, eller om Johanne og Åse mer betrakter henne som et *objekt for leken* på linje med skumgummibananen og alle pleddene. I et slikt perspektiv kan denne lekesequensen også, etter min mening, tolkes og forstås i lys av *hvilke roller* som forhandles fram gjennom leken. Rollen som *aktivt handlende subjekt*, hvilket Johanne og Åse inntok, eller rollen som *passivt objekt*, som Bente inntok. Samtidig kan det også være grunner for å spørre seg om det egentlig er Bentes rolle i leken som styrer lekens innhold. Dette ut i fra at det er Johanne og Åse som synes å være de som *gir innspill* til lekens innhold, men det synes å være opp til Bente å *godta eller avvise* de ulike innspill.

I flere av mine observasjoner viser det seg, at mange av forhandlingene mellom barna, dreier seg om å forstå hverandres forståelser. Men også i hvilken grad de både evner å uttrykke egne intensjoner, samt å se andres intensjoner i leken. Barna i min studie ser ut til å være ulike med hensyn til å gi uttrykk for egen intensjoner, samt å forstå andres intensjoner. Det ser også ut til at det er enklere for de yngste barna å ta hverandres perspektiv i *nonverbale samspill og dialoger*, enn i *verbale samspill og dialoger*. Alle barna i gruppene har mye erfaring med de nonverbale samspill og dialoger. De kan være mer ulike med hensyn til erfaring med de verbale samspill og dialoger. Dette i seg selv kan virke *kompliserende* for deres forhandlinger i ulike situasjoner. I den grad de yngste barna i min studie brukte ord i sine forhandlinger, var det ofte for å *markere en uenighet* med den andre. De ordene som ofte brukes er *nei og ikke*.

Vennskapets og kjennskapets betydning for forhandlingene

En god del av mine observasjoner viser forhandlinger, hvor jeg tolker barna til virkelig å være innstilt på å se den andre, eller medtenke den andres perspektiver. Det som ofte preger disse relasjoner mellom barna, er både at de *kjenner hverandre godt, og oppfatter hverandre som kamerater*.

Eksempel nr. 17 (2.30 min.)

Jakob (2.10) og Kine (2.10) ligger på en madrass med tepper over seg. De bytter på å løfte på armer og bein. Enten gjør Jakob bevegelsen først, og Kine følger etter, eller omvendt. De bruker få ord. Det er primært gjennom bevegelser at de kommuniserer.

Det hender at Jakob sier: ”Nå må vi stå opp”. Til det svarer Kine: ”Vi må sove litt til”. Etter at de har ligget slik en stund, drar Kine av seg sine tøfler. Deretter gjør hun det samme med Jakobs tøfler. Deretter blir de liggende å se i taket ei stund før de fortsetter å løfte beina sine rett opp. De løfter beina rett opp mot taket, og så begynner de å sparke i luften. De ser ofte på hverandre, smiler og ler.

Etter hvert reiser Jakob seg opp fra madrassen og titter på Kine, som ligger nede fortsatt. Da tar Kine den ene hånden sin og klapper ved siden av seg på madrassen. Jakob ser på henne, smiler, og legger seg ned på madrassen igjen.

Jeg tolker denne sekvensen som en forhandling om en felles forståelse av lekens innhold, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom deres latter. Deres *felles forståelse* av lekens innhold, forstår jeg ut i fra at de har et *felles fokus* på det som hender i deres lek, samt at de synes å *følge hverandres intensjoner* i leken. Dette understrekes også av de *stadige smil* mellom dem. På mange måter kan denne leken ligne litt på den ordløse leken til Kristine og Ivar i eksempel 3 (s. 96).

Deres forhandlinger dreier seg om hvordan de skal *bevege kroppene sine*, hvordan de skal ligge, hvordan de skal sparke med beina, eller hvordan de skal slå med armene. Stort sett forhandler de gjennom å *vise hverandre*, og å *titte på hverandre*. Hvis for eksempel den ene ikke forstår den andres idé om å ligge på madrassen, tar den andre og klapper med sin hånd på madrassen. Dette for å vise tydelig hva som var ment.

I noen sammenhenger bruker de *verbalt språk* for å fortelle hverandre om sine ideer for lekens innhold. Som for eksempel når Jakob sier, at de må stå opp. Dette utsagnet svarer Kine på ved å si, at de må sove litt til. Dette forstår jeg som, at barna i sin forhandling med hverandre om lekens innhold, også *toner seg inn på hverandre* i forhold til å kunne handle i samsvar med hverandres ideer. De forhandler videre ved å vise hverandre hva de mener. De *gir hverandre ideer om* lekens innhold. Barna synes å ha klare intensjoner hver for seg om hva de vil med leken og den andre, og at de samtidig har stor oppmerksomhet på den andres intensjoner. Dette tolker jeg som en mulig forklaring på hvorfor de også kommer til enighet i sine forhandlinger. De kan gjerne ha ulike ideer om de for eksempel skal stå opp eller sove litt mer, men gjennom sin forhandling forstår jeg det slik, at de, til tross for *ulike ideer*, evner å komme til en *enighet* om en felles

forståelse av lekens innhold. Etter min mening handler dette om *kjennskapets* og *vennskapets* betydning for barnas *produktive forhandlinger*.

De strategier som Kine og Jakob benytter for sine forhandlinger oppfatter jeg som primært å være fysisk. Deres forhandling gjøres tilnærmet uten ord. Gjennom deres *fysiske lek* følger de *hverandres ideer*, enten ved at Kine gjør en bevegelse først og Jakob følger opp, eller i motsatt rekkefølge. Det er interessant at barna også i denne lek trekker inn *elementer fra tidligere leker* de har gjort sammen. Eksemplet er når Jakob reiser seg opp fra madrassen og sier at de må stå opp, og Kine til dette svarer at de må sove litt til. Dette forstår jeg som at en av deres strategier for forhandling, er at de ofte bygger på *tidligere lekeerfaringer*, som de har gjort sammen. Det kan også forstås som deres *felles historie* som kamerater i barnehagen.

Oppsummering av forhandlingen

Slik jeg forstår Kine og Jakobs lek og kameratskap, bygger deres relasjon på at de er *engasjerte i og fokuserte på hverandre*. Deres latter og smil til hverandre velger jeg å se som en *følelsesmessig interesse, iver og nysgjerrighet* mellom dem. Deres samspill preges av en *interesse for hverandre* og deres *felles aktivitet*. De deler og er felles om en følelsesmessig opplevelse av deres lek og samvær. Det bærende elementet i deres samspill er *interessen for hverandre*.

Selv om mine data også viser samspill mellom barna, som jeg tolker til å være preget av mer *negative følelser*, er det likevel mest de *positive følelser* som preger deres lek og forhandling. Den måten de yngste barna uttrykker deres interesse for hverandre og deres felles aktivitet, er mye på samme måte som hos eldre barn. *Intimitet, latter og gleden* over å være sammen – ”*et felles vi*”, er viktige kjennetegn.

Forhandlingens betydning for barnas lek

Denne studie peker i retning av at barnas lek er nært knyttet til deres forhandlinger. For at leken skal kunne etableres og utvikles, kreves det at barna kan komme til en *enighet* i sin lek. Det kreves en felles forståelse av lekens *innhold* for at leken skal kunne fungere for barna. Samtidig er deres *relasjon* og det de har felles i sin relasjon av betydning for deres forhandlinger. Følgende lekeobservasjon kan illustrere dette:

Eksempel nr. 18 (4.0 min.)

Erik (2.8) og Jens (2.10) hopper i dukkesengen. Etter å ha hoppet en stund, faller Erik ned på gulvet. Han blir liggende i ro en kort stund på gulvet. Jens står i sengen og ser på Erik nede på gulvet. Etter hvert reiser Erik seg, og går opp i sengen igjen. De ler til hverandre, tar hverandre i hendene og hopper videre.

De holder rundt nakkene på hverandre og hopper videre. De bryter hverandre ned. De ler til hverandre. De sier tydelig nei til hverandre om det er noe de ikke liker. De bytter plass i sengen. De holder seg fast i sengegjerdet og hopper mer. Jens legger seg ned på rygg i sengen. Han sparker Erik i baken. Dette liker ikke Erik. Han roper ”nei, nei” til Jens. Dette uten at Jens holder opp med det han gjør. Erik skriker og ser mot meg og mitt videokamera.

Etter en kort pause i leken, fortsetter de den samme leken.

Jeg tolker dette som en forhandling knyttet til lekens innhold. Samtidig som de forhandler om lekens innhold, forhandler de også fram deres relasjon. Det er et markert skille i relasjonen mellom guttene, alt etter om de *er enige om lekens innhold eller ikke*. Deres forhandling om lekens innhold dreier seg i hovedsak om hvordan og hvor de skal hoppe i sengen. De bruker tid på å finne ut av hvordan de skal holde seg fast i sengegjerdet, samt på å bytte plass. Forhandlingene gjøres også gjennom at guttene er *tydelige i sin markering* i forhold til hverandre. Hva er *lov* å gjøre mot hverandre og hva er *ikke lov*. Dette blir særlig tydelig når Jens sparker Erik i baken, og Erik ber ham holde opp, uten at Jens tar det til følge. Når Jens bare fortsetter sin sparking, er det at Erik roper nei, nei og ser mot meg og kamera.

Noe av det interessante i denne sekvensen, er at Erik ikke går, når Jens ikke vil stoppe sin sparking. Han går heller ikke for å finne hjelp hos en voksen. Dette kan naturligvis handle om, at jeg i denne situasjonen ikke valgte å gripe inn. At Erik ser mot meg og kamera, kan forstås som at han hadde forventninger til at jeg skulle gripe inn. Dette spørsmålet vil jeg drøfte nærmere i forbindelse med studiens etiske spørsmål, samt under min oppsummering av forhandlingen.

De strategier som Erik og Jens bruker i sine forhandlinger, tolker jeg til å være *fysiske, nonverbale, verbale, og pragmatiske*. Den *fysiske og nonverbale* strategi kommer til uttrykk ved at de *viser hverandre* hva de vil i leken. De *holder også rundt hverandre* når de hopper. Deres enighet og felles oppmerksomhetsfokus om lekens innhold, markerer de ofte ved å *le til hverandre*. Uenighet mellom dem i leken markeres ofte ved en *verbalt argumenterende strategi*. Dette ved at de sier nei eller ikke til hverandre. Når Jens ikke vil holde opp med å sparke Erik i baken, benytter Jens

først en argumenterende strategi. Når denne ikke synes å fungere, velger han en emosjonell strategi ved å skrike. Denne strategien kombinerer han med en *pragmatisk strategi*, ved at han ser mot meg. Dette har jeg oppfattet som hans ønske om, at jeg skulle hjelpe dem i deres uenighet.

Oppsummering av forhandlingen

I flere av mine observasjoner av forhandlinger mellom Erik og Jens i deres lek, har det blitt et spørsmål for meg om og når jeg burde ha grepet inn. Dette handler både om når jeg skulle ha grepet inn, og hvordan. På den ene siden burde jeg kan hende, som voksenperson, ha grepet inn oftere i forhold til deres forhandlinger. Det ser jeg nå i etterkant. På den andre siden mener jeg selv, at deres forhandlinger har gitt meg svært mange opplysninger knyttet til mine forskningsspørsmål, opplysninger jeg kanskje ikke hadde fått, om jeg hadde grepet inn på feil tidspunkter, og på mindre heldige måter. Jeg oppfatter denne problematikken som knyttet til skillet mellom *aktørperspektivet* og *observatørperspektivet*. To ulike perspektiver, som etter min oppfatning bør belyses i et forskningsetisk perspektiv. Hvordan og når jeg skulle gripe inn, diskuterer jeg under avhandlingens avsluttende diskusjon.

Selv om jeg i forrige avsnitt viste til, at de positive følelser ofte dominerer i relasjonene mellom barna, viser studien, at det er en mangfoldighet i relasjonene, en mangfoldighet, som også innebærer at barna kan kjenne seg *sviktet* og *urettferdig behandlet* i relasjonen. Dette er slik jeg tolker det i relasjonen mellom Erik og Jens. Jeg forstår det som, at Erik oppfatter seg som sviktet av Jens, når han ikke vil holde opp med sin sparring, selv om Erik ber ham om det. Jeg tolker Eriks reaksjoner som at han krever at Jens *viser respekt* for deres samvær og fellesskap. Samtidig vurderer jeg forhandlingen mellom Erik og Jens også til å handle om, at de ikke lenger deler et *felles fokus*, eller lenger har de samme intensjoner eller følelser knyttet til sin lek. Deres relasjon, slik jeg forstår den, er dermed ikke lenger preget av en intersubjektivitet. Jeg oppfatter det videre slik, at den manglende intersubjektiviteten i deres relasjon er grunnen til, at de *ikke kommer fram til en enighet i sin lek*, og at dette gjør det *vanskelig for dem å fortsette sin lek*. At de likevel fortsetter sin lek, har jeg forstått ut fra deres *strategiske valg* om å ta en pause. De velger å avslutte pågående lek, for detter å fortsette den. Dette har jeg tolket som at deres *bruk av pause* som strategi var nødvendig for å *retablere* deres relasjon, for derved å kunne fortsette sin lek sammen.

Sammenfatning av tema om lekens innhold

Tema om lekens innhold tolker jeg, ut fra mine empiriske data, til å omhandle de ulike overenskomster barna forhandler fram for lekens innhold. Det interessante og utfordrende i disse forhandlingene, slik jeg ser det, er at barna i noen sammenhenger gjerne kan ha en *enighet om lekens innhold*. Samtidig kan lekens innhold vise seg å *oppfattes ulikt for barna*. Jeg viser i denne sammenheng til eksempel nr. 12 (s. 145). Slik jeg forstår denne leken, er det ingen uenighet mellom Emma og Preben om at de behøver en skje til sin lek. Samtidig kommer det fram i deres lek, at betydningen av begrepet skje er ulik for Emma og Preben. Det ulike ligger i deres ulike forståelse av begrepets innhold, at noen skjeer brukes til å servere med, og andre til å spise med. Dette kan bety at lekens innhold kan komme til å framstå som ulikt for Emma og Preben. De utfordringer barna møter på sin vei mot en stadig større ferdighet til forhandlinger, er etter min oppfatning å finne i den *relative enighet* om hva de er sammen om og hvorfor de er sammen. Med den relative enighet, mener jeg den nødvendige enighet barna må oppnå, for at deres lek skal kunne bygges videre.

Barnas forhandlinger om lekens innhold kan slik jeg forstår det være kompliserte på grunn av, at disse forhandlingene ofte dreier seg om *riktigheten* av den andres forståelse (Gulløv, 1999). Noe som blant annet kommer til uttrykk i eksempel nr. 12, hvor jeg oppfatter Emma som å uttrykke, at hun ikke oppfatter Prebens forståelse av begrepet skje som riktig. Han forstår det i alle fall ikke på den samme måte som Emma. Dette mener jeg er spørsmål, som er viktig å finne ut av med hensyn til barnas forhandlinger om lekens innhold.

Det ser ut til at jo større enighet barna kan forhandle seg fram til med hensyn til lekens innhold, jo lettere vil det være for dem å opprettholde den pågående lek. Jeg tolker blant annet dette som noe av grunnen til at Johanne, Åse og Bente i eksempel nr. 16 (s. 160) ikke klarer å opprettholde den pågående lek, at de ikke lykkes i å forhandle fram en enighet eller felles forståelse av lekens innhold. Barnas forhandlinger om lekens innhold kan betraktes som en *enighetsramme* rundt deres lek, og regulerer derved *hvilke handlinger som er relevante*, og hvilke som ikke er det. Det er etter min mening interessant å se hvordan Line i eksempel 12 (s. 145) vender leken, når Emma og Preben ikke synes å komme fram til en enighet om begrepet skje. Lines bidrag inn i leken er at de behøver en kopp. Dermed bidrar Line til et *vendepunkt* i leken, da alle barna synes å ha samme forståelse av begrepet kopp. Dette bidraget gjør at deres lek kan bygges videre på et tema ut fra en *felles forståelse* (Stambak & Verba, 1986).

I barnas forhandlinger om lekens innhold bruker de lite ord. De viser hverandre mer hva de vil og ikke vil gjøre. De ler og smiler til hverandre, for å markere at de har det bra sammen, og at de forstår hva den andre vil. Når de er enige om hva som skal skje, bruker de ikke særlig mye med ord. Når de derimot ikke kommer til enighet, kan ord som nei og ikke brukes. Eller at de gråter og ser etter en voksen. Det samme kommer også til uttrykk i mer frydefulle og gode samspill og relasjoner, hvor barna opplever å ha det bra sammen. Heller ikke i slike situasjoner bruker de mange ord. Det er ofte gledesuttrykk som "Oaaaaa" eller at de ser på hverandre, ler og smiler; noe jeg har valgt å forstå som at de forholder seg til hverandres forståelser, og er enige om lekens innhold. Når det gjelder hvordan barna gjør sine forhandlinger, vil jeg vende tilbake til dette også i forbindelse med hvilke mønstre, jeg mener å kunne identifisere i forhold til barnas forhandlinger om lekens innhold.

Overgripende perspektiver knyttet til barnas forhandlinger om lekens innhold

I min tolkning av de observasjoner, jeg har gjort av barnas forhandlinger, har jeg forsøkt å forstå deres forhandlinger ut fra *interaksjon* og *relasjon* mellom barna. Dette har i seg selv vært utfordrende, da jeg selv også er preget av en tradisjon, hvor hendelser og handlinger i barnegrupper ofte tolkes og forstås ut fra et individnivå. Det faller ofte lettere å forstå barnas forhandlinger ut ifra et *individuellt mestringsnivå*, enn å forstå deres forhandlinger ut fra hvilke *sosiale posisjoner* som blir gitt og tatt i gruppen. Med andre ord ligger min utfordring i det å få fram hvordan barna gjennom sine kameratkulturer erfarer å ytre sine egne ønsker og vilje, men også å bli oppmerksom på den andres ønsker og vilje.

Gjennom sin *deltagelse i kameratkulturen* kan de erfare både å *hevde seg selv* og å måtte *tilpasse seg andre*. På denne måten blir deres forhandlinger også en måte å bygge opp en *samværskompetanse*, en kompetanse som handler om å bli klar over seg selv i forhold til andre, og andre i forhold til seg selv. På denne måten blir deres forhandlinger både en *individuell, sosial, og kulturell* prosess. Gjennom sine forhandlinger bygger barna opp en arena for sin egne kameratkultur. I mine egne observasjoner er det tydelig at barna oftere kommer til enighet i sine forhandlinger jo bedre de kjenner hverandre, og jo tettere deres relasjon er. I følge Corsaro (2002) beskrives nettopp kameratkulturer blant barna gjennom at det er barn som regelmessig møtes og samhandler med hverandre. Blant de yngste barna vil ofte deres kameratkultur være sårbar på den måte, at det innimellom ikke er like enkelt å formidle sin vilje og sine ønsker. Det ser ut til at barnas forhandlinger er enklere når de *også kan knytte ord* til sine forhandlinger.

Det blir lettere for dem å avklare sine *hensikter og mål* i forhold til den aktivitet og relasjon som forhandlingen er knyttet til. Samtidig ser det ut til at det blir lettere å skape en *felles forståelse av lekens innhold*, når de også har det verbale språk å støtte seg til. På denne måten viser studiens resultat ulikheter mellom studiens yngste og eldste barn.

Det kan synes som at det ikke er mulig å *skille mellom når barna leker og når barna forhandler*. Dette fordi de ikke synes å gå ut av sin lek for å forhandle når dette er nødvendig. På denne måten blir deres forhandlinger og deres lek to sider av samme sak. Det ser videre ut til at en *viktig motivasjon* for deres forhandling i leken er at leken skal fortsette. I følge Knutsdotter Olofsson (1990) er det visse kunnskaper barn må inneha for å kunne opprettholde sin lek. Knutsdotter Olofsson hevder at det blant annet handler om barnas evne til å kunne skille på lek og ikke lek, at barna må være enige om at de leker. Et annet bærende element for at leken skal kunne fungere er barnas evne til turtaking. At de oppfatter og forstår nødvendigheten av en gjensidighet mellom de lekende parter. Denne gjensidigheten er også av avgjørende betydning for om barna opplever deres samspill som en forhandling eller ei. Det tredje elementet Knutsdotter Olofsson løfter fram er barnets evne til å tilføre pågående lek ideer og impulser. Disse erfaringer og innsikter synes også å være av betydning for små barns produktive forhandlinger.

For det første at de *oppfatter og forstår* hva forhandlinger dreier seg om. Videre at forhandlinger dreier seg om ved hjelp av *ulike strategier* å komme til *en enighet* for leken, og sist men ikke minst, at de i forhandlinger mestrer å *tilføre ideer og impulser* til hvordan de kan komme videre i sin relasjon og lek.

På samme måte som at det kan synes vanskelig å skille mellom barnas lek og deres forhandlinger, synes det å være vanskelig å skille mellom hvordan de forhandler og hvilke strategier de benytter. Det kan synes som at deres valg av strategier for forhandling er av stor betydning for hvordan de forhandler. Blant annet synes det som at barna velger ulike strategier for forhandling alt etter om de er innenfor, eller utenfor i en pågående lek. Spørsmålet om hvordan de forhandler og hvilke strategier de benytter synes å henge nøye sammen. Både med hverandre, og dessuten nært knyttet opp til hva de forhandler om.

Om å skifte mening

Rammesettingen for små barnas lek synes å være en enighet om lekens innhold og relasjoner. I følge Gulløv (1999) er forutsetningen for en slik enighet, at barna

mestrer en *innlevelse* i andres *intensjoner* og *motiver*. En slik innlevelse kommer også fram gjennom denne studies empiriske data, hvor barna gjennom sine pragmatiske forhandlinger evner å endre lekens innhold. Jeg viser her til eksempel 12 ”Du, der er din plass” (s. 145). I denne delen av lekesekvensen forstår jeg det som at både Line og Preben, etter først å ha bestemt at den tredje stolens var dukkens, skifter mening til at den tredje stolen er Emmas plass.

Innenfor utviklingspsykologisk tenkning (Piaget & Inhelder, 1969) har barnet langt opp i førskolealder blitt betraktet og omtalt som egosentrisk i sin adferd, og av den grunn kan ha vanskelig for å ta andres perspektiv. Denne studien viser imidlertid at også små barn i deres lek kan *ta hverandres perspektiv*, er derved *skifte mening om lekens innhold*. I hvilken grad de mestrer dette, tolker jeg som å handle om i hvilken grad de både evner å uttrykke egne intensjoner, samt å se andres intensjoner i leken, jamfør de samværskompetente mønster (Sommer, 2004). Barna i denne studie har vist seg å være ulike med hensyn til å gi uttrykk for egne intensjoner, samt å forstå andres intensjoner. Dette har jeg tolket som blant annet å omhandle hvor godt barna *kjenner hverandre*, hvor mye *de har lekt sammen*, hvordan de *oppfatter sitt vennskap*, samt at de har en *felles historie* gjennom sitt kameratskap.

