

Vennskap mellom små barn i barnehagen

Anne Greve

HiO-rapport 2007 nr 18

HiO-rapport 2007 nr 18

Vennskap mellom små barn i barnehagen

Anne Greve

Avhandling til PhD-graden
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
September 2007

© Høgskolen i Oslo
ISBN 978-82-579-4589-3
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Abstract

Title: Friendships among small children in a Norwegian kindergarten
Language: Norwegian
Key words: friendship, toddlers, life world, preschool children, peers, body-subject, intentionality, intersubjectivity

Aims:

The aim of this research is to develop knowledge about small children's friendships in the Norwegian kindergarten (*barnehage*). Questions that the project aims to answer are: What are the characteristics of the different friendships between two and three year old children within their life worlds in a Norwegian kindergarten? How do small children express their friendships in the kindergarten? What is important in the friendships from the children's perspectives? In what ways do children build up, express and take care of their friendship relations?

It has been a challenge throughout this project to define the notion of 'friendship'. What distinguishes friendship from just being together? This is particularly complicated because 'friendship' can not be generally defined. Every friendship relation is unique with its own history. There is not only one kind of friendship between the children, but several different types – in the same way as adults might have different relations with different friends.

I want to focus on friendship in this project because I am interested not only in fellowship, interaction and interplay. In my opinion friendship implies other dimensions, and I want to grasp what other dimensions this might be.

In my study I want to focus upon what the children do, and not the way they talk or walk. Thus I do not use the term ‘toddler’, but rather ‘small children’ or ‘two or three year olds’.

Methodology:

A great deal of the recent research on small children is based upon the philosophy of Merleau-Ponty and his theories of the phenomenology of the body. The reason for this may be that the philosophy of Merleau-Ponty can provide us with an explanation of what we can observe when looking at small children, even if this might be difficult to conceptualise since small children may not have a well-developed verbal language. The philosophy of Merleau-Ponty offers a perspective that might give an understanding of small children’s life worlds that other theories do not. Based on a life-world ontology, the researcher can gain knowledge about other people’s (here small children’s) lived experiences and the way they express themselves through their acting and engagement in their life worlds. As the researcher I am a part of those life worlds. I have focused on parts of the philosophy of Merleau-Ponty and the ontology of the life-world that can explain and make visible small children’s special ways of acting, and through this their expressions of friendship. In addition to the concept of life-world, I describe key concepts that are essential to my study: *the lived body, perception, intentionality, communication and language, intersubjectivity, and stock of experiences.*

The study is based upon video-taped observations of small children in a Norwegian kindergarten during a 10 month period.

Results:

The results of this study show that children do develop a common lived history together, through their meetings in the kindergarten. This mutual

history influences the way every unique friendship between two or three year old children develops and gets its special character. I find four different friendship dyads and two friendship triads. These relations are just as complex and varied as any other relation. Nevertheless it is possible to capture some different ways of being together within these relations. This depends on who is participating, and on their shared lived worlds both now earlier. Most characteristic in the different friendship relations are *justice, politeness, rules, humour, challenges, the body, having fun together, competition* and *joy*. In the two triads there are also some stronger elements of *competition* and *negotiations* among the children.

Conclusions:

A feeling or an experience of a mutual "we" in the life worlds of these children is expressed in their friendships. This study gives examples of how the children express a mutual "we" by creating a common meaning together, through linking to each others' lived worlds and through humour. The children's experiences of a mutual "we" take place in their meetings in the here and now. As they are living their relations here and now, they are in an intersubjective world, linked together in their meeting. It seems to be important for the children *who* are entering the relation. This is specially clear when it comes to how children protect their relations against *intruders*. Even when conflicts occur, it seems that children want to keep their relations by solving the conflicts in a peaceful way, either by themselves or with help from an adult.

The experience of a mutual "we" is expressed in different ways, depending on who is participating in the relation. The children's common lived history makes the children aware of how to be together in the world with different friends. This leads to a dimension of friendship that is quite clear here, namely the children's mutual being-in-the-world-together.

This research shows that friendships between two and three year olds are complex and that they can change after some time. The children's different meetings in the kindergarten are essential for the development of

friendship relations. It is not sufficient that the children meet physically; there has to be a psychological meeting as well, in the way that the children are mentally aware of each other and that they communicate in one way or another. They need to come close to each other's life worlds. Through the communication in the meeting the children may participate in each other's lived worlds and thus create a mutual "we". The children create common meaning in their activities: through linking up to each other's life worlds, through humour, and also by solving conflicts together. These may express these experiences. The results of this study show that children want to protect their friendship relations. For pedagogues it is important to find out how the preschool teachers may arrange for meetings between the children and how the teachers can help the children to protect their friendship relations.

Forord

Denne avhandlingen hadde det ikke vært mulig å få til uten hjelp. Først og fremst vil jeg takke Høgskolen i Oslo som valgte å satse på mitt prosjekt da de skulle ansette sin første doktorgradsstipendiat knyttet til masterstudiet i barnehagepedagogikk. Det har vært et privilegium gjennom fire år å få lov til å fordype seg i et tema som lenge har opptatt meg sterkt. Både masterstudiet og fagmiljøet for øvrig ved Høgskolen i Oslo har vært til stor inspirasjon for meg i dette arbeidet, både i møte med studenter og kollegaer. Særlig vil jeg takke Brit Nordbrønd, Jan-Erik Johansson og Nina Winger for å ha lest tekster, gitt gode råd og for mange inspirerende samtaler, Berit Bae som generøst har brukt av sin tid både til å se gjennom video og til å lese og kommentere avhandlingen når det nærmet seg slutten, og Jeanette Rhedding-Jones som flere ganger har hjulpet meg med engelsk oversettelse. En ekstra takk til høgskolens bibliotek som har vært svært hjelpsomme og serviceinnstilt, og ikke minst tålmodige og forståelsesfulle, når litteraturen ikke alltid har blitt levert tilbake ved forfall. Takk også til stipendiatkollegaer ved Høgskolen i Oslo, Camilla Andersen, Simon Michelet, Frøydis Oma Ohnstad og Ann Merete Otterstad for mange gode og hyggelige samtaler. Jeg vil også takke Elin Ødegård og de andre i stipendiatnettverket med utspring i NOVA. Takk for interessante seminar med foredrag, fremlegg og diskusjoner. Jeg er takknemlig og glad for de nye kontaktene og vennskapsbåndene jeg selv har fått knytte som et resultat av doktorgradsstudiet. En særlig takk til Gunn Vedøy som jeg aldri har mistet kontakten med, på tross av store geografiske avstander. Gunn har alltid vært der når jeg har trengt henne, som en god og lyttende samtalepartner, ikke minst i perioder hvor frustrasjoner og fortvilelser har truet med å ta overhånd.

Mine to veiledere, Liv Lassen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og Eva Johansson ved Göteborg universitet, enheten för barn och ungdomsvetenskap, har vært til uvurderlig hjelp og støtte underveis i hele prosessen. Takk for at dere aldri mistet troen på meg og mitt arbeid, men stadig løftet meg videre med konstruktive kommentarer og oppmuntrende ord.

Det har vært en møysommelig prosess å se gjennom alle videoobservasjonene. Det er ikke alltid like lett å forstå hva som faktisk foregår på filmen, hva barna sier eller hva de uttrykker gjennom sine handlinger. Derfor har det vært svært nyttig å kunne se filmene sammen med andre erfarne fagpersoner. Takk til Anne Fodstad, Nuria Oliu Moe og Kitty Omre som tålmodig har tatt imot meg kveld etter kveld og kommet med nyttige innspill når vi har sett filmer sammen.

Det har vært viktig for meg at dette arbeidet som har pågått over fire år skal ha nytteverdi også ut over det rene forskningsmiljøet ved høyskoler og universitet. Jeg er derfor glad for at min gode venninne og førskolelærer Ellen Morberg har tatt seg tid til å lese hele manuskriptet mitt og kommet med nyttige tilbakemeldinger. Takk for den interessen du har vist og for den støtten du har vært gjennom hele prosjektet. Takk også til min venninne spesialpedagog Tone Gryting som har kommet med nyttige kommentarer både av språklig og faglig karakter.

En stor takk vil jeg også rette til familien min, takk Preben, Jacob og Mathias. Og en stor takk til min mor, Marit Greve, som med stor grundighet har lest korrektur og vært en god språkkonsulent.

Men den aller største takken går til barna, foreldrene og personalet både i den barnehagen der jeg gjennomførte forprosjektet og i den barnehagen

der jeg fikk gjennomføre observasjonene gjennom et helt barnehageår. På forhånd hadde jeg aldri drømt om at jeg skulle bli mottatt med så stor åpenhet og velvilje fra alle parter. Tusen takk til hver især som har latt meg få lov til å ta del i deler av deres livsverdener. Det er med stor ydmykhet jeg har gått inn i møtene med dere, og det er med like stor ydmykhet jeg har sett på filmene i ettertid og forsøkt å tolke og analysere det jeg har sett. Uten deres store velvilje hadde hele dette prosjektet vært umulig å gjennomføre. Tusen, tusen takk!

Nå er det satt sluttstrek for dette prosjektet. Men likevel anser jeg meg på ingen måte ferdig med temaet. Disse fire årene har gitt meg enda mer inspirasjon og motivasjon til å arbeide videre med vennskap på en eller annen måte. Kanskje kan avhandlingen inspirere andre til å ta fatt på samme problematikk enten i barnehagene, i førskolelærerutdanningene eller på andre arenaer. Det trengs stadig mer kunnskap.

Haslum, oktober 2006,

Anne Greve

Innhold

ABSTRACT	III
FORORD.....	VII
1. INTRODUKSJON.....	1
1.1. BARNEHAGEN SOM KONTEKST FOR VENNSKAPSRELASJONER.....	6
1.2. STUDIENS FORMÅL	12
1.3. SMÅ BARN ELLER TODDLER?.....	14
1.4. AVHANDLINGENS DISPOSISJON	15
2. ONTOLOGISK PERSPEKTIV	17
2.1. LIVSVERDENSONTOLOGI	20
2.1.1. LIVSVERDEN	21
2.1.2. DEN LEVDE KROPPEN.....	23
2.1.3. PERSEPSJON	25
2.1.4. INTENSJONALITET	27
2.1.5. KOMMUNIKASJON OG SPRÅK	28
2.1.6. INTERSUBJEKTIVITET	32
2.1.7. ERFARINGSFORRÅD	35
2.2. BARNES PERSPEKTIVER	36
2.3. OPPSUMMERING	39
2.4. HVA ER VENNSKAP?	41
2.4.1. OPPSUMMERING.....	44
3. TIDLIGERE FORSKNING	46

3.1. FORSKNINGSTRADISJONER.....	47
3.1.1. FORSKNING MED UTGANGSPUNKT I UTVIKLINGSPSYKOLOGI.....	48
3.1.2. SOSIOKULTURELL TRADISJON.....	58
3.1.3. LIVSVERDENSFENOMENOLOGISK TRADISJON.....	71
<u>4. METODOLOGI</u>	<u>76</u>
4.1. METODOLOGISKE UTGANGSPUNKTER: HERMENEUTIKK.....	77
4.1.1. FORSTÅELSESHORISONTER	78
4.1.2. TOLKNING	81
4.1.3. OPPSUMMERING.....	83
4.2. GJENNOMFØRING: PROSJEKTETS RAMMER OG GANGEN I ARBEIDET	84
4.2.1. FORPROSJEKT.....	84
4.2.2. UTVALG	86
4.2.3. TIDSPUNKT FOR OBSERVASJON.....	93
4.2.4. VIDEO	96
4.2.5. GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONENE	98
4.3. BEARBEIDING AV DATA: TRANSKRIPSJON, TOLKNING OG ANALYSE	102
4.3.1. TRANSKRIPSJONSTEKNIKK	102
4.3.2. Å BESKRIVE BARNES LIVSVERDENER	106
4.3.3. SEKVENSER OG ULIKE TEMA.....	110
4.3.4. TOLKNINGS- OG ANALYSEPROSESSEN	112
4.3.5. OPPSUMMERING.....	114
4.4. KVALITET, PÅLITELIGHET OG VERDI	117
4.4.1. STUDIENS VALIDITET	117
4.4.2. STUDIENS RELIABILITET	122
4.4.3. GENERALISERBARHET	126
4.4.4. FORSKNINGSETISKE ASPEKTER.....	127
4.4.5. OPPSUMMERING.....	133

5. RESULTATER..... 135

VENNSKAPSDYADENE	138
5.1. KARI OG IVAR – RETTFERDIGHET, HØFLIGHET OG REGLER	139
5.1.1. Å HJELPE HVERANDRE	139
5.1.2. Å SØKE TIL HVERANDRE	144
5.1.3. Å KNYTTE AN TIL DEN ANDRES LIVSVERDEN	148
5.1.4. Å VÆRE KROPPSLIGE SAMMEN	149
5.1.5. VENNSKAPET UTFORDRES	151
5.1.6. OPPSUMMERING.....	162
5.2. FREDRIK OG IVAR – HUMOR OG GRENSEOVERSKRIDENDE UTFORDRINGER (FARLIGHET).....	163
5.2.1. Å VÆRE FARLIGE SAMMEN	163
5.2.2. Å VÆRE KROPPSLIG STERKE SAMMEN	174
5.2.3. Å FORSVARE VENNSKAPET	176
5.2.4. HUMOR OG GLEDE	180
5.2.5. Å UTVIKLE REGLER SAMMEN.....	183
5.2.6. OPPSUMMERING.....	189
5.3. NILS OG IVAR – KROPPSLIGHET OG Å HA DET GØY SAMMEN.....	191
5.3.1. Å VÆRE KROPPSLIGE SAMMEN	192
5.3.2. Å HA DET GØY SAMMEN.....	203
5.3.3. Å KNYTTE AN TIL DEN ANDRES LIVSVERDEN	214
5.3.4. Å FORSVARE VENNENS RETTIGHETER	217
5.3.5. GJENSYNSGLEDE OG SAVN	218
5.3.6. OPPSUMMERING.....	219
5.4. FREDRIK OG KARI – KONKURRANSE OG GLEDE	220
5.4.1. Å DELE EN VERDEN.....	221
5.4.2. Å VISE STØTTE OG SYMPATI.....	224
5.4.3. Å GJØRE DET SAMME	225

5.4.4. VENNSKAP SOM EN TRYGG FORANKRING	227
5.4.5. Å SKAPE MENING SAMMEN	230
5.4.6. HUMOR OG GLEDE	232
5.4.7. VI OG DE ANDRE	233
5.4.8. Å VÆRE UENIGE - KONFLIKTER.....	235
5.4.9. OPPSUMMERING.....	239
VENNSKAPSTRIADENE.....	240
5.5. FREDRIK, IVAR OG KARI – KROPPSLIGHET OG FORHANDLINGER. 240	
5.5.1. Å SKAPE MENING SAMMEN	241
5.5.2. Å FÅ VÆRE MED – FORHANDLINGER.....	245
5.5.3. Å KNYTTE AN TIL DE ANDRES LIVSVERDENER.....	260
5.5.4. Å VÆRE FARLIGE SAMMEN	262
5.5.5. OPPSUMMERING.....	264
5.6. IVAR, FREDRIK OG NILS – KROPPSLIGHET OG KONKURRANSE	265
5.6.1. Å VÆRE KROPPSLIGE SAMMEN	265
5.6.2. Å VÆRE FARLIGE SAMMEN	271
5.6.3. Å SKAPE MENING SAMMEN	276
5.6.4. Å IKKE FÅ VÆRE MED	278
5.6.5. OPPSUMMERING.....	279
<u>6. DRØFTING</u>	<u>281</u>
6.1. MØTET	284
6.1.1. KOMMUNIKASJONEN I MØTET.....	286
6.2. ET FELLES ”VI”	289
6.2.1. Å SKAPE MENING SAMMEN	291
6.2.2. Å KNYTTE AN TIL HVERANDRES LIVSVERDENER.....	293
6.2.3. HUMOR	294
6.2.4. KROPPSLIGHET.....	297
6.2.5. Å BESKYTTE VENNSKAPET.....	299
6.2.6. ETIKK	301

6.2.7. KONFLIKTER	304
6.2.8. OPPSUMMERING.....	306
6.3. VENNSKAPSTRIADER.....	306
6.4. VÆRE-I-VERDEN-SAMMEN.....	311
6.5. VENNSKAPETS DIALEKTIKK	313
6.6. OPPSUMMERING - ET UTVIDET VENNSKAPSBEGREP	314

7. PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER..... 319

7.1. HVA KAN BARN LÆRE AV VENNSKAP?	320
7.1.1. ETIKK	321
7.1.2. SAMHANDLING OG KOMMUNIKASJON	323
7.1.3. VENNSKAP OG INTERSUBJEKTIVITET	327
7.2. VENNSKAPETS KOMPLEKSITET	329
7.3. VENNSKAPETS DIALEKTIKK	332
7.4. OPPSUMMERING	336

8. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER..... 338

8.1. UNDERSØKELSENS BIDRAG TIL PEDAGOGISK FORSKNING OM SMÅ BARN	338
8.2. VIDERE FORSKNING	341

REFERANSER..... 344

VEDLEGG I A DATA-MATRISE BRUKT I FILEMAKER PRO.... 358

VEDLEGG I B DATA-MATRISE BRUKT I FILEMAKER PRO.... 359

VEDLEGG II KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET..... 361

VEDLEGG II KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET..... 362

VEDLEGG III INFORMASJONSBREV TIL BARNAS FORESATTE363

VEDLEGG IV INFORMASJONSSKRIV TIL PERSONALET 365

1. Introduksjon

Denne studien retter seg mot små barns venns­kaps­relas­joner slik de kan komme til uttrykk i en hverdagslig, pedagogisk kontekst på en småbarnsavdeling i en norsk barnehage. Barnehagen er en arena der barn møtes regelmessig, gjerne over en lengre periode på flere år. Hverdagslivet her er preget av lek, små og større samlingsstunder og uteaktiviteter i tillegg til de daglige rutinene som måltider, av- og påkledning, stell og hvile. Spørsmålet blir hvilke muligheter barnehagen tilbyr for nære relasjoner mellom barna og hvordan vennskap kan vokse frem og komme til uttrykk i barnehagen. Som førskolelærer og pedagogisk leder på flere småbarnsavdelinger har jeg vært vitne til utallige venns­kaps­relas­joner mellom barna. Mine erfaringer med små barns vennskap har vært en inspirasjonskilde og danner et utgangspunkt for denne avhandlingen.

Etter min mening er det viktig å studere vennskap først og fremst fordi vennskap betyr mye for barn. Vennskap skaper begeistring og spenning, glede og engasjement så vel hos barn som hos voksne. Venner er personer vi liker, som vi har glede av å være sammen med og som vi stoler på. Men vennskap handler også om forhandlinger, om å bli forrådt, om sjalusi og intriger – med andre ord handler vennskap om kvaliteten i barns liv (Dunn, 2004, s. 3-4). En fenomenologisk tilnærming til vennskap innebærer å studere *fenomenet* vennskap og hva det kan innebære både av godt og vondt.

I tillegg til å ha en verdi i seg selv spiller venns­kaps­relas­joner mellom barn en sentral rolle for å fremme evnen til kommunikasjon og følelsen av tilknytning og identitet¹ (Corsaro, 1985; Frønes, 1994;

¹ Jeg bruker med vilje ikke begrepet ”sosial kompetanse” fordi jeg mener at dette begrepet blir for upresist.

Guralnick & Neville, 1997, 2001; Hay, 2004; Howes, 1987, 1996; Lamer, 1990, 1997; Network, 2001; Ytterhus, 2002). Liv Vedeler (2000b) hevder det så sterkt at det er grunn til å tro at barn som av ulike årsaker ikke knytter venns­kapsrelasjoner i førskolealderen, kan risikere å få atferdsproblemer og feiltilpasninger både i puberteten og i tidlig voksen alder. Barne­psykiater Niels Bilenberg støtter denne påstanden (Bilenberg, 1999). Han har gjennomført en stor undersøkelse av danske barns trivsel, og hevder at manglende vennskap er det aller viktigste faresignalet som både foreldre og pedagoger burde være oppmerksomme på. Andre forskere hevder at det er vanskelig å si hva som forårsaker hva, men at det er sammenhenger mellom barn som har problemer i sine jevnald­ringsrelasjoner og barn som har ulike former for atferdsproblemer, og at dette kan komme til syne allerede i barnets første leveår (Hay, 2004). Ulik forskning viser også at det motsatte er tilfelle: vennskap har en positiv effekt på barns trivsel (Hartup, 1978) og på utsiktene til å lykkes på skolen (Bilenberg, 1999; Dahlberg m. fl., 2002; Ladd, 1990; Rubin, 1982). Å ha venner som man er trygg på, gir et godt grunnlag for selvtillit. Det er klart at slike påstander kan oppfattes som veldig deterministiske, og det er sikkert behov for en nyansering. Barn og voksne som av ulike årsaker ikke har venner, kan sikkert leve gode liv og komme utenom de vanskelighetene som vennskap også kan bringe med seg i form av sjalusi, følelse av å bli forrådt eller sviktet, ekskludering, etc. Denne studien har som utgangspunktet at vennskap er betydningsfullt i barns liv, like mye som det er betydningsfullt for voksne.

Det synspunktet at små barn først og fremst er foreldrenes ansvar, har stått sterkt både i lovgivning og barnepolitikk i Norge. I de senere årene har økt kunnskap om denne aldersgruppen ført til et endret syn på små barns kompetanser. I tillegg har det av andre årsaker også blitt

et større fokus på de yngste barnas plass i barnehagen (Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Barne- og familiedepartementet, 2005). Det har skjedd mye innen barnehagefeltet i Norge det siste året. Administrativt og politisk har barnehagen blitt lagt under et nytt departement, Kunnskapsdepartementet. Det å flytte det politiske ansvaret for barnehagene fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet gir signaler om et nytt syn på barnehager som en del av utdanningsforløpet. Det har i tillegg kommet en ny lov om barnehager (2005), og ny revidert utgave av rammeplan for barnehager trådte i kraft 1. august 2006. I den nye rammeplanen heter det: *”Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen. I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse.”* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26). Videre heter det: *”Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap.”* (ibid. s. 27). Dette er første gang vennskap er nevnt spesielt i barnehagens nasjonale styringsdokumenter. Rammeplanen slår fast at vennskap er grunnlag for både barns trivsel og meningsskaping. Tidlige erfaringer med jevnaldrende blir også vektlagt i forhold til både læring og etablering av vennskap. Likevel er ikke vennskap formulert som noe eget mål for læringen. I en rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, BFD 8. mars 2005, blir vennskap blant barn fremhevet som en av de viktigste faktorene som kan forhindre mobbing i barnehagen (Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 40). Barnehagen blir videre trukket frem som et sted der barn knytter vennskap og utfolder seg i et sosialt handlingsrom. Muligheten til å inngå i vennsapsrelasjoner med jevnaldrende blir vektlagt som en

vesentlig kvalitet ved barnehagen som oppvekstmiljø (Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 42). Dette er temaer som går rett inn i det som er forskningsproblemet i denne studien.

I tillegg til forandringer på det politiske nivå når det gjelder norske barnehager, ser vi også en endring i barnegruppene. Antall barn under 3 år i barnehage i Norge har økt betraktelig de siste 30 årene. Fra å være et tilbud til noen få, har barnehage for barn under 3 år blitt et tilbud til et flertall av 0-3-åringene. I 2005 var det 64.179 barn under tre år i norske barnehager. Dette utgjør en dekningsprosent på 54,1 (Statistisk Sentralbyrå, 2006)². Samtidig er aldersgruppen 0-3 år den gruppen hvor andelen barnehageplasser øker mest. Andelen har økt fra 3,7 % i 1980 til 24,5 % i 2002. I 2005 utgjorde barn under 3 år 26 % av det totale antall barn i norske barnehager. Det har altså vært en jevn økning av antall barn under 3 år i barnehagen, og det er grunn til å tro at økningen vil fortsette de nærmeste årene (Barne- og familiedepartementet, 2004-2005, s. 13-15). Den økte interessen for barnehager generelt og det faktum at over 64.000 barn under 3 år nå tilbringer en stor del av sitt hverdagsliv innenfor barnehagens kontekst, tilsier at det er grunn til å se nærmere på hvordan disse barnas livsverdener fortoner seg.

Ulike forskere har hatt ulike syn på vennskap. Enkelte forskere, særlig på 1930-tallet har ment at små barn ikke kan inngå i dype relasjoner med hverandre og at deres samspill styres av tilfeldigheter (se for eksempel Bridges, 1933). Nyere forskning tyder på at 1,5–3 åringene tar del i langt mer komplekse relasjoner enn man tidligere har antatt (Bréauté & Rayna, 1992; Greve, 2005; Honig & Thompson, 1993; Johansson, 1999; Lindahl, 1998; Løkken, 1996, 2000; Michélsen, 2004; Os, 2004; Rayna, 2001, 2002a; Whaley &

² For 3-5 åringer var deknningen i 2005 på 90,8%.

Rubenstein, 1994). Men etter en gjennomgang av tidligere forskning om venns­kaps­relas­joner mellom barn under tre år viser det seg at man fremdeles mangler kunns­kap på flere områder. Norges forskningsråd fremhever at det blant annet savnes kunns­kap om hva som skjer mellom barna i jevnald­rings­gruppen (Gulbrandsen m. fl., 2002). Det kan synes som om dette i særlig grad gjelder for de yngste barna. Forskning om venns­kap mellom barn har gjerne vært basert på intervjuer av barn om deres ideer og erfaringer i forhold til venns­kap. Siden barn under tre år ikke har så godt utviklet verbalt språk, har disse barna ikke kommet inn under forskning av denne typen (Corsaro, 1997, s. 17; Corsaro & Eder, 1990; Whaley & Rubenstein, 1994). Ved at forskere har studert barns venns­kap ut fra voksnes perspektiver, har de dermed stilt krav til venns­kap som kanskje ikke er relevante i barns verdener. Kanskje kan dette være en av årsakene til at barnehagens tradisjon ikke har sett små barns evne til å inngå i venns­kaps­relas­joner?

Ut fra en sosiologisk innfallsvinkel er de sosiale relasjonene mellom jevnaldrende nærmest motsatt av foreldre-barn og voksen-barn-relasjonene. Venns­kap er noe man må oppnå, mens foreldre-barn-forholdet er der bestandig. Venns­kapet er selvvalgt og må vedlikeholdes aktivt fra begge parter, mens både foreldre-barn-forholdet og mange andre voksen-barn-relasjoner (for eksempel førskolelærer-barn) er gitt eller bestemt på forhånd. De utfordringene et barn opplever og erfarer gjennom samspill med et annet barn, er dermed helt ulike de utfordringene det opplever og erfarer i samspillet med en voksen (Frønes, 1994, s. 155-159; Vedeler, 2000b). I egenskap av å være eldre og mer erfaren vil den voksne styre barnet, og relasjonen mellom dem vil i stor grad bære preg av den voksnes kontroll og ønske om barnets lydighet. Selvfølgelig forekommer det også i barn-barn-relasjoner dominer­ing og undertrykking, men

relasjoner mellom barn er i langt større grad preget av likhet enn det voksen-barn-relasjonene er, rett og slett fordi barna er omtrent på samme alder. Dette innebærer ikke at barn-barn-relasjonene er mer harmoniske. Små barns sosiale samhandling er blant annet kjennetegnet ved hyppige konflikter. Det viser seg at konflikter oppstår like ofte mellom venner som mellom barn som ikke definerer seg som venner (Hartup m. fl., 1988, s. 1595)³. Konflikten fremmer evnen til å forstå den andres perspektiver. Barn som av ulike årsaker ikke får venner eller ikke får være med i leken, får færre muligheter til å konfronteres med ulikheter mellom egne og andre synspunkter.

1.1. Barnehagen som kontekst for venns­kapsrelasjoner

Forsknings­spørsmålet i denne studien setter søkelys på den delen av barnas livsverden som utspiller seg i barnehagen. Begrepet *barnehage* omfatter svært varierte institusjoner med ulike former for eierskap, pedagogisk ideologi, økonomi, type lokaler, barnas oppholdstid, antall barn i gruppen, personaltetthet, personalets kompetanse og barnas alder. I lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) heter det at barnehage er en pedagogisk tilrettelagt virksomhet⁴. I det ligger at institusjonen skal være ledet av en førskolelærer. I Norge er det mange forskjellige måter å organisere barnegrupper på i barnehagene. Med

³ De barna som inngikk i Hartup m. fl.s studie var 3-5 år gamle. Vennskap ble definert ut fra hvor mye tid barna tilbragte sammen (mer enn 25 % av tiden) og ut fra sosiometriske intervjuer.

⁴ Lov om barnehager gir ingen klar definisjon av begrepet *barnehage*, men slår fast at en virksomhet har plikt til å søke godkjenning som barnehage dersom ”a) virksomheten er regelmessig og ett eller flere barn har en ukentlig oppholdstid på mer enn 20 timer, og b) antall barn som er til stede samtidig er ti eller flere når barna er tre år eller eldre, eventuelt fem eller flere når barna er under tre år, og c) virksomheten utføres mot godtgjøring.” (Lov 2005-06-17 nr. 64: Lov om barnehager (barnehageloven), § 6).

småbarnsgruppe menes i denne avhandlingen en gruppe på minst 6-8 barn under 3 år som kjenner hverandre og som møtes daglig over tid med rikelig daglig samvær slik at de skal ha en mulighet for å danne eventuelle vennskapsrelasjoner.

Barnehagen i Norge er en del av en felles europeisk tradisjon. Ikke minst har kontakten med de andre nordiske land hatt mye å si for den norske barnehagen. I likhet med barnehagen i de øvrige nordiske land, har den norske barnehagen vært sterkt preget og inspirert av frøbelpedagogikken. Den tyske pedagogen Friedrich Wilhelm August Fröbel⁵ vektla leken som barnas viktigste aktivitet. I leken inngår også samvær med andre barn. Den norske småbarnspedagogen Eva Balke (1995, s. 103) sier at Frøbels pedagogikk må betraktes som en gruppepedagogikk, der livet i barnehagen ble organisert som et fellesskap. Samlek og samarbeid om felles oppgaver under ledelse av barnehagelærerinnen⁶ var en del av barnehagens innhold. Fremdeles har den frie leken en sterk posisjon i den norske barnehagepedagogikken.

I mitt arbeid er det de yngste barnas vennskap med hverandre i barnehagen som står i fokus. Allerede på 1920- og 30-tallet var det interesse for dette feltet innen forskningen. Den tyske psykologen Charlotte Bühler utga i 1927 boken *Die Ersten Sozialen Verhaltensweisen Des Kindes*. Hun hevdet at sosiale innstillinger er medfødt, men at de kan påvirkes av miljøet (Bühler, 1938, s. 21). Etter 2. verdenskrig opphørte interessen for studier av små barns sosiale kompetanse i en periode på omtrent 40 år. Den norske pedagogen Ola Stafseng (2002) hevder at det befestet seg et dogme innen førskolelærerutdanningen og på yrkesfeltet både i Sverige og

⁵ Friedrich W. A. Fröbel, 1782 - 1852

⁶ I Norge har yrkestittelen variert mellom *småbarnspedagog*, *barnehageleder*, *barnehagelærerinne*. Fra 1.7.1970 har tittelen vært *førskolelærer* (Greve, 1995, s. 52 og 115).

Norge allerede på 1930-tallet. Han hevder at dette dogmet skyldtes en feiltolkning av Böhlers forskning. Denne feiltolkningen innebar en oppfatning av at barn under 3 år ikke ville ha glede eller utbytte av å gå i barnehage. Barnehageplasser for barn under 3 år ble sett på som ”sosialpolitiske nødløsninger” uten pedagogisk interesse (Stafseng, 2002, s. 346). Komiteen for å utrede spørsmål om daginstitusjoner m.v. for barn uttalte i 1961: ”*Det er sikkert barn som ikke vil ha godt av å være i en institusjon så lenge som en vanlig arbeidsdag på 8,5 timer. Og for barn under 3 år må så langt opphold i en daginstitusjon betraktes som en nødutvei som forholdene i heimen gjør nødvendig*” (Komitéen til å utrede visse spørsmål om dagistitusjoner m.v. for barn, 1961, s. 24). Ifølge Stafsg (2002) ble ikke denne feiltolkningen oppdaget før Lars Jalmert i 1979 kom med sin avhandling *Små barns sociala utveckling: kritisk granskning av forskning*. Jalmert slår her fast at forestillingen om at små barn ikke har glede eller utbytte av hverandre, bygger på eldre undersøkelser hvor man allerede fra starten har hatt som forutsetning at små barn ikke har sosial kompetanse (Jalmert, 1979). Stafsg (2002) hevder at årsakene til at dette dogmet fikk feste seg, blant annet er at Bühler, som på grunn av krigen emigrerte til USA i 1940 (etter et opphold som gjesteforsker i Norge), etablerte seg som klinisk psykolog og ikke fortsatte med barne- og ungdomsforskning. Hun fikk dermed ikke mulighet til å korrigere feiltolkningene. Bühlers forskning kom etter hvert i bakgrunnen for den sveitsiske psykologen og filosofen Jean Piagets⁷ teorier som ble tolket dit hen at barns sosialitet utvikler seg gradvis fra et opprinnelig egosentrisk utgangspunkt ved fødselen. Ifølge den norske pedagogen Gunvor Løkken (1996, s. 45-47) bidro særlig Ruth Frøyland Nielsens teorier til å befeste oppfatningen her i Norge av små barn som ikke sosiale. Frøyland Nielsen var i

⁷ Jean Piaget, 1896 – 1980.

utgangspunktet utdannet barnehagelærerinne og tok dr.philos graden ved Piaget/Rousseau Instituttet i Genève i 1951. Hun var aktiv i barnehagelærerinnenenes fagmiljø (Greve, 1993, s. 24-30). Hun tilbakeviste Bühlers forskning som hevdet at mennesket er sosialt fra fødselen av og slo fast at barn først ved 3-4-årsalderen oppdager at det eksisterer andre mennesker (Nielsen, 1951, 1955). Hun sa videre at de kontaktene barna på dette alderstrinnet hadde seg imellom, nærmest var tilfeldige og preget av "forbitrelse". Mer harmoniske relasjoner var tilfeldige og som regel kortvarige. Dette synet var også rådende internasjonalt (se for eksempel Müller & Carpendale, 2004).

I 1970-årene fikk vi så en fornyet interesse for små barns sosiale utvikling. Til å begynne med var man mest interessert i relasjonen mellom spedbarnet og mor, både bindingen mellom mor og barn (for eksempel Bowlby, 1969) og mikro-analyse av ansikt-til-ansikt interaksjonen mellom mor og barn (for eksempel Stern, 1977). De amerikanske psykologene Carol Eckerman og Kara Peterman (2003) mener at i den grad forskningen i det hele tatt var opptatt av små barns relasjoner med jevnaldrende, forventet man at det enten ikke ville være noe samspill i det hele tatt, eller at barna ville slåss om de samme lekene. Da man likevel fant at jevnaldrende små barn hadde evne til sosialt samvær med hverandre, var dette så uventede funn at barnas atferd likevel ble vurdert som ikke-sosial. Når et barn viste interesse for et annet barn, ble dette tolket som en interesse for det andre barnets leketøy; hvis et barn smilte til et annet barn, ble det tolket som at barnet smilte av det andre barnets lek med et leketøy. Barns interesse for andre barn ble altså tolket som en tiltrekning mot leketøyet som de andre hadde (Eckerman & Peterman, 2003). Et fokus på bindingen mellom mor og barn og betraktningen av små barn som asosiale førte til den oppfatningen at barn under tre år slett ikke burde gå i barnehage. Denne oppfatningen var godt befestet også

i fagfeltet, blant annet i utdanningen av førskolelærere. Et sentralt verk brukt i førskolelærerutdanningen så sent som i 1980-årene, var Balkes *Barnehagen. Innføring i praktisk småbarnpedagogikk* (1979). Her står det: *”Det er grunn til å diskutere om det er riktig å plassere små barn i institusjoner, eller om det offentlige i det hele skal bygge ut et system av gruppeomsorg for barn som er avhengige av nær, stabil menneskelig kontakt, noe foreldre i de fleste tilfeller mye bedre kan gi.”* (s. 99).

Likevel må det sies at det sannsynligvis også var andre årsaker til at barnehage for barn under tre år ikke ble prioritert. Et av argumentene var den økte smittefaren slike institusjoner kunne medføre. Dr. med. Lauritz Stoltenberg, som var skolelegesjef, hevdet at barnekrybber og daghjem kunne utarte til *”rene smittebuler, hvor den ene sykdom etter den annen hjemsøker hele belegget”* (Stoltenberg, 1935)⁸. Det var i tillegg et utbredt syn i samfunnet at mor skulle være hjemme og ta seg av de yngste barna. Etter krigen opplevde landet vårt en økonomisk vekst og stigende produktivitet. Men velstandsutviklingen kom bare i liten grad barnehagene til gode (Greve, 1993, s. 62). Myndighetene prioriterte skolen på bekostning av barnehagene. Dette kom blant annet til syne gjennom manglende lovgivning⁹.

Livet i barnehagen kan både muliggjøre og hindre vennskap mellom barn (Greve, 2005; Whaley & Rubenstein, 1994). Når det gjelder de ytre rammene, er barnehagens tidsmessige struktur noe av det som kanskje i størst grad har påvirkning på barns muligheter for å danne vennskap i barnehagen. Barnehagen har sine bestemte

⁸ Det må bemerkes at skolelegesjef Lauritz Stoltenberg var en varm tilhenger av barnehager under forutsetning av at de ble drevet på en forsvarlig måte og ledet av utdannede pedagoger.

⁹ Først i 1953 fikk vi en lov med forskrifter som regulerte daginstitusjoner som barnehager, barnekrybber og daghjem: Lov om Barnevern av 17. juli 1953 med forskrifter av 1954 (Greve, 1993, s. 63; Korsvold, 1990).