Vennskapets og kjennskapets betydning

Studiens resultat viser at barnas vennskap og kjennskap har betydning for deres forhandlinger. Dunn (2004) viser gjennom sine studier hvordan relasjoner mellom de yngste barna svært ofte er stabile, at relasjonene inneholder en kvalitativ gjensidighet, samt at deres relasjoner bidrar til en raffinert utvikling av deres sosiale forståelse. Dette er kvaliteter jeg mener å kunne tolke også ut fra denne studies empiriske data. Jeg velger å forstå denne kvalitet i relasjonen mellom barna som kjennskapets og vennskapets betydning. Denne studies resultat viser, at de barna som har lekt mye sammen, kjenner hverandre godt, og oppfatter seg som venner, også er de som lettest kommer til enighet i sine forhandlinger. Jakob og Kine fra studiens materiale er gode eksempler på dette. Det ene er at de ofte oppsøker hverandre, og leker mye sammen. De har en relasjon, som jeg velger å omtale som en ”peer” relasjon. Begrepet kan fra engelsk til norsk defineres med ord som kameratskap, kameratsamarbeid, kameratinteraksjon (Williams, 2001), og kan også forstås innenfor rammen av en kameratkultur (Corsaro, 2002). Etter min mening understreker dette betydningen av, at de yngste barna i barnehagen gis muligheten for å treffe hverandre ofte, for å kunne bygge opp relasjoner og kameratskap til hverandre.

Forhandlingenes assosiasjoner til jazzmusikerens jamming

Også andre forskere og forfattere har benyttet seg av assosiasjoner til jazzmusikk (Sawyer, 1997; Aspeli & Öhman, 2000) når de beskriver samvær, samspill og lek mellom barn. Nesten på en metaforisk måte beskrives disse møter på følgende måte av Aspeli og Öhman:

Men de gode møtene, evnen og viljen til å avlese andre, forstå deres intensjoner og gleden i å spille sammen, er den samme. Og det holder ikke bare å kunne spille, det handler også om å våge, både å avvente når det er nødvendig, å gi seg hen og å se hvor musikken/samværet fører oss (s. 127).

Det er dette drivet i samspillet, som også min studies data viser til, når det gjelder barnas forhandlinger om lekens innhold. Gjennom at barna kommer med *ulike innspill, avventer og reagerer på hverandres innspill*, er det at lekens handling, og barnas felles forståelse for denne, drives fram. Jeg har tidligere i dette kapittel valgt å omtale det som en dialog, men det kan etter min mening vel så gjerne beskrives i termer fra jazzmusikken. Leken i dokkekroken mellom Emma, Line og Preben (eksempel nr. 12, s. 145) er etter min mening et eksempel på hvordan deres lek bygges opp gjennom de enkelte barnas *produktive innspill*. Deres lek er som en berettende fortelling med og uten ord. Den ene handlingen følger den andre, og slik forhandler de fram sin lek. I denne sammenheng tolker jeg forhandlingen til å handle om denne *vekslingen* mellom det å *ta initiativer*, eller å *følge opp initiativer* (Stambak og Verba, 1986).

De voksnes innflytelse på barnas forhandlinger

Selv om studien har sitt utgangspunkt i forhandlinger mellom de yngste barnehagebarn, innenfor en ramme av deres *kameratkultur*, vil deres forhandlinger også foregå innenfor rammen av *barnehagens voksenkultur*. Studien viser at i de fleste tilfeller hvor barna synes å se seg om etter en voksen, er når deres forhandlinger *ikke fører til enighet eller at uenigheten blir vanskelig for dem å håndtere*. Samtidig viser de empiriske data to interessante eksempler, hvor det etter min tolkning viser seg en klar forbindelse mellom barnehagens *voksenkultur*, og barnas *kameratkultur*.

Det ene er knyttet til situasjonen, hvor Erik prøver å forhandle seg inn leken til Bente og hennes kompis (eksempel nr. 5, s. 102). Det oppstår en uenighet mellom Erik og jentene om han er velkommen eller ikke inn i deres fellesskap. Bente argumenterer på følgende måte med Erik: ”Du får ikke sitte her hos oss, du må heller gå til en voksen!” Dette kan tolkes som at Bente oppfordrer Erik til heller å gå til en voksen. At hun på den ene siden avviser Eriks ønske om

kontakt, og på den andre siden gir ham ideen om at han heller burde gå til en voksen. På en annen side kan også Bentes oppfordring til Erik om å gå til en voksen, være et uttrykk for hennes forståelse av forskjellen mellom deres kameratkultur og voksenkulturen. En forståelse av at det kan være *ulike normer, verdier og relasjoner*, som er rådende innenfor disse to kulturene. Denne ulikhet mellom kulturene medfører både at det *skjer ulike ting* i de ulike kulturere, samt at barna kan *erfare og lære seg ulikt* alt etter om de beveger seg innefor en ramme av en kameratkultur, eller innenfor en ramme av en voksenkultur. Ut fra dette har jeg forstått Bentes oppfordring til Erik om å gå til en voksen som at det er hennes rett til å avvise ham fra deres lek, men at det er de voksnes plikt til å imøtekomme Erik. Samtidig kan det også forstås som at Bente har erfaring med, at de barn som ikke kommer til enighet i forhandlinger med sine kamerater om inntreden i pågående lek, vil bli ivaretatt av barnehehagens voksne.

Det andre eksemplet fra studiens datamateriale, som jeg vil knytte til voksenkulturens innflytelse på barnas forhandlinger, er når Emma i deres dokkekrok (eksempel nr. 12, s. 145) foreslår for Line, at de må kle av seg alle klærne når de skal på potte. Dette vil ikke Line helt være med på og argumenterer med følgende utsagn: ”For da blir Wenche sinna på oss.” Jeg har tidligere i dette kapitlet tolket Lines utsagn som et mulig uttrykk for sin *personlige erfaring med en voksen*. Line refererer til Wenche, for å argumentere for hvorfor de ikke burde ta av seg alle klærne. Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at barnas forhandlinger, til tross for at de gjøres *innenfor deres kameratkultur*, også gjøres innenfor rammene av deres tidligere erfaringer med og innsikt i *voksenkulturens verdier og normer*.

Ulike mønstre for hvordan barns forhandlinger kan se ut med hensyn til lekens innhold

Slik jeg tolker de empiriske data, er det mulig å identifisere ulike mønstre for hvordan barnas forhandlinger kan se ut med hensyn til lekens innhold. Jeg har tolket og identifisert fire mønstre:

Det første mønsteret handler om å kunne *skifte mening* under forhandling om lekens innhold. Etter min tolkning er eksempel nr. 12 (s. 145) et bilde på hvordan barna, gjennom sine forhandlinger, er innstilte på å skifte mening. I eksemplet viser det seg hvordan Line og Preben kunne skifte mening fra at plassen var babyens plass, til at det var Emmas plass. Denne evne til å kunne skifte mening, kan etter min mening forstås i sammenheng med hvordan deres *relasjoner og felles lek* bidrar til at de *ser hverandre og tar hverandres perspektiv*. At Emma

fikk sin plass, ble overordnet at babyen skulle ha sin plass. Barna setter relasjonen til hverandre og deres samvær foran lekesaken. Dette tolker jeg også som å handle om et *samværskompetent mønster* mellom barna (Sommer, 2004). Barna har både fokus på egne intensjoner, samt oppmerksomhet på den andres intensjoner. Dette fokus på hverandres ønsker forstår jeg som en grunn til at barna *lykkes* å komme til en *enighet om lekens innhold*. Det er på bakgrunn av barnas *perspektivtakning* og *oppmerksomhet* på hverandres ønsker, at jeg videre tolker det som vanskeligere for barna i eksempel nr. 16 (s. 160) å komme fram til en enighet om lekens innhold. Disse barna oppfatter jeg som å inngå i samværmønster, hvor det blir vanskeligere for dem å komme til en enighet om lekens innhold. Dermed blir det også vanskeligere å kunne videreutvikle deres lek.

Det andre mønster med hensyn til barnas forhandlinger om lekens innhold har jeg tolket til å omhandle barnas *metapragmatiske lek*, der leken kjennetegnes av oppfinnsomhet, kreativitet, begeistring, involvering, og et aktivt engasjement. Blant annet slik det kommer til uttrykk i eksemplene nr. 15 (s. 158) og nr. 17 (s. 164). Etter min mening synes barnas *metapragmatikk*, samt *humor* i lek å være det viktigste mønster for hvordan de kommer fram til en enighet om lekens innhold. Barnas forhandlinger i leken drives fram av deres metapragmatiske måte å *forholde seg til hverandre og deres lek* (Sawyer, 1997). Jeg tolker det som at deres forhandlinger om lekens innhold ofte drives fram som en lekende fortelling, hvor det ene innholdselement avløses av det andre. Med andre ord at barna forhandler fram lekens innhold gjennom sine ulike *produktive initiativer og ideer* til videre gang i leken (Stambak og Verba, 1986). I dette mønster av forhandling i lek, oppfatter jeg det slik at barna deler en *felles forståelse* av lekens innhold, og at de bygger videre på et *felles tema* for lek ut fra denne forståelse. Jeg tolker det videre som at barnas *ønsker om at leken skal fortsette*, også bidrar til at de er villige både til å godta hverandres ideer, samt å følge dem opp i lekens videre gang. Samtidig viser også eksempel nr. 18 (s. 165), at det blir langt vanskeligere for barna å forhandle fram en enighet og lekens innhold, om de ikke er *gjensidig villige* til å *godta hverandres ideer*, for derved å *komme fram til en enighet* om lekens innhold. Etter min tolkning er dette hva som hender i eksempel nr. 18, når Jens begynner å sparke Erik i baken. Erik godtar ikke ideen til Jens, og Jens godtar heller ikke Eriks protest mot hans idé. Samtidig forstår jeg det som at også deres relasjon blir vanskelig, når de ikke lykkes å komme til en enighet om lekens innhold.

Det tredje mønster med hensyn til barnas forhandlinger om lekens innhold, har jeg tolket til å *omhandle de rutiner* som barna *synes å etablere* i sin lek. Gjennom sin lek tolker jeg det slik at barna *forhandler fram noen egne rutiner* for hvordan leken skal foregå. I eksempel nr. 13 (s. 154) er det Jenny og Åse, som snurrer på et bildekk i huskestativet sammen. De snurrer dekket en runde samtidig som de ser på dekket. Etter en runde ser de på hverandre og ler. Dette tolker jeg som et uttrykk for deres *gjensidige bekreftelse* på å dele en *felles intensjon* for deres lek med bildekket. Deretter tar de en runde til, inntil Åse slipper dekket og løper til side, og Jenny følger etter. De står og ser på dekket, som snurrer seg opp igjen. De ser på hverandre og ler. Deretter gjentas den *rutinemessige lek*.

Eksemplet i leken til Jenny og Åse tolker jeg, som tilsvarende de studier Løkken (2000 b) viser til med hensyn til samlek mellom «toddlere» i barnehage. Også disse studier identifiserer en *særegen lekekultur* blant barn i denne alderen. Gjennom *kroppslige*, mer enn *verbale* handlinger, viser barna at de *forstår hverandres hensikt* i deres felles lek. Løkken (a.a.) betrakter slike aktiviteter blant barna, som *meningsfulle handlinger* for de yngste barna. Hun hevder videre at vi kan fortolke disse meningsfulle handlinger, som den *fellesforståelse* som ligger i de yngste barnas særlig ritualisert atferd, rutiner som barna synes å etablere i sin lek.

Det fjerde mønster med hensyn til barnas forhandlinger om lekens innhold, har jeg tolket til å omhandle barnas *bruk av humor* i sine forhandlinger. Også annen forskning påpeker den tette sammenhengen mellom *humor, lek* og *kreativitet* (Søbstad, 1990). Ut i fra mine empiriske data mener jeg også å kunne hevde at det er en *tett sammenheng* mellom barnas *forhandlinger, humor* og *kreativitet*. Jeg tolker videre denne sammenhengen som nært knyttet opp til barnas *metapragmatikk* i deres forhandlinger. Et eksempel på dette er Kine og Jakobs lek (eksempel nr. 14, s. 156). Deres bruk av humor i deres forhandling oppfatter jeg som interessant. Jeg tolker det som, at de erfarer det som komisk når Jakob drar i Kine og sier at hun må stå opp, samtidig som Kine blir liggende i ro på madrassen, smilende og med sine øyne lukket. Det komiske forstår jeg å være, at Kine gjør det motsatte av hva Jakob vil at hun skal gjøre. Det bærende elementet i deres samspill er interessen for hverandre. Det er mest de positive følelser som preger deres lek og forhandling. Den måten de yngste barna uttrykker deres interesse for hverandre og deres felles aktivitet, er mye på samme måte som hos eldre barn. Intimitet, latter og gleden over å være sammen (Greve, 2007).

Bruk av strategier i forhandlinger om lekens innhold

De strategier barna benytter i sine forhandlinger er både knyttet opp til hvordan de forhandler, og hvilket mønster som kan identifiseres innefor de ulike tema barna forhandler om. Innenfor barnas forhandlinger om lekens innhold benytter de blant annet den *verbale strategi*. Jeg har tidligere vist til hvordan deres verbale strategi kan komme til uttrykk ved *uenighet i deres forhandling og lek*. Deres verbale strategi kan imidlertid også komme til uttrykk i forhandlinger om *riktigheten av den andres forståelse*. Dette kommer blant annet til uttrykk i eksempel 12 (s. 145), hvor Emma og Preben forhandler om hvilken skje som behøves i deres lek. Jeg har tidligere tolket deres forhandlinger til å dreie seg ulike oppfatninger med hensyn til begrepet skje. På den ene siden kan dette forstås som en *uenighet i leken mellom Emma og Preben*. På den andre siden er det slik, at Emma, Preben, og Line kan *forhandle lekens uenigheter til enighet* på grunn av den *perspektivtakning* og *intersubjektivitet* som inngår i deres relasjoner.

I barnas forhandlinger om lekens innhold er også *nonverbale strategi* av betydning. Gjennom deres *gester og mimikk*, tolker jeg det som at de bekrefter deres felles *oppmerksomhetsfokus* i deres lek. Jeg forstår dette som en gjensidig bekreftelse mellom barna på at de deler både *lekens innhold*, samt en *følelsesmessig opplevelse av leken*. Dette oppfatter jeg som viktige grunner for et *forhandlingsklima*, hvor barna relativt ofte *kommer til enighet* i sin lek.

En vanlig benyttet strategi blant barna i deres forhandlinger, er å *kombinere ulike strategier*. Jeg har tidligere i avhandlingen beskrevet hvordan jeg forstår barnas forhandlinger i retning av at de *endrer strategier*, når den først valgte *ikke synes å være hensiktsmessig*. Dette kan også forstås som barnas *pragmatiske forhandlinger* i deres lek, der *målet er at leken kan fortsette*. Samtidig tolker jeg det også som at de kombinerer ulike strategier i sine forhandlinger. Blant annet mener jeg at det er dette som skjer i eksempel nr. 13 (s. 154), hvor Jenny og Åse forhandler om sin lek rundt et bildekk i huskestativet. Her forstår jeg det som at de i sine forhandlinger tar hverandres perspektiv, og deler et felles fokus i sin lek, gjennom en *nonverbal, en fysisk og en humoristisk strategi*. Den *nonverbale strategien* kommer til uttrykk gjennom at de ofte ser på hverandre, som om de vil sjekke ut om de deler hverandres ideer. Den *fysiske strategien* kommer til uttrykk gjennom at deres enighet i leken kommer fram gjennom hva de fysisk gjør. For eksempel hvor mange ganger de skal snurre bildekket rundt før de slipper det. Deres forhandlinger forstår jeg også som å inneholde en *humoristisk strategi*. Dette ut fra deres smil og latter, når de sammen ser på at bildekket snurrer rundt. Jeg tolker det som at deres latter framkalles av det komiske i det snurrende bildekk. I denne

sammenheng mener jeg at den humoristiske strategien brukes som en *gjensidig bekreftelse* på deres enighet, om leken om lekens innhold; at de har *felles intensjoner* for sin lek. Strategien kan også sees som en *gjensidig bekreftelse* av deres relasjon.

En annen kombinasjon av strategier oppfatter jeg kommer til uttrykk i eksempel nr. 18 (s. 165). De strategier som Erik og Jens bruker i sine forhandlinger, tolker jeg til å være *fysiske, nonverbale, verbale, og pragmatiske*. Den fysiske og nonverbale strategi kommer til uttrykk ved at de viser hverandre hva de vil i leken. De holder også rundt hverandre når de hopper. Deres *enighet* og felles *oppmerksomhetsfokus* om lekens innhold markerer de ofte ved å le til hverandre. Deres felles latter kan også forstås som en *humoristisk strategi*. Med dette mener jeg at barna også kan bruke humor som strategi når de møter vanskeligheter i sine forhandlinger, som for eksempel i leken til John og Bjørn (eksempel nr. 6, s. 116). Samtidig kan de også bruke *pause som strategi* når det blir vanskelig for dem å komme til enighet om deres relasjon og lek. Dette slik jeg oppfatter at Erik og Jens gjør i eksempel nr. 18. Gjennom sin pause reetablerer de sin relasjon, og kan deretter fortsette sin lek.

Den første kontakten for lek mellom barna gjøres ofte ved at et av barna foreslår en idé, der ideens innhold blir gjort mer eller mindre eksplisitt (Stambak og Verba, 1986). Dette oppfatter jeg som en strategi for å *forhandle fram en idé, eller et innhold for en lek*. Slik jeg tolker studiens empiriske data, er det dette som skjer i eksempel 15 (s. 158), hvor John presenterer sin idé for en felles lek. Gjennom sin strategi lykkes John i forhold til å etablere et felles oppmerksomhetsfokus for sin idé til lek. Etter min mening bygges barnas lek videre med utgangspunkt i den første felles forståelse av lekens innhold. Gjennom Johns inviterende utsagn: ”Se på meg”. Den strategi John velger å benytte seg av i sin forhandling med sine kamerater, forstår jeg som en *metapragmatisk strategi*. I utsagnet ”Se på meg” tolker jeg det ikke bare som at han *vekker de andre barnas oppmerksomhet*. Jeg forstår også hans utsagn som hans *tilbud til resten av barna om å være leder for deres lek*. Dette tilbudet mener jeg at de øvrige barna aksepterer. I fortsettelsen av deres forhandling om lekens innhold, velger han som strategi å banke med en kloss, for å markere endringer i hvilke retninger barna skal løpe. Dette forstår jeg som at John gir ideer til en videre utvikling av lekens innhold.

Kapittel 8

Sammenfattende om studiens resultat

I dette kapitlet vil jeg gjøre en sammenfatning av studiens empiriske resultat. Kapitlets hensikt er å belyse enkelte områder fra studiens resultat, samt å være en inngang til avhandlingens diskusjonskapittel.

I studiens analyse har jeg betraktet barnas forhandlinger ut fra at deres *valg av strategier synes å være sentralt* i deres forhandlinger. Dermed ser jeg deres forhandlinger i et raster av strategi. Når jeg ser deres forhandlinger i et slikt raster, vil deres bruk av strategi kunne vise deres forhandlinger mer spesifikt og nyansert. For eksempel at de kan bruke ulike strategier alt etter hva de forhandler om, eller at strategiene kan enders alt etter om de er enige eller ikke. I min tilnærming til det empiriske materiale lar jeg *teori og empiri innbyrdes komplimentere hverandre*, slik at de hver for seg og sammen kan *fange ulike dimensjoner av barnas forhandlinger i lek* (Laurson, 2004). Dette muliggjør en *generering av ny kunnskap* om små barns produktive forhandlinger i lek.

Forhandlinger om relasjoner

Barnas forhandlinger om relasjoner kan både kunne handle om deres relasjon i betydning av at de er sammen, og i betydning av hvilke regler de ønsker å sette for sitt samvær. At barna synes å forhandle om relasjon og regler for deres samvær, har jeg tolket som at de forhandler fram en enighet om deres samhandling. På denne måten blir barnas forhandlinger om deres relasjoner også en forhandling om innenfor hvilken ramme av kommunikasjon og interaksjon deres lek skal foregå. Gjennom deres forhandlinger om relasjoner og regler for samværet, etableres og reetableres *kulturelle normer, atferdsregler* og ikke minst *orientering og plassering* i den relasjonelle og sosiale struktur (Andersen & Kampmann 1997). Dette viser etter min oppfatning noe av den *kompleksitet* som vi kan finne i deres forhandlinger. Kompleksiteten i deres forhandlinger kommer etter min mening til uttrykk også om jeg betrakter barnas forhandlinger om *relasjon, leketing* og *lekens innhold* hver for seg.

Barnas forhandlinger som knytter seg til lekens samhandling tolker jeg, som ofte knyttet opp til spørsmålet om *bestemmelse*. Om barna lykkes eller ikke i sine forhandlinger om lekens samhandling synes å være avhengig av om forhandlingene gjøres ut fra barnas *selvbestemmelse* eller *medbestemmelse*. Studiens resultat peker i retning av at barna oftere lykkes med sine forhandlinger om lekens innhold, når forhandlingene er knyttet til medbestemmelse, enn når de er knyttet til selvartikulerende selvbestemmelse. Dette kan ha sin årsak i hva også andre studier (Michélsen, 2004; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001) viser til med hensyn til barns oppfatning av dominans og bestemmelse. Studiene viser til at barn har klare oppfatninger av dominans og bestemmelse, både i forhold til andre barn og i forhold til voksne. Det viser seg også å være en forskjell for barnas forhandlinger om det er en veksling med hensyn til hvem av barna som bestemmer i leken, eller om mønstret er, at det i hovedsak er det ene barnet som dominerer, og det andre som følger etter.

Barnas forhandlinger om bestemmelse kan også omhandle spørsmålet om *integritet*. Andre studier viser, at også de yngre barna har et aktivt forhold til verdier og normer, og at dette kommer til uttrykk i deres samvær og relasjoner (Johansson, 1999). Deres aktive forhold til verdier og normer kommer også til uttrykk gjennom deres forhandlinger om relasjoner, deres overenskomst for samværet, samt i deres forhandlinger om lekens samhandling.

Studios resultat viser at barnas forhandlinger om relasjoner og overenskomster, kan se ulikt ut alt om det dreier seg om relasjoner knyttet til en *"jeg og du relasjon"*, eller om det er forhandlinger knyttet til en *"vi og dem"* relasjon. Når barna forhandler om *"vi og dem relasjoner"*, knyttes dette ofte sammen med forhandlinger om hvem som er *innenfor leken*, og hvem som er *utenfor*. Disse forhandlingene skal ikke nødvendigvis forstås som inkluderinger eller ekskluderinger av barn i forhold til pågående lek. I barnas forhandlinger om vi og dem inngår innvalg og avvising av andre barn, tydelige og mer skjulte hierarkier og relasjonsmønstre, samt regler rutiner og ritualer med hensyn til hvordan barna omgås hverandre (Andersen & Kampman, 1997).

Etter min mening kan forhandlinger knyttet til vi og dem forstås som at barna krever *respekt for sine samvær og fellesskap*, og sin rett til å definere innhold og mål for disse, samt hvem som får delta i samværet. Barn som er utenfor kan gis adgang, men kan også avvises. Det vesentlige er at retten til å avgjøre ligger hos de barn som inngår i fellesskapet (Johansson, 1999).

I forhandlinger om relasjonen ”vi og dem”, viser studien, at hva barna forhandler om kan vise seg forskjellig, alt etter om barna tilhører et ”vi” eller et ”dem”. Når barna tilhører et ”vi” handler forhandlingen ofte om hvordan barna kan verne om sitt sosiale lekerom og deres relasjon. Når barna tilhører et ”dem” dreier forhandlingene seg mer om inntreden i det *sosiale lekerom*, samt *relasjonell tilhørighet*.