åpningstider og innenfor disse tidene har barna sine mer eller mindre faste oppholdstider. I flere norske barnehager kan barn også ha ulike former for deltidsløsninger, der for eksempel to barn deler én plass. Det kan enten være løst slik at det enkelte barnet kommer annenhver uke, eller at enten uken eller dagen blir delt. Det synes selvsagt at slike tidsmessige rammer må spille inn i hensynet til om barna danner venns­kapsrelasjoner eller ikke i barnehagen¹⁰. Studier av vennskap mellom litt eldre barn har vist at selve barnegruppen og atmosfæren i gruppen spiller en viktig rolle for hvilke venns­kapsrelasjoner som oppstår og hva vennskapet innebærer for barna innen den enkelte gruppe eller skoleklasse (Allen, 1981).

Både med hensyn til teoretisk perspektiv og metodologi finner vi en stor variasjon innen nordisk forskning på barnehagefeltet. Gulbrandsen m. fl. (2002) gir en oversikt over norsk forskning som omhandler barnehager. De peker på en spredning av oppmerksomheten fra rammevilkår og politiske forhold til ulike sider ved livet i barnehagen. Men det etterlyses mer forskning som er direkte rettet mot læringsprosesser og pedagogiske aktiviteter i barnehagen, samt mer forskning om hva som skjer mellom barna i jevnaldningsgruppen. Det foreligger likeledes liten forskning om de yngste barnas venns­kapsrelasjoner innenfor barnehage-konteksten. Den forskningen som finnes, har bare i liten grad tatt utgangspunkt i barnas egne livsverdener. Min studie vil være et bidrag til å løfte frem

¹⁰ Høsten 1996 gjennomførte Statens institutt for forbruksforskning (SIFO) en stor trivselsundersøkelse blant barn i barnehager (Næs og Mordal, 1997). Undersøkelsen finner ikke grunnlag for å hevde at barn med ulike fleksible plasstyper (blanding av heltids- og deltidsplasser) trives dårligere i barnehagen enn barn med fulltidsplass. Men den slår fast at sammensetningen av plasstyper kan bidra til større eller mindre grad av uforutsigbarhet og uoversiktighet for barna, og at barnas trivsel i stor grad er avhengig av hvor flinke personalet er til å takle situasjonen for hvert enkelt barn som blir berørt.

sider ved barnas hverdagsliv som tidligere har vært vist liten interesse.

1.2. Studiens formål

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om små barns venns­kaps­relas­joner i barnehagen. Som hovedproblemstilling er valgt:

Hva er karakteristisk for to-treåringers ulike venns­kaps­relas­joner i deres livsverdener i barnehagen?

Tre sentrale spørsmål for å belyse hovedproblemstillingen er:

- **Hvordan kommer vennskap mellom jevnaldrende til uttrykk i en småbarnsgruppe i barnehagen?**
- **Hva er viktig i vennskapet ut fra barns perspektiver?**
- **På hvilken måte søker barna å bygge opp, markere og bevare sine venns­kaps­relas­joner?**

Problemstillingen innebærer en utforskning av hva vennskap kan være i små barns livsverdener. Når jeg har valgt å fokusere på *venns­kaps­relas­joner* og ikke for eksempel på samspill eller interaksjon, er det fordi jeg er interessert i noe mer enn bare fellesskap, samspill og interaksjoner. Vennskap er en dimensjon som går videre ut over det å være sammen, og studien sikter mot å fange opp den tilleggsdimensjonen som vennskap innebærer. Med støtte i litteraturen og tidligere forskning om vennskap, har jeg kommet frem til noen markører på vennskap som det har blitt fokusert på i løpet av observasjonene i barnehagen: at barna viser preferanse for hverandre, at det er gjensidighet, uttrykk for likhet, at barna har en felles interesse, at relasjonen er basert på frivillighet og at barna uttrykker en opplevelse av at det er ”akkurat vi” som er sammen. Venner kan

ikke uten videre byttes ut. Vennskap etableres gjennom spesifikke verdener av mening som skapes sammen med andre. Disse verdenene bygger på gjentatte møter, på preferanser, på at horisonter nærmer seg hverandre. Vennskap innebærer et ønske fra de involverte om å være sammen. En annen viktig dimensjon ved vennskapet er at det er en relasjon som varer over tid. For øvrig har jeg ønsket å ha en så åpen definisjon av vennskap som mulig for ikke å stenge for andre dimensjoner ved vennskapet som eventuelt ville komme til uttrykk i min studie.

Tidligere forskning har løftet frem vennskapets betydning for læring, for eksempel av sosial kompetanse (Howes, 1983, 1987, 1996; Howes m. fl., 1989; Howes m. fl., 1994). Andre forskere fremhever at barn gjennom vennskapet lærer sosiale mestringsstrategier i forhold til å få tilgang til jevnaldringsgruppen, å løse konflikter og å opprettholde leken (Guralnick & Neville, 1997; Guralnick, 2001; Honig & Thompson, 1993). Min studie har som siktemål å forstå barns vennskap med utgangspunkt i barnas livsverdener. Livsverden er den verden vi alle umiddelbart oppfatter og lever i og som vi tar for gitt (Bengtsson, 2001, s. 46; Bengtsson, 2005, s. 16-21)¹¹. Det er et utfordrende prosjekt, både fordi menneskers livsverdener er sammensatte og komplekse, og også fordi det aldri er mulig å krype inn under huden på et annet menneske for på den måten å erfare og forstå det samme som vedkommende (Merleau-Ponty, 1945, s. 409). Studien sikter mot å forstå barnas intersubjektivitet, den meningen som utspiller seg i barnas handlinger og i barnas ”vi-relasjoner”. Både intersubjektivitet, mening og ”vi-relasjoner” er begreper som vil bli utforsket mer i løpet av

¹¹ Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (f. 1929) ser på verden som en livsverden og et system. Dette doble perspektivet står i motsetning til Merleau-Pontys oppfatning av livsverden som en udelelig helhet som ikke kan deles inn i et indre ”liv” og et ytre system. Se Emilson (2003, s. 44-47) for en nærmere utdyping.

avhandlingen. Med *intersubjektivitet* forstås at vi som kroppssubjekter er rettet inn mot andre personer i våre livsverdener, for eksempel i lek i barnehagen. Jeg vil her blant annet støtte meg til den franske filosofen Merleau-Pontys (1945, 1962, 1994) teorier om intersubjektivitet, i tillegg til den amerikanske psykologen Daniel Sterns (1985, 2004) intersubjektivitetsbegrep og den østerrikskfødte filosofen Alfred Schutz (1972) teorier om ”vi” og ”de andre”¹². *Mening* refererer til den meningen barna skaper sammen gjennom sine relasjoner og samhandlinger. ”*Vi-relasjoner*” er slik jeg ser det, den type relasjoner som nærmest danner byggestenene i oppbyggingen av vennsksrelasjoner.

1.3. Små barn eller toddler?

Løkken (1996, s. 16-17; 2004, s. 16) fremhever at vi på norsk ikke har noe godt begrep for aldersgruppen mellom spedbarn og førskolebarn, nemlig den aldersgruppen som denne studien retter seg mot. Selv lanserer hun begrepet ”toddler”, et begrep som hun tar rett ut av det engelske språk. Begrepet kan oversettes med ”stabbe” eller ”gå utstøtt” (Ropeid & Østby, 1979). Løkken hevder at dette begrepet henspeiler på de yngste barnas spesielle måte å bevege seg på, et bestemt ganglag som karakteriserer mennesker i denne aldersgruppen.

Det positive ved å finne en egen benevnelse på denne aldersgruppen er nettopp å sette søkelyset på en gruppe som har fått svært liten oppmerksomhet tidligere. Slik jeg ser det, var dette et klart behov da Løkken lanserte begrepet for ti år siden (Løkken, 1996, s. 16-17). Nå er etter min mening tiden inne til ikke lenger å skille ut

¹² Som en følge av *Anschluss*, Østerrikes tilknytning til det ”Stor-tyske” rike, måtte Schutz (1889-1959) flykte til USA med sin familie i 1939. På grunn av dette, er skrivemåten av navnet ulik – med eller uten den tyske ü. Jeg velger å holde meg konsekvent til den amerikanske skrivemåten: Schutz.

aldersgruppen 1-3 år begrepsmessig som noe særskilt. Som Løkken selv påpeker, bebor vi og erfarer vi verden gjennom våre kropper uavhengig av vår alder. Som voksne har vi selvsagt langt mer livserfaring på de fleste områder enn to-treåringene som er i fokus i denne studien. Men vi er alle kroppssubjekter som er forankret i verden. På samme måte som voksne har barn ulike erfaringer i sine livsverdener. Barn er ikke én gruppe med samme erfaringer, like lite som voksne er det. Som kroppssubjekter opplever, erfarer og velger vi måter å være-i-verden på som er tilgjengelige og hensiktsmessige for oss uavhengig av alder. Jeg ser en fare i at toddler-begrepet gir assosiasjoner til et syn på barn som ”søte” og litt ”rare”, som stabber og går ustøtt – og som snakker ”urent”¹³. I min forskning er jeg ute etter å lete etter mening med det barna gjør og ikke etter å rette oppmerksomheten mot hvordan de snakker eller går. Derfor har jeg valgt å gå bort fra toddler-begrepet og heller bruke *små barn* eller *to-treåringene*.

1.4. Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er delt inn i åtte kapitler, hvorav *Kapittel 1. Introduksjon* har gjort rede for studiens formål, noen begrepsavklaringer og barnehagen som kontekst for vennsapsrelasjoner. I *kapittel 2. Ontologisk perspektiv* redegjøres det for livsverdens-ontologien, som danner grunnlaget for hele studien og danner forutsetningene for de resultatene som fremkommer i studien. Her redegjøres det også for barns perspektiver og hvordan dette gjør seg gjeldende i studien. Til slutt kommer en klargjøring av hva som har vært utgangspunktet når jeg har gått ut og lett etter uttrykk for vennskap i barnegruppen. I *kapittel 3. Tidligere forskning* presenteres en oversikt over de mest innflytelsesrike retningene innen forskning

¹³ Gunvor Løkken hverken bruker eller henviser til slike begreper i sine arbeider.

og teori om små barns venns­kaps­relas­joner. Presentas­jonen tar ut­gangspunkt i ulike tradis­joner og tilnær­minger til forskning om vennskap. De metodologiske ut­gangspunktene for studien og den metoden som har blitt benyttet presenteres i *kapittel 4. Metodologi*. Problemstillingen har vært styrende for valg av metode. I dette kapittelet diskuteres også studiens reliabilitet og validitet med ut­gangspunkt i den transkripsjonsteknikk og de analysebegrepene som er tatt i bruk. Til slutt drøftes forskningsetiske spørsmål.

I *kapittel 5. Resultater* presenteres resultatene med ut­gangspunkt i den empiriske undersøkelsen: venns­kaps­dyader og venns­kaps­triader. De viktigste karakteristiske trekk i de ulike venns­kaps­dyadene er *rettferdighet, høflighet og regler, humor og grenseoverskridende utfordringer, kroppslighet og det å ha det morsomt sammen, konkurranse og glede*. De to venns­kaps­triadene har en annen karakter enn dyadene. I venns­kaps­triadene er det et større innslag av *konkurranse og forhandlinger*. I *kapittel 6. Drøftinger* diskuteres resultatene i forhold til undersøkelsens formål og problemstilling og i lys av tidligere forskning og teori. I *kapittel 7. Pedagogiske implikasjoner* diskuteres studiens pedagogiske implikasjoner med ut­gangspunkt i venns­kaps­ets kompleksitet og venns­kaps­ets dialektikk. Til slutt, i *kapittel 8. Avsluttende refleksjoner* drøftes tanker rundt studiens vitenskapelige verdi og bidrag til pedagogisk forskning.

2. Ontologisk perspektiv

Hensikten med dette kapittelet er å presentere det ontologiske perspektivet som ligger til grunn for studien og diskutere hva dette perspektivet betyr i barnehagekonteksten og for synet på venns­kapsrelasjoner. Jeg vil også gi en forklaring på hva som har vært utgangspunktet når jeg har gått ut og lett etter uttrykk for vennskap i barnegruppen; en foreløpig definisjon av venns­kapsbegrepet.

Ontologiske spørsmål berører hvilket syn man har på verden og ”det værende”. Mens formal-ontologi har som hensikt å angi de generelle trekk ved ethvert mulig værende, fokuserer regional-ontologi på den spesifikke virkeligheten som skal studeres i et avgrenset forskningsprosjekt (Bengtsson, 2005, s. 36). Jeg forstår dette slik at formal-ontologi omfatter filosofiens allmenne spørsmål, mens regional-ontologien kan omfatte den delen av ontologien som er vesentlig for eksempelvis den aktuelle forskningsstudien. Denne studien tar ikke mål av seg til å være en filosofisk studie. Når det her skal gjøres rede for de ontologiske forutsetninger som ligger til grunn for studien, skal det derfor forstås som en regional-ontologi. Hensikten er å synliggjøre de ontologiske antagelsene som ligger til grunn for dette arbeidet. Det er ikke mulig å velge dem bort, derfor er det viktig å forsøke å gjøre antagelsene eksplisitte både for meg selv som forsker og for leserne av resultatene. Det ontologiske perspektivet danner forutsetningene for de resultatene som fremkommer i studien.

Grovt sett kan man skille mellom to klassiske ontologier (Bengtsson, 2001, s. 85-86): 1. Dualisme og 2. Monisme. *Dualismen*

forbindes i særlig grad med den franske filosofen René Descartes¹⁴ som hevdet at alt værende enten er åndelig eller materielt. Alt kan beskrives ved hjelp av disse to egenskapene. Alt som er materielt tar plass, mens alt mentalt ikke tar noen fysisk plass. Disse egenskapene står ifølge Descartes i konstant motsetning til hverandre (Grøn & Lübcke, 1996, s. 109-110), det er ingen forbindelse mellom dem. Et problem innen den dualistiske tradisjonen er hvordan man kan forklare forholdet mellom kropp og sjel hos mennesket, for eksempel forholdet mellom et sår og menneskets opplevelse av smerte. Såret vil ifølge dualismen være materielt, mens smerten vil være mentalt eller åndelig. Ifølge dualismen vil det dermed ikke være noen forbindelse mellom såret og smerten (Bengtsson, 2001, s. 77). *Monismen* hevder eksistensen av bare én substans. Innen den monistiske tradisjonen finner vi materialismen, som forstår alt ut fra materielle egenskaper, og idealismen, som forstår alt ut fra åndelige egenskaper. Problemet her er at verden på denne måten blir redusert fra noe komplekst til noe (for)enkelt (Bengtsson, 2001, s. 86).

Innen pedagogikken ser vi eksempler på den materialistiske forståelsen i blant annet behaviorismen. Denne retningen innen moderne psykologi søker å fastslå den lovmessige sammenhengen mellom ytre påvirkninger (stimuli) og adferdsmessige reaksjoner (responser).

Den idealistiske retningen legger vekt på at virkeligheten er bestemt av erkjennelse og tenkning. Det kan dermed ikke finnes noen virkelighet som er uavhengig av menneskelig tenkning eller menneskelig bevissthet. Innenfor idealismen finner vi både den individuelle konstruktivismen, som Piaget¹⁵ kanskje særlig blir forbundet med, og den sosiale konstruktivismen, der den russiske

¹⁴ René Descartes, 1596-1650

¹⁵ Jean Piaget, 1896-1980

psykologen Lev S. Vygotskys¹⁶ teorier er sentrale. Både innen dualismen og monismen vil vi finne forskningsmetoder som eksperiment, observasjon og intervju.

Livsverdensontologien kan betraktes som en kritikk av både dualismen og monismen, idet den har som utgangspunkt at verden er kompleks og at ulike egenskapstyper er sammenflettet med hverandre (Bengtsson, 2001; Merleau-Ponty, 1945). Det finnes mange egenskapstyper: materielle egenskaper, åndelige egenskaper og bruksegenskaper. Det siste betyr at gjenstander innbyr til en viss bruk: en ball innbyr til å trilles eller sparkes, en stol innbyr til å sitte på eller klatres på. For de yngste barna kan det synes som om rommet kan ha samme egenskap: en lang gang ”innbyr” til å løpes i. Det å være menneske forstås som en sammenfletning av kropp og sjel. Kroppen er subjektet og subjektet er kroppslig (Merleau-Ponty, 1945, s. 106-113).

Under innflytelse av postmodernisme, dekonstruktivisme og andre språk- og tekst-orienterte tilnærminger, har mye nyere forskning beveget seg i retning av en epistemologi som fokuserer på at alt kan betraktes som språk og tekster (Van Manen, 1990, s. 38-39). Slik jeg ser det, innebærer dette en reduksjon av den kompleksiteten som livsverden innebærer. Mitt utgangspunkt er at det eksisterer en verden hvis egenskaper ikke kan reduseres til bare å være sosiale konstruksjoner¹⁷. Fenomenologien har fokus både på det konkrete (ontiske) og det essensielle (ontologiske) i den levde erfaringen.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et livsverdensperspektiv inspirert av den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys¹⁸ teori om den erfarende kroppen. Med referanse til den tyske filosofen Edmund

¹⁶ Lev Semyonovich Vygotsky, eller Vygotskij (russisk: ВYGOTСКИЙ), 1896-1934

¹⁷ Se også Sokal (1996).

¹⁸ Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961

Husserl¹⁹ hevdet Merleau-Ponty at fenomenologiens fremste oppgave var å gå direkte til tingene selv (Merleau-Ponty, 1945, s. ii). Fenomenologien beskriver subjektets eksistens i livsverden, det vil si verden slik den fremtrer i form av erfaringer og opplevelser²⁰ av ulike fenomen. Fenomenologien fokuserer på det unike, det som er essensielt, ikke det som nødvendigvis er felles for alle ting. På denne måten skiller fenomenologisk forskning seg vesentlig fra den type forskning som for eksempel ved hjelp av eksperimenter forsøker å finne frem til universelle måter å intervensere ut fra et pedagogisk perspektiv (Van Manen, 1990, s. 7).

2.1. Livsverdensontologi

Den retningen innen livsverdensontologien som jeg har blitt mest inspirert av, er utformet først og fremst av Merleau-Ponty. Ifølge

¹⁹ Edmund Husserl (1859-1938) regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger (Van Manen, 1990).

²⁰ Begrepene *oppleve* og *erfare* kan i mange sammenhenger synes som synonymmer. *Oppleve* kan bety å være med på noe (*leve noe opp*) her og nå. *Erfare* kommer opprinnelig fra tysk med betydningen *få vite ved å reise gjennom*. Erfaring kan innebære noe ut over opplevelsen, det innebærer at man får *viten*. *Erfaring* kan være en konsekvens av en *opplevelse*, man erfarer noe gjennom å oppleve noe (Guttu et.al., 1986, s. 146-147). Erfaring innebærer ikke bare å ha en opplevelse, men å ha en opplevelse av *noe*. Innen livsverdensontologien er det imidlertid vanskeligere å skille mellom begrepene. Opplevelser og erfaringer går foran enhver intellektuell aktivitet, vi opplever og erfarer våre omgivelser direkte. ”*Erfarenheter utförs inte aktivt, utan de sker passivt och spontant*” (Bengtsson, 2005, s. 20). På fransk bruker man gjerne begrepet *expérience* om både opplevelse og erfaring. Merleau-Ponty brukte i sine senere arbeider begrepet *expérience vécue* (levd erfaring). Kanskje var dette et forsøk på å finne en parallell til det tyske *Erlebnis*, som kan svare til *opplevelse*, mens *expérience* brukt alene kan svare til det tyske *Ehrfahrung* (erfaring). Man kan si at erfaring først blir et fenomenologisk anliggende når den er *levet*, når den blir *opplevelse*. I denne avhandlingen bruker jeg begrepet *å oppleve* om det subjektet gjør her og nå. I tråd med livsverdensontologien sanser vi med hele kroppen, inklusive tanken. Ifølge Heidegger og Gadamer forutsetter enhver erfaring en tolkningsramme (horisont) der erfaringen kan finne sted innenfor (Grøn & Lübcke, 1995). *Å erfare* brukes i denne avhandlingen i forbindelse med at noe *er opplevd*. En opplevelse blir lagret i kroppssubjektet som en erfaring og er med på å danne et erfaringsforråd.

Merleau-Ponty er det gjennom persepsjonen og gjennom hele vår kroppslighet vi får tilgang til den verden vi er i og som vi er en del av (Merleau-Ponty, 1945, s. 106-109). Merleau-Ponty anser kropp og sjel som en udelelig enhet, tanke og kropp er ett. Det er særlig dette punktet som gjorde meg interessert i denne filosofien. Små barn uttrykker seg vel så mye gjennom kroppen som gjennom verbal tale. Jeg har i utgangspunktet nærmet meg Merleau-Pontys filosofi gjennom å studere hvordan andre forskere med en livsverdensontologisk tilnærming har tolket og brukt filosofien (Bengtsson, 1991, 1999, 2001, 2005; Berndtsson, 2001; Hangard Rasmussen, 1996; Johansson, 1999, 2003a, 2003b; Løkken, 1996, 2000, 2004). Etter hvert gikk jeg mer og mer over til å studere Merleau-Pontys egne skrifter, både originalutgaver og oversettelser (1945, 1962, 1967a, 1967b, 1994). I tillegg til Merleau-Pontys filosofi, har Schutz' teorier (1953, 1972) tilført viktig bakgrunn for min forståelse av barns intensjonalitet, intersubjektivitet og erfaringsforråd. Min studie tar ikke sikte på å være et filosofisk arbeid, men filosofien danner et utgangspunkt for studien om vennsrelasjoner mellom små barn i barnehagen. I det følgende presenteres de begrepene fra livsverdensontologien som etter min mening har betydning for denne studien: *livsverden, den levde kroppen, persepsjon, intensjonalitet, kommunikasjon og språk, intersubjektivitet og erfaringsforråd.*

2.1.1. Livsverden

Merleau-Ponty (1945, 1962, 1967a, 1967b, 1994) tok utgangspunkt i Husserls og den tyske filosofen Martin Heideggers²¹ filosofi. Herfra hentet han blant annet begrepet *Lebenswelt* (livsverden). Livsverdensbegrepet har blitt utviklet og videreutviklet

²¹ Martin Heidegger, 1889-1976

innen fenomenologien. Sammensetningen av ordene *Leben* og *Welt* viser til den grunnleggende relasjonen mellom det levde livet og verden. Liv og verden utgjør gjensidige forutsetninger for hverandre. Eller, sagt på en annen måte, verden og livet er åpne og relatert til hverandre. Livsverdensontologien hevder at mennesket – den levde kroppen – er en sammenfletning av kropp og sjel. På denne måten er livsverdensontologien en kritikk av både dualismen og monismen (Bengtsson, 2001, s. 85-86).

Fenomenologisk forskning tar alltid utgangspunkt i livsverden. Livsverden er den verden vi umiddelbart og pre-refleksivt opplever og erfarer gjennom våre daglige levde liv, en verden vi tar for gitt i alle våre aktiviteter (Bengtsson, 2001, s. 46; Van Manen, 1990, s. 9). Verden er der før analysen, altså før vi reflekterer over den (Merleau-Ponty, 1945, s. iv). Vi kan aldri unnsnippe livsverden, fordi vi lever i den, livsverden er *i* oss. Livsverden er på denne måten en forutsetning for alle empiriske teorier og for all vitenskapelig virksomhet (Bengtsson, 2001, s. 47). Felles for de barna som inngår i min studie, er at de har en del av sin livsverden knyttet til en småbarnsavdeling i barnehagen. Samtidig vil hvert barn ta del i en levd verden utenfor barnehagen. I denne studien er det den del av livsverden som utspiller seg innenfor barnehagens kontekst som er i fokus. Innenfor denne konteksten lever barna sine verdener sammen med andre barn og voksne. Det er i møtet med hverandre at barnas livsverdener blir til delte verdener og hvor vennskap – og kanskje også uvennskap – oppstår.

Mennesket har ingen distanse til verden. Som mennesker får vi tilgang til verden gjennom våre opplevelser og erfaringer av verden. Verden kan ikke skilles fra mennesket som opplever og erfarer den. Subjektet preges av verden gjennom sine opplevelser, erfaringer og handlinger, og verden preges av subjektet. Subjektet og verden har

altså et gjensidig forhold til hverandre, et forhold som ikke kan oppløses. Merleau-Ponty (1945, s. viii) bruker begrepet ”*être-au-monde*” (”være-til-verden”) og mener med dette at kroppen befester seg i verden umiddelbart og uten å være avhengig av en bevisst handling. For den egne kroppen er ikke det geometriske rommet eller den kronologiske tiden grunnlaget for det levde rommet og den levde tiden. Merleau-Ponty sier: ”*Jeg er ikke i rommet og tiden, jeg tenker ikke rommet og tiden; jeg tilhører rommet og tiden, min kropp tilpasser seg dem og omslutter dem*” (min overs.)(Merleau-Ponty, 1945, s. 164)²². De små barna i min undersøkelse er-i-(barnehage)-verden med sine kropper i likhet med meg selv. Samtidig er det slik at verden overskrider subjektet. Verden finnes der allerede når vi blir født, og den fortsetter å være der etter at vi er døde.

2.1.2. Den levde kroppen

Ifølge Merleau-Ponty er vi til stede i verden med kroppen, og det er med kroppen at vi er i kontakt med tingene og med livet. Kroppen blir et slags bindeledd mellom meg selv og verden, samtidig som kroppen er alle handlingers subjekt (Merleau-Ponty, 1945, s. 106-109). Vi sanser, persiperer, handler, føler og taler gjennom kroppen. Den kroppslige bevisstheten er umiddelbar og er ikke avhengig av å gå veien om tanken (Merleau-Ponty, 1945, s. 160). Hverken den lille babyen eller jeg er nødt til å lete etter hånden som skal gripe etter noe; vi vet eksakt hvor hånden er (Lenz Taguchi, 1997, s. 35). Løkken (1996) sier at Merleau-Ponty gir oss et utgangspunkt for et syn på små barn som innebærer at små barn prinsipielt sett opplever og erfarer verden med sin kropp på samme måte som eldre barn eller voksne gjør. Kunnskap om verden oppleves og erfares gjennom

²² ”..je ne suis pas dans l’espace et dans le temps, je ne pense pas l’espace et le temps; je suis à l’espace et au temps, mon corps s’applique à eux et les embrasse.”

kroppen enten det er snakk om en liten kropp eller en stor, voksen kropp. ” *I likhet med voksne er det lille barnets kropp situert i verden. Hun er dermed deltaker i verden og er med på å forme den med kroppen sin. Småbarnets kroppslige erfaringer blir like verdifulle som voksnes erfaringer*” (Løkken, 1996, s. 19). Karakteristisk for små barn er nettopp at kroppene deres er små. Den svenske pedagogen Eva Johansson (1999, s. 30) sier at barnets kropp både er et potensiale og en mulighet, men også en begrensning. Begrensningen kan for eksempel være at det er flere ting barna ikke behersker. Dette perspektivet må tas i betraktning i studiet av små barns ulike måter å uttrykke vennskap på.

Menneskets bevissthet går via kroppen. Det vi erkjenner, erkjenner vi kroppslig. Vår bevissthet er i utgangspunktet ikke ”Jeg tenker at”, men ”Jeg kan”: ”*La conscience est originairement non pas un ”je pense que”, mais un ”je peux”* (Merleau-Ponty, 1945, s. 160). Merleau-Ponty sammenligner kroppen med et kunstverk (Merleau-Ponty, 1945, s. 176-177). På samme måte som i et kunstverk kan man ikke skille selve uttrykket (*l’expression*) fra det som blir uttrykt (*l’exprimé*). Kroppen er en enhet der alle delene står i forhold til hverandre, på samme måte som et maleri, et musikkstykke eller et dikt er det. Overført på barnet, kan vi si at barnets kropp er en enhet av tanker, følelser, språk og motorikk (Johansson, 1999, s. 30). Det fysiske kan ikke skilles fra det psykiske. Men kroppen er ikke noe vi tenker bevisst på. Jeg står aldri på utsiden og betrakter kroppen, for jeg *er* kroppen (Merleau-Ponty, 1945, s. 175).

Ifølge Merleau-Ponty er bevissthet og kropp to sider av samme sak. Gjennom vår bevissthet har vi tilgang til både den tiden som har gått, til samtiden og til fremtiden. På denne måten bebor mennesket både rom og tid²³, men vi bebor verden på en annen måte enn ting

²³ ”*Il habite l’espace et le temps.*” (Merleau-Ponty, 1945, s. 62).

gjør (Merleau-Ponty, 1945, s. 162-164). Kroppen er nødvendigvis både *her* og *nå*. Kroppen er ikke en sammenføyning av vilkårlige deler, men en enhet av sanser, persepsjon, tanker, følelser, språk og motorikk. Hvis jeg skal ta meg på kneet eller klø meg på øret, fører jeg hånden rett til kneet eller øret uten å behøve å reflektere over hvor jeg har hånden i utgangspunktet og hvor kneet befinner seg. På samme måte kan jeg gå gjennom en smal eller lav døråpning uten å måtte måle åpningen eller min egen kropp på forhånd. Det samme gjelder kroppens forhold til ting i omgivelsene som kroppssubjektet tar i bruk. Slike ting blir som en del av kroppen, som en forlengelse. Som eksempel nevner Merleau-Ponty den blindes stokk (Merleau-Ponty, 1945, s. 167-168), eller organisten som installerer seg i orgelet og blir en del av det når han spiller (Merleau-Ponty, 1945, s. 162-170). Overført til barnet kan vi si at barnet installerer seg i verden og i de omgivelsene som det er en del av. Når barnet setter seg på en stor lekebil og sparker fra med bena, blir bilen som en forlengelse av barnets kropp – akkurat som organisten som installerer seg i orgelet. Barnets levde erfaringer formes gjennom kroppen i gester, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, ord og følelsesuttrykk. Når jeg i min studie er på jakt etter å forstå barns uttrykk for vennskap, må jeg studere nettopp barnas gester, ansiktsuttrykk, og så videre, som en helhet.

2.1.3. Persepsjon

Persepsjon er den menneskelige bevissthets måte å være i verden på. Merleau-Ponty (1945, s. 235-239) ser sansning som en helhet. Sansning foregår ikke som frakoblede sanseintrykk i ulike modaliteter. Persepsjonen består ikke av selvstendige bilder, lyder, følelser, lukter og smaksopplevelser, men av en helhet av alle disse delene. Her er Merleau-Ponty på linje med den franske filosofen

Emmanuel Levinas²⁴ (her: Kemp, 1992). Når en person kommer mot meg, sanser jeg hele hans eller hennes vesen på én gang: utseende, lukten, hvordan han eller hun høres ut, og så videre. Jeg sanser ham eller henne ikke bare slik vedkommende fotografisk eller auditivt fortoner seg. Jeg sanser om personen utstråler vennlighet eller aggressivitet, for eksempel. I opplevelsen her og nå ligger også den sammenhengen vedkommende kommer i, den atmosfæren som råder i rommet, den stemningen vedkommende skaper i meg der han eller hun kommer. Vennligheten kan gjøre meg trygg, aggressiviteten kan skape uro i meg. Det er helheten som frembringer opplevelsen.

Stern (1985, s. 47-60) setter søkelys på spedbarnets evne til å kjenne igjen kvaliteter fra én modalitet og overføre den gjenkjennelsen til en annen modalitet. Han hevder at det er visse kvaliteter som er felles for alle persepsjonsmodaliteter: intensitet, form, tid, bevegelse, antall. Barnet skaper helhet, sammenheng og mening ut fra en amodal persepsjon som består av synkroniserte sanseopplevelser av alle sansemodalitetene (syn, hørsel, lukt, berøring og kinestetikk). Både hos Merleau-Ponty og Stern utgjør oppfatningen av en perseptuell totalitet grunnlaget for å forstå hvordan verden oppleves og erfares. Stern (1985, s. 175) beskriver hvordan barnets totalopplevelse på et vis kan reduseres når ordene kommer inn på arenaen. På den ene siden gir ordene barnet adgang til et verbalt fellesskap. Det blir mulig å kommunisere hva man er opptatt av, hvilke hensikter man har og hvordan man oppfatter tingene og verden. På den andre siden strekker ikke språket alltid til for å beskrive alle sider ved totalopplevelsen. Språket tvinger en til å plukke ut enkelte elementer.

²⁴ Emmanuel Levinas, 1905-1995

2.1.4. Intensjonalitet

I den fenomenologiske tradisjonen legges det vekt på at vi som mennesker har en hensikt med det vi gjør. Vi er alltid rettet mot noe eller sikter hen mot noe (Merleau-Ponty, 1945, s. xiv-xv). En fenomenologisk forståelse av små barn innebærer dermed å lete etter barnas mening eller intensjoner med det de gjør. Det å handle intensjonalt betyr å skape en mening gjennom sine handlinger (Schutz, 1972, s. 56-66). Men meningsskapning har mange dimensjoner. I min studie er det nødvendig å være klar over den kompleksiteten som barnehagen tilbyr. Hvis man ønsker å utforske barnas handlinger som meningsfulle, må man også forsøke å forstå disse handlingene i lys av den mening som situasjonen, tingene og andre barn og voksne kan ha.

Når vi sier at en handling er intensjonal, innebærer det at handlingen retter seg mot noe. Gjennom handling uttrykker vi hensikter og vilje. Samtidig er et karakteristisk trekk ved små barn at de lever "her og nå", de lever i nuet og er ikke alltid opptatt av hva som vil hende i ettertid. Også voksne mennesker kan handle spontant og tilsynelatende uoverveid. Men Merleau-Ponty sier at barns handlinger ikke alltid er planlagte eller styrt av bestemte mål (Merleau-Ponty, 1962, s. 346-365). Intensjonalitet fordrer ikke nødvendigvis refleksjon. Viljen kan forekomme uten at tanken har vært koblet inn, fordi intensjonen oppfattes som gitt, og fordi den defineres som kroppslig. Dette gjør at man kan forstå og fortolke små barns handlinger som intensjonale, selv om de ikke er reflekterte som bevisste intensjoner, og uten at barnet setter ord på dem. I handlingen oppstår det dessuten nye meninger og nytt innhold som fører til andre måter å handle på, handlingene kan ta nye retninger mot nye mål.

Heidegger (1981, s. 91-122; 151-171) vektlegger handlingen som sentral for eksistensen og dermed også som en mulighet til å forstå

andre. Levinas (her: Kemp, 1992, s. 16) kritiserer fokuseringen på handling som altfor ensidig teknisk. Levinas mener at mennesket ikke opplever verden utelukkende gjennom sitt materielle arbeid, men også gjennom alle sine sanser. Den menneskelige være-i-verden må også sees i lys av den sanselige og kroppslige dimensjonen, mener Levinas. Dette er, slik jeg ser det, også i samsvar med Merleau-Pontys synspunkter. Men selv om Heidegger kanskje kan kritiseres for å være for ensidig opptatt av handlinger, er det likevel et viktig poeng hos ham at det ikke bare er selve handlingen som er av betydning, men også de måtene våre handlinger er relatert til tingen i verden, og han understreker at vi forstår andre mennesker i de sammenhengene de befinner seg i, i tillegg til at vi forstår dem gjennom handlingene deres (Heidegger, 1981, s. 91-122; 151-171).

Som kroppssubjekter, enten vi er små eller store, forsøker vi hele tiden å skape mening i verden. *"Toddlers, in perceiving themselves in action, may be seen as already engaged in trying to understand and make sense of the world. Thus, in this view, toddlers' interactions in kindergarten may be understood as the appearance of meaningful co-existence."* (Løkken, 2000, artikkel 1, s. 18).

2.1.5. Kommunikasjon og språk

"Barnet kommuniserer alltid med världen", skriver sosiologen og pedagogen Hillevi Lenz Taguchi (1997, s. 35), idet hun tar utgangspunkt i Merleau-Pontys teorier. Kommunikasjon og språk er for Merleau-Ponty en like opprinnelig verden som erfaringens og kroppens verden. Talen er ikke uttrykk for noe annet, talen er som en gest med samme betydning som gesten (Merleau-Ponty, 1945, s. 214)²⁵. Når jeg forstår den andre i kommunikasjon, så *oversetter* jeg

²⁵ *"La parole est un véritable geste et elle contient son sens comme le geste contient le sien."* (Merleau-Ponty, 1945, s. 214).

ikke den andres tale eller gester til noe som er forskjellig fra det den andre sier. En truende gestus *er* trusselen (Merleau-Ponty, 1945, s. 215). Dersom et lite barn hopper glad, *er* hoppet gleden. Når barnet gråter, *er* gråten sorgen (Hangaard Rasmussen, 1996; Merleau-Ponty, 1945, s. 215). Det er altså ikke bare ordene som uttales, men også gester, tonefall og ansiktsuttrykk som er med på å uttrykke meningen i kommunikasjonen. Og da får vi tilgang ikke bare til tankene til den som snakker, men også til selve kilden til tankene og vedkommendes fundamentale væremåte (Merleau-Ponty, 1945, s. 176). Men Merleau-Ponty sier også at betydningen av gestene ikke er gitt, men forstått. Og jeg forstår ikke gester eller uttrykk hvis jeg befinner meg i et miljø som er altfor forskjellig fra mitt eget (Merleau-Ponty, 1945, s. 215).

Mange av barna som er med i min studie, har ennå ikke et godt utviklet verbalt språk. Men de kommuniserer likevel gjennom kroppens uttrykk, med hjelp av gester, lyder, toneleie og bevegelser i tillegg til ordene. På denne måten kommer deres følelser og intensjoner til uttrykk. Vi forstår hverandres være-i-verden gjennom kroppen, gjennom ansiktsuttrykk, gester og ord. Dette gjelder enten vi er små barn eller voksne. Men vi kan aldri fullt ut forstå andre mennesker, fordi det alltid vil være noe igjen hos den andre som vi ikke kan få tilgang til (Merleau-Ponty, 1945, s. 409-410). På samme måte finnes det alltid noe i oss selv som den andre ikke kan få tilgang til. Men gjennom kommunikasjon med andre kan vi kanskje få hjelp til å forstå noe av det som er gjemt hos oss selv, som vi ikke forstår. En slik umiddelbar oppfattelse av hverandres være-i-verden er av betydning for hvordan vennskapet oppstår og bygges videre. Vi reagerer umiddelbart på andre personers være-i-verden (Bengtsson, 2001, s. 90, Bengtsson, 2005, s. 39-42; Merleau-Ponty, 1945, s. 215-217). Overført på vennskskapsrelasjoner forstår jeg det slik at det i møtet med andre her og nå kan oppstå en opplevelse av et fellesskap,

et felles "vi" eller en delt verden som vennskapet kan bygge videre på. Eller motsatt, vi reagerer på den andre personens væren-i-verden ved å ikke ønske noe videre samvær. Da er det ikke noe grunnlag for vennskap. Men det er viktig å være klar over at det ikke handler om noe "enten-eller" her. Dette er en dynamisk prosess som foregår kontinuerlig så lenge vi er sammen med andre personer.