Når det gjelder barnas forhandlinger om relasjoner, har jeg sammenfattende oppfattet disse til å handle om følgende:

- Forhandlinger om regler for deres samvær
- Forhandlinger om innenfor hvilke rammer av kommunikasjon og interaksjon deres lek skal foregå
- Forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse, herunder spørsmålet om integritet
- Forhandlinger om ”jeg og du relasjoner”, og om ”vi og dem relasjoner”

Forhandlinger om relasjoner tolker jeg ut fra mine empiriske data til å handle om, de *ulike overenskomster* barna forhandler fram *for sine relasjoner* og *sitt samvær i lek*. Overenskomstene knytter seg til relasjonen mellom de barna som deltar i leken, men også relasjonen mellom de barn som er innenfor leken og de som ikke er det.

Forhandlinger om barnehagens leketing

Jeg har tidligere hevdet, at det i disse forhandlingene kan synes å være vanskelig for barna å forhandle fram en enighet. Samtidig kan det også synes som, at det er en forskjell om barna forhandler om *små eller store leketing*. Dette fordi de små leketing ofte synes mest å appellere til meg og mitt. De store leketing appellerer mer til oss og vårt (Løkken, 2004).

Med hensyn til uenigheter mellom barna i deres samspill anser Michélsen (2004), at dette oppstår enten ved at barna har motstridende ønsker, eller at et barn forsøker å hindre et annet barn på en eller annen måte. Hun viser videre til at uenigheter ofte handler om leketing eller plass for lek (a.a., s. 129). De fleste uenigheter om leketing ender med, at det barnet som opprinnelig hadde lekesaken vinner, og at det andre barnet taper, eller at den som blir avvist går sin veg. Min egen studie viser i tillegg, at *uenighet* mellom barna i forbindelse med

leketing, kan *forhandles til en enighet*. Blant annet ved at barna lykkes i å reetablere deres relasjon. Studien viser en sammenheng mellom barnas forhandlinger om leketing, og hvilken relasjon barna inngår i. I dette ligger at jo mer barna lykkes i å ta hverandres perspektiver, jo enklere kan det synes for dem å komme til en enighet, også om leketing.

Det ofte er andre ting, som hender i barnas forhandlinger, når de forhandler om de store leketingene enn om de forhandler om de små. Forskjellen er ikke bare knyttet til leketingens størrelse. Når barnas forhandlinger dreier seg om små leketing, vil ofte forhandlingen knytte seg til *hvem som skal ha* leketingen. Jeg viser her til Erik og Jens sin lek i eksempel nr. 8 (s. 121). For Erik og Jens handler det om flere leketing, som begge to vil ha. Deres måte å forhandle om leketingene på, er å forsøke å ta dem fra hverandre Erik tar ei dukkeseng, som også Jens vil ha. Jens reagerer på dette ved å ta en bil som også Erik vil ha. Erik reagerer med å ta lekebil fra Jens.

Når forhandlingen knytter seg til store leketing, vil ofte forhandlingen dreie seg om, *hvordan de kan leke* med denne leketingen. Jeg viser her til Fredrik og Haakons lek i eksempel nr. 9 (s. 124). Deres forhandlinger dreier seg mer om hva de kan gjøre med barnehagens møblement. Sammen beveger de seg på ulike måter i møblementet. Når de har forstått hverandres ideer smiler og ler de til hverandre. At de så ofte ler til hverandre, oppfatter jeg som at de deler innholdet i sin lek. Det vil si både møblementet, og den måten de bruker det på.

Studien viser også, at hva barna forhandler om med hensyn til leketing, avhenger av, om deres forhandlinger har utgangspunkt i en *enighet* eller *uenighet* med hensyn til leketingen. Dette uavhengig av om det dreier seg om små eller store leketing. Jeg viser her til eksempel nr. 6 (s. 116), hvor John og Bjørn forhandler om duploklossene i sin lek. Eksemplet viser at de har ulike oppfatninger om hvem som skal ha de ulike klossene, men de har en *enighet* om at de *ønsker å leke sammen*. Av denne grunn tolker jeg deres forhandling til å ha utgangspunkt i en relasjonell enighet. Dette viser i tillegg at barnas forhandlinger om leketing ikke alene kan tolkes og forstås ut fra leketingen alene, men også ut fra de *relasjoner* og den *interaksjon* barna inngår i.

Når det gjelder barnas forhandlinger om barnehagens leketing, har jeg sammenfattende oppfattet disse til å handle om følgende:

- Forhandling om små leketing
- Forhandling om store leketing
- Forhandlinger om leketing med utgangspunkt i en enighet
- Forhandlinger om leketing med utgangspunkt i en uenighet

Forhandlinger om lekens innhold

Det interessante i disse forhandlingene, er at barna i noen sammenhenger synes å oppfatte lekens innhold på ulike måter. Barnas forhandlinger vil derfor komme til å handle om *riktigheten av den andres forståelse*. Studien bekrefter dermed også andre studier. For eksempel hevder Strandell (1999), at barna i sine forhandlinger under lek synes å være tydelige med hensyn til hensikter og bestrebelser for å realisere sine oppfatninger om lekens innhold i handlinger. Dette kommer blant annet fram i eksempel nr. 12 (s. 145), hvor Emma, Preben og Line leker i dukkekroken. Når Emma kommer til bordet, ser hun på dukken som sitter på den tredje stolen, og forteller, at nå skal de spise. Deretter smiler hun litt til Line, og sier: ”Jo da, jo da, nei da”, for deretter å gå rette på sak med sitt spørsmål: ”Får ikke jeg plass?”. Slik jeg tolker hendelsen, oppfatter Line dilemmaet. Hun peker på Preben, som om hun vil referere til at det er hans baby, som har fått den tredje plassen. Hun ser på Preben og sier: ”Se”. Deretter flytter hun dukken bort fra stolen, slik at den blir ledig for Lene. Etter min oppfatning, er dette et bilde på hvordan barna, gjennom sine forhandlinger, er tydelige med hensyn til *hensikter og bestrebelser* for å realisere sine oppfatninger om lekens innhold. Denne evne til å forhandle om lekens innhold kan etter min mening forstås i sammenheng med hvordan barnas *sosiale praksis* gjennom deres lek bidrar til deres mulighet for å kunne ta hverandres perspektiv. At Emma fikk sin plass ble overordnet at babyen skulle ha sin plass. Barna setter *relasjonen til hverandre, og deres samvær, foran lekesaken*.

Barnas forhandlinger om lekens innhold kan også tolkes som å omfatte en forhandling om relasjonen mellom barna. Når for eksempel Line i eksempel 12 (s. 145) fordeler plasser rundt bordet, ser jeg dette som deres avklaring av hvem som er med i leken. Ut fra dette forstår jeg det som at *barnas forhandlinger om relasjoner og overenskomster for samvær er sammenfallende, med hva de også erfarer som lekens innhold*. Dette framkommer også i eksempel nr 15 (s. 158), hvor John og flere barn leker sammen. Deres fryd over å gjøre dette sammen kommer til uttrykk gjennom deres rop og latter til hverandre. Deres lek synes ikke å ha annen hensikt, enn den glede barna opplever sammen der og da, gjennom at de bruker

kroppene sine sammen. På denne måten oppfatter jeg det som at deres *relasjoner* og *overenskomster for samværet* utgjør hva som er deres forhandling om lekens innhold.

Studien viser videre at barnas forhandlinger om lekens innhold også kan dreie seg om "*riktigheten*" av den andres forståelse. Også her viser jeg til studiens eksempel 12 (s. 145), hvordan Emma og Line forhandler om hvor riktig det skulle være å ta av seg alle klærne når de skal på do. Dette viser etter min mening hvordan Emma og Lines forhandlinger ikke alene foregår innenfor en kontekst av deres lek, men også innenfor den barnehagekonteksten de er en del av. I denne sammenheng hvilke regler og normer barna oppfatter er gjeldende i deres barnehage. Dette viser også etter min mening hvordan *barnehagen som institusjon* blir en *ramme for barnas forhandlinger*.

Studien viser at barnas forhandlinger om lekens innhold også er knyttet til de rutiner som etableres under deres lek. Løkken (2004) hevder at den (leke)kultur som dannes mellom barna, har sitt utspring i at de hermer hverandre og gjentar visse (leke)handlinger slik at de blir til rutiner. Det at lekehandlinger dyrkes over tid til rutiner, viser at dette hviler på deling av felles følelser, en felles forståelse og felles hensikter mellom barn(a.a., s. 23). Dette oppfatter jeg også kommer til uttrykk i studiens eksempel 14 (s. 156), hvor Kine og Jakob leker at de skal sove. Gjennom sin lek tolker jeg det som at Kine og Jakob forhandler fram rutiner for hvordan leken skal gjøres. De forhandler om hvem som skal sove, og hvem som skal legge teppe over, og hvem som skal bestemme når det er sovet ferdig. De forhandler fram en *overenskomst og enighet for sin lek*. Hvilke regler som skal gjelde når akkurat denne lek lekes. Leken skal starte slik, handle om slikt og ende slik. Det at de etablerer rutiner for hvordan akkurat denne lek skal lekes, forstår jeg som grunnen til at dette blir en rutinelek. Tilsvarende mener jeg kommer til uttrykk i eksempel nr. 13 (s. 154), hvor Jenny og Åse leker med bildekket på huskestativet. I deres lek oppfatter jeg både at de forhandler fram rutiner for lekens innhold, hvor også en overenskomst for samarbeidet om bildekket inngår.

Studiens resultat viser at det er et skille i hvilke relasjoner barna inngår i, alt etter om de er *enige om lekens innhold eller ikke*. I studiens tolkning og analyse av hva barna forhandler om, har det derfor vært viktig å forstå disse forhandlinger ut fra *interaksjon og relasjon mellom barna*.

Å studere de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek, betinger en forståelse av at barnets relasjoner til andre barn, er av stor betydning for deres læring av forhandling (Williams, 2001). Barna *vinner innsikt* i forhandlinger med hverandre gjennom de *erfaringer* de får i sine forhandlinger. De yngste barnas øving på, og erfaring med forhandlinger, må ikke ses på som et resultat av deres stadiutvikling, men som en del av deres erobringer av kulturell, sosial og personlig kompetanse (Sommer, 1997). Deres forhandlinger skal heller ikke sees på som en del av deres generelle sosialisering, men mer som samspill og interaksjon, der det enkelte barn opptrer som en aktiv aktør (Corsaro, 2002). De yngste barnehagebarnas tilegnelse av *forhandlingskompetanse*, er blant annet en følge av deres aktive oppsøking av *innsikt og læring* gjennom forhandlinger ideres lek.

Når det gjelder barnas forhandlinger om lekens innhold, har jeg sammenfattende oppfattet disse til å handle om følgende:

- Forhandlinger om riktigheten av den andres forståelse
- Forhandlinger om lekens rutiner og regler
- Forhandlinger om lekens handlinger
- Forhandlinger om lekens relasjoner og overenskomst for samvær

Hvordan barna forhandler

Studiens resultater viser at hvordan barna forhandler, har sammenheng med både hva de forhandler om, og hvilke strategier de velger for sine forhandlinger. På samme måte som at deres forhandlinger synes å være en del av deres lek, synes det å være en nær sammenheng mellom hvordan de forhandler og hvilke strategier de benytter. Denne sammenhengen dreier seg om barnas erfaring med og innsikt i forhandlinger med andre. Dermed vil både den måten de forhandler på, og de strategier de velger reflektere deres erfaring og innsikt.

Å beherske en strategi innebærer å ha visse *ferdigheter og kompetanser*. I studien framkommer det, at de ferdigheter og kompetanser, som kommer til uttrykk, når barna lykkes i sine forhandlinger, er *knyttet til perspektivtakning, og det å kunne inngå i intersubjektive relasjoner*. Dette forstår jeg som, at de hensiktsmessige strategier, er de som *muliggjør perspektivtakning og intersubjektive relasjoner*. Dette i motsetning til uhensiktsmessige strategier, hvor *perspektivtakning og intersubjektive relasjoner ikke*

oppnås. Hvordan små barna mestrer perspektivtakning, samt å inngå i intersubjektive relasjoner, vil komme til uttrykk i *hvordan de forhandler*.

Studiens resultat viser at barna forhandler *verbalt og nonverbalt*. Barna kan også forhandle, gjennom en *kombinasjon* av det verbale og det nonverbale. Når barna forhandler nonverbalt, gjør de ofte sine forhandlinger gjennom at de *imiterer eller bermer* etter hverandre, men også ved å skape *nye varianter av den andres bevegelser*. Denne måten å forhandle på har jeg forstått som, at deres forhandlinger dreier seg om en gjensidig enighet om bevegelser og variering av disse. Dette inntrykket forsterkes ved at barna synes å være sterkt *fokusert på hverandre*. I de nonverbale forhandlingene gjør barna ofte små hodevendinger mot hverandre. Disse små hodevendingene er etter min mening både en måte for barna å sjekke ut hva den andre gjør for slags bevegelse, men kan også forstås som en gjensidig bekreftelse av den relasjon, som de inngår i. Gjennom denne måten å forhandle på, viser barna hverandre at de har *forstått hverandres intensjoner*, og at de *deler innholdet i leken*.

Deres nonverbale måter å forhandle på kan også fortolkes ut fra deres *aktive bruk av blikk*. De ser mye på hverandre. Når den ene gjør noe, ser den andre på, og omvendt. Jeg tolker dette som at de bruker blikkene sine for å oppnå flere ting. For det første er det et *signal til den andre om sin egen intensjon*, og for det andre en sjekk på om den andre har *forstått denne intensjon*. At barna *ser mye på hverandre* under de nonverbale forhandlingene, er ofte knyttet sammen med at de *ler mye til hverandre*. Deres stadige latter under leken forstår jeg som et uttrykk for at de også *deler eller er felles om en følelsesmessig opplevelse* av deres lek, samt at barna har et *felles fokus for sin lek*.

Barnas bruk av *pauser*, som en måte å forhandle på, synes også å gi dem begge en mulighet til å sjekke om den andre har *forstått intensjonen, og handlingen*. Dette fungerer etter min mening både som en bekreftelse på at de deler lekens innhold, og at de ser hverandres perspektiver i leken. Samtidig er deres pauser også brukt som den nødvendige tid for å *retablere* deres relasjoner. I barnas nonverbale forhandlinger tolker jeg, at deres *metapragmatikk* er det som driver deres samvær og lek framover.

Studiens resultater viser at barna også benytter seg av det *verbale språk* når de forhandler. Hvordan de bruker det verbale språk i sine forhandlinger, kan synes å være noe ulikt, alt etter om deres forhandling har utgangspunkt i en *enighet*, eller

en *uenighet*. Dette viser etter min oppfatning, at det verbale språk i barnas forhandlinger brukes på ulike måter alt etter *hvilken kontekst leken foregår innenfor*.

I en kontekst av *enighet* vil barna ofte bruke språket relativt *rikt og variert* for å forklare sinne hensikter og intensjoner. Dette slik det kommer fram i eksempel nr. 12 (s. 145) i leken mellom Emma, Preben og Line, og slik det kommer til uttrykk i eksempel nr. 10 (s. 127) i leken mellom Lene, Lars, Julie og Kristian. I disse forhandlingene kan ofte barnas verbale språkbruk forstås som *verbale argumentasjoner*. Dette i motsetning til forhandlinger i en kontekst av *uenighet*. Her vil ofte språket kunne framstå som enklere, mer *begrenset og knyttet til få ord*, slik som nei og ikke. Dette kan tolkes som at forhandlinger, som foregår innenfor en kontekst av *uenighet*, inneholder at barn kjenner sin integritet krenket, og derfor setter grenser rundt seg selv gjennom sitt nei og ikke. Dette kommer blant annet til uttrykk under studiens eksempel nr. 5 (s. 102), hvor Bente avviser Erik fra deres lek og relasjon og i eksempel nr. 18 (s. 165), hvor Erik og Jens hopper i dukkesengen.

Studiens resultater viser at barna forhandler gjennom et *krøppslig og fysisk språk*. Forhandlinger av fysisk karakter, kan gjøres gjennom at barna *posisjonerer seg fysisk* ovenfor hverandre, slik som Erik og Jens i eksempel nr. 1 (s. 87), eller slik som Kine, Jakob og Jens i eksempel nr. 4 (s. 98). Den fysiske måte å forhandle på kan også uttrykke seg som en *fysisk avvisning*, hvor hensikten kan være å skape *distansen mellom et "vi" og et "dem"*. Dette kommer blant annet til uttrykk i eksempel nr. 4, hvor Kine og Jakob avviser Jens fra sin lek. Slike avvisninger kan også være, at barn som kommer inn i andre barns sosiale lekerom kan bli *ignorert* for sin tilstedeværelse i rommet. Når barna bruker avvisning, som en måte å forhandle på, må avvisningen ikke nødvendigvis være direkte. Den kan også være indirekte ved at den som avvises blir bedt om å gjøre noe annet. Dette kommer blant annet til uttrykk i eksempel nr. 5 (s. 102), hvor Bente sier til Erik at han heller må gå til en voksen.

Studien viser også at barna gjør sine forhandlinger i deres lek gjennom *turtakning*, og at dette er en vanlig måte de forhandler på. Jeg viser her til eksempel nr. 3 (s. 96), i leken mellom Ivar og Kristine, og til eksempel nr. 9 (s. 124), i leken mellom Fredrik og Haakon. Forhandlinger gjennom turtakning skjer ofte ved at det ene barnet som først kommer med et *innspill til leken*. Dette *følges opp* med et innspill fra det andre barnet. Forhandlingene mellom barna kan betraktes som en dans. Etter min mening har barna gjennom disse forhandlinger til hensikt å *vis*

hverandre sine intensjoner for leken. Gjennom å vise hverandre sine intensjoner, tolker jeg som at de også etablerer et *felles fokus for sin forhandling og lek*, samt at de *delaktiggjør hverandre i affektive tilstander.* Dette slik som smil og latter.

Slik jeg forstår studiens empiriske data, benytter barna seg ofte av *humor* i sine forhandlinger. Deres glede over å være sammen har ofte sammenheng med at de *har det artig sammen.* For eksempel at de gjør ting som er *komiske*, og som derved *framkaller latter* mellom dem. Dette kommer blant annet til uttrykk i eksempel nr. 17 (s. 164), hvor Kine gjør det motsatte av hva Jakob sier hun skal gjøre, og at de i tillegg er enige om at leken skal være slik. Gjennom en slik måte å forhandle på, forstår jeg det som at de relativt enkelt kommer til en enighet om hva leken skal handle om, og hvordan de vil leke den. Samtidig oppfatter jeg det til å bidra til et *felles oppmerksomhetsfokus* knyttet til deres forhandlinger om lek.

Det er et gjennomgående trekk i studiens resultater, at barna bruker *lite verbalt språk* i sine forhandlinger. De *viser hverandre* mer på andre måter hva de vil, og ikke vil gjøre. De *ler og smiler* til hverandre, for å markere at de *har det bra* sammen, og at de *forstår* hva den andre vil. Når de er enige om hva som skal skje bruker de ikke særlig mye med ord. Når de derimot ikke kommer til enighet, kan ord som nei og ikke brukes. Eller at de gråter og ser seg om etter en voksen. Det samme kommer også til uttrykk i mer frydefulle og gode samspill og relasjoner, hvor barna opplever å ha det bra sammen. Heller ikke i slike situasjoner bruker de mange ord. Det er ofte gledes uttrykk som "Oaaaaa" eller at de ser på hverandre, ler og smiler. Uttrykk som kan tolkes som at de *forholder seg til hverandres forståelser og ser hverandres intensjoner.*

Strategier barna benytter for å oppnå perspektivtakning og intersubjektive relasjoner

Studiens resultater viser at barnas strategier kan deles inn i *hensiktsmessige* og *uhensiktsmessige* strategier. De hensiktsmessige strategier resulterer som regel i at barna kommer til en overenskomst for sin relasjon og lek. De uhensiktsmessige strategier resulterer i, at de *ikke kommer til enighet med hensyn til deres relasjon og lek.* Studiens resultater viser at barna underveis i sine forhandlinger benytter *ulike strategier* samt at de *kombinerer ulike strategier.* Om en benyttet strategi ikke synes å være hensiktsmessig i forhold til å oppnå enighet om deres relasjon og lek, vil barna ofte velge en ny strategi, eller kombinere flere strategier. Dette forstår jeg som at de *tar i bruk ulike strategier*, som de *gjør ulike erfaringer* med. Disse ulike erfaringene, er det som kan *ligge til grunn for deres valg av andre og mer hensiktsmessige*

strategier i deres forhandlinger. Studiens resultater viser følgende strategier, som barna benytter i sine forhandlinger:

Fysiske gjennom bruk av kropp. Den vanligste måten barna bruker denne strategien på, er gjennom at de med sine kropper viser hverandre sine intensjoner for deres felles lek. Dette slik det kommer til uttrykk i eksempel nr. 9 (s. 124), hvor Fredrik og Haakon klatrer i møblelementet, eller i eksempel nr. 15 (s. 158), hvor John leder en løpelek blant flere barn. Den minst vanlige måten å bruke den fysiske strategien på, er at barna *slår eller dytter* hverandre. Dette slik det kommer til uttrykk i eksempel nr. 11 (s. 130), hvor både Mona og Lisa vil ha gyngestolen, eller i eksempel nr. 8 (s. 121), hvor Erik og Jens vil ha samme leketing. Den fysiske strategi kan også *kombineres* med andre strategier, slik som en *emosjonell strategi*, eller en *verbal strategi*. Når den fysiske strategien kombineres med den verbale, skjer dette enten ved at handlingen kommer først og følges opp av ord, eller ved at ordene kommer først, og deretter følges opp av handling. Dette slik som Erik og Jens benytter strategiene i eksempel nr. 2 (s. 92). Når den fysiske strategien kombineres med den emosjonelle, er dette som oftest i forbindelse med at barna fysisk viser sine intensjoner for deres lek til hverandre, og at de deretter smiler og ler til hverandre. Dette slik som i eksempel nr. 13 (s. 154), hvor Jenny og Åse leker sammen ved huskestativet. Den emosjonelle strategien kan også knyttes til gråt, slik som i eksempel nr. 8. Dette fordi at man ikke kjenner seg sett, eller at ens integritet blir utfordret.

Nonverbal gjennom gester, blikk og mimikk. Denne strategien er nært knyttet til den *fysiske strategi*. I den nonverbale strategien benytter barna seg av *gester, blikk og mimikk*. I den nonverbale strategien viser barna hverandre sine hensikter, mer enn å fortelle om dem. Gjennom den nonverbale strategi etableres og vedlikeholdes barnas oppmerksomhetsfokus. Dette som i eksempel nr. 3 (s. 96), hvor Ivar og Kristine leker ved vinduet. Den nonverbale strategien synes å være mest bruk i barnas lek, hvor forhandlingens utgangspunkt er enighet. Barna synes å forstå hverandres intensjoner, de har et felles oppmerksomhetsfokus, og kan ta hverandres perspektiver knyttet til relasjonen og deres lek. Deres nonverbale strategi må ikke forveksles med den *tause strategi*, der det å ikke bruke noen ord i samhandlingen blir en del av forhandlingens strategi.