Barnet har både en før-språklig og en før-refleksiv bevissthet (Fürst, 2002). Den før-refleksive bevisstheten innebærer at barnet som kroppssubjekt forstår eller vet, også lenge før det har tenkt gjennom tingene eller har forstått det intellektuelt. Kroppen vet noe om det å være i verden, før vi formulerer det med tanken og uttrykker det med ord. Verbalspråk er uløselig knyttet til kroppens før-refleksive viten, på samme måte som kroppens gester er det. I den spontane kommunikasjonen kan jeg bekrefte den andre, og den andre kan bekrefte meg (Merleau-Ponty, 1945, s. 215-217), det kan oppstå både enighet og uenighet. Kommunikasjonen foregår mellom to kroppssubjekter umiddelbart her-og-nå, i barnets før-refleksive bevissthet. Ifølge Merleau-Ponty *vet* vi ting rent kroppslig også lenge før vi har tenkt gjennom tingene eller har forstått det intellektuelt.

Imitasjon er en sentral del av kommunikasjonen mellom mennesker. De amerikanske psykologene Andrew Meltzoff og M. Keith Moore har funnet at nyfødte barn (42 minutter gamle) har evne til å imitere ansiktsuttrykk. (her: Meltzoff & Brooks, 2001, s. 175). Slik jeg ser det, er imitasjon noe mer enn bare en mekanisk reproduksjon av en handling eller bevegelse. Imitasjon er en måte å kommunisere på. Stern²⁶ (1985, s. 140 f, 2004, s. 84) bruker begrepet "følelsesmessig inntoning"²⁷ og mener at dette begrepet er videre enn imitasjon. Han

²⁶ Sterns forskning har mange likhetstrekk med forskning innen den livsverdensfenomenologiske tradisjonen. Likevel finnes visse ulikheter. Disse blir drøftet nærmere i kapittel 3.

²⁷ Affect attunement

bruker begrepet om det som skjer i samspillet mellom den voksne og barnet, men slik jeg ser det vil det også kunne brukes i forhold til samspill mellom jevnaldrende barn. Følelsesmessig inntoning kjennetegnes blant annet ved det Stern (1985, s. 51, 2004, s. 84) betegner som kryss-modalitet²⁸. Det som er gjenstand for imitasjon er ikke nødvendigvis handlingen i seg selv, men snarere et aspekt ved handlingen som uttrykker personens følelser. Følelsesmessig inntoning innebærer en slags imitasjon eller uttrykk for delte følelser uten at den synlige handlingen nødvendigvis blir imitert. Ren imitasjon refererer til formen, inntoning refererer til følelser. Stern fremhever at det ikke finnes noe klart skille mellom inntoning og imitasjon, men at de befinner seg i hver sin ende på en skala (Stern, 1985, s. 142).

Opplevelsen av å gjøre det samme som en annen, opplevelsen av å være eller gjøre likedan, ser ut til å være spesielt attraktiv for de små barna. I denne forbindelsen må også nevnes den spesielle betydningen *gjentagelsen* synes å ha i små barns samspill (Løkken, 2004, s. 71-74). Kierkegaard²⁹ (1872) hevder at gjentagelsen gjør mennesket lykkelig: *"Gjentagelse og Erindring er den samme Bevægelse, kun i modsat Retning; thi hva der erindres, har været, gjentages baglænds; hvorimod den egentlige Gjentagelse erindres forlænds. Derfor gjør Gjentagelsen, hvis den er mulig, et Menneske lykkelig, medens Erindringen gjør ham ulykkelig (...)"* (Constantius (Kierkegaard), 1872, s. 3). Når man ser små barns henrykkelse over det som blir gjentatt – enten av dem selv eller av andre, kan man skjønne denne påstanden. Om og om igjen kan de la seg more av en borte-borte-titt-tei lek, om og om igjen kan de selv streve seg opp den bratte trappen

²⁸ Cross-modal fluency

²⁹ Kierkegaard utga i perioden 1842-46 en rekke skrifter under pseudonym, blant annet *Gjentagelsen* (1843). Først i 1846 vedkjente han seg å være forfatteren til disse skrifterne.

til sklien for så å skli ned igjen, eller krabbe opp i sofaen og hoppe ned på gulvet, eller se på de samme bildene i en bok, eller synge de samme sangene og lyse opp ved gjenkjennelsen av melodien, ordene og bevegelsene som gjerne følger med. Slik jeg ser det, er også gjentagelsen en form for imitasjon – en imitasjon av egen og/eller felles handling. Dersom gjentagelsen involverer flere personer blir denne formen for imitasjon en bekreftelse både av meg selv, de(n) andre og relasjonen mellom oss.

Både det å imitere og det å bli imitert tyder på en sosial interesse for den andre, hevder den norske pedagogen Nina Johannesen (2002, s. 24) i sin hovedfagsoppgave. Ved å imitere en annen person, formidler man samtidig en interesse for og en bekreftelse av denne andre personen. Den som blir imitert, vil ofte forstå dette og svare slik at handlingene mellom de to personene blir meningsfulle. Det oppstår et felles ”vi” i relasjonen, som om de tenker ”Vi gjør noe spesielt sammen”. Den skotske psykologen Colwyn Trevarthen m. fl. (1999, s. 142) finner at den som imiterer og den som blir imitert ofte er klare for å skifte roller slik at det blir en gjensidighet i relasjonen. Ved å betrakte imitasjon som en måte å kommunisere på, kan man også se sammenhengen mellom imitasjon og intersubjektivitet (Johannesen, 2002, s. 25).

2.1.6. Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et svært vidt begrep som brukes i mange ulike tradisjoner. Som det er gjort rede for tidligere, forstår jeg intersubjektivitet som at vi som kroppssubjekter er rettet inn mot andre personer i våre livsverdener, for eksempel i lek i barnehagen. Denne studien tar hovedsakelig utgangspunkt i Merleau-Pontys (1945, 1962, 1967a, 1967b 1994) teorier om intersubjektivitet, i tillegg til Sterns (1985, 2004) og Schutz’ (1953, 1972) teorier. Merleau-Ponty legger vekt på at menneskets eksistens er sosial. Som

mennesker er vi født inn i en sosial verden som vi deler med andre (Merleau-Ponty, 1962, s. 327-334). Sosiale handlinger kan være både verbale og ikke verbale. Jeg er til stede i verden med min levde kropp, sammen med andre mennesker som er til stede i verden med sine levde kropper. Intersubjektiviteten ligger i menneskets eksistens. I min studie deler barna den sosiale verden i barnehagen. Allerede fra første stund kommuniserer barnet med andre personer og med verden. Vi er vevd sammen i verden, med omgivelsene og med andre mennesker (*"Nous sommes mêlés au monde et aux autres dans une confusion inextricable"*) (Merleau-Ponty, 1945, s. 518)³⁰.

Merleau-Ponty snakker om å virkeliggjøre en sosial betydning eller mening. Et felles "vi" kan bli til når kroppene som er til stede i verden kommuniserer med hverandre. I kommunikasjonen går vi inn i hverandres verdener, jeg bekrefter den andre, eller den andre bekrefter meg (Merleau-Ponty, 1945, s. 216). Eller det kan oppstå uenighet. På denne måten gjør intersubjektiviteten det mulig for oss å innta ulike perspektiver. Møtet eller interaksjonen er ifølge Merleau-Ponty forutsetningen for å forstå andre mennesker (Bengtsson, 2005, s. 39-42). Her er Merleau-Ponty på linje med Emmanuel Levinas (her: Kemp, 1992), Schutz (1972) og Stern (2004, s. xvi-xvii). Gjennom møtet med andre mennesker ansikt-til-ansikt er det mulig å kommunisere. Her skapes mening, her er det mulig å uttrykke intensjoner. I denne direkte kommunikasjonen opplever både barn og voksne umiddelbart andre menneskers måte å være-i-verden på. Intersubjektiviteten er en forutsetning for å forstå andre mennesker, og dermed blir det også en forutsetning for å kunne skape mening sammen. Nettopp dette å skape noe og å gjøre noe sammen med andre er ifølge Johansson (1999, s. 232) to udelelige dimensjoner ved barns

³⁰ "Vi er smeltet sammen med verden og med andre i en sammenblanding som det ikke er mulig å trekke seg ut av" (min oversettelse).

delte verdener. Når vi møtes og kommuniserer med hverandre, går vi inn i hverandres verdener. I disse delte verdenene kan vi bekrefte hverandre og skape mening sammen. I slike møter oppstår et felles ”vi” som danner grunnlag for vennsksrelasjoner. Slike øyeblikk av gjensidig forståelse kaller Stern (2004, s. 75) for intersubjektiv kontakt (”intersubjective contact”). Han sier at slik intersubjektiv kontakt er karakterisert av at ”jeg vet at du vet at jeg vet”³¹ (ibid). Stern sier at vi har evne til å lese andres intensjoner og at vi gjennom vår egen kropp kan føle hva den andre personen føler³². På denne måten er det at vi toner oss inn mot den andre personen. Stern hevder videre at denne prosessen er to-sidig: *”Two minds create intersubjectivity. But equally, intersubjectivity shapes the two minds.”* (Stern, 2004, s. 78). Slik jeg ser det, passer dette inn i en livsverdensontologi som anser at subjektene og verden har et gjensidig forhold til hverandre. Det er ikke bare de to kroppssubjektene som skaper intersubjektiviteten, men intersubjektiviteten påvirker i sin tur også de to subjektene.

Schutz er også opptatt av det direkte møtet med andre i omverdenen (Schutz, 1972, s. 163-214). Dersom dette møtet bare er ensidig, dvs. hvis jeg er klar over den andres liv som person uten at denne relasjonen er gjensidig, snakker Schutz om en ”Du-orientering”. Dette kan for eksempel være mennesker som vi tilfeldigvis befinner oss sammen med. Vi ser at de er der, legger kanskje til og med merke til hva de holder på med, men går likevel ikke inn i noen nærmere kommunikasjon eller relasjon med dem.

³¹ *”The present moments that interest us most are those that arise when two people make a special kind of mental contact – namely, an intersubjective contact. This involves the mutual interpretation of minds that permits us to say, “I know that you know that I know” or “I feel that you feel that I feel”* (Stern, 2004, s. 75).

³² På dette punktet avviker Sterns teorier fra Merleau-Pontys antakelser. Merleau-Ponty (1945) hevdet at vi aldri kan gå inn under huden på andre mennesker og vite nøyaktig hva de føler.

Også på småbarnsavdelingen er det mange ”Du-orienteringer” mellom barna (og mellom barn og voksne). Barna kan oppholde seg i samme rom eller på samme lekeplass, de kan ha en oppfatning av at de andre barna er der, uten å gå inn i en direkte relasjon eller et direkte samspill. Hvis personene derimot er bevisste om hverandres eksistens, deler opplevelser og erfaringer og deltar i hverandres liv, kaller Schutz det for en ”Vi-orientering” (Shutz, 1972, s. 163-214). Denne kan ha ulik intensitet og intimitet, men så lenge den er gjensidig, er det likevel en ”Vi-orientering”. Også slike orienteringer kan man se mange av i barnehagen, både barna imellom og mellom barn og voksne. Slik jeg forstår Schutz, er ”Vi-orienteringen” en forutsetning for at det skal oppstå vennsksrelasjoner mellom barna.

Johansson (1999, s. 232) beskriver barns delte verdener som et levd intersubjektivt rom som begge barna bebor, opplever at de eier og forsvarer. Barnas horisonter nærmer seg hverandre³³. De barna som inngår i min studie deler sine verdener og skaper felles mening gjennom ulike væremåter. Det er i møtet med andre at vennskap kan oppstå. Intersubjektiviteten er med andre ord en nødvendig, om enn ikke den eneste, forutsetning for vennskap.

2.1.7. Erfaringsforråd

De møtene vi har med andre mennesker, får konsekvenser for hvordan vi forstår og handler når vi er sammen med andre. Schutz (1972, s. 169) sier at vi skaper oss bilder av andre mennesker og av verden. Disse bildene bruker vi til å sortere og typifisere og lage tolkningsskjemaer som vi bruker når vi tolker handlinger og opplevelser. Dermed får vi en generell tatt-for-gitt kunnskap både om verden og om andre mennesker. Men så, i vårt videre samspill med

³³ I likhet med Johansson, bruker jeg horisont-begrepet i forståelse med hermeneutikken. Begrepet blir nøyere presentert i kapittel 4.

andre mennesker, vil våre tolkningskjemaer bli justert. På denne måten skapes og gjenskapes våre livsverdener. I siste instans er det den umiddelbare opplevelsen som danner grunnlaget for vår viten. Erfaring innebærer ikke bare å ha en opplevelse, men å ha en opplevelse av *noe*. Tingene og deres mening viser seg i menneskets erfaringer. Det er gjennom aktivitet og handling at vi kommer i kontakt med verden. Schutz (1972, s. 169) bruker begrepet *erfaringsforråd* for å beskrive det fundamentet av erfaringer som individet besitter som en base for tolkning og handling i verden.

2.2. Barns perspektiver

Denne studien sikter mot å få kunnskap om barns hverdagsliv gjennom en tilnærming til barns perspektiver. I den forbindelse blir det nødvendig å diskutere hva som ligger i begrepet "barns perspektiver". Den svenske pedagogen og forskeren Gunilla Halldén (2003, s. 13-15) skiller mellom begrepene "barneperspektiv" og "barnets perspektiv". Barneperspektiv (i ett ord) fokuserer på den type perspektiv som ønsker å ta vare på barns betingelser og hva som er til gode for barn, men sett ut fra den voksnes ståsted. Eksempler på dette kan være arkitekter og politiske myndigheter som forsøker å legge til rette for barn i utformingen av boligområder med lekeplasser, etc. Barnets perspektiv (to ord) er et ønske om å gripe et perspektiv som tilhører barnet, forsøke å se verden med barnets øyne. Dette perspektivet henger sammen med det nyere synet på barn som kompetente og meningsskapende (Sommer, 2003b, s. 90-94). Det er viktig å være klar over at "barnets perspektiv" ikke er ett perspektiv, men mange. Jeg velger derfor å bruke flertallsformen "barns perspektiver". Barn representerer ikke en homogen masse som har ett felles perspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Det blir viktig å få tak i mangfoldet og kompleksiteten i barnas livsverden. Men det er flere utfordringer forbundet med det å skulle innta barns

perspektiver, dvs. å få tak i barns opplevelser, erfaringer, intensjoner og forstå deres meningsuttrykk (Johansson, 2003a). Små barns opplevelser og erfaringer skiller seg tydelig fra voksnes, og jo mindre barna er, jo vanskeligere vil det ifølge Sommer (2003b) være for en voksen å nærme seg deres perspektiv(er). Sommer (ibid.) sier videre at det er viktig med et fenomenologisk utgangspunkt dersom man vil nærme seg barns perspektiver. Han begrunner dette med at man for å nærme seg barns perspektiver må fokusere på barns opplevelser og fortolke disse slik de kommer til uttrykk i atferd og handlinger (Sommer, 2003b). Fenomenologien som tar utgangspunkt i livsverden, understreker at en persons handlinger inngår i en helhet der også andre personer, inkludert forskeren, inngår. I tolkningen av barns handlinger er det derfor viktig å ta hensyn til denne helheten og være åpen for den kompleksiteten som er typisk for livsverden (Johansson, 2003a). Men det er umulig å gripe andres liv og andres tanker fullt ut, fordi disse bare vil være åpne for personen selv og aldri noen utenfra. Det vil alltid være noe igjen hos den andre som vi ikke kan få tilgang til. Men Merleau-Ponty (1967a) slår fast at man indirekte kan ta del i den andres psyke i møtet og gjennom å erfare hvordan den andre fremtrer:

”Jeg ser dere med kjøtt og blod, dere er der, jeg kan ikke vite hva dere tenker, men jeg kan anta det, gjette det ut fra deres ansiktsuttrykk, deres gester, det dere sier, kort sagt ut fra en serie av kroppslige fenomener som jeg er vitne til ”(min overs.).”
(Merleau-Ponty, 1967a, s. 19).³⁴

³⁴ “Je vous vois en chair et en os, vous êtes là, je ne puis pas savoir ce que vous pensez, mais je puis le supposer, le deviner à partir de vos expressions de physionomie, de vos gestes, de vos paroles, bref à partir d’une série de phénomènes corporels dont je suis témoin” (Merleau-Ponty, 1967, s. 19)

Møtet eller interaksjonen med andre mennesker er altså en forutsetning for å forstå den andre. Rent metodisk innebærer dette at forskeren må være nær de barna som forskeren vil forsøke å forstå og tolke handlingene til. Johansson (2003a) sier at forskeren må bestrebe seg på å bli kjent med barna, vise interesse og et oppriktig engasjement for å få adgang til barnas verdener. Barnets handlinger må tolkes men ikke vurderes. Det gjelder å være kroppslig nær og se det barnet ser ut fra barnets horisont. Her blir det også et spørsmål om det er etisk forsvarlig å nærmest *invadere* de små barnas livsverden. Som voksen tar man stor plass, og man risikerer å gripe forstyrrende inn i barnas livsverden dersom man ikke er varsom og tar hensyn til barna. Ikke minst gjelder dette når man i tillegg observerer med et videokamera. Disse spørsmålene blir behandlet i avsnittet om forskningsetikk (kapittel 4.4.4.).

Pia-Maria Ivarsson (2003, s. 40-51) diskuterer i sin doktorgradsavhandling hvordan det er mulig å innta et barns perspektiv. Hennes studie fokuserer på litt eldre førskolebarn, og hun valgte blant annet å innta en posisjon som autentisk deltagende observatør. Med *autentisk* mener hun at hun virkelig gikk inn for å delta i barnas lek på samme vilkår som barna, uten å bare late som (for eksempel late som hun spiller kort på lik linje med barna som er med, men likevel sørge for at barna vinner). Slik jeg tolker Ivarsson, betyr det at man kan forsøke å nærme seg barns perspektiver og forsøke å delta i barns lek på samme vilkår som barna, men det er ikke mulig å se bort fra at vi er voksne, med en voksen kropp og en voksen livserfaring som gir oss en annen referanseramme enn det barnet kan ha. Er det i det hele tatt mulig å se verden gjennom noen andres øyne? Svaret på dette må nødvendigvis bli ”nei”, men det betyr ikke at det ikke er mulig å forsøke å komme et annet menneskes hverdag så nær som mulig (Ivarsson, 2003, s. 47).

Livsverdensontologien understreker at en persons handlinger inngår i en helhet der også andre personer, inkludert forskeren, inngår. Muligheten for å forstå barns perspektiver er nært knyttet til våre egne perspektiver, enten som forskere eller som førskolelærere (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 29). Den eneste måten man kan forsøke å forstå barns perspektiver, er gjennom å tolke det barna sier eller gjør. Og den tolkningen gjør vi på grunnlag av våre egne forestillinger og holdninger. Samtidig er det viktig å være klar over at det bare vil være en liten del av barnas erfaringer vi kan få tak i (Johansson, 2003a).