Verbalt. Studiens resultater viser at barna benytter seg ofte av verbale strategier i sine forhandlinger. Det verbale språks funksjon synes å være ulik alt etter hva forhandlingen dreier seg om. I forhandlinger rundt *uenighets situasjoner* benytter

barna den verbale strategien ofte for å sette grenser for sin egen integritet. Dette gjennom ord som nei og ikke. Dette som i eksempel nr. 18 (s. 165), hvor Jens og Erik hopper i dukkesengen. I forhandlinger rundt *enighetssituasjoner* bruker ofte barna den verbale strategi for å forklare egne ønsker, eller for å finne ut av riktigheten av den andres forståelse. Dette som i eksempel nr. 12 (s. 145), hvor Emma og Preben i sin lek forhandler om ulike skjeer. I den verbale strategi tilhører også den *argumenterende strategi*. Med dette forstår jeg en *forhandlingsstrategi*, hvor de verbale ord er *bærende*. Denne strategien forekommer ikke alene i noen av studiens eksempler, men er ofte kombinert med *fysiske og nonverbale strategier*, slik som i eksempel nr. 1 (s. 87) og eksempel nr. 12 (s. 145).

Emosjonell gjennom affektive tilstander. Når barna benytter emosjonelle strategier i sine forhandlinger, tolker jeg det som at de bruker den ut fra den hensikt å kunne være delaktige i affektive tilstander. Dette slik det kommer til uttrykk i eksempel nr. 8 (s. 121), hvor Erik og Jens vil ha de samme leketingene. Jens reagerer med den emosjonelle strategien, gråt, samt at han roper ut i rommet. Jens gråter, samtidig som Erik ser på ham, og flytter seg nærmere Jens. Deretter slutter Jens å gråte, og de leker videre sammen. Dette har jeg forstått som at Erik velger en fysisk og emosjonell strategi, for å nærme seg Jens igjen. Jeg ser det slik at Jens slutter å gråte fordi han nå erfarer seg sett. At de leker videre sammen kan også forstås som at deres relasjon er reetablert.

Pragmatisk. I det pragmatiske ligger det en strategi som omhandler å *legge vekten på å oppnå resultater, eller finne løsninger på et problem eller en utfordring*. Dette er for eksempel når Erik i eksempel nr. 1 (s. 87), liksom setter på den ene av komfyrens plater, og deretter forteller Jens at den er varm. Hans hensikt med denne strategi har jeg tolket til å være å få Jens til å komme ned av komfyren.

Metapragmatisk. I det metapragmatiske ligger det en beskrivelse av barnas handlemåter som kjennetegnes av *oppfinnsomhet, kreativitet, begeistring, involvering, og et aktivt engasjement*. Studiens resultat viser at dette er en mye brukt strategi i barnas forhandlinger, og at den i tillegg synes å være *en betydningsfull årsak* i de lekesequenser hvor barna gjennom sine forhandlinger kommer til enighet om lekens relasjoner og innhold. Dette slik det også kommer til uttrykk i eksempel nr. 10 (s. 127), hvor Lene, Lars, Julie og Kristian leker sammen.

Humoristisk. I den humoristiske strategi ligger det en *likevektig holdning* til livets motgang. *En sympati og forståelse* for det som er vanskelig. Dette blant annet slik

det kommer til uttrykk i eksempel nr. 6 (s. 116), hvor det oppstår ulike innslag av humor i forhandlingene mellom Bjørn og John. Jeg tolker det som at de benytter humor som strategi i sine forhandlinger på grunn av sin forståelse av det vanskelige i deres forhandling. I denne strategien benytter Bjørn og John *sang, overraskelser, lekeroller, og time-out*. Alle typer komiske innslag som vekker latter hos begge guttene. Når barna benytter en humoristisk strategi i sine forhandlinger, som oppleves vanskelige, forstår jeg det slik, at de benytter denne strategien for å få en *avstand* til den uenighet, som er i mellom dem. Denne avstand gir dem mulighet for både å *retablere deres relasjon*, samt komme tilbake til en *enighet* for den videre lek.

Kombinasjon. En ytterligere strategi for forhandlinger i lek som barna synes å benytte seg av, er at benytter seg av ulike strategier samtidig. Enten ved å ta i bruk *nye strategier*, om tidligere strategier ikke skulle vise seg å føre fram, eller at de velger å *kombinere ulike strategier*. Med dette oppfatter jeg det som at, de viser en *fleksibilitet* i valg av strategi alt etter hva som er *hensiktsmessig* i forhold til *perspektivtakning* og *intersubjektiv relatering*. Dette ved for eksempel ved å benytte seg av verbale ord for å *forklare hverandre* sine intensjoner for lekens innhold, samtidig som de benytter en nonverbal strategi av *blikk, smil, gester, mimikk og latter*. Deres ulike strategier for forhandlinger forstår jeg som ulike måter å *bekreftede deres felles oppmerksomhetsfokus* i lek. Jeg tolker det videre som en *gjensidig bekreftelse* mellom barna på at de deler en følelsesmessig opplevelse av leken. Dette oppfatter jeg som viktige grunner til at barna også relativt ofte vender *uenigheter* i deres lek om til *enighet*.

Barnas forhandlingsstrategier for *etablering av et felles oppmerksomhetsfokus*, den måten de *uttrykker sine intensjoner på* i forhold til hverandre, samt den måten de synes å *dele en følelsesmessig opplevelse* av deres lek, oppfatter jeg som *hensiktsmessige strategier* for deres forhandlinger i lek.

Kapittel 9

Diskusjon

Innledning

I diskusjonskapitlet vil jeg for det første diskutere noen aspekter ved studiens resultater, som jeg finner interessante. Jeg vil videre diskutere hva jeg oppfatter som sentrale spørsmål ved studiens metode. Avslutningsvis vil jeg drøfte mulige pedagogiske konsekvenser av studiens resultat, samt peke på noen mulige veier for videre forskning.

Denne studies hensikt er å bidra til ny kunnskap om de yngste barnas forhandlinger i lek. Studiens bærende analytiske begrep, er *perspektivtaking, intersubjektivitet, forhandling, og strategi*. Med utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiver, annen beslektet forskning og studiens bærende analysebegrep, er studiens empiri tolket og analysert med det mål å kunne belyse *hva* de yngste barnehagebarna forhandler om, *hvordan* de gjør sine forhandlinger, samt hvilke *strategier* de benytter seg av i sine forhandlinger.

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for studien:

- *Hva* forhandler de yngste barna om i sin lek?
- *Hvordan* forhandler de yngste barna i sin lek?
- *Hvilke strategier* synes barna å benytte seg av i sine forhandlinger?

Hovedtrekk i studiens resultat med hensyn til små barns forhandlinger i lek

I min presentasjon av hovedtrekkene i studiens resultat, har jeg i dette kapittel valgt å legge hovedvekten på små barn som *kompetente aktører* i produktive forhandlinger. Jeg vil starte med å oppsummere resultatene for deretter å fordype dem.

- Studien viser hvordan små barn gjennom sin lek *vinner innsikt* i hvilke forhandlingsstrategier som er hensiktsmessige, og hvilke som ikke er det.
- Gjennom deres *pragmatiske valg* av forhandlingsstrategier, erobrer de innsikt i hvordan de gjennom forhandlinger kan endre overenskomster for lek.
- Studiens resultater viser at barnas forhandlinger inngår som del av deres lek, og at disse forhandlingene har et klart mål om å komme til *enighet* om deres *relasjoner* og *lekens innhold*.
- Studien viser at de barna som oftest kommer til *enighet* i sine forhandlinger, synes å være de barna, som i størst grad deler et *felles oppmerksomhetsfokus* i sine relasjoner og lek.
- Studien viser at barna benytter seg av ulike pragmatiske strategier for å komme til enighet i sin lek. I deres forhandlinger viser de *oppfinnsomhet, kreativitet, begeistring, virkestrang, involvering, aktivitet, og løsningsorientering*.
- I sine forhandlinger benytter barna ofte ulike pragmatiske strategier i en kombinasjon med *verbale og nonverbale* strategier. Dette kommer blant annet til uttrykk i de lekesekvenser, hvor barna vender *uenighet til enighet* gjennom valg av *hensiktsmessige* strategier.
- Studiens resultater viser at små barns forhandlinger i lek kan framstå som ulike alt etter om de har sitt utgangspunkt i enighet eller i uenighet.
- I forhandlinger, som har sitt utgangspunkt i en *enighet* preges leken av barns forsøk på å *forstå kameratens perspektiv* og av *lekfull fantasutvikling*.
- I forhandlinger som har sitt utgangspunkt i en *uenighet*, er barns lek mer preget av *makt, dominans og manipulering*.

En fordyping av studiens resultat

Studien viser at små barn har en *betydningsfull innsikt* med hensyn til å kunne forhandle om deres relasjoner og lekens innhold. Studien viser til hvordan små barn gjennom sin lek *vinner innsikt* i hvilke forhandlingsstrategier som er hensiktsmessige, og hvilke som ikke er det. Denne innsikt bidrar til deres trygghet i det sosiale og relasjonelle samspill med hverandre. Gjennom deres *pragmatiske valg av forhandlingsstrategier*, lærer de seg hvordan de gjennom forhandlinger kan endre overenskomster for lek. Studiens resultater viser at barnas forhandlinger inngår som del av deres lek, og at disse forhandlingene har et klart mål om å komme til *enighet om deres relasjoner og lekens innhold*.

I den gjennomførte studien er det hva barna forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter, som er i fokus. På denne måten vil

små barn, som *kompetente forhandlingspartnere*, tre tydeligere fram. Samtidig gir studien av barnas forhandlinger ny kunnskap om kompetente små barns aktive deltagelse i forhold til egen læring.

I denne studien forstås de yngste barnehagebarnas forhandlinger innenfor diskursen av det kompetente barn; dette slik det kompetente barnet blir beskrevet ut fra barndomspsykologiske (Sommer, 2004) og barndoms-sosiologiske (Corsaro, 2002) perspektiver. For denne studien har det derfor vært et poeng å vise hvordan små barns kompetanse kommer til uttrykk gjennom deres forhandlinger i lek. Ut fra *sine forutsetninger og erfaringer*, har barna *kompetanse* til å gå inn i *aktive medmenneskelige samspill*, som forhandlinger er. De yngste barnehagebarnas forhandlinger er en del av deres *sosiale utvekslinger* og det *kulturelle fellesskap*. Ved å delta i kulturelle rutiner, slik som lek og forhandling, lærer barna seg forutsigelige regler, som gir trygghet i det sosiale samspillet. De yngste barnehagebarnas forhandlinger handler om å forstå sosiale sammenhenger og den kulturelle kontekst, og å handle i tråd med disse, for å kunne bli akseptert gjennom sine handlinger. I forhandlinger med andre kan barnet bygge opp sin forhandlingskompetanse innenfor gitte kulturelle og sosiale rammer.

På tilsvarende måte som Gulløv (1999) hevder, viser også denne studien at barnas forhandlinger kan forstås som deres forsøk på å overkomme skillet mellom individuelle erfaringer, uttrykksformer og forventninger, for derved å oppnå *en relativ enighet* om lekens *relasjoner og innhold*. Om barna lykkes i å overkomme disse skillene, avhenger av deres *erfaring og innsikt* med å forholde seg til andres forståelse, og evne til delaktiggjørelse i en felles opplevelse (Stern, 1991). Stern hevder at det er tre mentale tilstander som er av betydning for å kunne inngå i intersubjektive relasjoner. Disse er: felles oppmerksomhet, felles intensjoner og å være felles deltagende i affektive tilstander. Stern framholder den voksnes betydning for at det lille barnet skal kunne inngå i slike relasjoner. Denne studien viser at en forutsetning for at barna skal kunne lykkes i sine forhandlinger, er at de kan inngå i relasjoner som bygger på de samme tre mentale tilstander. For denne studie har det også vært av betydning å kunne vise til små barnas kompetanse i forhandlinger med hensyn til å kunne forholde seg til egen og andres forståelse.

Å inneha en *forhandlingskompetanse* innebærer å lære se en *domenespesifikk kompetanse* (Sommer, 1997). Resultater fra denne studien viser etter min mening at om barna lykkes å komme til en enighet i sine forhandlinger eller ikke, i stor grad er knyttet

til deres *relasjonelle og strategiske kompetanse*. Denne kompetanse synes barna å bygge opp gjennom, at de i forhandlingssituasjoner erobrer nye erfaringer med, og innsikt i forhandlinger. Jeg har tidligere i avhandlingen bemerket, at jeg kunne se ulikheter i barnas forhandlinger fra begynnelsen av min observasjonsperiode til slutten. Fra at barna langt oftere ikke lyktes i sine forhandlinger, til at mer og mer lyktes å komme til en enighet. Dette har jeg valgt å tolke som et uttrykk for at barna har gjort seg noen erfaringer, og gjennom disse vunnet ny innsikt med hensyn til *hensiktsmessige strategier i sine forhandlinger*. Jeg har oppfattet det slik, at i de lekesekvenser hvor barna har lyktes i å komme til en overenskomst for sin lek, har dette svært ofte vært på grunn av deres *perspektivtaking* av hverandre. Lindahl (1996) benevner dette som at barna *vinner innsikt*. Etter hennes mening vil de strategier barna benytter, kunne reflektere deres innsikt. I og med at også barna i denne studie benyttet nye strategier på stadig vekk mer varierte og komplekse måter, har også jeg valgt å forstå dette som en refleksjon av *barnas innsikt* i forhandlinger.

Studiens resultater viser, at en av utfordringene i barnas forhandlinger har vært knyttet til hvordan få andre til å leke med seg, eller hvordan komme seg inn i en lek. Når barnet først har lært seg disse nødvendige forhandlingsstrategier, kan det tre inn i nye leker, som igjen bidrar til nye innsikter (Sawyer, 1997). Denne studie er ikke av et slikt design, at den kan si noe om eventuelle langtidsvirkninger av barnas forhandlinger. Derimot er det min oppfatning av studiens resultater, at barna gjennom sin varierte bruk av strategier i sine forhandlinger, kan vinne ny innsikt. Dette kommer blant annet til uttrykk i de lekesekvenser, hvor barna *vender uenighet til enighet* gjennom valg av hensiktsmessige strategier.

Studiens resultater viser, at en *betydningsfull innsikt* i de små barnas forhandlinger, er deres evne til å kunne dele et innhold eller en opplevelse med andre barn. I dette ligger blant annet spørsmålet om intersubjektivitetens og den relasjonelle kompetanses betydning for deres forhandlinger. Slik jeg ser det vil de barna som oftest kommer til enighet i sine forhandlinger, være de barna som mest deler *et felles oppmerksomhetsfokus, intensjoner og er deltagende i affektive tilstander*.

Studien viser også at det når barna leker sammen, at de får mulighet til å vinne innsikt i hvilke forhandlingsstrategier som er hensiktsmessige, og hvilke som ikke er det. Dette vil bidra til deres trygghet i det sosiale og relasjonelle samspill med hverandre. Gjennom at de vinner innsikt i ulike forhandlingsstrategier, vil de også kunne lære seg hvordan de gjennom forhandlinger kan endre

overenskomster for lek. (Corsaro, 2002). Studiens resultater viser at barnas forhandlinger *inngår som en del av deres lek*, og at disse forhandlinger har sitt klare mål om å *komme til en overenskomst for deres relasjoner og lekens innhold*.

Studios resultater viser til, at en av de mest brukte strategier blant barna er den metapragmatiske. Med dette forstår jeg barnas oppfinnsomhet, kreativitet, begeistring, virketrang, involvering, aktivitet, og pragmatiske løsningsorientering, som kommer til uttrykk i deres forhandlinger. Denne ferdighet kan vi finne hos barna før det talte språk (Sawyer, 1997). Denne studies resultat viser, at barna også benytter den metapragmatiske strategi etter det talte språk. Studien viser at barna i sine forhandlinger ofte benytter den *metapragmatiske* strategi i en kombinasjon med blant annet *verbale og nonverbale* strategier.

Forhandling som figur i studier av barns lek

Som jeg tidligere har skrevet under avhandlingens teoretiske kapitler, er begrepet forhandling ikke fraværende i tidligere studier som er gjort om barns lek (Løkken, 2000b; Strandell, 1999; Greve, 2007; Michélsen, 2004; Johansson, 1999). Derimot har ikke tidligere studier, etter min mening, på samme måte som denne studie gjort små barns forhandlinger til figur i studien. Der andre studier har fokusert på barns lek med et analytisk perspektiv av blant annet etikk (Johansson, 1999), vennskap (Greve, 2007), eller kulturell og sosial betydning (Andersen & Kampman, 1997), har denne studie valgt å analysere barns lek i et perspektiv av små barns forhandlinger i lek. Ved å fokusere studiens figur, *barnas forhandlinger*, er det min oppfatning, at hva de forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter, vil kunne tre tydeligere fram, og dermed utgjøre ny kunnskap om små barns forhandlingsstrategier. Samtidig vil tema fra andre studier knyttet til små barns lek, slik som etikk, vennskap og kulturell betydning, bli en bakgrunn i denne studie, for bedre å forstå studiens figur. På denne måten kan denne studie etter min oppfatning gi et ytterligere bidrag til vår samlede kunnskap om små barns lek. For det første at små barn synes å vise en *interesse og iver* for å forhandle i lek med sine lekekamerater. For det andre at denne interesse og iver synes å skyldes barnas ønske om at deres *relasjon og lek skal opprettholdes*. For det tredje at også små barn er *kreative og produktive* med hensyn til valg av strategier i deres forhandlinger.

Sammenhenger mellom barnas lek og deres forhandlinger

Relasjonen mellom barns lek og deres forhandlinger kan etter min oppfatning knyttes til lekens innhold. Det kan synes som om deres *forhandlinger i lek* er avgjørende, for at *lekens innhold skal kunne utvikles*. Dette bekreftes også av Löfdal (2004), som hevder at barna i deres lek må kunne tilpasse sine handlinger til det som passer i den spesielle lekesituasjonen (s. 20). Hun hevder videre at dette vil utfordre barna til å teste ut hva de andre mener. At de tester ut ulike lekeideer på hverandre, vil gjøre innholdet i barnas lek til en felles konstruert forestilling. At barna tester ut sine ideer på hverandre, forstår jeg som et uttrykk for at de tar hverandres perspektiv, noe som dermed fører til at *leken og forhandlingen trekker i samme retning* og dermed bidrar til barnas *felles erfaring av leken*. Dette forstår jeg som tilsvarende hva også Löfdal hevder:

När barnen saknar den gemensamma erfarenhet eller inte kan uppfatta diskursen, upphör deras kommunikation, det utvecklas inte någon lek (s. 20).

Dette forstår jeg også som å handle om i hvilken grad barna kan dele et oppmerksomhetsfokus i deres lek og forhandling. Dette slik at forhandlingen kan bidra til barnas felles erfaringer av og i leken. Dette krever imidlertid at barna i forhandlingen kan *dele et oppmerksomhetsfokus, intensjoner og affektive tilstander*. I sine forhandlinger må barna både kunne hevde egne intensjoner, samtidig som de har en oppmerksomhet på andres intensjoner. I hvilken grad de lykkes i dette, vil kunne fortelle noe om de samværsmonstrene deres forhandlinger og lek foregår innenfor (Sommer, 2004).

Dette er et spennende perspektiv i forhold til min egen studie; om det for eksempel på den ene siden skulle være slik, at *hva barna forhandler om påvirker hvordan de forhandler*, og på den andre siden at *hvordan de forhandler vil komme til å påvirke hva de forhandler om i deres lek*. Etter min mening er det en *tett og gjensidig* vekselvirkning mellom barnas lek og deres forhandlinger i lek, på den måte, at hva de leker får betydning for hva de forhandler om, og at hvordan de forhandler får betydning for hvordan de bygger sin lek. I følge Sheridan og Williams (2007) inngår det i relasjonelle møter mellom barna dels en innholdsdimensjon, som handler om hva de gjør eller prater om, dels en prosessdimensjon, som beskriver hvordan de gjør det. For min egen studie betyr dette, at hva barna forhandler om, kan betraktes som *innholdsdimensjonen* i deres forhandlinger. Hvordan de forhandler er *prosessdimensjonen*.

Ut fra studiens empiriske data kan det se ut til, at de barna som leker mest sammen, og kjenner hverandre best, også er de barna som oftest kommer til enighet i sine forhandlinger. I et slikt perspektiv er det etter min mening et interessant spørsmål, om det er slik at barna blir bedre på å forhandle jo mer de leker sammen, eller om de blir gode på å leke sammen på grunn av deres erfaringer med forhandlinger i lek? Små barn, som kompetente aktører i produktive forhandlinger, kommer til uttrykk gjennom deres karakteristiske måte å være sammen på i deres *Vi-felleskap* (Løkken, 1999 b). Løkken hevder at den følelsesmessige smittsomme leken mellom toddlere inkluderer de fleste barna i gruppa, og etterlater et inntrykk av barnegrupper som er godt sammensveiset.

Inntrykket av den godt sammensveisede barnegruppe kan etter min oppfatning også forstås ut fra deres *felles historie*. Med andre ord at deres relasjon ikke bare bygger på deres *kjennskap og vennskap* men at de også har *en felles historie*. I et slikt perspektiv mener jeg det er mulig å forstå de sosiale representasjoner som det som opprettholder kontakten og interaksjonen mellom barna. De utgjør det ”sosiale limet” i barnehagens relasjonelle verden. Slik jeg tolker Moscovici (2000), vil barnehagens relasjonelle verden kunne forstås som implisitt i hva han kaller den sosiale verden. Med andre ord hvordan barna omgås hverandre i deres forhandlinger gjennom deres gester, mimikk, verbalt og nonverbalt språk. Dette viser etter min mening *hvordan barnas forhandlinger også uttrykker deres felleskapsverden med et sosialt innhold*.

Lamer (2001) viser gjennom sin forskning hvordan leken kan synes å være den mest sentrale ferdigheten blant barn for å utvikle sosial kompetanse. Lamer hevder at barnas forhandlinger gjennom lek er viktige, fordi det gir barna trening i å hevde egne meninger, ønsker og perspektiver. Lamers forskning er riktig nok knyttet til eldre barnehagebarn, men dette utelukker ikke at samsvaret mellom de funn hun gjør i sin studie, og de funn jeg har gjort med hensyn til sammenhengen mellom *lekekompetanse* og *forhandlingskompetanse*, er relevant. Slik jeg tolker denne studiens empiriske data, er det en nær sammenheng mellom barnas lek og deres forhandlinger. Av denne grunn kan det være vanskelig å skille mellom barnas forhandlinger, og deres lek. For at deres lek skal kunne fungere, kreves det at de kan forhandle både om lekens relasjoner og dens innhold, samt de leketing de har til felles rådighet for sin lek. Leken krever at de forsøker å komme fram til enighet om lekens relasjoner og innhold. Samtidig viser studiens resultater at det er gjennom deres *produktive forhandlinger*, at de kan gjøre *erfaringer med og vinne innsikt* i hva det vil si å komme til enighet med andre.