2.3. Oppsummering

En del nyere forskning om små barn tar utgangspunkt i livsverdensontologi, inspirert av Merleau-Ponty (Greve, 2005; Johansson, 1999; Løkken, 2000, 2004, Sandvik, 2000). Årsaken til dette kan være at Merleau-Pontys filosofi kan hjelpe oss å forstå det vi kan observere hos små barn, men som det kan være vanskelig å begrepsfeste fordi små barn ennå ikke har noe godt utviklet verbalt språk. Merleau-Pontys filosofi innebærer i tillegg et perspektiv som åpner for en forståelse av små barns livsverden som annen teori ikke gir tilgang til. Med utgangspunkt i en livsverdensontologi kan man få kunnskap om menneskers – i mitt tilfelle små barns – levde erfaringer slik de kommer til uttrykk i barnas handlinger i deres livsverden, en livsverden som jeg også er en del av. Denne studien konsentrerer seg om sider ved Merleau-Pontys filosofi og livsverdensontologi som kan være med på å forklare og synliggjøre små barns særegne væremåter og dermed også deres uttrykk for vennskap. I tillegg til livsverdensbegrepet beskriver studien sentrale begreper som har betydning for undersøkelsen: *den levde kroppen, persepsjon, intensjonalitet, kommunikasjon og språk, intersubjektivitet og erfaringsforråd.*

Livsverdensontologien vektlegger *kroppen* som et utgangspunkt for alt det vi sanser, persiperer, handler, føler og taler. Dette gjelder for alle mennesker, enten de er store eller små. Kroppen innebærer både muligheter, men også begrensninger. Dette er det nødvendig å ta hensyn til i en studie av små barns vennsksrelasjoner i barnehagen. Mennesket forholder seg til verden gjennom *persepsjon*. En forståelse av små barn med utgangspunkt i livsverdensontologien innebærer videre å lete etter barnas mening eller *intensjoner* med det de gjør. Det å handle intensjonalt betyr å rette seg mot å skape en mening gjennom sine handlinger. Når denne studien har som siktemål å utforske barnas handlinger som meningsfulle, må det tas hensyn til den kompleksiteten som denne meningsskapingen rommer slik at barnas handlinger kan forstås i lys av den mening som situasjonen, tingene og andre barn og voksne kan ha. Slik jeg ser det, kan et livsverdensontologisk forholdningssett danne et godt utgangspunkt for en slik forståelse. Det er vanskelig å tenke seg hvordan et vennskap skal gestaltes uten at det forekommer noen form for *kommunikasjon*. Vi kommuniserer gjennom kroppens uttrykk, med hjelp av gester, lyder, toneleie og bevegelser i tillegg til ordene. Vi forstår hverandres være-i-verden gjennom kroppen, gjennom ansiktsuttrykk, gester og ord. Ut fra et livsverdenontologisk perspektiv blir det derfor vel så viktig å fokusere på den ikke-verbale delen av kommunikasjonen som den verbale for å forstå de små barnas uttrykk for vennskap. Som mennesker deler vi våre verdener og skaper felles mening gjennom ulike væremåter. Begrepet *erfaringsforråd* beskriver de erfaringene vi har med oss gjennom vårt levde liv, og som blant annet danner grunnlag for hvordan vi møter andre mennesker ut fra hvilke forventninger vi har til dem.

2.4. Hva er vennskap?

Formålet med studien er å utforske hva som er karakteristisk for to-treåringers venns­kapsrelasjoner i deres livsverden i barnehagen. Her vil jeg presentere hva som har vært mitt utgangspunkt når jeg har lett etter uttrykk for vennskap i barnegruppen.

Selve begrepet *venn* kommer av det gammelnorske ordet *vinr*, som er beslektet med det latinske ordet *venus* (kjærlighet, skjønnhet)³⁵. Den amerikanske psykologen William Damon (1977, s.137) poengterer at vennskap er så grunnleggende i menneskers liv at begrepet ofte brukes som referansepunkt i forhold til alle sosiale relasjoner. Vi snakker hvor ”vennlig” noen fremstår, enten vi snakker om noen vi har møtt tilfeldig, personer vi oppsøker for å få profesjonell hjelp (lege, tannlege, advokat) eller personer vi har et nærere forhold til. Overfor barn kan voksne gjerne bruke begrepet ”venn” i betydning ”ikke-uvann”, for eksempel ”Nå må dere være venner” eller ”Her skal alle være venner” – i betydningen ”Her skal ingen krangle eller være ubehagelige mot hverandre”. Slik får begrepet vennskap en moralsk disiplinerende betydning. Men hva er det som kjennetegner ”venn­skap” fremfor bare det å være sammen? En spesiell utfordring her er at vennskap ikke nødvendigvis kan gis en generell definisjon. Hver venns­kapsrelasjon er en unik relasjon med sin unike historie (Blum, 1994, s. 113). De personene som inngår i vennskapet har en levd historie sammen. Denne unike, levde historien fører til at de spesielle personene som inngår i venns­kapsrelasjonen, utvikler sin egen spesielle forståelse som henspiller til denne levde historien. Derfor vil også mennesker opptre ulikt overfor ulike

³⁵ Venus ble i den romerske mytologi oppfattet som kjærlighetens og skjønnhetens gudinne. Det engelske begrepet *friend* kommer fra gammel engelsk *frEon* = *to love* (Meriam-Webster Online (<http://www.m-w.com/netdict.htm>), det franske begrepet *ami* kommer fra latin *amicus* = *venn, elskede* (jfr. Amor, det latinske navnet på kjærlighetsguden).

venner. Hver venns­kaps­re­las­jon får dermed en unik karakter og en unik verdi for de som inngår i den (Blum, 1994, s. 113). Det finnes med andre ord ikke én type vennskap barna imellom, men mange ulike – på samme måte som voksne også vil ha ulike typer relasjoner med ulike venner. Det er også ulikheter innenfor den enkelte venns­kaps­re­las­jonen. I likhet med for eksempel Løkkens (2000) forskning har et formål med min studie vært å utfordre synet at små barn ikke har utbytte av sosiale interaksjoner med jevnaldrende. Tradisjonelle sosialiseringsteorier betrakter utvikling som det enkelte barns internalisering av den voksnes evner og kunnskap (Inkeles, 1968, s. 76-77; James m. fl., 2002, s. 22-34; Parsons m. fl., 1955, s. 36). På grunn av dette er de tradisjonelle teoriene hovedsakelig opptatt av det individuelle barnet. Slike individrettede tilnærminger ignorerer til en viss grad kompleksiteten i den sosiale strukturen, kulturen og den kommunikative prosessen. Sosialisering er ikke bare et spørsmål om adaptasjon og internalisering, men også en prosess av reproduksjon og gjenskaping (Corsaro, 1997, s.18). Gjennom hele dette prosjektet har det vært en stor utfordring for meg å definere hva vennskap er. Pia-Maria Ivarsson (2003) valgte i sin doktorgradsavhandling å gå bort fra venns­kaps­be­gre­pet og heller bruke ”gemenskap” (s. 14). Hun mener ”gemenskap” er et videre begrep enn vennskap, og at det også innebærer det å være sammen; det være seg som tilskuer til en fotballkamp – eller som barn i en barnehage. Det å skape og inngå i et fellesskap med andre foregår i de hverdagslige aktiviteter som er en del av livets gjøren og laden. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på vennskap i denne studien, er at jeg er interessert i noe mer enn bare fellesskap, samspill og interaksjoner. Jeg vil forsøke å fange opp den tilleggsdimensjonen som vennskap innebærer og utforske hva denne tilleggsdimensjonen kan være.

Jeg vil legge til grunn at relasjonen må vare over en viss tid for at den skal kunne betegnes som vennskap. Erfaringer fra tidligere studier (Greve, 1999, 2005) tilsier at også små barn inngår i relasjoner som varer over tid. Det er barnas levde liv og felles erfaringsforråd som bygger opp vennsksapsrelasjonene. Vennskapet har en historisk dimensjon, det bygger på det vennene har opplevd sammen i fortiden. Samtidig er vennskapet her og nå, og det peker fremover mot en fremtid. Dette er dimensjoner som vil bli lagt vekt på i studien.

Ifølge den danske pedagogen Erik Sigsgaard (1983, s. 25) er et barns venner de barna som det har lyst til å være nært sammen med, under forutsetning av at denne lysten er gjensidig. Gjensidighet skiller vennskap fra andre relasjoner der det er ett barn som ønsker å være sammen med en annen, uten at den andre gjengjelder dette ønsket (Bliding, 2004; Damon, 1977, s. 138; Dunn, 2004, s.2; Gottman, 1986; Howes, 1987; Whaley & Rubenstein, 1994). Kravet om gjensidighet skiller også vennskap fra popularitet eller akseptering. Popularitet eller aksept kan godt være enveis-relasjoner. Et barn kan godt være populær og akseptert av de andre i barnegruppen uten at relasjonen går den andre veien (Dunn, 2004, s. 2).

En sentral side ved vennskap er at det innebærer et ønske om å være sammen med en eller flere bestemte personer. Det kan ikke være likegyldig *hvem* det er jeg er sammen med. Det er en forskjell på når to tilfeldige barn løper frem og tilbake på gulvet og når to venner løper sammen. De to som oppfatter seg som venner, vil være bevisste på hverandre og at det er akkurat "vi" som løper sammen. Ingen av dem vil kunne byttes ut med en annen. Derfor blir det nødvendig å fokusere på hva barna uttrykker i opplevelsen av det å være sammen. Jeg må lete etter uttrykk for barnas opplevelse her og nå av at "akkurat vi er sammen". Den danske pedagogen Stig Broström (2000) sier at vennsksapsrelasjoner er preget av nærhet, fortrolighet, både

positive og negative følelser, innbyrdes avhengighet og vi-følelse. Det blir en ekstra utfordring å lete etter slike uttrykk mellom barna, fordi små barn ikke nødvendigvis kommuniserer på en verbal måte. Nina Johannesen (2002) fokuserer på de yngste barnas særegne måte å kommunisere på i sin hovedfagsoppgave. Hun understreker betydningen av imitasjon i kommunikasjonen barna imellom. Imitasjon blir en måte for barna å kommunisere på. I denne studien legges det vekt på imitasjon som kommunikasjon når det letes etter uttrykk for vennskap mellom barna.

Valgfrihet er en annen viktig forutsetning for å etablere et vennsforhold (Broström, 2000; Dunn, 2004, s. 2). Man må selv kunne velge hvem man vil være venn med. Det vil si at barn som blir pålagt å være sammen, for eksempel i en lekegruppe eller i forbindelse med en fadderordning, ikke nødvendigvis kan sies å være venner. I tillegg til et ønske om å være sammen med, kan preferanse for en annen også komme til uttrykk ved et ønske om å være like hverandre. Det kan enten være rent utseendemessig, som et ønske om å ha på seg samme type klær (Broström, 2000, s. 77-78), eller mer på handlingsnivå. Det er imidlertid nødvendig med en utdyping og nyansering av hva som ligger i preferanse-begrepet.

For de fleste mennesker innebærer vennskap andre kvaliteter ut over ønsket om å være sammen. Venner ønsker å være nær hverandre, og vil savne hverandre dersom de er atskilt. Venner har en spesielt høy grad av hengivenhet mot hverandre, i tillegg til at samhandling mellom venner er preget av en sterkere intensitet og følelsesmessig uttrykk enn samhandling mellom personer som ikke definerer seg som venner (Bliding, 2004).

2.4.1. Oppsummering

Selv om det ikke her er mulig å presentere en klar definisjon av vennsforholdet – det er jo nettopp en utforskning av hva

vennskapsbegrepet innebærer som er fokus for denne studien – er det viktig å presentere hva som har vært utgangspunkt for observasjonene og tolkningene av vennskspsrelasjoner mellom de små barna i barnehagen. Jeg ønsker ikke å sette opp en liste over kriterier for vennskap, fordi dette lett kan føre til en innsnevring av begrepet. Jeg har ønsket å gå ut i barnehagen med et så åpent sinn som mulig, for å finne ut hva vennskap kan innebære for de små barna.

Grunnen til at jeg har ønsket å fokusere på vennskspsrelasjoner, er at jeg mener at vennskap har en betydning både for barnas trivsel og livskvalitet her og nå, og at det har en betydning for utvikling av evnen til å forstå og samhandle med andre. Vennskap kan være med på å styrke følelsen av tilknytning og identitet hos barn så vel som hos voksne. Med utgangspunkt i fenomenologien vil denne studien utforske hva det kan bety å være en venn og hva det kan innebære å ha en venn innenfor den pedagogiske rammen som barnehagen setter. Mange barn tilbringer en stor del av sine tidlige barndomsår i barnehagen. De relasjonene som utvikles innenfor denne konteksten er både viktige her og nå og på lengre sikt. Derfor blir det også interessant å fokusere på hva det er barn kan lære av vennskapet. Det blir drøftet nærmere i kapittel 7. I neste kapittel vil det presenteres hva som er gjort av tidligere forskning om vennskap mellom små barn.

3. Tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å gi en oversikt over tidligere forskning om små barns venns­kapsrelasjoner, slik at min egen studie kan settes inn i en større sammenheng. Forskning om vennskap har hatt ulikt utgangspunkt, man har stilt ulike spørsmål, hatt ulike definisjoner av vennskap og studert vennskap i ulike kontekster. Dette gjør at studiene også gir ulike svar på hva vennskap kan være. Mye av den tidligere forskningen om vennskap kommer fra utlandet, med en overvekt av studier fra USA. Det vil alltid være problematisk å sammenligne studier på tvers av landegrens­er, og ikke minst på tvers av kontinenter. Et av problemene er at begrepene som blir brukt, kan bli definert svært ulikt. Et annet problem når det gjelder barnehageforskning, er at barnehagen som kontekst er svært ulik i ulike land. Amerikanske, engelske og franske barnehager kan være svært forskjellige fra norske. Den norske pedagogen Berit Bae (2004, s. 29) påpeker i sin doktorgradsavhandling at det i engelsk faglitteratur brukes en fellesbetegnelse på institusjoner for små barn: *”early childhood settings”*.

”Inn under dette begrepet refereres til ulike typer institusjoner for eksempel day care (center), center-based care, creche, nursery school, nursery class, day nursery, kindergarten, play group, infant school. Alle disse betegnelse­ne vil kunne ha likhetstrekk med en norsk barnehage. Samtidig vil enkelte institusjoner være mer eller mindre forskjellige, både hva gjelder for eksempel personalets utdanning, gruppestørrelse, målsetting, innhold osv. Det er

derfor grunn til å være forsiktig med å gjøre enkle sammenligninger eller trekke bastante konklusjoner om forhold i (norske) barnehager på bakgrunn av (hovedsakelig utenlandsk) forskning” (Bae, 2004, s. 29-30).

Bae påpeker her noe som det er svært viktig å ta hensyn til hvis man ønsker å sammenligne studier fra barnehager på tvers av landegrensene. Kanskje kan ulikheter i det som tilsvarende barnehagetilbudet i forskjellige land være med på å forklare hvorfor forskere har kommet frem til ulike resultater for eksempel med hensyn til om små barn kan danne vennskskapsrelasjoner eller ikke. Min hensikt med dette kapitlet er imidlertid ikke å foreta noen direkte sammenligninger, men heller å redegjøre for hva som har vært gjort tidligere av forskning om vennskap som kan ha betydning for min egen studie.

3.1. Forskningstradisjoner

Det kan sies å være tre hovedtradisjoner innen tidligere forskning om barns vennskap: en tradisjon som tar utgangspunkt i utviklingspsykologi, en sosiokulturell tradisjon og en livsverdensfenomenologisk tradisjon³⁶. Disse forskjellige forskningstradisjonene vil ha ulik tilnærming til studiet av vennskap og presenterer ulike perspektiver i forskningen. Samtidig vil vi finne forskning som henter inspirasjon fra flere tradisjoner, slik at vi kan finne overlappinger. Det er ikke alltid enkelt å plassere forskningsarbeid innen de forskjellige tradisjonene, fordi det kan være mange oppfatninger av hvor de egentlig hører hjemme. Samtidig må man være klar over at den enkelte forsker kan sies å tilhøre ulike

³⁶ Det vil sikkert være mulig å dele inn i andre forskningstradisjoner. Jeg har valgt noen vide kategorier som rommer mange ulike retninger hver for seg, for å favne bredt.

tradisjoner ut fra når deres forskning er utført. Piaget (1896 – 1980) er et godt eksempel på dette. Hans forskningsarbeider strekker seg over en periode fra 1920-årene og nesten frem til sin død i 1980 – en periode på om lag 60 år. Mange vil plassere Piaget innenfor den kognitive konstruktivistiske retningen (Corsaro & Eder, 1990; Dahlberg m. fl., 2002), andre hevder at han hørte hjemme i den sosialkonstruktivistiske retningen, mens atter andre har plassert ham innen en relasjonell retning (Müller & Carpendale, 2004. s. 220). Kanskje kan man si at alt er riktig. Det er imidlertid ikke min hensikt hverken å gi en dyptgående redegjørelse for de forskjellige retningene, eller å gå inn på noen grundig diskusjon om hvor den enkelte forsker kan plasseres. Det kan også finnes flere retninger innen de ulike tradisjonene. Min hensikt er å gi en oversikt over den tidligere vennskapsforskningen, og på denne måten skape en bakgrunn for min egen forskning, og hva min forskning kan bidra med som ikke er gjort tidligere.

3.1.1. Forskning med utgangspunkt i utviklingspsykologi

Svært mye forskning som omhandler vennskap mellom barn er utført av psykologer. De fleste av disse forskningsarbeidene tar utgangspunkt i en eller annen retning innen utviklingspsykologien. Felles for alle er at forskningen spesielt ser på hvordan vennsapsrelasjoner utvikles i forhold til barnas alder. Ofte blir det ikke fokusert på vennskap direkte, men snarere på sosial utvikling. Studier av vennskap eller sosial utvikling hos barn under tre år har innen den utviklingspsykologiske tradisjonen gjerne vært gjennomført i laboratorier eller på institusjoner som sykehus (se for eksempel Bridges, 1933) eller barnehjem (se for eksempel Burlingham & Freud, 1944), og studiene har gjerne tatt sikte på å finne universelle stadier i barns utvikling av vennskap.