Ut fra min analyse av studiens empiriske data, er lekens innhold for de yngste barna i hovedsak knyttet til det *å være sammen og å gjøre noe sammen*. Dette tolker jeg som å være overordnet både *hvorfor de leker sammen*, og hvorfor de benytter seg av forhandlinger i sin lek. Deres forhandlinger i lek benytter de til å komme til *enighet, opprettholde sine relasjoner*, samt å *videreutvikle sin lek*. Av denne grunn tolker jeg det slik at barnas forhandlinger har to funksjoner: Deres forhandlinger skal *bygge deres lek og relasjon videre*, men de har også den funksjon å *retablere lek og relasjon* ved uenighet mellom barna.

At barna lykkes både i lek og forhandling, oppfatter jeg som blant annet å ha sammenheng med deres kjennskap og vennskap. Gjennom deres forhandlinger i lek, gjør de seg viktige erfaringer sammen; erfaringer som også gjør, at de ønsker å være sammen. Det kan være enklere for barn med mange felles erfaringer å forhandle med hverandre. Det kan bety, at det er viktig for de yngste barna å få nok tid og rom til å oppleve og å gjøre erfaringer sammen, samtidig som dette kan gi dem det nødvendige grunnlag for å vinne innsikt i ulike strategier for forhandlinger. Jo mer erfaring de yngste barna får med å forhandle med hverandre, jo enklere og samtidig mer komplekse vil deres forhandlinger kunne være. Dette forutsatt at barna under sine daglige møter i barnehagen *tilbys et læringsmiljø*, med mulighet for *mange og varierte erfaringer* med forhandling i lek.

Studiens analyse viser at leken til barna ofte bygges opp rundt visse rutinemessige handlinger. I det rutinemessige legger jeg at barna ofte valgte felles erfaringer som utgangspunkt for sin lek. Jeg har tolket det slik, at deres felles etablering av rutiner for deres lek, også var det som muliggjorde at de kunne dele en felles forståelse av lekens innhold. Jeg oppfatter videre deres lek, som at de deler en felles forståelse av sin lek, og at de bygger deres lek ut fra denne felles forståelse. Løkken (2004) hevder at etableringen av disse rutiner hviler på deling av felles følelser, en felles forståelse og felles hensikter mellom barna (s. 23). Ut fra min egen studie, vil jeg i tillegg hevde, at denne kontekstuelle ramme av felles erfaringer, også bidrar til at barna enklere kommer fram til en felles enighet, og forståelse gjennom sine forhandlinger. Gjennom at de i sine forhandlinger tar hverandres perspektiv, samt inngår i en intersubjektiv relasjon, forstår jeg det som at barna kan gjøre sine forhandlinger, også til tross for, at den andre kan ha perspektiver og intensjoner ulike ens egne.

Gjems (2007) argumenterer blant annet for at barna, gjennom å være aktive deltagere i aktiviteter innen et kulturelt fellesskap, får grunnlaget for å lære at

andre kan ha egne og ulike oppfatninger. Gjems knytter barns læring, av at andre ikke deler deres erfaringer og oppfatninger, til en narrativ praksis.

Når barn forteller noe, må de aktivt vurdere hva slags opplysninger andre må ha, de må tilpasse seg andres forventninger og hvordan de skal fortelle, og de må forklare og utdype når andre ikke forstår (s. 45).

Hva Gjems viser til her, er det samme jeg mener å kunne tolke ut fra mine egne empiriske data. I deres forhandlinger må barna aktivt kunne vurdere hva slags opplysninger andre må ha. Barna må *både kunne uttrykke egne intensjoner* i forhandlingen, samt kunne *tilpasse seg andres intensjoner* (Sommer, 2004). Samtidig må de kunne *uttrykke og utdype når andre ikke forstår*, dette også på en måte som ikke betinger det verbale språk (Stern, 1991).

Barnas aktive deltagelse i deres kameratkultur kommer blant annet til uttrykk gjennom deres *interesse – iver – nysgjerrighet* for hverandre og deres lek. Jeg har valgt å tolke dette til å være en del av de strategier som barna benytter i sine forhandlinger. Det gjelder å vise interesse, iver og en nysgjerrighet, både for å få inntreden i leken, men også som en forutsetning for at leken kan fortsette. Et av de bærende element i deres forhandlinger er altså interessen for hverandre. Michélsen (2004) viser til funn fra hennes studie, som viser at i to tredjedeler av samspillsekvensene uttrykte barna følelsen av glede over å være sammen. Ut fra dette konkluderer Michélsen (a.a.), at det er de positive følelser som dominerer samspillet mellom barna.

Gjennom at barna deler oppmerksomhetsfokus, intensjoner og affektive tilstander, er det at barna kan bli oppmerksomme på hverandre og hverandres lekeprosjekt. Dette forstår jeg som at de både er tydelige i sine egne intensjoner for deres lek, og at de samtidig er oppmerksom på hverandres intensjoner. Deres intensjoner i leken fortydeliggjøres også gjennom deres gjentakelse av handlinger. Deres imitering av hverandre og lekens tilbakevendende gjentakelser tolker jeg, som å bidra til lekens rutine. Lekens rutinepreg bidrar etter min mening til at det blir enklere for barna å forhandle om *deres ideer til lekens og samværets innhold*. Når det ene barnet får en idé for lekens videre gang, følger som regel det andre barnet opp denne ideen.

I forhold til sammenhengen mellom barnas forhandlinger og lek, viser studiens analyser en sammenheng mellom forhandling, lek og kreativitet. På samme måte som at *barnas lek bygger på og bidrar til barnas kreativitet*, bygger også deres *forhandlinger og strategier på deres kreativitet*. Dette ser jeg på som en kreativitet og

fleksibilitet i valg av strategier, alt etter hva som er hensiktsmessig i lekens forhandling. Dessuten oppfatter jeg de små barnas forhandlinger som motivert ut fra *et gjensidig ønske om å komme til enighet*. Om barna ikke får hverandre med på sine respektive ideer for deres lek, vil ofte begge barna utøve en stor kreativitet, for å prøve ut alternative retninger for deres felles lek. Om dette ikke fører fram, velger de ofte andre leker å gjøre sammen. Det synes som, at det viktigste for dem er å dele leken sammen. I bare tre av denne studies eksempler medfører uenighet i barnas forhandlinger at den ene eller andre part velger å gå ut av det ”sosiale og fysiske lekerom”.

I forbindelse med min presentasjon av avhandlingens resultat har jeg hevdet, at hva barna forhandler om og hvordan de forhandler, kunne variere mellom de barnehager som deltok i hovedstudien. Dette forstår jeg til blant annet å handle om kulturelle forskjeller mellom barnehagene. I tillegg kan det forstås som at ulike barnegrupper utvikler ulike sosiale representasjoner gjennom sine handlinger. Derved blir de sosiale representasjoner spesifikke fenomener knyttet til ulike gruppers måter å forstå og kommunisere på. De sosiale representasjoner vil, på linje med øvrige aspekter av barnas kameratkulturer, skapes og oppleves gjennom ansikt til ansikt interaksjon i den enkelte kameratgruppe.

Corsaro (2002) definerer barns kameratkultur som:

Et stabilt sett av aktiviteter eller rutiner, kulturgjenstander, verdier og interesser, som barn skaper og deler i interaksjon med kamerater (s. 140).

Ut fra Corsaros definisjon av barns kameratkultur, velger jeg å definere det som at sammenhengen mellom det *sosiale rom* og *barnas kameratkultur* er de *handling*, *verdier* og *interesser* som barna skaper og deler gjennom deres *produktive forhandlinger*.

Om å studere små barns kompetanse som kompetente aktører i produktive forhandlinger

I avhandlingens teoretiske kapittel hevdet jeg at forhandling, som en beskrivelse av hva som skjer mellom de yngste barnehagebarna, kun finner sin mening i paradigmet om det relativt kompetente barn. Til grunn for dette ligger en forståelse av barnets utvikling som en tilegnelse av personlig, sosial og kulturell kompetanse (Sommer, 1997). Sommer hevder at å studere barns kompetanse innebærer flere aspekter (s. 33). Med utgangspunkt i disse aspekter, vil jeg i det

følgende diskutere hva det vil kunne innebære og studere små barns produktive forhandlinger i deres lek.

For det første dreier studiet av barns forhandlinger i lek om å *legge merke til hva barna rutinemessig trekkes inn i og foretar seg i sin lek*. Barnas forhandlinger i lek foregår ikke ved siden av eller i tillegg til deres lek, men er en del av den. Av denne grunn er det viktig å fokusere på leken i seg selv når barnas forhandlinger studeres, både deres rutinemessige prosesser med å konstruere leker med felles innhold (Stambak & Verba (1986), og den store variasjonen i hva barna faktisk gjør i sin lek, slik som ”sosial lek”, ”komplementær lek” og ”motorisk lek” (Løkken, 2004).

For det andre handler det om å *knytte begreper til barnas forhandlinger i lek*. Små barns forhandlinger i lek vil kunne komme til uttrykk på andre måter enn for eksempel forhandlinger blant større barn og voksne. Dette skal ikke forstås som at små barns forhandlinger er noe annet enn voksnes forhandlinger. Tvert i mot. Denne studien viser at det faktisk finnes likhetstrekk mellom små barns, større barns og voksnes forhandlinger, som for eksempel at forhandlingene kan se ulike ut alt etter om de har utgangspunkt i en enighet eller en uenighet. Å knytte begreper til små barns forhandlinger i lek handler om å *begrepsliggjøre den erfaring og innsikt* som deres forhandlinger har sitt utgangspunkt i og bidrar til (Lindahl, 1996, 1999).

For det tredje handler det om å *utforske samspillet mellom barna i deres forhandlinger i lek*. I denne studien av små barns forhandlinger har det ikke vært et overordnet tema å skulle beskrive, hvordan deres forhandlinger kan bidra til det enkelte barns individuelle utvikling. Studiens fokus har mer vært de relasjoner og samspill som barnas forhandlinger gjøres innenfor. Gjennom å studere barnas relasjoner og samspill i forhandlinger, har det etter min vurdering også vært mulig å gi beskrivelser av barnas relasjonskompetanse. Slik jeg ser det, vil barnas relasjonskompetanse kunne komme til uttrykk gjennom hvordan de lykkes med å komme til enighet om sin lek gjennom sine forhandlinger. Dette samtidig som at barnas relasjonskompetanse også er et uttrykk for det enkelte barns personlige, sosiale og kulturelle innsikt.

For det fjerde handler det om å *vurdere barnas forhandlingskompetanse på bakgrunn av hvordan de fungerer sosialt og kulturelt*. Det kompetente barnet kommer til uttrykk gjennom barnets evne, ferdighet og innsikt i sosial og kulturell integrasjon.

Sommer (1997, s. 74 - 75) hevder at barnets kulturelle deltagelse og utvikling av kompetanse er større når forholdet mellom barn og omverden er preget av:

Større gjensidighet

Med større gjensidighet forstår jeg en sosial gjensidighet i barnas relasjoner. I denne studien uttrykker barnas gjensidighet i deres relasjoner gjennom at de er *oppmerksomme på hverandre, er nysgjerrige på hverandres ønsker for leken og samværet*, men også at de *gjensidig bidrar* til deres felles lek. Det kan synes som at barnas forhandlinger blir enklere for dem jo større gjensidighet det er i deres relasjon.

Utvidet ansvarlighet

I relasjonens gjensidighet inngår det også at barna tar et utvidet personlig ansvar for hverandre, i deres lek. I denne studien uttrykkes barnas ansvarlighet i forhold til hverandre ved at de kan *ta hensyn til hverandre*, at de *lytter til hverandres ideer* for leken, og at de *ordner opp* etter seg om de har vært mindre heldige i sine valg av handlinger mot andre. Studien viser også hvordan barna *tar ansvar* for hverandre ved ikke å forlate noen som har blitt lei seg for ting som har hendt i leken, eller i relasjonen.

Funksjonalitet

Med forhandlingens funksjonalitet forstår jeg de handlinger barna velger i sine *produktive forhandlinger*, og i hvilken grad de valgte handlinger er *hensiktsmessige* i lekens sammenheng. Denne studie viser at barna i sine forhandlinger kan velge mer eller mindre hensiktsmessige strategier for sine forhandlinger. Samtidig viser studien at det ofte er gjennom barnas *pragmatiske valg* av strategier at de får erfaringer med og vinner innsikt i hvilke strategier som er hensiktsmessige med hensyn til å oppnå *resultater* i deres forhandlinger om lekens relasjoner og innhold.

Utvidet motivasjon

Med forhandlingens utvidede motivasjon forstår jeg hvordan barnas pragmatiske måte å forhandle på både kan bidra til *nye handlingsmuligheter* i deres lek, samt til å *oppretholde deres relasjon og vennskap*. Den utvidede motivasjon forstår jeg også som

å være nært knyttet til *forhandlingsstrategienes funksjonalitet*. Etter min oppfatning viser denne studie at små barns forhandlinger i lek omhandler både deres *lek og kameratskap*; at det i deres forhandlinger om lekens innhold også inngår forhandlinger om relasjoner.

Verbale og nonverbale forhandlinger

Studiens empiriske materiale viser, at barna i sine forhandlinger benytter seg både av verbale og nonverbale strategier. Jeg har tidligere under avhandlingens resultatkapitler vist at barnas bruk av det verbale språk i forhandlinger, synes å være ulikt alt etter om det er enighet eller uenighet som råder i deres forhandlinger. Det er min tolkning, at det verbale språk får ulike funksjoner avhengig av om det benyttes i forbindelse med forhandlinger om enighet eller uenighet.

Barnas bruk av det verbale språk knyttes ofte til forhandlinger om den konkrete lekehandlingen. De forklarer hverandre hva de mener, ikke bare ved å vise hverandre, men også i en kombinasjon med det verbale språk. Det vanligste synes å være, at de gjennomfører handlingen først, for deretter å fortydeliggjøre denne ved hjelp av deres verbale språk.

Videre viser studien at barnas forhandlinger synes å kunne støttes av deres verbale språk. I dette ligger at det verbale språk i seg selv kan gi støtte til barna for å gi uttrykk for *egne intensjoner*. Den voksende erfaring med det verbale språk gjør at barna ved økende alder bruker det hyppigere i sine forhandlinger; både for å forklare hverandre sine intensjoner for leken, samt for å kommentere riktigheten av den andres forståelse. I forhandlingene preget av uenighet mellom barna, er deres bruk av det verbale språk oftere avgrenset til bruk av enkeltord som *nei og ikke*.

Studiens resultat med hensyn til barnas nonverbale forhandlinger bekreftes blant annet av Løkkens studier (2000 a), som viser til hvordan det nonverbale uttrykk er typisk og beskrivende for de minste barnas kroppslige lek. Det tar alltid utgangspunkt i barnets kropp, og det sentrale i leken er bevegelsen; store bevegelser, små bevegelser, raske bevegelser og langsomme bevegelser. At bevegelsene er så mange og varierte, er også et uttrykk for den rytme som ligger i barnas forhandlinger gjennom den kroppslige lek. En rytme av improvisasjon, tur - taking, herming og imitasjon. Den nonverbale aktivitetsstrukturen preges mer av barnas latter og smil når den ene *har forstått den andres ideer*. Jeg velger å

tolke det slik, at barna både har *klare intensjoner* hver for seg om hva de vil med leken og den andre, og at de samtidig har stor oppmerksomhet på den andres intensjoner. Det kan se ut til at deres forhandlinger i disse sammenhenger i stor grad bidrar til barnas mulighet for å *formidle og motta hverandres ideer for videre gang i deres lek*. Slik jeg tolker dette, *forhandles det underveis i leken* fram en enighet mellom barna om hva som er *lekens innhold*.

Forhandlinger i dyp lek og forhandlinger i maktspill

Det er et interessant funn i studien, at barnas verbale språk synes å endre seg alt etter om forhandlingen har utgangspunkt i en enighet eller en uenighet. Hvordan dette skal forstås mener jeg er nært knyttet til hvordan vi velger å tolke barnas lek. Schwartzman (1978) hevder for eksempel at lekens handlinger kan sees som en kommentar til de sosiale relasjonene mellom barna. Denne innfallsvinkel inntar også Åm (1989). Hun hevder at det vil skje en dreining i barnas kommunikasjon, når forhold, som har med makt, dominans og manipulering, blir relevant for samspillet (s. 81). Dette støttes også av resultatene i denne studie, som viser ulike former for kommunikasjon alt etter om barnas forhandlinger har utgangspunkt i en enighet eller en uenighet. På denne måten kan vi forstå *endringene i barnas verbale språk*, ikke bare ut fra språket i seg selv, men også ut fra de *sosiale relasjonene* mellom barna.

Åm (a.a.) hevder videre, at det er to forskjellige krefter, som gjør seg gjeldende på det sosiale planet i barns spontane lek. Den ene av disse kreftene springer ut av ønsket om makt, og den andre springer ut av ønsket om å leke (a.a., s. 85). Dette bekrefter etter min mening resultatene i denne studien. Når barnas forhandlinger i lek har sitt utgangspunkt i en uenighet, er barnas sosiale relasjoner og lek preget av et maktspill mellom barna. Dette i motsetning til forhandlinger, som har sitt utgangspunkt i en enighet, som mer preges av barns forsøk på å *forstå kameratens perspektiv* og av *leksfull fantasiutvikling*. Åm (a.a.) beskriver dette som fantasilekens dobbeltkarakter, ved at den beveger seg i et spenningsfelt mellom maktspill og dyp lek (a.a., s. 85).

Begrepet maktspill i barns sosiale lek definerer Åm (s. 90) til å handle om, at barna i sin lek er strategiske og målrettede. De inntar en gnostisk holdning, som kan forstås som en følelsesmessig ”*gripende – holdning*”. Dette i motsetning til en patisk holdning, som kan forstås som en følelsesmessig ”*bli grepet holdning*”. Videre vil barnas relasjoner innenfor et maktspill i deres sosiale relasjoner preges

av konkurranse, selvbevissthet og forbeholdenhet. I denne type maktspill vil makt, dominans og manipulering være relevante for samspillet. Dette setter jeg i sammenheng med denne studiens resultater, som viser, at når barnas forhandlinger har sitt utgangspunkt i en uenighet, vil nettopp makt, dominans og manipulering bli en del av deres strategier for forhandling. Det er også i slike sammenhenger studien viser at barna ofte gråter eller benytter utsagn som *nei eller ikke*.

Den dype lek definerer Åm (s. 90) til å preges av barnas spontane handlinger og patisk holdning. Deres lek drives framover av samspill, selvforگlemmelse og hengivelse. Dette bekreftes også av denne studien, hvor lekens innhold drives fram gjennom at barna viser hverandre, smiler og ler til hverandre. Det er en lek som drives fra av barnas engasjement, hvor det verbale språk får en mindre framtreddende plass, og mer bidrar til barnas spontane *handlinger og samspill*.

Ut fra Åms (a.a.) definisjoner av maktspill, og den dype lek, velger jeg å tolke denne studiens resultat til å handle om følgende når det gjelder barnas forhandlinger ut fra en enighet eller en uenighet:

I barnas forhandlinger i lek, som har sitt utgangspunkt i en *enighet*, vil det være tale om den *dype lek*. Barnas forhandlinger i lek vil da preges av barns forsøk på å forstå *kameratens perspektiv* og av *lekfull fantasiutvikling*.

I barnas forhandlinger i lek, som har sitt utgangspunkt i en *uenighet*, vil det være tale om et *maktspill*. Barnas forhandlinger i lek vil da preges av *makt, dominans og manipulering*.

Hvordan barna benytter det verbale språk vil herav avhenge av om deres lek er innenfor kraften av *den dype lek*, eller innenfor et *maktspill*.

Gutters og jenters forhandlingsstrategier

Denne studien inneholder ikke forskningsspørsmål som er knyttet til gutter, henholdsvis jenters forhandlinger i lek. Når jeg ikke har valgt et slikt utgangspunkt, er det primært fordi mitt utgangspunkt var en interesse for forhandlingsstrategier som så dann, mer enn et utgangspunkt hvor jeg tar for gitt at det er en forskjell mellom gutters og jenters forhandlingsstrategier. Likevel mener jeg det er vektige grunner til også å gjøre seg noen refleksjoner rundt studiens resultat med hensyn til de gutter og jenter, som inngår i studien.

Slik jeg tolker studiens empiriske data, er det *ikke betydningsfulle forskjeller mellom gutter og jenter* i forhold til hva de forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de synes å ta i bruk. I den grad analysen viser forskjeller mellom barna med hensyn til deres forhandlinger, er dette mer knyttet til forhold som *alder, erfaring i forhold til lek og forhandling, og hvor lenge og mye de har lekt sammen*.

Det som imidlertid etter min vurdering er interessant med hensyn til gutter og jenter, er at *guttene synes å være så mye mer synlig i materialet enn jentene*. Til tross for at jentene er representert i 10 av de 18 eksempler som presenteres i resultatkapitlene, synes det likevel å være guttene som inntar en hoverolle i eksemplene. At guttene kan synes å være mer synlige enn jentene i studiens eksempler, kan både handle om *hvilke eksempler som er valgt ut*, men også at det kun er 3 eksempler, hvor bare jenter deltar. I 7 av eksemplene er det bare gutter som deltar. Dette kan forklares ut fra *hvordan barnehagene var organisert, og hvilke aktivitetstilbud som ble gitt*. På begge avdelingene var det for eksempel store bord, som ble benyttet under måltider, samt til ulike formings og tegneaktiviteter; aktiviteter som kan hende engasjerte jentene mest, blant annet fordi det alltid var ansatte der, som også fungerte som kvinnelige rollemodeller for jentene. Jeg kunne naturligvis ha valgt å legge mine observasjoner til disse bordaktivitetene. Jeg ville da mest sannsynlig fått *observasjoner av annen type lek, samt flere observasjoner av forhandlinger mellom jentene*.

At guttene synes å være mer synlige i min studie enn jentene, kan også ha sin årsak i *hva jeg som forsker valgte som områder for mine observasjoner*. Jeg har tidligere under avhandlingens metodekapittel beskrevet at jeg bevisst valgte ut steder der personalet ikke var så ofte. Dette har jeg begrunnet med at min forskningsinteresse knytter seg til forhandlinger mellom barn, hvor personalet ikke er direkte deltagende. Dette kan også være en forklaring på hvorfor jeg fanget opp flere forhandlinger mellom guttene enn jentene.

Jeg har med andre ord valgt områder for observasjoner, hvor annen forskning (Svaleryd, 2002) viser til at gutter og jenter i barnehagen velger kjønnsstereotyp, til tross for at de utsettes for den samme pedagogikken. Guttene velger hverandre og sine spesielle rom, hvor de kan holde på med sine leker. Jentene velger også hverandre, og aktiviteter i nærheten av de voksne, hevder Svaleryd (s. 16), og legger til:

Att barn väljer efter sociala stereotyper är problematisk, då det leder till begränsning av barnens, både flickors och pojkars, erfarenheter och lärande (s. 16).

Etter min mening gir dette sitatet av Svaleryd et ytterligere perspektiv på hvorfor Kine og Jakob i denne studie så ofte syntes å komme til enighet i sine forhandlinger om lekens relasjon og innhold. Etter min oppfatning kan det, at de er gutt og jente, forklare noe av hvorfor nettopp disse to gjør så mange erfaringer, samt lærer seg så bra sine strategier for deres forhandlinger i lek. Som gutt og jente vil de kunne ha *ulike erfaringer knyttet til forhandlinger med andre*. Dette vil kunne bli et viktig *bidrag inn til deres gjensidige læring* av forhandling om lekens innhold og relasjon.

En ytterligere dimensjon er likestillingsperspektivet. Det at Kine og Jakob får sine erfaringer gjennom forhandling i lek, kan også gi dem erfaringer i forhold til *forhandlinger mellom kjønnene*. En dimensjon som ikke bare er av betydning for disse to barna her og nå, men som også vil kunne være av grunnleggende betydning for hvordan de videre i livet vil kunne forholde seg til forhandlinger mellom de ulike kjønn.

Studiens troverdighet

I spørsmålet om min studies og analyses rimelighet, er det naturligvis flere aspekter som kan være av interesse. Først og fremst er det et spørsmål om hvor troverdige mine data, tolkninger og analyser synes å fremstå. Dette er etter min oppfatning både et forskningsetisk spørsmål, men også et etisk anliggende i forhold til de barn som har deltatt i min studie. I det forskningsetiske ligger etter min oppfatning kravet til meg om å kunne argumentere for min framgangsmåte. Hvordan jeg har samlet inn mine data, og hvordan jeg har gått fram for å tolke og analysere mine data. Jeg har valgt å løse dette ved blant annet i metodekapitlet å gjøre en relativt omfattende beskrivelse av de ulike trinn i mitt analysearbeid. Jeg har også underveis prøvd å stille spørsmål til de framgangsmåter jeg har valgt. Dette både for å vise til at det kunne ha vært gjort ulike valg, men også for å vise til hvordan jeg underveis i har reflektert over forskerprosessen. Jeg har i avhandlingens innledningskapittel og i metodekapittel beskrevet og drøftet min rolle som forsker og samtidig stipendiat i den stiftelsen, hvor studien er gjennomført. Samtidig har jeg bestrebet meg på å drøfte og problematisere min rolle som forsker og voksen i møte med de barna som har deltatt i studien.

Videre er det min oppfatning, at det også i forhold til barna er av etisk betydning at studien kan framstå som troverdig. Barna har velvillig delt med meg av sin innsikt og erfaring med hensyn til sine forhandlinger i lek, og dette mener jeg stiller krav til meg som forsker om å framstille mine data på en rimelig og troverdig måte. Etter min mening er spørsmålet om min studies rimelighet og troverdighet knyttet til forskningens krav om overførbarhet, validitet og reliabilitet. I praksis betyr dette kravet til transparens i min studie.

Om forskningen framstår som tillitsfull, handler i følge Bryman (2004) om hvor vidt studien er troverdig. Dette handler blant annet om studien har en forbindelse til andre studier, og kan bekreftes av andre studier. For min egen studie betyr dette, at min studie kan sees i lys av annen forskning knyttet til interaksjon mellom yngre barn. Sammenhengen mellom min egen studie og annen forskning knyttet til de yngre barna, synliggjøres allerede i avhandlingens kapittel om beslektet forskning. Jeg har også synliggjort sammenhenger mellom egen studie og andre studier i avhandlingens resultatkapitler (kap. 5 - 7), det sammenfattende resultatkapittel (kap. 8), samt diskusjonskapitlet (kap. 9). Sist men ikke minst er det min mening, at troverdighet også handler om studiens kommuniserbarhet. I hvilken grad lesere og deltagere skal kunne få en forståelse for undersøkelsessituasjonen. Med dette forstår jeg i hvilken grad jeg kan påvise sammenhenger mellom mine forskningsspørsmål, de metoder for datainnsamling jeg har valgt, samt de resultater min studie viser til. Dette er for øvrig spørsmål som etter min mening ikke bare handler om studiens troverdighet, men også dens gyldighet.

Studiens gyldighet

Bryman (2004) argumenterer for at studien må være internt gyldig i forhold til seg selv. Dette betyr at min studie må kunne vurderes som gyldig ut fra de ulike delers sammenheng. For eksempel at det i studien er en klar sammenheng mellom de teoretiske perspektiver jeg har lagt til grunn for studien, og den empiri som jeg har samlet inn. Etter min oppfatning bekreftes mine empiriske data av både barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiv, samtidig som de empiriske data belyser og konkretiserer de samme teorier.

I kvalitative studier har begrepet generaliserbarhet en annen betydning enn i kvantitative studier, hvor man med utgangspunkt i et stort underlagsmateriale, ønsker å uttale seg om forekomsten av og fordelingen av det man studerer. Innen kvalitativ forskning er det mer vanlig å drøfte i hvilken grad det er mulig å

gjøre en overføring innenfor ulike studier. I dette ligger hvordan de tolkninger jeg gjør i min egen studie, kan overføres til også å gjelde i andre studier (Fangen, 2005). Idealet er, i følge Fangen, at min studie om de yngste barnas forhandlinger, kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av fenomenet. Etter min oppfatning har denne studie generert en ny kunnskap om de yngste barna i barnehagen generelt, og spesielt med hensyn til deres forhandlinger i lek.

Kvale (1997) argumenterer for at den analytiske generaliseringen, er det viktigste innenfor kvalitative studier. I dette ligger en bedømming av i hvilken grad resultatene fra en studie kan anvendes som en rettesnor for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Til tross for at mitt datamateriale er relativt lite, og kun knyttet til to barnegrupper, vil jeg likevel hevde at det ut fra mitt materiale skulle være mulig å gjøre noen analytiske generaliseringer med hensyn til hva barna forhandler om, hvordan de forhandler, og hvilke strategier de benytter, og at disse skulle kunne være en rettesnor for andre tilsvarende studier. For å kunne argumentere for en slik overførbarhet eller analytisk generalisering, må man, i følge Kvale (a.a.), analysere likheter og ulikheter i begge situasjonene. En slik analyse av likheter og ulikheter i ulike situasjoner mener jeg vil kunne fange opp at både barnegrupper og barnehager kan være ulike. Selv i min egen studie vil jeg hevde at det var ulikheter mellom de to barnegruppene; for eksempel at personalgruppen i den ene barnegruppen syntes å ha større forventninger til at barna selv skulle ordne opp seg i mellom ved uenigheter. I alle fall var personalgruppen i den andre barnegruppen raskere til å gripe inn ved uenighet mellom barna; for eksempel i spørsmål om hvem som hadde en leketing først. Etter min mening har dette fått sine konsekvenser både for de barna som deltok i studien, og for meg som forsker.

For barna er konsekvensene knyttet til ulikheter med hensyn til *hvilken mulighet de ble gitt* til å gjøre erfaringer med og vinne innsikt i hvordan en uenighet kan vendes til enighet, gjennom deres produktive forhandlinger. For meg som forsker var konsekvensen den, at jeg fikk størst mulighet til å observere barnas forhandlinger i den barnegruppen, *hvor personalet hadde størst forventninger til at barna skulle ordne opp seg i mellom ved uenigheter*. Det empiriske materialet kom dermed også til å bli størst fra denne barnegruppen.

Det har videre vært av betydning hvordan jeg som forsker har valgt å forholde meg til min egen studie. Å oppdage kompleksiteten og mangfoldet i små barns forhandlinger, handler mye om hvordan jeg, som forsker, velger å forholde meg

til mine data, å både søke etter likheter og ulikheter, sammenhenger og helhet, samt å stadig problematisere mine konklusjoner. De tolkninger, som presenteres, må ha støtte i teori, empiri, samt være et uttrykk for barnas forhandlinger. Overførbarheten for kvalitative studier handler, i følge Kvale (1997), om at de kunnskaper og teorier om forhold som man finner, eller utvikler innenfor en del av ett område, kan tjene som allmenn kunnskaper for dette området. Det betyr ikke at man uttaler seg om at forholdene er identiske, men at kunnskapen er verdifull og gyldig i en lignende sammenheng. Dette tolker jeg slik at man skal kunne benytte seg av teoretiske begreper, som genereres ut fra min studie, i en tilsvarende studie av de yngste barnehagebarnas forhandlinger i lek. Men det kan også tolkes slik at den kunnskap som studien har generert, kan fungere som nyttig kunnskap i forhold pedagogisk arbeid blant de yngste barna i barnehagen.

Studiens tolkning og mulighet for kontroll av denne

I en studie, som omhandler små barns forhandlinger finner jeg det relevant å diskutere de ulike dilemma som ligger i det å tolke små barns handlinger. Barnas forhandlinger i deres lek kan etter min mening forstås som deres ulike ytringer. Disse ytringer kan forstås og tolkes på ulike måter. Hundeide (2003) skiller mellom en fortolkende tilnærming og en normativt – evaluerende tilnærming. I den fortolkende tilnærmingen hevder Hundeide at forskeren vil:

oppleve seg selv som en ”interessert fremmed” i et nytt og meningsfullt landskap som han med respekt ønsker å forstå og utforske nærmere (s. 151).

Denne tilnærming står i motsetning til den normativt – evaluerende, hvor Hundeide hevder at:

Forskeren tar for gitt at han allerede er ”invidd” – han kjenner ”koden” (s. 152).

Det interessante med disse to ulike tilnærmingene er i og for seg ikke at de står i motsetning til hverandre, men at begge sider, i følge Hundeide (a.a.), sier noe vesentlig om mennesket. Det normativt – evaluerende sier noe om hvordan det enkelte menneskets handlinger står i forhold til de verdier og normer, som er fremherskende innenfor et samfunn. Hundeide hevder at dette er nyttig kunnskap, fordi den plasserer den enkelte på en skala i forhold til andre med hensyn til de verdier som anses vesentlig innenfor dette samfunnet (a.a., s. 154). Begrensningen med dette perspektivet er at det bare sier noe om hvor en står i forhold til andre, ikke om hvorfor en står der. Hundeide hevder at det i den

fortolkende tilnærming ligger at forskeren, uten å dømme, forsøker å se meningsfulle sammenhenger i den enkeltes liv.

I denne studien er tolkningens dilemma hvordan jeg som forsker både har nærmet meg barnas forhandlinger i deres lek, og hvordan jeg har forsøkt å forstå deres forhandlinger som meningsfulle handlinger for dem. Jeg medgir at det i et utsagn, som at barna *lykkes i sine forhandlinger* kan ligge en normativ – evaluerende tilnærming fra min side. For hva skulle det bygge på at de lykkes, om det ikke er visse *verdier og normer* knyttet til hva det betyr å lykkes med en forhandling. Jeg har definert det at barna lykkes i sine forhandlinger som at de kommer fram til en enighet. Dette på tilsvarende måte som at det er en fremherskende verdi og norm i vårt samfunn, at forhandlinger skal ende i enighet. Dette gjelder både om vi taler om forhandlinger mellom mennesker i barnehage, skole og hjem, eller om det er forhandlinger i arbeidslivet. Om forhandlingen ikke fører til enighet, vil den ofte kunne vurderes til å være mislykket. Av denne grunn mener jeg det er viktig å se på de yngste barnas produktive forhandlinger i lek, som en del av den meningsfulle sammenheng, som leken representerer for dem. I dette ligger at deres forhandlinger *ikke bare skal sees i lys av om de lykkes eller ei å komme til en enighet*, men at deres forhandlinger må sees på *som en del av deres lek*. Dette samtidig som barnas forhandlinger i lek må forstås ut fra deres erfaring og innsikt.

Til tross for at jeg under mitt arbeid har hatt mulighet til å drøfte tolkningen i min studie med mine faglige veiledere, er det likevel en utfordring å sikre seg den nødvendige kontroll av egen tolkning. Særlig i et forskningsarbeid som dette, hvor jeg ikke har inngått i noen forskningsgruppe, som kan hende kunne ha bidratt til enda bedre å sikre en kontroll av studiens tolkning. I forhold til kontroll av tolkning i vitenskapelige arbeider, hevder Yin (2006) at den indre logikk må framgå gjennom tolkninger som ikke motsir hverandre, eller går på tvers av den sammenfattende hovedtolkningen. For egen studie har jeg forsøkt å løse dette ved å *tolke de ulike forhandlinger enkeltvis*, deretter gjøre en *oppsummering av hvordan de enkelte forhandlinger samlet kan forstås*, for til slutt å gjøre en *metarefleksjon rundt min egen tolkning*. Videre har jeg valgt å løse det ved først å tolke forhandlingene innenfor *hvert av de tema barna forhandler om*, for deretter å se *tolkningene innenfor hvert av temaene i lys av hverandre*. Med dette forstår jeg at de ulike tolkninger jeg kommer til å gjøre av barnas forhandlinger ikke får gå på tvers av hverandre, eller på tvers av min sammenfattende hovedtolkning. Samtidig

erkjenner jeg, at dette ikke nødvendigvis utelukker også andre tolkningsmuligheter for studiens empiriske data.

Videre krever den ytre logikk, at de tolkninger jeg gjør, kan relateres til de primærdata, som ligger til grunn for min studie. På grunn av mine primærdatas omfang, har det vært relativt enkelt for meg å kunne gå tilbake til disse om jeg i forbindelse med mitt analysearbeid skulle tvile på om de tolkninger jeg hadde gjort skulle kunne relateres til barnas forhandlinger. Jeg har videre forsøkt å løse kravet til studiens ytre logikk, ved å være meget nøye med å beskrive mine observasjoner av barnas forhandlinger. Jeg har tidligere i metodekapitlet beskrevet hvordan nettopp det å skrive videoobservasjonene om til tekst har vært en utfordring. Utfordringene har blant annet ligget i det å sikre at ikke mine egne tolkninger har blitt blandet inn i mine beskrivelser av de ulike observasjonene, men at beskrivelse og tolkning presenteres hver for seg. I mine tolkninger har jeg vektlagt å kunne begrunne og argumentere for hvorfor de ulike observasjonssekvenser kan tolkes som forhandlinger mellom de yngste barnehagebarn.

Studiens vitenskapelige kvalitet og etikk

Spørsmålet om studiens vitenskapelige kvalitet og etikk henger etter min mening nøye sammen med spørsmål knyttet til studiens troverdighet, gyldighet og mulighet for kontroll av hvordan dens data er tolket. Med vitenskapelig kvalitet velger jeg å legge til grunn de samme kriterier som også Norges Forskningsråd (2007) legger til grunn. I følge Forskningsrådet er forskningens gjennomslagskraft og troverdighet avhengig av, at de enkelte forskere og institusjoner har et gjennomtenkt og aktivt forhold til vitenskapelige kvalitetskrav og etikk. Forskningsrådet legger økende vekt på vitenskapelig kvalitet, som et sentralt mål for forskning. Vitenskapelig kvalitet er etter rådets oppfatning særlig knyttet til originalitet, soliditet og relevans:

- originalitet i form av faglig nyhetsverdi og nyskapende bruk av teori og metode
- soliditet knyttet til bruk av anerkjente vitenskapelige metoder og grundig underbygging av påstander og konklusjoner
- relevans knyttet til faglig utvikling

Etter min oppfatning er det særlig tre momenter, som gir studien en originalitet og faglig nyhetsverdi. Det ene knytter seg til å *benytte et begrep som forhandling når de yngste barnas lek omtales*. Etter min mening er dette en måte å konkretisere de barndomspsykologiske og barndomssosiologiske perspektiv om de kompetente barn. Samtidig er det et perspektiv på at ferdigheter til og kunnskaper om å kunne forhandle, er noe som vi mennesker begynner å erverve oss langt tidligere enn hva vi til nå har trodd.

Originaliteten knytter seg til at studien fokuserer på *relasjonen mellom barna*, og at de i tillegg er studiens eneste informanter. Både oppfatter jeg det som faglig spennende og viktig i forhold til de yngste barnas rett til å bli hørt og sett i et spørsmål, som i så stor grad dreier seg om dem. Jeg vil i denne sammenheng særlig fokusere på barnehagelovens og rammeplanens vektlegging av barns medvirkning i barnehagen. Jeg oppfatter at studien om små barns forhandlinger også bringer inn perspektiver av betydning i forhold til de yngste barnas medvirkning i barnehagen.

Det er videre min mening at studien bringer en *faglig nyhetsverdi*, ved å gjøre de yngste barnehagebarnas forhandlinger *til figur* i en studie om *deres lek*. Gjennom den faglige nyhetsverdi vil ytterligere perspektiver av de yngste barnehagebarnas lek bli belyst. Jeg mener også at studien bringer en faglig nyhetsverdi gjennom sitt fokus på små barn som *kompetente aktører*. Begrepet det kompetente barn har vært kjent lenge. Denne studien bidrar etter min mening til å gi kunnskaper om *hvordan små barn uttrykker sin kompetanse gjennom sine produktive forhandlinger i lek*.

Med studiens soliditet forstår jeg i denne sammenheng både at den må kunne dokumentere og argumentere for de vitenskapelige metoder jeg har valgt, samt kunne underbygge de påstander og konklusjoner som framkommer ut fra studien. Jeg har forsøkt å løse dette ved både å argumentere for studiens metode ut fra studiens forskningsspørsmål og den barnehagekontekst hvor studien er gjennomført, men også prøvd å knytte sammen valg av metode til teoretiske perspektiver og begreper. Om jeg videre ser til forskningsfeltet for studier blant de yngste barna, synes kvalitative observasjonsstudier å være en vanlig og akseptert metode (Johansson, 1999; Løkken, 1999 a; Lindahl, 1996). Jeg har videre valgt å underbygge studiens påstander og konklusjoner både ved å vise til studiens empiriske materiale, men også ved å vise til annen forsknings resultater, som kan underbygge de funn jeg har gjort i egen studie (Michélsen, 2004; Greve, 2007).

I avhandlingens innledningskapittel viser jeg til Stortingsmelding nr. 41, 2009, Kvalitet i barnehagen, som blant annet konkluderer med at det, til tross for en økning, fortsatt er en lav interesse for forskning der barn, og særlig de yngste barna, er interesseområde for forskningen. I så måte er denne studien et bidrag til en økende forskning blant de yngste barna, og vil av den grunn kunne ha relevans i forhold til faglig utvikling. Den største relevans i forhold til faglig utvikling mener jeg likevel ligger i at studien bidrar til noen *teoretiske begreper og kunnskaper*, som vil være viktig i forhold til *å utvikle den pedagogiske tenkning og praksis knyttet til de yngste barna i barnehagen*.

Studiens etiske spørsmål

Etter min mening er det særlig to etiske spørsmål, som er viktige å drøfte i forhold til min studie. Det ene knytter seg til min egen rolle som forsker blant barn. Det andre spørsmålet knytter seg til barns rett til å delta i forskning, samt hvilken etisk forpliktelse jeg som forsker har for å ivareta hensynet til barna.

Når det gjelder min egen rolle som forsker blant barn, mener jeg at det handler om min evne til å reflektere rundt min egen rolle. I dette ligger blant annet en empatisk og sosial evne til å se og fange opp hva som hender blant de barna jeg forsker blant. Samtidig rekker det ikke bare å se og fange opp hva som hender. Det må også få en konsekvens for hvordan forskeren velger å tenke og handle i forhold til det observerte. Av denne grunn mener jeg at en betydningsfull del av forskningens verktøy knytter seg til mine kunnskaper om det og dem det forskes blant, samt hvilken holdning jeg har både til meg selv og min forskning.

Hvordan forskning om og med barn og barndom gjøres og presenteres, er en etisk tematikk (Hill, 2006). De etiske overveielser bør inneholde perspektiver på hvordan barna blir involvert i forskningen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) hevder, at forskning om barn og deres liv er viktig, og at det derfor også er viktig at forskeren har kunnskaper om de barn som studien skal foregå blant. Blant annet uttrykker komiteen, at tilstrekkelig kunnskap om barn er viktig for å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppe som skal delta i studien. I et slikt perspektiv er det min mening, at jeg som forsker med og om barn har nyttige kunnskaper om barn gjennom mine 26 års erfaring som førskolelærer. Kunnskaper om barn som har vært nyttige både i forhold til mine valg av forskningens innhold og valg av metoder for studien.

For min egen studie handlet dette om hvordan jeg kunne *involvere barna i min forskning*, samt hvordan jeg kunne *nærme meg barna, som noen jeg vil forske om, mer enn forske på*. Jeg måtte derfor i mine metodiske refleksjoner ta stilling til hvordan jeg kunne ivareta min doble rolle i møte med barna. Både som en observatør med den intensjon å ville samle data om deres forhandlinger i lek, men også som et medmenneske med vilje og evne til å ta barna og deres forhandlinger i lek på alvor. Under min datainnsamling løste jeg dette ved å innta to roller under mine observasjonsbesøk. Når jeg videofilmet barna, hadde jeg *rollen som observatør*. Når jeg ikke filmet dem, hadde jeg mer rollen som *besøkende i barnehagen*. Under mine videoobservasjoner av barna var den etiske utfordringen særlig knyttet til hvordan jeg kunne ta et *etisk ansvar for barnas privatliv og fortrolighet*. Det ene var at jeg ikke la skjul på for barna at jeg filmet dem. Om de for eksempel spurte meg om jeg filmet dem, så fikk de et ja, om jeg gjorde det. Etter min oppfatning knytter det seg en rekke etiske spørsmål ved å videoobservere barn i barnehagen. Til tross for at det krever innhenting av tillatelser fra barnas foresatte, samt fra barnehagens eier, er det fortsatt en etisk utfordring, hvordan jeg som forsker også kan sikre meg de nødvendige tillatelser fra de barna som blir observert. For meg kom dette til å handle om *takt og tone* i mitt møte med barna.

Om jeg fikk en opplevelse av at min tilstedeværelse var til bry for barna, så trakk jeg meg unna deres lek. Dette hendte ikke ofte. Når det hendte, var det som regel når jeg satt utenfor et rom og videofilmet barna inni rommet. Da hendte det at de lukket døren for meg. Det tok jeg som et tydelig signal på at *de ikke ønsket min tilstedeværelse*.

Lingås (1999) hevder, at den generelle filosofien til en viss grad har vært opptatt av barnets plass i samfunnet, men uten at dette har medført noen direkte moralfilosofiske eller etiske betraktninger om hvordan barn bør behandles eller møtes (s. 86-87). Etter min mening bidrar FNs barnekonvensjon artikkel 12 til en tydeliggjøring av hvordan barn skal behandles og møtes i spørsmål som angår dem. Konvensjonen uttrykker barnets rett til å gi uttrykk for sin mening. Dette tolker jeg som at barna har en rett til å uttrykke sin egen mening i forhold til deres egne forhandlinger i deres lek, samtidig som at jeg som forsker har en plikt til å gi deres synspunkter en behørig vekt. I et slikt perspektiv dreier studiens etiske spørsmål seg i stor grad om både forskerens interne etiske skikkethet, men også om min vilje og evne til å ivareta barna. Dette kommer også til uttrykk i de etiske betraktninger fra Norges forskningsråd (2003), hvor de hevder, at etikk i forskning på den ene siden handler om et internt normsystem som skal sikre *god*

vitenskapelig praksis, og på den andre siden et normsystem som skal ta hensyn til *enkeltpersoner og samfunn*.

De etiske utfordringer og dilemma har variert og blitt endret alt etter i hvilken del av forskerprosessen jeg har befunnet meg i. Bergem (1994) hevder at de etiske refleksjoner kan bidra til at forskeren kan stå bedre rustet i uventede og vanskelige situasjoner; situasjoner der forskeren må respondere på en kyndig måte. Både i forkant av og i forbindelse med min datainnsamling, var det av betydning hvor godt forberedt jeg kunne være på de ulike forhandlinger jeg eventuelt skulle bli vitne til. Et er de forhandlinger hvor barna er *enige og vel forlikte*, noe annet er hvor for eksempel *makt og dominans* perspektiver kommer til uttrykk i deres forhandlinger.