Kognitiv utvikling

Den kognitive retningen innen utviklingspsykologien studerer først og fremst barns kognitive utvikling. En kognitivistisk grunnholdning vektlegger individet og det individuelle. Piagets arbeider står sentralt innen den kognitive tradisjonen, men Piaget har ikke studert vennskap spesielt. Når hans forskning likevel nevnes her, er det fordi hans arbeider har hatt stor innvirkning på norsk barnehagepedagogikk og synet på barns identitetsutvikling, følelse av tilknytning og evne til kommunikasjon. Piagets teorier retter seg i hovedsak mot det individuelle barnets utvikling. Han betrakter barnet som en aktiv deltaker i den kognitive utviklingen, men fokuserer lite på hvordan barnet tar del i interpersonelle relasjoner. Av betydning for en pedagogisk studie som min er at Piaget vektlegger barns relasjoner med jevnaldrende som betydningfullt for læring (Piaget, 1973, s. 53). Gjennom samspill med jevnaldrende får barnet ifølge Piaget økt kommunikativ kompetanse og økt mulighet til å innta en annens perspektiv. Dette vil også ha positiv innflytelse på barnets kognitive utvikling. Piagets syn på barns utvikling gjennom hierarkisk oppbygde stadier har blitt støttet av andre fremtredende forskere. Slike studier har gjerne basert seg på intervjuer med barn og ungdom, og barn under tre år har dermed falt utenfor undersøkelsene³⁷. Piagets forskning ligger ganske langt fra en livsverdensfenomenologisk tilnærming, idet han i liten grad har studert barns hverdagsliv og barns komplekse livsverden. Piagets arbeid retter seg hovedsakelig mot barns kognitive utvikling og modning, noe som strider mot livsverdensfenomenologiens helhetstenkning (Corsaro, 1988, s. 1). Piagets syn på barnet som aktiv aktør i sosialiseringprosessen har imidlertid inspirert andre forskere til å bruke hans teorier videre i studiet av barns sosiale utvikling og av barns vennskap. Det er særlig

³⁷ Se for eksempel Selman (1980); Youniss (1975)

Piagets likevektsprinsipp som har blitt tatt til inntekt for at barn samhandler med andre barn i sin søken etter å oppnå likevekt (akkomodasjon og organisasjon)³⁸.

Den franske psykologen Sylvie Rayna (2001, 2002a, 2002b) har studert samspill og samhörighet mellom små barn i franske barnehager med utgangspunkt i Piagets teorier. Hun legger imidlertid ikke vekt på hans stadieteorier. Hun hevder at det er særlig to modaliteter som er fremherskende innenfor samspill mellom barn under tre år: imitasjon (*imitation*) og samarbeid (*coopération*). Hun beskriver imitasjon som en utforskning av ideer innad i barnegruppen. Imitasjon blir ikke tolket som en ren kopi av den andres handlinger, men mer som en utforskning av hva denne handlingen innebærer, gjerne med en utvidelse av handlingen med nye elementer. Flere andre forskere fremhever imitasjon som karakteristisk for samhandling mellom små barn (Camaioni m. fl., 1991; Dunn, 2004; Johannesen, 2002; Stambak, 1983; Stambak & Verba, 1986). Rayna fokuserer ikke direkte på vennskap i sin forskning. Når hennes studier likevel nevnes her, er det fordi Raynas forskning etter min mening gir et viktig bidrag til studiet av små barns kommunikative og sosiokognitive kompetanser, og viser at barn helt ned i 7 måneders alder viser samhörighet med jevnaldrende gjennom blant annet imitasjon (Rayna, 2001, s. 111). Rayna fokuserer imidlertid i liten grad på kompleksiteten i barnas levde liv. Hennes studier er derfor ikke direkte sammenlignbare med studier med en livsverdensfenomenologisk tilnærming til barns vennsksrelasjoner.

Utvikling av sosial kompetanse

I likhet med Sylvie Rayna har flere psykologer (Dunn, 2004; Guralnick & Neville, 1997; Guralnick, 2001; Honig & Thompson,

³⁸ Se Corsaro & Eder (1990).

1993; Howes, 1983, 1987, 1996; Howes m. fl., 1989; Howes m. fl., 1994; Lewis & Rosenblum, 1975; Whaley & Rubenstein, 1994), i all hovedsak amerikanske, vært interessert i å studere barns utvikling av sosial kompetanse. Selv om denne forskningen stiller andre spørsmål og har et annet utgangspunkt enn min studie, idet alle undersøkelsene legger mest vekt på utviklingen og mindre vekt på konteksten og kompleksiteten i barnas levde liv, er funnene likevel interessante for min studie. De viser alle til at selv helt små barn har kompetanse som gjør dem i stand til å delta i sosiale interaksjoner med jevnaldrende, noe som etter min mening er en forutsetning for å danne vennsapsrelasjoner. Flere av studiene tar også opp vennskap spesielt, men da med hovedfokus på utviklingen av barns evne til å inngå i vennsapsrelasjoner. Dette er grunnen til at disse studiene kort nevnes her:

Den amerikanske psykologen Carollee Howes (1983, 1987, 1996; Howes m. fl., 1989; Howes m. fl., 1994) har gjennomført flere kvantitativt orienterte studier av små barns sosiale kompetanse i lek og av vennskap med jevnaldrende i amerikanske barnehager. Ifølge Howes (1987) er vennskap blant annet kjennetegnet ved at to barn gjensidig viser preferanse for hverandre (*"relationship marked by preference"*, s. 256). Flere andre forskere hevder det samme (Lewis & Rosenblum, 1975; Whaley & Rubenstein, 1994). Jeg velger å plassere Howes' forskning innen den utviklingspsykologiske tradisjonen, fordi hun kategoriserer barns sosiale utvikling og utvikling av vennskap i universelle stadier (Howes, 1987; Howes m. fl., 1989):

- 1) Spedbarnsalderen er karakterisert av sosial interesse og responsivitet i forhold til jevnaldrende. Relasjonen med jevnaldrende på dette stadiet er gjerne preget av felles fokus og utveksling av gjenstander.

- 2) Tidlig småbarnsalder er karakterisert av komplementær (utfyllende) og gjensidig samhandling³⁹.
- 3) Moden småbarnsalder er karakterisert av kommunikasjon av mening. Når barna er cirka 3 år gamle, blir relasjonene dem imellom i større og større grad basert på verbale meningsutvekslinger.
- 4) Førskolealder er karakterisert av sosial organisering av jevnaldergruppen.
- 5) Hos eldre barn er den sosiale kompetansen karakterisert av at den sosiale status innen en gruppe forblir stabil i flere år.

Howes (1983) observerte at barn allerede i tidlig småbarnsalder (2. stadium) gjerne dannet venns­kapsrelasjoner med flere barn. Howes (1987) hevder at sosial kompetanse og vennskap med jevnaldrende utvikles i et sosialt system bestående av barnets familie, slektninger og voksne i barnehagen, der barna er avhengige av trygge voksne for å utvikle nære relasjoner til andre barn. I tillegg påpeker hun at venns­kapsrelasjoner som utvikles i daginstitusjoner er avhengige av stabile barnegrupper, særlig når det gjelder de yngste barna.

Den amerikanske psykologen Michael J. Guralnick (Guralnick & Neville, 1997; Guralnick, 2001) har lenge vært opptatt av små barns jevnaldringsrelasjoner og vennskap, særlig i forhold til barn med spesielle behov.⁴⁰ Han understreker at både det å etablere og det å vedlikeholde jevnaldringsrelasjoner og vennskap innebærer klare utfordringer for barna, men også at barn stadig søker å møte disse utfordringene og løse problemer som måtte oppstå underveis, gjennom ulike strategier. Guralnick (Guralnick & Neville, 1997, s. 580, Guralnick, 2001, s. 482) trekker særlig frem de utfordringene det

³⁹ Med komplementær samhandling menes at barnas handlinger utfyller hverandre, for eksempel et barn kaster eller triller ballen - den andre tar imot, eller den ene er mor - den andre er baby.

⁴⁰ For en oversikt, se for eksempel Guralnick, M. J. (red) (2001).

innebærer for et barn å få tilgang til jevnaldringsgruppen, å løse konflikter og å opprettholde leken. Ikke minst er dette et problem for barn med ulike former for funksjonshemninger.

De amerikanske psykologene Alice Sterling Honig og Alyce Thompson (1993) har også vært opptatt av hvilke strategier små barn bruker for å komme inn i sosiale relasjoner med jevnaldrende. Forskerne fant frem til 18 ulike strategier som enten var initiert av barna selv eller av de voksne i barnehagen. Et interessant funn hos Honig og Thompson er at mange av disse strategiene som barna fulgte, ikke førte frem, det vil si at barna på tross av sine forsøk på å komme inn i jevnaldringsgruppen ikke fikk det til. I tillegg klarte den voksne ofte ikke å fange opp barnas mislykkede forsøk på kontakt med jevnaldrende. Honig og Thompson mener derfor at de voksne trenger mer trening i å oppdage disse tidlige forsøkene på positiv sosial interaksjon mellom barna, slik at de voksne kan hjelpe barna i denne prosessen. Honig og Thompson hevder at barn må lære hvordan de skal ta kontakt med andre barn og hvordan de skal komme inn i leken. Hvis ikke de voksne kan være der og lære dem dette, vil noen av barna utvikle mønstre for sosial samhandling som viser seg å være lite effektive. Disse atferdsmønstrene vil for noen barn henge ved videre oppover i barnehage- og skolealderen. Barn som er isolert eller avvist av sine jevnaldrende, vil utvikle dårlig sosial kompetanse (Honig & Thompson, 1993). Honig og Thompson setter imidlertid få spørsmålstegn ved hvorfor så mange av barnas forsøk på samspill slo feil i deres undersøkelse. De undersøkte tilsammen 24 barn i alderen 23 til 33 måneder i ulike settinger i løpet av frileksperioden i barnehagen: rollelek, sandkasse, aktivitetstavle, staffeli, lesestole, skriveaktiviteter, kunstaktiviteter og klosser. En mulig årsak til at barna ofte mislyktes i sine forsøk på samspill med sine jevnaldrende kan være at situasjonene har vært for krevende for samspill. Selv om

de fleste av disse aktivitetene oppmuntrer til samspill hos litt eldre barn, er de trolig svært krevende for de yngste barna. Kanskje ville resultatet ha blitt annerledes dersom forskerne i større grad også observert barna i settinger som vektlegger for eksempel mer grovmotoriske aktiviteter (Løkken, 2000; Rayna, 2002a).

Utvikling av vennskap

Utviklingspsykologen Judy Dunn (2004) trekker frem ulike kriterier for hva som kan kalles vennskap. *Gjensidighet* skiller vennskap fra andre relasjoner der det bare er ett barn som ønsker å bli likt av den andre, mens den andre ikke gjengjelder dette ønsket. Vennskap fordrer at begge parter deler ønsket om å være sammen. Aksept eller popularitet kan være en-veis konstruksjoner, mens vennskap alltid er to-veis (Dunn, 2004, s. 2). Videre trekker Dunn frem *frivillighet* som et nødvendig kriterium for å kunne kalle en relasjon for vennskap. Relasjonen må altså ikke være påtvunget for eksempel av en voksen. Det er også interessant at Dunn påpeker forskjellen mellom sosial kompetanse⁴¹ og vennskap (ibid. s. 3). Som vi har sett av oversikten over, kan skillelinjene mellom sosial kompetanse og vennskap virke uklare i en del av den tidlige forskningen. Ifølge Dunn kan sosial kompetanse både være et middel til å fremheve seg selv og nå individuelle mål, og et middel til å samarbeide, bry seg om og hjelpe andre. Sosial kompetanse kan både brukes for å vinne i argumentasjoner og få det som man selv vil, og til å løse konflikter på en slik måte at også andre blir tatt hensyn til. Dunn (2004, s. 3) hevder at vennskap rommer noe mer enn bare sosial kompetanse. Vennskap mellom små barn rommer også en

⁴¹ Dunn bruker betegnelsen ”social skill”. Selv om jeg tidligere har skrevet at jeg ikke vil bruke begrepet *sosial kompetanse* i denne avhandlingen, benytter jeg begrepet når jeg beskriver Dunns forskning.

følelsmessig side, og vennskapet er nært knyttet opp til de handlingene og meningsutvekslingene som barna deler (ibid. s. 5).

Ifølge Dunn (2004, s. 20f) skjer det en forandring i hvordan barn leker og samarbeider med jevnaldrende når de er mellom 18 og 30 måneder. Rundt denne alderen begynner barna å bli flinkere til å planlegge og å samarbeide med andre, i tillegg til at de i større grad blir i stand til å kontrollere sine frustrasjoner og sitt sinne. Begge deler er ifølge Dunn (ibid.) viktig for å kunne utvikle vennsksrelasjoner. Hun legger likevel størst vekt på den betydningen som evnen til å dele en fantasilek har for vennskapet. Dunn henviser til studien til Howes m. fl. (1989) som finner at barn rundt 24 måneder (tidlig småbarnsalder) har evne til komplementært samspill. Dette viser at barnet forstår den andres intensjoner og kan gå inn i et samspill som utvider temaet i en fantasilek. Hvis det ene barnet for eksempel leker at det er moren, kan det andre barnet leke at det er babyen som vil ha mat. Dunn sier at slik fantasilek er med på å bygge opp vennskapet ved at barna deler en fantasiverden, og at venner viser en større evne til å leke på denne måten enn barn som ikke er venner.

Dunn interesserer seg for det komplekse innen vennsksrelasjoner mellom barn. Hun påpeker at ingen vennskap er helt like, og at det også finnes dem som ikke har venner i det hele tatt. Dunn skiller ikke mellom det kognitive og det følelsmessige og legger vekt på det ikke-reflekterende like mye som konteksten og den kulturelle sammenhengen når hun beskriver barns sosiale utvikling og utvikling av barns tidlige vennskap. Denne interessen for det komplekse og sammensatte sammenfaller med livsverdensfenomenologiens perspektiv.

Det kompetente barnet

Sterns forskning om spedbarn på midten av 1980-tallet vil mange hevde innebar begynnelsen til et paradigmeskifte fra å se på spedbarn som ufullstendige og inkompetente, til å betrakte barnet som *det kompetente spedbarnet* (Stern, 1985, s. 38-42). Stern kritiserte både tradisjonell utviklingspsykologi og psykoanalyse. Likevel velger jeg å plassere hans forskning innen den utviklingspsykologiske tradisjonen, fordi hans forskning ser på barns utvikling, og da særlig utvikling av selvet (Stern, 1985, s. 11f). Sterns (ibid.) teori om det interpersonlige univers legger vekt på spedbarnet som subjektivt opplevende. I likhet med Merleau-Ponty (1945) fokuserer Stern på kroppslige uttrykk og kan dermed hjelpe oss til å få økt kunnskap om og innsikt i den før-verbalspråklige kommunikasjonen som foregår ved hjelp av kroppsspråk, gester og følelsesuttrykk. Ifølge Stern er barnet selv aktivt med på å konstruere sin egen verden allerede fra fødselen. Stern vektlegger samspill med andre som en forutsetning for en etablering av selvet.

I en nyere studie (Stern, 2004) fokuserer Stern på de særdeles korte møtene (1-10 sekunder) som kan opptre i samspill mellom mennesker og som kan ha stor innflytelse for relasjonen mellom to personer (s. 41 f). Den opplevelsen som mennesker kan dele i løpet av noen få sekunder kan innvirke på deres relasjoner. Selv om Sterns studie ikke er rettet direkte mot små barns vennskspsrelasjoner, kan den slik jeg ser det, være med på å forklare noe av det som skjer i møtet mellom barna i barnehagen. Ifølge Merleau-Ponty er møtet selve forutsetningen for å forstå andre mennesker (Bengtsson, 2005, s. 39-42).

Det som kanskje i størst grad skiller Sterns forskning fra en livsverdensfenomenologisk orientert forskning, er at Stern i sine arbeider studerer relasjonen mellom barn og voksen eller mellom barn

uten å ta hensyn til konteksten. Johansson (1999, s. 65-66) kommer med samme kritikk av Sterns forskning. Merleau-Ponty understreker at livsverden er både historisk, kulturell og sosial (Bengtsson, 2001, s. 72). Derfor må studien av barn sees på bakgrunn av de sammenhenger som utgjør barnets levde verden. I sin nyere forskning (Stern, 2004) synes Stern i større grad også å ta hensyn til den kontekstuelle sammenhengen når han beskriver intersubjektivitet.

Oppsummering

Som en oppsummering kan vi si at studier av vennskap innen den utviklingspsykologiske tradisjonen har vært mest opptatt av å finne stadier i denne utviklingen. Det blir lagt vekt på barns lineære utvikling fra det umodne til det kompetente. Dette teleologiske synet har blitt kritisert de senere årene, blant annet fordi et slikt syn på barn gjør det vanskelig å innse at selv svært små barn har kompetanse på en lang rekke områder (Corsaro, 1997; Sommer, 2003a). En sterk oppmerksomhet på barnets utvikling medfører at man er mer opptatt av hva barn skal *bli* og mindre opptatt av hva barnet *er*⁴². Dette kan være med på å forklare hvorfor det er så liten interesse for forskning om vennskap mellom de yngste barna innenfor denne tradisjonen. Vennskap har en historie, i tillegg til at det er en relasjon her og nå og har også et perspektiv inn i fremtiden. Det kan synes som om det som er av forskning om vennskap innenfor den utviklingspsykologiske tradisjonen er mest opptatt av vennskapet som et *middel* til å nå noe annet, for eksempel at vennskap er viktig for barnets kognitive eller sosiale utvikling. En oppfatning av at vennskap utvikles gjennom universelle stadier, begrenser muligheten av å se kompleksiteten i vennskapet og at vennskap kan variere innen stadier og mellom barn. Den kognitive tradisjonen betrakter utvikling som det enkelte barns

⁴² Se Corsaro (1997, s. 7f).

internalisering av den voksnes evner og kunnskap. På grunn av dette er denne forskningen hovedsakelig opptatt av det individuelle barnet. Slike individrettede tilnærminger ignorerer kompleksiteten i den sosiale strukturen, kulturen og den kommunikative prosessen.

Forskning med utgangspunkt i utviklingspsykologisk tradisjon har ikke vært opptatt av hva det er å være en venn i barnas livsverden, og har således en annen innfallsvinkel til utforskningen av vennskap enn det som er mitt formål. Mens jeg ønsker å studere vennskap i størst mulig grad "nedenfra", det vil si fra barns perspektiver, har forskning innen den utviklingspsykologiske tradisjonen et perspektiv som er mer "ovenfra", det vil si fra en voksens synspunkt. Resultater fra utviklingspsykologisk forankrede studier vil likevel kunne være nyttige bidrag når man skal utforske vennskap fra en livsverdensfenomenologisk innfallsvinkel, fordi man til en viss grad må ta hensyn til barns alder når man skal forsøke å nærme seg barns perspektiver og forsøke å forstå fenomenet vennskap ut fra barns livsverden.

3.1.2. Sosiokulturell tradisjon

Den sosiokulturelle tradisjonen er vid og rommer mange ulike retninger, som for eksempel sosialkonstruktivisme og interaksjonistiske retninger. Felles for alle er at de er opptatt av kulturens innflytelse på barns utvikling og læring. Den sosiokulturelle tradisjonen legger vekt på kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker som det avgjørende for læring (Emilson, 2003, s.42; Whaley & Rubenstein, 1994, s. 386). Sosialisering er ikke bare et spørsmål om adaptasjon og internalisering, men også en prosess av tilpasninger, reproduksjon og gjenskaping (Corsaro, 1997, s. 18, 2003). Med et sosiokulturelt perspektiv vil man kunne anta at vennskap utvikler seg som en følge av aktiviteter og interaksjoner med venner.