Hvilke type forhandlinger mellom barna ville kunne provosere fram en inngripen fra min side, og hvilke ville det ikke? På hvilket grunnlag skulle jeg kunne gripe inn og med hvilken begrunnelse? For meg ble dette også et dilemma, mellom på den ene siden å skulle være den utforskende forsker, og på den andre siden å være en ansvarlig voksenperson i møte med barn. Etter min mening dreier dette etiske dilemma seg om hvordan jeg, som forsker, forholder meg til nærhet og distanse i forhold til barna, og hvordan jeg forholder meg til egen og barnas makt. Jeg har i forbindelse med avhandlingens sammenfatning av studiens resultat vist til enkle lekesituasjoner mellom barna, hvor jeg selv var usikker på om jeg burde har grepet inn mellom barna. I den forbindelsen drøftet jeg også den balanse som ligger mellom inngripen og risikoen for å gå glipp av betydelig kunnskap om små barns forhandlinger. Særlig de forhandlinger som kan være utfordrende for barna, som for eksempel når makt, dominans og maipulering blir en del av forhandlingen. Samtidig opplevde jeg det som en fordel at barna gjennom den tid jeg samlet inn mine empiriske data fikk oppleve meg både som den som observerte dem, men også som en voksenperson i barnehagen. En fordel fordi jeg aldri var i tvil om at barna syntes å forstå, at de ble sett av meg og ville bli ivaretatt av meg.

Det knytter seg også etiske utfordringer til selve datainnsamlingen, og med hvilket perspektiv jeg har gått inn for å registrere og tolke barnas forhandlinger. Slik jeg ser det, stiller både datainnsamlingen og tolkningen av data store krav til forskerens evne til dekonstruksjon; en prosess hvor jeg som forsker prøver å synliggjøre hva jeg tenker om det observerte, for så å forstå hvorfor jeg tenker som jeg gjør om det observerte. For min egen studie har jeg valgt å løse tolkningsspørsmålet etisk ved å bestrebe meg på å legge inn flere tolknings-

muligheter i de ulike observasjoner. Jeg har også i forbindelse med analysearbeidet forsøkt etter beste evne å gjøre metarefleksjoner rundt mine egne analyser; dette gjennom å *stadig gjøre overveielser av de analyser jeg selv har gjort*, eller som Søndena (2004) hevder: Å reflektere er å tenke på gammalt tankegods på en ny måte (s. 69).

Et annet tema, som kan være av betydning med hensyn til studiens etiske dilemma, er min tilknytning til stiftelsen Kanvas. Som jeg har beskrevet i mitt innledningskapittel, ble min studie gjennomført i forbindelse med at jeg var stipendiat i 50 % stilling hos stiftelsen Kanvas. Ut over dette var jeg også ansvarlig for stiftelsens interne opplæring av de ansatte. Jeg hadde mitt arbeidssted i stiftelsens administrasjon. For stiftelsen var det et ønske å ha en ansatt stipendiat, ut fra visjonen om å også bidra til faglig utvikling i barnehagesektor. Derimot gav stiftelsen ingen føringer til meg om hva min studie skulle handle om, eller hvordan disse skulle gjennomføres. Dette til tross for at de kunne ha gjort dette, om det hadde vært et ønske. Om så hadde vært tilfelle, ville det likevel vært mitt ansvar å sikre den vitenskapelige kvalitet i forskningen. I alle spørsmål knyttet til studiens vitenskapelighet har jeg kun forholdt meg til mine veiledere. Jeg opplever heller ikke at min forskningsspørsmål er av en slik art, at stiftelsen Kanvas skulle hatt noen egeninteresse i forhold til hvilke resultater studien skulle gi.

Mulige pedagogiske konsekvenser av studiens resultat

I 2006 trådte vår nye rammeplan i kraft. Både endring av Lov om barnehage av 1. januar 2006 og i rammeplan av 1. august 2006 viderefører verdigrunnlaget med hensyn til hvilke kulturelle grunnverdier som skal ligge til grunn for virksomheten. Samtidig viser både lovteksten og rammeplanen til et utvidet verdigrunnlag gjennom implementeringen av FN's konvensjon om barns rettigheter. Barns medvirkning i virksomheten er lagt inn som en del av barnehagens verdigrunnlag. En interessant diskusjon i forhold til studiens resultater, er derfor hvilke pedagogiske konsekvenser de skulle kunne få for pedagogisk praksis i barnehagen.

Det er gjennom en aktiv deltagelse i barnehagens hverdagsliv, samt gjennom sin lek, at barna på beste måte kan oppleve å være medvirkende i barnehagen. Det er i et slikt perspektiv, at jeg oppfatter barnas forhandlinger i deres lek som et sentralt og viktig innhold i barnehagen.

Det er en erfaring fra min studie, at jo mer barna får treffe hverandre for lek i barnehagen, jo større innsikt kan de vinne i forhold til forhandlinger. Til dette behøver barna nærværende voksne. Derfor mener jeg at barnehagens personale har en viktig funksjon i å støtte barna i deres forhandlinger; for eksempel å støtte barna i de situasjoner hvor de ikke klarer å komme til enighet i sine forhandlinger, mer enn å gjøre forhandlingene for dem.

Etter min oppfatning skulle barnehagepersonalet forholde seg til barnas forhandlinger i lek, som til en utviklingsrettet læring; en læring som Lindahl (1999) hevder er preget av kreative og søkende individer, som skaper sitt eget handlingsrom (s. 64). For min egen studies resultat framgår det, at om barna får stor mulighet for forhandling i lek, vil dette bidra til deres læring som kreative, søkende og spørrende individer. De erfaringer barna gjør seg gjennom forhandlinger med hverandre i lek, vil med andre ord også være viktige erfaringer, som de kan ta med seg inn i andre sammenhenger av forhandlinger, medvirkning og demokratisk praksis.

Den utviklingsrettede læringen kan også knyttes til et begrep som et framtidsrettet oppdragelsesklima. Ekholm og Hedin (1993) hevder, at i den utviklingsrettede barnehagen, oppmuntrer de voksne barna selv til å være aktiv. At barna selv får være aktive, er av avgjørende betydning for læring i barnehagen. Egenaktiviteten er av betydning i forhold til all læring; også når det gjelder læring av forhandlinger i lek. Til denne læringen behøver barna de voksne i barnehagen som støttespillere og veiledere. I samværet med barna må den voksne være lydhør overfor barnas intensjoner med egne handlinger. Dette slik at de voksne i stor grad både kan forstå og vurdere barnets ønsker for handling, slik de selv uttrykker det. Dette vil sette de voksne bedre i stand til å være en støttespiller i barnas læring, framfor at de voksne overtar handlingen for barnet. De voksne må både kunne være aktiv sammen med barna, og stille krav til dem i deres forhandlinger, uten å overta. Kan hende vil det viktigste kravet i denne sammenheng være, at de voksne stiller krav til seg selv om å ikke gripe for tidlig inn i små barns forhandlinger. Denne studie viser til flere eksempler hvor tiden er avgjørende for barnas mulighet til å vende *uenighet* til *enighet* i deres forhandlinger.

Barnehagens personale må oppmuntre og motivere for, at barna tar vare på hverandre gjennom deres forhandlinger i lek. Et av målene for barnehagevirksomheten, er at barna skal få erfaring med å ta og opprettholde kontakt med andre barn. Dette er grunnleggende sosial og relasjonell læring. Den

måten personalet forholder seg til barnas forhandlinger i deres lek, kan bli avgjørende for hvordan de kan bidra som positive modeller for barnas forhandlinger. Gjennom egen positiv adferd i forhandlinger med barn, kan personalet sikre seg, at også barnet møter andre på en god måte, og dermed øker sin sjanse for selv å bli møtt på en god måte (Rammeplan for barnehagen, 2006). Denne studie viser til hvordan barna i sine forhandlinger oftest kommer til enighet, når forhandlingene er preget av oppfinnsomhet, kreativitet, humor, virkelyst, og en pragmatisk tilnærming til situasjoner som kan være vanskelige. Etter min mening er dette også gode råd til barnehagens voksne, som til daglig inngår i små og store forhandlinger med barna.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) framholder at leken skal ha en framtrædende plass i barns liv i barnehagen (s. 25). Rammeplanen understreker at barnas lek er av betydning for barns vennskap, samt at barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken. En av disse kompetanser er *forhandlingskompetanse*. Dermed blir det viktig at barnehagens personale kan forholde seg både til barnas forhandlinger ved enighet og ved uenighet. Etter min mening er det viktig at personalet kan se forskjell på de forhandlinger, som har sitt utgangspunkt i enighet, og de forhandlinger, som har sitt utgangspunkt i uenighet. Personalet må både kunne identifisere de kjennetegn som preger barnas forhandlinger i lek ved uenighet, og de kjennetegn som preger barnas forhandlinger i lek ved enighet. Dette er viktig fordi det får konsekvenser for *hva* og *hvordan* den voksne bidrar inn til barnas læring av forhandling med hverandre.

Det er interessant å se hvordan de voksne forholder seg til uenigheter mellom barna. Løkken (1996) mener også å se at de voksne i uenigheter mellom barn, i stor grad skiller barna fra hverandre og heller inngår i individuelle barn – voksen samspill. På denne måten kan den voksne komme til å frata barna den nødvendige læring av forhandling, som ligger i slike situasjoner. Løkken (a.a.) hvder, at dette kan skyldes den voksnes oppfattelse av, at små barn primært trenger en voksen og sine leketing, og har mindre fokus på at de minste barna også trenger hverandre. Jeg vil videre hevde, at denne studie både viser at de minste barna trenger hverandre, samt at de også viser seg å være kompetente aktører i produktive forhandlinger med hverandre. Dette forstår jeg som en betydningsfull kunnskap med hensyn til hvordan barnehagens voksne velger å forholde seg til uenigheter mellom barna i lek og andre situasjoner av ineteraksjon og samvær. Barnehagens dagligliv skal preges av samvær, som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn. Små barns læring skal

ikke ensidig knyttes til den voksnes omsorg og kulturelle oppdragelse, men vel så mye til barnets lek og læring sammen med andre barn. I denne leken vil naturligvis den voksnes oppmerksomhet og handlinger være av stor betydning for lekens og læringens kvalitet. Barnehagens personale må ha kunnskap om de minste barnas utvikling og læring, samt kunnskaper om organisering og ledelse av læreprosesser blant små barn, samt vite noe om hvordan de minste barna erfarer sine forhandlinger med hverandre i lek (Lindahl, 1999; Alvestad, 2009).

Forslag til videre forskning

I denne studien har jeg gått inn i barnehagens relasjonelle verden og studert små barn, som kompetente aktører i produktive forhandlinger. Det har vært en spennende og utfordrende studie, som også har gitt nye spørsmål til videre forskning. Dette som for eksempel forhandling og språk, men også spørsmål knyttet til forhandling og makt.

Som et framtidig forskningsprosjekt skulle det ha vært spennende å forstette studier om små barn, som kompetente aktører i produktive forhandlinger. Både fordi det ville kunne bidra til ytterligere kunnskaper om små barns forhandlinger, og fordi det ville kunne fokusere ytterligere hvordan små barns kompetanse kommer til uttrykk i deres samspill og kommunikasjon med hverandre. I en slik studie, ville det også være en mulighet å utvide fokus med hensyn til andre situasjoner av forhandlinger mellom små barn. Dette vil etter min mening kunne gi en utvidet innsikt i og kunnskap om små barns produktive forhandlinger.

Forskningsspørsmålene i denne studien har ikke tatt opp i seg forhold knyttet til små barns forhandlinger og kjønn. Et framtidig forskningsprosjekt vil derfor kunne være å utforske små barns produktive forhandlinger i forhold til et kjønnsperspektiv. Om hva som eventuelt skulle kunne være forskjeller og likheter mellom gutters og jenters forhandlinger, med hensyn til *hva* de forhandler om, *hvordan* de forhandler, og hvilke *strategier* de synes å benytte i sine forhandlinger.

Denne studies resultat viser at små barn gjennom sine produktive forhandlinger i lek, gjør seg erfaringer med og vinner innsikt i samspill og kommunikasjon med andre. Barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold framholder at barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Ut fra et slikt perspektiv skulle en framtidig studie kunne handle om hvordan

barnehagens personale, gjennom sin pedagogiske praksis, skulle kunne gi støtte til små barns tilegnelse av innsikt om seg selv og om andre i barnehagens relasjonelle verden. Dette for eksempel innenfor en praksis, hvor små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger inngår som et sentralt pedagogisk innhold.

Summary

Introduction and goal

Within research and practice we are witnessing a growing interest for what is happening in the interaction between children in institutions (Frønes, 2006), but also for what is happening in the interaction between adults and children. The employees in preschools are, of course, of great importance for the development and the learning of children, both in terms of their engagement for and with the children, but also through the mandate that preschools have been given by society. At the same time, the peer culture of the children is of the utmost importance to their development and learning (Corsaro, 2002; Williams, 2001). The community established among children is of great importance because children need each other, and because they enjoy each other's company.

The research interest in what is happening between people in preschools can also be linked to an evolving understanding of the preschool as an institution. Where we earlier viewed the preschool a pedagogical offering, a social intervention, or indeed both, the preschool is now more commonly viewed as a meeting place where meaning is created (Aanderaa & Halvorsen, 2001). This is one reason why much of the recent research on preschools focuses on quality elements such as dialogue, interplay and relations. For the same reason, this study will also focus on the types of dialogue, interplay and relations that the youngest children in preschool, through their negotiations in play, engage in.

The primary goal of this study is thus to approach the negotiations of children from the child's perspective. The child's perspective does not exist in itself (Warming, 2005). It appears when the researcher searches for it.

The intention of this study is to contribute to knowledge about the negotiations in play that take place among the very youngest children. To be able to develop our understanding of the negotiations among the youngest children we need to develop an interest in both what they are negotiating about and how they negotiate. Questioning how they negotiate, in relation to the question of the subject of negotiations, we might also expose knowledge about the strategies that children chose and develop through their negotiations.

Theoretical perspectives

For this study the overarching theoretical perspectives that have been chosen are childhood psychology (Sommer, 1997) and childhood sociology (Corsaro, 2002). There are some basic similarities between these two that relate to the change in the paradigm within childhood sociology and childhood psychology. One similarity is how they see the child in that, where once children were viewed as passive novices, they are now seen as fully competent. The other similarity is the view about how children relate to their surroundings. From once having a viewpoint that children were simply consumers of stimulation, teaching and culture, they are now seen as active producers. They are regarded as producers searching for information and learning, and building their own cultures. These two perspectives are presented in two separate sections, since the childhood psychological perspective and the childhood sociological perspective both separately and together contribute to the analysis of the data in the study.

The childhood psychology perspectives of the study

Childhood psychology can, succinctly, be defined as the scientific study of the evolution of mankind from foetus till adulthood, taking consideration of cultural, historical and personal aspects (Sommer, 1997, p. 196). To study the negotiations in play among the youngest preschool children is conditional on an understanding of the paradigmatic change from development psychology to childhood psychology. First of all, the multi-personal world of the child is explicitly recognised. This implies that the development and the learning of the youngest children should not, primarily, be premised in terms of the importance of the adult, but that the relations of the child to other children are also of great importance to learning through negotiations. Furthermore it implies that the competence of the child developed through experience is recognised. Consequently, the child is no longer seen as a novice, dependent mainly on care and education by the adult to be able to acquire negotiation competence. A third issue is that the youngest children's training in and experience with negotiations is not seen as a result of their development through stages, but rather as part of their achieving of cultural, social and personal competence. Finally, their negotiations are not seen as part of their general socialising, but rather as an interplay and interaction where each child is seen as an active player. How the youngest preschool children acquire competence to negotiate is not as a

consequence of stimulation and passive learning but, rather, a consequence of their active seeking out of information and learning (Sommer, p. 199).

The childhood sociology perspectives of the study

In this study the children are described as socially active players (Corsaro, 2002). This is contrary to the traditional description within sociology of children being socialised into a society and a culture. The focus has been moved from a partial perspective relating to each individual child and its development and adjustment to society, to a perspective where the child also actively contributes both to the conservation and the change of society. As a consequence of the traditional view of children as passive novices, children have not only been ignored in the world of the adults, but also marginalised. To the extent children and childhood have been discussed in the research literature, it has been as part of broader sociological research focused on the family and other institutions in society where children have been said to belong. To make these groups more visible within research, the researcher has often used a methodological approach focusing on the perspective of the children.

To be able to take the role of other

Social interaction and relations assume that each party manages to take each other's perspective. In child-child negotiations, children are also assumed to take each other's perspectives. This is why it is so important to highlight the ways in which the youngest children take each other's perspectives. Through focusing on their ability to grasp each other's perspectives, we can thus gain a better understanding of the relations that develop between children. To be able to take on board another's perspectives is a basic precondition for socialisation and identity. The base for this way of organising is the relations humans establish with each other (Mead, 1962).

Based upon this theoretical platform, groups of children are, in this thesis, regarded as consisting of children with an active, creating and self-reflecting 'I' that has an impact on and interpretation of their surroundings. These interpretations are based on experiences with Others, and with intentions of realising the Self. Children's negotiations can therefore be viewed as inter-personal constructions, rather than a mechanical process dependent upon age and maturity. To adopt such a perspective involves that each child, and the

group of children that they belong to, are viewed as self-reflecting and focused in their negotiations. A group of children is not an objective structure, but an interaction between constructing children who are active in interpreting situations. These interpreting situations are an important part of the social practice of children, and as a consequence, of each child's development of its identity. Children develop their competence in fellowship, and their social relations in terms of the way that they play, negotiate and reach agreements. Children's experiences in interaction through these processes establish the basic competence, which itself is the key to a modern society (Frønes, 1994).

Intersubjectivity

The concept of intersubjectivity (Stern, 1991) is used as a means of focusing on the ability of children to share with each other. Intersubjectivity presupposes the consciousness of the child of its own mentality in addition to the mentality of the other. According to Stern, this can be understood as akin to the notion that what occurs in my mind could be similar to what occurs in your mind. At the same time Stern emphasises that the intersubjective experience is, to some extent, dependent upon a common frame of understanding, and that there are different frames for communication. The subjective experience shared by younger children is dependent upon being of a kind that does not demand a verbal language. Such frames for communication could be, for example, gesticulation, attitude and mimicry. Stern asserts that the theory of intersubjectivity is, as yet, not fully developed. It is perhaps best regarded as a working concept that can be used to be able to understand the concept of intersubjectivity.

Negotiation

Negotiation is not a concept usually used to describe what happens when the youngest children are engaged in play. Indeed it is more common to say, for example, that they play well together, or that they don't play well together. Furthermore, we normally talk in terms of children being friends, or, that they are not friends. Common for these and similar concepts is that they are expressed by others and not the children themselves.

Negotiation is a means of constructing conformity. It is an attempt to arrive at a closer understanding of the separation between individual experiences, ways of expression and expectations (Gulløv, 1999). Subsumed within the notion of

negotiation is the idea that children try to relate to the understanding of the others. In this way the individual experiences of the youngest children, their ways of expression and their expectations all become important motives for their negotiations. Gulløv (pp. 133 - 138) suggests that certain themes recur with frequency in the negotiations of children. One aspect that she stresses as being of particular importance is the type of activity within which the children are engaged, together with the fact that the children reach a common understanding as to what the activity is all about. This implies, further, that children's negotiations concern what the play is supposed to be. It is, however, not sufficient to negotiate with the aim of achieving a common understanding as to what the play is supposed to be. Even if the children agree about what to play, they might still have different opinions about what such play should contain. A further negotiation will, thus, be about the correctness of one's own and the understanding of others.

Strategy

The strategies children chose can be quite decisive for their negotiations. These strategies can be both of an emotional and a problem-solving kind. Children who are not included in the play can, for example, try to get those children responsible for their exclusion to change their mind by, for instance, starting to cry. Other children can chose a strategy such as offering the excluding children something additional to add into the play, the aim of which being that the excluded child will be allowed to join in. The efficacy of such strategies may differ in the sense of the actual result achieved by the individual child as compared to its original intentions. At the same time, by choosing different strategies, the children might gain new experiences. Lindahl (1996) regards this in the sense that the children are gaining knowledge and, further, she explains that the strategies children use will be a reflection of their knowledge. For Lindahl, the children's choice of different strategic actions is based on their experience and knowledge. Furthermore, she suggests that children actively chose strategies for their different actions. In a similar manner, their choice of strategies in negotiations will change depending on what they are negotiating about. The strategies that children chose will be dependent upon their experiences of and knowledge in relation to negotiation.

The metapragmatic of play

Within research on children and play there is an emphasis on play as central to and decisive for preschool children's development and learning (Piaget, 1962; Vygotsky, 1981; Winnicott, 1989).

Mauritzson and Säljö (2003) have, in their research, shown how children communicate and coordinate different perspectives while playing. In particular, they have shown how children are, continuously, prepared to negotiate with each other (p. 192). The interplay between the children consists, to a great extent, of long discussions about, for example, what to play, how to play, who should play and what characters each child should be. They also demonstrate how children negotiate when different children want to do different things in their play, and they show how, in their friendship, children learn the importance of renegotiating differences in interests to reach a result that is acceptable to all of them.

This explicit metacommunication is, according to Sawyer (1997), the phenomenon in children's play that has attracted the greatest research attention. In the current research a particular focus is placed on the narrative of play management. In order to capture the communication that relates to the social relation between the different playmates, Sawyer refers to Goffman, who characterises face-to-face interaction as an "interpersonal ritual behaviour" (p. 1). Goffman (1992) makes use of the metaphor of the theatrical stage as an arena to describe interpersonal relations between individuals. Further, he uses the language of the theatre to describe how, in their role-playing, the actors, both verbally and nonverbally, try to lock into and play upon each other's perspectives.

Sawyer uses the concept of 'metapragmatics' to describe the relation between the playing participants. I have chosen to understand this concept as a "pragmatic behaviour", or someone who is actively involved. In my understanding, the concept of 'pragmatic behaviour' is characteristic of a person who is active, inventive, creative and who has enthusiasm, drive, involvement, and is a solution-oriented person.

The field of research

In this section I will present part of the field of research covering studies of the youngest of preschool children. Although this research does not directly focus on the negotiations of the youngest preschool children, it nevertheless contains interesting perspectives related to what the youngest preschool children are negotiating about and how they negotiate.

Peer culture among the youngest children in preschools

One of the questions raised by Corsaro (2002) is how peer cultures evolve. He argues that recent research has identified particular peer processes built on routines, interests and values (pp. 41, 183). The concept of a friend or peer can be used as a specific designation of a constellation or group of children who, on a daily basis, spend time together. According to Corsaro (pp. 174 - 176) these routines give children a feeling of control of their physical environment and the authority of adults. The simple structure of activities in the play routines of the youngest children accords well with a key value in peer culture, namely doing things together. Corsaro states that the culture, within which children are part, is created and experienced through their face-to-face interaction (p. 139). Williams (2001) explains how interaction among peers can also be seen in the sense that children are learning from each other, and learning together.

Negotiations among the youngest preschool children

The concept of negotiation is often used to describe what happens in relations between children. Strandell (1999) describes how children negotiate about who should play together and where to play. She also describes the more complicated negotiations about how, and upon what conditions, new children can be included in ongoing patterns of play. Strandell (p. 294) refers to studies where, in different ways, children can use their play for negotiating social participation in the sense that, both before starting and during the play, preschool children can negotiate both content and participation. Strandell states that children's negotiations are distinguished by distinctness related to both intention and endeavour and that such are realised these through actions. Such negotiations are both observable as well as being a frequently occurring social practice among children.

The role of children's play is often viewed as a central arena for negotiations about social participation. Lamer (2001), among others, has suggested that role-playing is the most central of all skills for the development of social competence.

In order to illustrate how the social competence of children can develop through role play, she refers to what becomes important in children's negotiations about the subject of the play, including, for example, who should take on the roles of different characters and so on. Lamer is also of the opinion that these negotiations between children are important in that they provide training in allowing children to lay claim to their own opinions, wishes and perspectives. Furthermore, children also get the chance to test their own ability to maintain control and to dominate (p. 107).

The negotiations of the youngest children in peer interplay

Gullestad (1989) describes culture as all kinds of social interaction (p. 14). Social interactions are expressed through ideas, values, symbols and ways of thinking. Gullestad claims that there is a difference if we view culture as behaviour, or if we view culture as action. In a similar way I regard the play and negotiations of the youngest preschool children as a cultural and social action. The negotiations among the youngest preschool children are, first and foremost, not supposed to be understood as some kind of individual behaviour, but rather as an expression of their attempts to create a common meaning or understanding of their play.

Michélsen (2004) discusses how the social interplay between children can be understood as an expression of child culture and peer socialisation. She emphasises that the concept of children's culture could, in different circumstances, have different meanings and definitions. In her study she presents a number of interesting descriptions of how the interplay between the youngest preschool children starts, what it contains and how periods of play can be terminated. According to Michélsen (2004, p. 71) the backbone of sequences of interplay appear to be the peer relations, the play material and the activity engaged in.

A common characteristic in the research of the youngest children in preschool is the focus on their own culture. Different concepts are used to describe their culture. Among these concepts we find peer culture, fellowship, friendship and toddler culture. Another common characteristic in the research is that, in addition to descriptions of what the children are doing, there are also analyses of the intentions behind what takes place. Accordingly, in the current study, focus is directed towards what the children are negotiating about, as well as how they conduct their negotiations. It is hoped that, in this way, the study will be able to approach the question of the importance of children's peer culture for their negotiations.

In her research Løkken (2000 b) has examined Norwegian and international studies of interplay between toddlers in preschools. Her work identifies a particular play culture common to children in this age. Through body language, rather than verbal expressions, the children show their understanding of each other's intentions and meanings in jointly constructed play. Løkken regards these activities as meaningful actions, arguing that it is possible to observe a shift in the research about toddlers over the last 20 years from mainly descriptions of toddler behaviour to interpretations of the common understanding contained in particular forms of ritualised behaviour among the youngest children. Such an approach stands in sharp contrast to the far more behaviouristic tradition that has, in the main, regarded younger children's actions as age-typical behaviour. Løkken (2004) claims the toddler studies focusing on the action of children as behaviour will be different from those studies that focus on action as intention (pp. 28 - 31). In the same way I have chosen to interpret the negotiations of the youngest children as an expression of their attempts to create an intention together in relation to their play.

In their research, Andersen and Kampmann (1997) regard children's play as the focal medium in their processes of communication and interaction. Through their play, cultural norms, rules of behaviour and, not least, their orientation to and place in the social structure are established and re-established. Within the social structure the selection and rejection of other children is, in addition to more or less visible hierarchies and relational patterns, included in the rules, routines and rituals regarding how the children interact. It is, I would argue, through the communication and interaction of play that children negotiate the social structure, cultural norms and rules of behaviour. Put another way, children both negotiate the relations between the different participants in the group, as well as the rules to adhere to when they are together and the negotiations that are needed about the purpose that they are together for. Andersen and Kampmann (pp. 46 - 49) are of the opinion that a social structure has already been established in each play group. The establishment of the play demands the establishment of a room for play, meaning both the physical as well as the psychic (mental) limitations of the ongoing actions of the play group. This demands a demarcation of both the content and the structure of the play.

The ethics and values of the negotiations of the youngest preschool children

Johansson (1999) refers to how younger children have an active relation to values and norms and that this is expressed through their being together and

through their relations. In her study on ethics in the world of small children, Johansson (1999, p. 117) refers to how small children defend the value of their own rights and how they are concerned with the wellbeing of others. Further, she emphasises the importance of how values and norms are created and become visible through the interplay of children. According to Johansson, even though the ethical conflicts children are faced with will differ, they will nevertheless be expressed in relation to issues regarding rights and in circumstances where they are challenging each other's integrity.

Methodology

In this study observation has been chosen as the methodology for the collection of data. The observations were conducted in the natural playing environment of children in two preschools. The intention has been to provide ample descriptions of the negotiations among the youngest preschool children in their play. Such a qualitative study thus adopts a naturalistic approach (Bryman, 2004).

In the interpretation and analysis of the empirical data inspiration has been gained from the hermeneutic circle. For the analyses carried out in this study this implies a circle with a continuous shift between the observations of children's play and my interpretation of the play, and between the content of the play and my attempts to present a well-informed interpretation of this content (Befring, 1992). Hermeneutics can be regarded as the learning of interpretation (Wallén, 1996), and concerns the interpretation of the meaning of texts, symbols, acts, experiences etc. (Wallén, p. 33). In the current study this is about how I interpret the meaning in the negotiations conducted by the children.

Through my understanding and analysis of the empirical data, the intention has been to try to generate knowledge about the negotiations of the youngest children in their play. This is achieved by examining their negotiations with regard to their relations, what they negotiate about, how they negotiate, and, in addition, what kinds of strategies they seem to chose and develop in their negotiations. In the hermeneutical circle there is a continuous shift between preconceived understanding and the new understanding developed from the observation and analyses of the children's negotiations (Greve, 2007). This implies that my preconceived understanding will be of importance for how I understand the negotiations of the children, but also that this newly acquired understanding will have an impact on my preconceived understanding. This process should not be viewed as a closed circle since the analytical process

continuously creates new understanding from the negotiations that form the focus of the research.

In interpretations conducted using a hermeneutic analytical approach there is a continuous shift between part of the perspective and the full perspective (Wallén, p. 33). Thus, during the analytical process, I will be able to detect the dialectic relationship between individual parts of, and the totality of my empirical material. The interpretation develops as a result of switching back and forward between the different constituent parts and the evolving totality. The interpretation should also occur within a contextual frame, meaning thus that, in the study, the negotiations of the youngest preschool children should be understood within the framework of a preschool context. This implies that the negotiations of the children might appear differently if, for example, they had been conducted in a different context.

The interplay between pre-understanding and understanding could, I would argue, also be described as the abductive, reflective and dialectic relation between the empirical data and theory derived from relevant literature. It is with the theoretical perspectives of the study forming the point of departure that the data in the study will be analysed. This provides opportunities to reinterpret theory and, as a consequence, providing a new basis for a renewed analysis of the data. This can be viewed as a back-and-forth process where the intention is to detect pertinent patterns in the data.

The abductive point of departure should be understood in terms of the relation between the theory and the empirical data. This relation is of importance for the analytical part of the study. Nilsen (2005) discusses the relation between theory and empirical material in relation to two main methods of analysis. First she describes a top-down approach where established theoretical concepts are applied and then a bottom-up approach where theoretical concepts are deduced from the empirical data (p. 117). In the context of the current study this implies that it is possible to shed light on and to analyse the data based on the theoretical concepts that facilitate a better understanding of what the children are negotiating about, and how they negotiate. At the same time, the children's negotiations, as they are expressed, can function so as to nuance and concretise the theoretical concept in a manner specific to the actual negotiations between the children. As an example, I will use the theoretical-analytical concept of strategy. In the emerging analysis of the children's negotiations, strategies appear

to be of importance. Thus, as a consequence, negotiations can be further examined through the lens of the use of strategies. When looking at their negotiations through such a lens, the children's use of strategies would render the concept more specific and nuanced, thus enabling consideration that different strategies might be used depending on what the subject of the negotiation is and how strategies might be changed depending upon whether or not an agreement is reached. As a result of this analytical approach to the empirical data, theory and empirical insights mutually complement one another. Either separately or together, they will be able to capture different dimensions in children's negotiations in play (Laursen, 2004). This will thus make possible the generation of new knowledge about children's negotiations in play.

Results of the study

The results of the study are presented in three chapters, in which the empirical data is both described and analysed. The focus of Chapter 5 is negotiations about relations. Whilst Chapter 6 concerns negotiations about play material, Chapter 7 concentrates on negotiations about the content of the children's play. In chapter 8 a number of concluding thoughts on the results of the study are presented. The empirical data of the study are presented through the three result chapters in accordance with the following guidelines:

- The presentation of the content of the negotiations, including what the children negotiate about, how they conduct their negotiations, and what strategies they appear to make use of.
- A thematic summary of the content of the negotiations in which the most important characteristics of the children's negotiations are synthesised.
- A summary of the subject of the negotiations.

The different topics of the children's negotiations are closely interrelated and it is often difficult to separate the different topics in these negotiations. When they negotiate about play material, it is often as much a negotiation about relations as it is about the content of the play. In addition, children do not necessarily negotiate in different ways about different topics. Indeed the ways in which they negotiate might often be the same, irrespective of whether such concern relations, play materials or the content of the play.

The different themes constitute the content of the negotiations and, rather than being regarded as separate entities, should instead be seen as themes and contents that complement one another. The content of the themes will be outlined in relation to the presentations of the empirical data. These examples may, in the context of that which has been discussed earlier, cover several of the themes of the children's negotiations. The examples are, however, selected as a means of representing a particular theme. Furthermore, as a means of being able to refer to the examples later on in the text, each example is identified with a particular number.

Negotiations on relations

Based on the empirical data, the theme about relations is regarded as concerning the different agreements negotiated by the children for their being together and their play. The agreements are linked to the relation between the children participating in the play, but also the relation between those children who are inside, and those who are outside the play. Here the study shows that the negotiations between those inside and those outside the play do not necessarily need to be interpreted as negotiations concerning inclusion or exclusion. Rather, they are as much a negotiation about the social, physical and spatial dimensions of the play. Indeed, Andersen and Kampmann (1997) have also detected similar results in a study of children's play. They claim, amongst other things, that children's play seems to demand the establishment of a space for play, in terms of physical as well as mental limitations of the ongoing actions of the group at play. This could also be understood in the sense that children demand respect for their gatherings and fellowship, as well as their right to define the content, the purpose and the constellation of the group (Johansson, 1999, pp. 143 - 148).

Negotiations about play materials

As is clear from the results presented, there seem to be different challenges linked to children's negotiations about different play materials. It may seem as if their negotiations run smoother when the focus is on larger play materials. However, at the same time, the study shows that children also engage in negotiations about smaller play materials both in terms of use, as well as the development of strategies that make it possible for them to successfully handle this type of negotiations. In particular strategies linked to humour, laughter and singing can be mentioned. The observations also reveal that children's negotiations about play materials are as much linked to the relation between them, as to the play material itself. This is regardless of whether their negotiations are about small or large play materials. That which is decisive for

eventual success, or not, in their negotiations seems, first and foremost, to be linked to the extent that they are able to share the experience of the play and the extent to which they manage to take on board each other's perspectives.

Negotiations on the content of the play

One point of departure could be that, if the children share the content in a sequence of play, they also understand the play in the same way. However the observations undertaken here do not seem to support such an interpretation. In certain parts of the play it seems as if the children have a tacit agreement on the content of the play, but, at the same time, they have different understandings of the play. Thus it would seem that the challenges observed among the children in their move towards a continuous improvement of their skills in negotiations, could be found in the relative agreement they reach as to what they are doing together, the theme for negotiation linked to the content of the play, and the different understandings of the play. Due to the fact that these negotiations often concern the correctness of the understanding of the other, this becomes difficult (Gulløv, 1999). Thus this is a decisive question to find an answer to in relation to the content and understanding of the play. It seems as if the more comprehensive an agreement the children manage to negotiate regarding the content and understanding of the play, the easier it will be for them to continue the ongoing play. The goal of the negotiations could be seen as an agreed frame for their play which thus regulates which acts are relevant and which are not.

Discussion

The primary goal of this study has been to approach the negotiations of children from the child's perspective. For this reason the discussion of the findings will begin by focusing on how negotiations appear from the child's perspective. Thereafter a number of possible pedagogical consequences will be discussed.

It would appear that, in their negotiations, children are, through a variety of strategies, able to gain new insights about the nature of such interaction. This is expressed in sequences of play where the children manage to change from disagreement to agreement. However, it is not only about reaching agreement. It seems that certain skills and competences are needed in order to manage these types of agreements. This is connected to the role of the Other and intersubjectivity. The appropriate strategies for negotiations are connected to skills and competence in adopting the perspective of the Other, and intersubjectivity. This is the opposite of inappropriate strategies for negotiations,

where, for example, the same sorts of skills and competence in taking the perspective of the Other and intersubjectivity are not found. The way in which children manage this is expressed in the way that they carry out their negotiations.

The children seem to gain insight into appropriate strategies for negotiations when, on a daily basis, they have the possibility to interact with and play among groups of peers. This provides them with confidence in the social and relational interplay. It seems as if the negotiations are part of the children's play, and that there is an intention to make an agreement about their play and relations. The most common strategy the children use to succeed in their play, the metapragmatic strategy (Sawyer, 1997), is a strategy of activity, inventiveness, creativity, enthusiasm, drive, involvement and is one that is solution-oriented. Besides verbal and nonverbal strategies, this is the most common strategy used among the children.

The importance of the room

The negotiations that take place when children are engaged in play can be understood as taking place within the physical confines of the playroom at the preschool in question. The concept of the room could, as well as a physical space, also be understood as a social room. It is therefore, for this reason, worthwhile examining understandings of the social room in the relational world of the preschool.

As has been previously indicated, the results of the study suggest that those children who have played most together and who know each other well, seem to reach an agreement in their negotiations. This, I would argue, can also be understood as emanating from their common history. From such a perspective it is thus possible to understand the social representations in terms of the maintenance of contact and the interaction between the children. Put another way, they make up the social glue in the relational world of the preschool.

Children's use of verbal and nonverbal language in negotiations

According to the definition of power and profound play provided by Åm (1989) the result of this study can be interpreted as concerning a number of factors in relation to negotiations among children that are based on either agreement or disagreement. These are as follows:

When children's negotiations in play are based on agreement, we can talk in terms of profound play. Their negotiations in the play will then be characterised by their self-forgetting and unrestrained displays of fantasy.

When children's negotiations in play are based on disagreement, we talk in terms of power play. Their negotiations in the play will then be characterised by power, dominance and manipulation

The ways in which children use verbal and the nonverbal language will, as a consequence, depend on whether their play can be characterised as profound or power play.

Pedagogical consequences of the study

The knowledge generated by the study about children's negotiations has a number of pedagogical consequences. The change of the legislation governing preschools from January 2006, and the National Curriculum, which was introduced in August 2006, are both based on basic values related to the implementation of the UN Convention on Children's Rights. The consideration of children in the running of institutions has been incorporated as part of the basic values of preschool education. For this reason, the consideration of children has been more focused in the sense of the preschool as an arena for learning, than on the question of children's rights to be involved in decision-making. Where children's considerations are linked to their active participation in relation to their own development and learning, their perspectives are linked more to the relation between consideration and self-determination. Through their active participation in the daily life of the preschool, as well as through their play, the children will be able to experience having a determining role in the preschool. From this perspective the negotiations of the children in their play constitute a central and important part of the preschool.

Development-oriented learning could also be linked to the concept of a future-oriented environment for raising children. Ekholm and Hedin (1993) claim that, in the development-oriented preschool, adults challenge children to be active. The fact that children are allowed to be active is decisive for learning in the preschool. Self-generated activity is of importance for all learning, especially learning through negotiations in play. For this learning children need the adults in the preschool for support and guidance. In their interaction with the children, the adults need to be attuned to the intentions of the children that motivate their actions. It is important for the adults to be able to understand and assess the

aspirations as the children themselves express them through actions. This in turn means that adults can be better prepared to take the role of supporters for children's learning, rather than taking control of children's actions. Thus adults should both be able to be active together with the children and to pose demands on them in their negotiations.

Referanseliste

- Aanderaa, B & Halvorsen, M. (2001). *Barnehage i en forandret verden* Oslo: Kommuneforlaget.
- Alvestad, T. (2005). *Play and Learning in Norwegian Early Childhood Education*. Upublisert manuskript, OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Pré-scolaire) International Study.
- Alvestad, T. (2009). Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), 147-157.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1997). *Børns legekultur*. København: Munksgaard.
- Aspeli, W. & Öhman, M. (2000). *Lekende nærvær. Samvær og samspill – moter og muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 2004 nr 25. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Intertext Books.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bergem, T. (1994). *Tjener – aldri herre*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg studies in educational sciences 250. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Carlgren, I. & Marton F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Corsaro, W.A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- De forente nasjoner, FN (1989). *Konvensjon om barns rettigheter*.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2009). *Forskning om barns og deres liv*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Dunn, J. & Brown, J. (1991). Relationships, Talk About Feelings, and the Development of Affect Regulation in Early Childhood. In Barbner, J. and Dodge, K. A. (Eds.): *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i veggene. Barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. (S. Moen, oversetn.). *Ad Notam Gyldendal* (Original publisert 1993).
- Evaldsson, A-C. (2007). *Vad betyder det att forske om och med barn?* Forelesningsnotater fra forelesning, 18.10.07. Göteborg: Universitetet i Göteborg, PhD kurs i regi av IPD.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialiseringen og jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 3. utgave, 1. opplag.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. (K & K Risvik, oversetn.). Oslo: Pax forlag A/S. (Original publisert, 1959).
- Goode, D. (1992). *Data in social research: An Ethnomethodological interpretation of quantitative data, descriptions and videotape-draft*. Paper presented at the seminar: Video i kvalitativ pedagogisk forskning. Sønderborg: Danmark.
- Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (2002). *Den lille, store forskeren*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. HiO-rapport 2007 nr 18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blant børn*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Gustavsson, B. (2004). Att som i leken förstå. I Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1991). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hill, M. (2006). Ethical considerations in researching children's experiences. In Green, S. & Hogan, D. (ed.): *Researching children's experiences. Approaches and Methods*.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kampmann, J. (2007). *Om å gjøre forskning med og blant barn*. Powerpointpresentasjon fra forelesning, 30.10.07. Universitetet i Göteborg.
- Kampmann, J., Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1990). *Leg for livet*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Lov om barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 41, Kvalitet i barnehagen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsforlaget (1985). *Store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. 1. utgave 1997, 5 opplag 2001. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laursen, M.H. (2004). *Abduktive Læreprosesser*. I *Unge Pædagoger, nr. 5/2004*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Lickona, T. Geis, G. Kohlberg, L. (eds.)(1976). *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfärande Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg studies in educational sciences 103. Göteborg: Acta Universitatis gothoburgensis.
- Lindahl, M. (1999). *Lærende småbarn*. (A. Solli, oversetn.). Oslo: Pedagogisk Forum. (Original publisert 1998).
- Lindblad, S. og Pérez Prieto, H. (1995). *Bilder av elevenna i den nationella utvärderingen av skolan*. *Praxis*, nr. 1, 9-26.
- Lingås, L.G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (1999 a). *Challenges in toddler peer research*. I Nordisk Pedagogikk, Vol 19, Nr 3, 1999.
- Løkken, G. (1999 b). *Toddlere i mellom*. I Alvestad, T. (red.) *0 – 6 Utfordringer og muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Løkken, G. (2000 a). *Toddler Peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Løkken, G. (2000 b). *The playful quality of the toddling style*. I *International of Qualitative Studies in Education*, 13,5,2000.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2003). ”Jeg vil være Simba og du er Nala” – barns kommunikasjon og koordinering av perspektiv i lek. I Johansson, E & Pramling Samuelssen, I (red.) *Barnehagen – barnas første skole* (A. Solli, oversetn.). Oslo: Pedagogisk Forum. (Original publisering 2003).
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self, and society*. I Morris, C.W(ed.) *Upubliserte manuskripter, seminarstenografier og notater om det sosiale selvet og menneskets identitetsutvikling*. Chicaco: The university of Chicago press.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelninger*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in social psychology*. Oxford: Polity Press.
- Nilsen, R.D. (2005). *Searching for Analytical Concepts in the Research Process: Learning from Children*. In *International Journal Social Research Methodology*. Vol. 8, No 2, April 2005, pp. 117-135.
- Norges Forskningsråd (2003). *Etiske betraktninger i forskning*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Norges Forskningsråd (2007). *Kriterier for vitenskapelig kvalitet*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Ochs, E. (1979). *Transcription as theory*. I: E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Fleeer, M. (2009). *Play and Learning in Early Childhood Settings*. UK: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. (1995). *Barnehage for de yngste – En forskningsoversikt*. (R. H. Kaldhol, oversetn.) Oslo: Pedagogisk Forum. (Original publisert 1993.)
- Qvarsell, B. (1996). Vetenskapliggöra barn och barndom? Om perspektiv och barns perspektiv i forskning och praktik. I Ulla Sjöström (red.), *Barns utsagor vid misstanke om brott – nio uppsatser från Vittnepsykologiska forskningslaboratoriet* (s. 5-26). Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. I Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Witnersberger (eds). *Childhood matters: Social theory, practice, and politics*. Brookfield, VT: Averbury.
- Raundalen, M. & Scultz, J-H. (2009). Respekt for barnas forstand. I Haanes, K. og Hjermann, R. (red.) *Barn* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking – Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, R.K (1997). *Pretend play as improvisation. Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool. A perspective on pedagogical quality. In *Contemporary Issues in Early Childhood*, (2), 169-194.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2007) *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg studies in educational sciences 258. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations; an anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Smith, L. & Ulvund, S.E. (1991). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Socialstyrelsen (1987.3). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden* (L. Lyngaas, oversetn.). Oslo: Pedagogisk Forum. (Original publisert 1996).
- Sommer, D.(2004). *Barndomspsykologiska fasetter*. Århus: Universitetsforlaget.
- Stambak, M. & Verba, M. (1986). Organization of social play among toddlers: An ecological approach. I Mueller, E. and Cooper, C. (ed.), *Process and outcome in peer relationships*. (s.229-247). New York: Academic Press, Inc.
- Stern, D. (1991). *Barnets interpersonelle universe*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Strandell, H. (1999). Hva foregår der i samværet mellom børn. Børnehaven som eksempel. I Dencik, L & Jørgensen, P.S.(red.). *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsforlaget (1985). *Store Norske Leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Søbstad, F. (1990). *Førskolebarn og humor*. Pedagogiske rapporter, rapport nr. 1. Skriftserie fra Pedagogisk institutt/Universitetet i Trondheim. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1, 85-109.
- Vaage, S. (red.) (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1981). Leken och dess roll i barnets psykologiska utveckling. I *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.
- Winnicott, D. (1989). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzel.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I Järvinen, M. og Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och Skola*. Göteborg studies in educational sciences 163. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Yin, R.K. (2006). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber AB.
- Ødegaard, E.E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg studies in educational sciences 255. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.