Den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1978) er en representant for sosialkonstruktivismen. I likhet med Piaget og flere av forskerne innen den utviklingspsykologiske tradisjonen fokuserer ikke Vygotsky på vennskap spesielt, men han anser at sosialt samspill er den viktigste drivkraften i barns kognitive utvikling. Hans teorier om sonen for barnets mulige utvikling forklarer hvordan barn konstruerer kunnskap gjennom samspill med andre (voksne eller barn) som er mer erfarne enn dem selv innen det aktuelle området. Imitasjonen blir et viktig tegn på at det foregår en utvikling. På lik linje med flere av de sosiokulturelle forskerne, for eksempel den amerikanske filosofen og sosialpsykologen George Herbert Mead (1934) bygger Vygotsky (1978) sin teori på en dualisme mellom menneskene og verden gjennom å poengtere det kulturelle og materielle som grunnlag for utvikling. Dermed ser man bort fra den gjensidige, helhetlige relasjonen mellom menneske og verden som livsverdensontologien tar utgangspunkt i.

Individets samspill med ulike kontekster

Den interaksjonistiske retningen ligger ifølge Johansson (1999) nært opptil teorier om livsverden. En viktig forskjell er at visse sosiokulturelle retninger synes å legge mindre vekt på barnets egen meningsskaping og mer vekt på den kulturelle innflytelsen enn en teori med utgangspunkt i livsverdensfenomenologi. Interaksjonistiske retninger fokuserer på individets samspill med ulike kontekster innen kulturen. Eksempler på forskning innen den interaksjonistiske retningen er arbeidene til den amerikanske psykologen og pedagogen Damon (1977), den norske sosiologen Ivar Frønes (1994) og den norske sykepleieren og sosiologen Borgunn Ytterhus (2000, 2002). Damon er influert av Meads forskning. På tross av Damons syn på vennskap som noe av det mest grunnleggende i relasjonen mellom jevnaldrende i barndommen, hevdet han at barn i alderen under cirka

fem år ikke danner vennsksapsrelasjoner, men at dem disse barna oppfatter som venner er basert på hvem de tilfeldigvis leker med i øyeblikket. Små barn liker dem de leker med, snarer enn motsatt: at de leker med dem de liker (Damon, 1977, s.138). Frønes (1994) er særlig opptatt av jevnaldrendes betydning for utvikling av sosial og kommunikativ kompetanse. Det at vennskap bygger på frivillige relasjoner gjør at det blir gjenstand for kontinuerlige forhandlinger og vedlikehold fra begge parter for å kunne opprettholdes. Disse forhandlingene og vedlikeholdet er det som fremmer både den sosiale og den kommunikative kompetansen, og i denne forbindelse vektlegger Frønes det gjensidige i forholdet. Frønes (1994, s. 67, 155-159) er også opptatt av forskjellen mellom barn-barn-relasjoner og relasjoner mellom den voksne og barnet⁴³. Han hevder at disse relasjonene er helt motsatte i karakter, idet barn-barn-relasjonene er horisontale, basert på likeverdighet, mens barn-voksen-relasjoner er vertikale og i større grad styrt av den voksnes kontroll. Dermed vil barn-barn-relasjoner kreve en høyere grad av gjensidig tilpasning fra barnas side. Frønes er mest opptatt av den sosiale kompetansen som barn må besitte for å inngå i et vennskap, noe som kan hensepeile mer på det bevisste og rasjonelle og mindre på det spontane, motsetningsfulle og det levde som er karakteristisk for livsverden. Samtidig er Frønes' utgangspunkt at barns relasjoner er komplekse og at barn allerede fra fødselen av inngår i et interaktivt forhold til sine omgivelser. Dette synet på barnet som meningsskapende og aktivt ligger nært opp til en livsverdenfenomenologisk tilnærming til studiet av vennskap.

⁴³ Piaget (1973) er opptatt av det samme: sosialiseringprosessen mellom barn skjer på et likeverdig grunnlag, mens barn-voksen relasjonen skjer på et ulikeverdig grunnlag, der den voksne er den overlegne.

Borgunn Ytterhus (2000) har i sin doktorgradsavhandling gjort en studie av segregering i barnehagen. Her tar hun med utgangspunkt i en interaksjonistisk tilnærming opp barnas sosiale relasjoner med særlig vekt på inklusjon og eksklusjon. Ytterhus tar utgangspunkt i det hun kaller 19 ”annerledes” barn, dvs. barn som er enten synlig bevegelseshemmet, utviklingshemmet eller som har en hudfarge som er forskjellig fra majoriteten. Hun beskriver deres møte med det hun kaller ”barn flest”. Barna var i alderen 3-6 år. Ytterhus finner at det mellom barna hersker diverse regler for sosial samhandling. Brudd på slike regler kunne føre til at interaksjonen brøt sammen. Ytterhus trekker frem fem såkalte sosiale forbudsregler som gjelder innen barnas relasjoner: du skal ikke påføre andre fysiske smerte, du skal ikke vise følelser som er inadekvate i situasjonen, du må ikke miste ansikt, du skal ikke ødelegge andres pågående lek og du skal ikke være ”heslig” eller ”grisete” (Ytterhus, 2002, s. 47). Hun finner også ulike samhandlingsressurser som var viktige for å starte og vedlikeholde en samhandling. Disse samhandlingsressursene er: å spørre om å få delta i lek, å være blid og snill, å spille rollen sin, å være kreativ og morsom og å være spontan og nærværende. Det vil være interessant å se om de funnene hun har gjort også vil gjelde for yngre barn.

Ytterhus (2002) kommer med en interessant kritikk av Merleau-Ponty (1945) når han hevder at i møtet med den andre står de to kroppene som møtes i gjensidig avhengighetsforhold til hverandre; min kropp og den andres blir to sider av samme sak. Ytterhus (2002, s. 97) hevder at hennes studie svekker denne antagelsen, fordi møtet også kan ende med sammenbrudd. Jeg forstår imidlertid ikke Merleau-Ponty dit hen at alle møter må resultere i enighet og harmoni. Tvert imot hevder Merleau-Ponty at møtet mellom to kroppssubjekter også kan føre til at det oppstår uenighet (Merleau-

Ponty, 1945, 215-217). Det er derfor intersubjektiviteten gjør det mulig for mennesket å innta ulike perspektiver. Men Ytterhus setter lys på noen svært interessante betraktninger omkring når kroppen *ikke* lever opp til andres forventning (2002, s. 100f). Her beskriver hun hvordan barn som inngikk i hennes studie helt ned i tre-fireårsalderen kommenterte jevnaldrendes kroppslige ”treghet og klumsethet” dersom dette hindret de andre barna i deres lek, som for eksempel da barna skulle delta i en hinderløype og ble oppholdt fordi et av barna brukte for lang tid. Jeg forstår dette på den måten at menneskets bevissthet i slike situasjoner kanskje ikke blir ”jeg kan” (jfr. Merleau-Ponty, 1945, s. 160), men ”jeg kan *ikke*”.

Ytterhus (2000, 2002) definerer ikke hva hun legger i begrepet *vennskap*. Det kan synes som om hun bruker begrepet synonymt med *lekekamerat*, det vil si en person som man tilfeldigvis leker med her og nå. Hennes tema er heller ikke vennskap spesielt, men det hun kaller ”sosialt samvær i barnehagen med fokus på sosiale inklusjons- og eksklusjonsmekanismer”. Hennes forskning er likevel interessant for mitt prosjekt, fordi det vil kunne være flere av de samme mekanismene som spiller inn i de små barnas oppbygning av vennsapsrelasjoner.

To amerikanske forskere som har interessert seg for de yngste barnas vennskap ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er Kimberlee Whaley og Tamara Rubenstein (1994). De har undersøkt hvordan barn under 3 år samhandler med hverandre – hvordan de ”gjør” vennskap⁴⁴ (Whaley & Rubenstein, 1994). Allerede dette begrepet å *gjøre vennskap* peker mot et syn på barn som aktive og kompetente i sin interaksjon med andre. Dette ligger nært opp til et livsverdensperspektiv. Likevel bruker de ikke livsverdensbegrepet selv i sin forskning. Whaley & Rubenstein (ibid.) identifiserer

⁴⁴ How toddlers 'do' friendship.

vennskap ut fra tre faktorer: 1) tid sammen, 2) kontinuitet og 3) gjensidig preferanse. Med *tid sammen* mener de at barna tilbringer så mye tid sammen som mulig, dvs. at de er sammen hver gang de har anledning til det. Med *kontinuitet* mener forskerne at barna må være sammen over en periode på minst fem dager. *Gjensidig referanse* refererer til at begge barna velger hverandre i ulike settinger hver gang de har mulighet til det. Resultatene tyder på at 1,5 – 3 åringene tar del i langt mer komplekse relasjoner enn man tidligere hadde antatt. Whaley og Rubenstein trekker frem fem dimensjoner av vennskap som iøynefallende ved deres forskningsmateriale: 1. *Hjelp* (tilby assistanse), 2. *Intimitet*, 3. *Lojalitet*, 4. *Deling* og 5. *Likhet* (similarity). Med *hjelp* menes det å tilby assistanse, hjelpe en partner i en pågående aktivitet eller hjelpe en partner å få tak i en gjenstand som han eller hun trenger. Med *hjelp* menes også å hjelpe en venn som har slått seg eller trøste en som er lei seg. *Intimitet* kan bety at to barn forsøker å snu seg vekk eller distansere seg fra de andre i nærheten, videre kan det innebære nær fysisk kontakt, å ekskludere eller ignorere andre barn, og endelig det Whaley og Rubenstein kaller ”hyggelig stillhet” (*companionable silence*) (ibid. s. 390-391). *Lojalitet* ble kodet hvis barn støttet sine venner overfor andre barn, hvis barna forsvarte retten til sine egne og vennens leker og å vente på hverandre hvis deres interaksjon hadde blitt forstyrret eller avbrutt av noen andre. Hvis noen barn ga noe som egentlig tilhørte dem selv, til en venn, ble dette kodet som *deling*. Den siste dimensjonen, *likhet*, ble kodet hvis det var enighet eller fellesskap i forhold til holdninger, meninger, verdier og interesser (ibid. s. 393). Whaley og Rubenstein trekker særlig frem imitasjonen som et tegn på likhet. De finner at venner imiterer hverandre gjerne ned til minste detalj. Whaley og Rubensteins funn peker mot et syn på barns levde erfaringer som

komplekse, noe som passer godt inn i et livsverdensfenomenologisk perspektiv.

Tolkende interaksjonistisk perspektiv

Den amerikanske sosiologen William Corsaro (1985, 1988, 1997, 2003; Corsaro & Eder, 1990) inntar et tolkende interaksjonistisk perspektiv i sine studier av barns vennskap. Corsaro har hovedvekt på studier av barns kultur, og han er opptatt av å innta barnets perspektiv. Han hevder at barn inngår i et sosialt nettverk allerede fra fødselen av. Corsaro har gjennomført flere etnografiske studier i amerikanske og italienske barnehager og er opptatt av å studere barnas levde verdener i deres naturlige miljø i barnehagen.

Corsaro (1985, 1988, 1997) finner at små barn skaper ulike former for rutiner i sin lek, og hevder at disse rutinene er med på å bygge opp vennskapet. Samtidig er rutinene med på både å gi andre barn tilgang til leken og å beskytte den pågående leken. Et eksempel på en slik rutine mellom små barn, er noe Corsaro har kalt "Den lille stolrutinen" (The Little Chairs Routine) fra en observasjon i en italiensk barnehage (asilo nido). Denne rutinen begynner med at ett av barna skyver en barnestol midt ut på gulvet. Flere barn begynner å skyve andre stoler bort til den første og ordne alle stolene slik at de står på en rekke. I løpet av denne aktiviteten både trøster barna hverandre hvis noen slår seg litt og viser at de er klar over at de voksne pleier å fortelle barna at de må være forsiktige. Blant annet er det en gutt som leker at han faller, og en jente som forklarer den voksne at de er forsiktige. På denne måten viser barna at de har kontroll både over de fysiske omgivelsene og over de voksnes autoritet (Corsaro, 1997, s. 120-122).

Corsaro (1997, s.123) peker på at det å etablere et vennskap er en svært kompleks prosess. Det å få tilgang til leken er spesielt vanskelig for små barn, hevder Corsaro, fordi små barn har en tendens til å ville

beskytte leken mot andres inntreden. Dette er en direkte konsekvens av at barnas interaksjoner er svært skjøre, og det skal lite til før en lek går i oppløsning. Corsaro (1997, s. 119-131) har observert mange ulike strategier som barna utvikler for å få tilgang til leken, selv hos små barn. Corsaro finner at litt eldre barn bruker vennskapsbegrepet både til å få innpass i leken og til å beskytte det interaktive området. Corsaro kritiserer tradisjonelle utviklingsteorier der målet er det voksne idealet. Han understreker at vennskap ikke oppstår som noe resultat av kognitiv utvikling eller av barnets individuelle refleksjoner. Tvert imot, hevder Corsaro, er vennskap et resultat av barns kollektive og aktive deltakelse i sine sosiale verdener og jevnaldringskulturer (Corsaro, 1997, s. 127). Ifølge Corsaro innebærer vennskap en deltakelse i felles aktiviteter på et bestemt sted, og samtidig som de beskytter denne leken mot innblanding og avbrytelser fra andre. Corsaro ser barnet som et aktivt, meningsskapende og sosialt menneske. Han er også opptatt av å studere barns livsverdener i barnas hverdag i barnehagen ut fra barnets perspektiv, noe som passer godt med formålet med min egen studie. Corsaros forskning ligger tett opp til det livsverdensfenomenologiske perspektivet. Han fokuserer på menneskets livsverden som noe komplekst og sammenvevd, med barn som aktive medspillere i sin interaksjon med omverdenen. Men Corsaro diskuterer ikke vennskapsbegrepet spesielt og fokuserer heller ikke på *hvordan* vennskap blir bygget opp. Som sosiolog er Corsaro mer opptatt av barndomskulturen og hvordan barn beskytter sin egen kultur og sin egen lek mot blant annet den voksnes innflytelse. Når han hevder at barnas ulike lekerutiner er med på å bygge opp vennskapet, tolker jeg det dit hen at det er gjentakelsen og gjenkjennelsen som gjør at barna får lyst til å fortsette å leke sammen og dermed bli venner. Slik Corsaro bruker vennskaps-begrepet, kan

det synes som om han mener det nesten synonymt med *lekekamerat*, dvs. en person barnet tilfeldigvis leker med her og nå, men som barnet ikke nødvendigvis har et nærere forhold til som *venn*.

Den svenske pedagogen Pia-Maria Ivarsson (2003) er tydelig inspirert av Corsaros forskning. Ivarsson har studert litt eldre barn og deres konstruksjon av fellesskap innen barnehagens kontekst. I likhet med Corsaro er hun opptatt av barnas fortolkende reproduksjoner og hvordan barna bruker elementer fra den voksnes kultur eller verden til å konstruere sin egen kultur innenfor barnehagens kontekst. Ivarsson bruker selv ikke begrepet livsverden om barnas hverdagsliv i barnehagen. Men hun har en etnografisk tilnærming til datainnsamlingen i sin studie, og deltar på denne måten selv direkte i barnas livsverden i den svenske barnehagen. Ivarsson ønsker å ta barnets perspektiv i sin forskning og har derfor valgt så langt som mulig å gå inn som en deltakende observatør i barnas verden. Dette passer godt med formålet med min egen studie. Ivarsson er ikke opptatt av å forstå kompleksiteten i barnas levde verdener. Hun er opptatt av å beskrive hvordan barna selv er med på å konstruere sin kultur, men trenger ikke inn i fenomenene – for eksempel hva det sosiale fellesskapet *er* eller innebærer i barnas levde liv. Dette kan etter min mening være årsaken til at Ivarsson velger å gå bort fra vennskapsbegrepet, slik hun beskriver det i innledningen til sin avhandling (Ivarsson, 2003, s. 14).

Den svenske psykologen Elin Michélsen (2004) har tatt for seg barn-barn relasjoner i barnehagen og er i likhet med Corsaro og Ivarsson opptatt av barns sosialisering og av barnekulturen. Michélsen slår fast at de lengste interaksjonene mellom toåringene i hennes studie finner sted mellom barn som er engasjert i kroppslig lek. Flere andre forskere kommer også inn på betydningen av kroppslig lek i jevnaldningsrelasjoner i denne alderen (Løkken, 1998,

2000; Rayna, 2002a). Michélsen sier at interaksjonene oftest starter rundt et aktivt barn. Hun bruker begrepet *affordance* (Michélsen, 2004, s. 23-26) for å beskrive hva det er hos barn som inspirerer andre barn til å ta initiativ til samspillshandlinger. Og i denne forbindelsen fremhever Michélsen at det virker som et barn i aktivitet tiltrekker seg mer oppmerksomhet fra andre barn enn barn som sitter stille (ibid. s. 124). Michélsen finner videre at det forekommer gjensidige interaksjoner mellom de små barna, interaksjoner som kan variere både i form, innhold og følelsesmessig engasjement. I interaksjonen er *interesse* den meste fremtredende følelsen, ifølge Michélsen (s. 125). Interessen er en forutsetning for at det skal oppstå et samspill. Videre viser barna *glede* når noe oppleves som ekstra lystbetont. Barna uttrykker glede ved å bevege seg, når noe er uventet eller overraskende eller ved gjensyn med andre barn – for eksempel om morgenen. Barna uttrykker også glede over å bli imitert, og i situasjoner der de føler at de mestrer noe ("kompetanseglede") (Michélsen, 2004, s. 128). Michélsen finner også at barnas interaksjoner inneholder konflikter, men at disse konfliktene som regel er kortvarige og at de gjerne handler om leketøy. Hovedsakelig er barnas samspill likevel preget av et positivt og livsbejænde klima. Barnas interesse for hverandre er med på å legge grunnlag for en egen småbarnskultur, noe Løkken (2000) også fremhever i sin forskning.

Michélsens forskning trekker frem noen viktige aspekter ved små barns måte å være sammen på. Med et utgangspunkt i *affordance*-begrepet viser hun at konteksten spiller inn i barns samspillshandlinger. Men hun tar ikke i betraktning helheten i barnas livsverdener, idet hun ikke innlemmer det historiske elementet i barnas levde liv. Dermed tar hun ikke hensyn til alle de sammenhenger som utgjør barnas livsverden. Livsverden er heller ikke et begrep som diskuteres i hennes forskning.

Små barns læringsprosesser

Den svenske pedagogen og forskeren Marit Lindahl (1995, 1998) har studert ettåringers spontane læringsprosesser både ut fra et barneperspektiv og ut fra en interesse for det kognitive. Det er særlig Lindahls funn vedrørende barns sosiale relasjoner (Lindahl, 1998, s. 121 f) som er av interesse for min studie. Ifølge Lindahl forsøker barna å forstå dels seg selv, dels andre menneskers handlinger i samspillssituasjoner med andre. Barna lærer seg å mestre en sosial relasjon når de lykkes i å etablere kontakt med andre (Lindahl, 1998, s. 122). Lindahl hevder at de fleste barn har en eller annen form for følelsesmessig engasjement når de skal lære å mestre sosiale relasjoner i sitt samspill med andre. Det følelsesmessige engasjementet bidrar til å oppøve en evne til samspill og kommunikasjon med andre og også til å utvikle vennsapsrelasjoner. Samspill med andre mennesker både påvirker og blir påvirket av hvorvidt man forstår betydningen av andre menneskers sosiale handlinger, hevder Lindahl (ibid., s. 107). Lindahl observerte at barn kunne forstå andre barns uttrykk for at de for eksempel var lei seg, og at dette gjerne førte til medfølelse og et ønske om å trøste den andre personen. Ifølge Lindahl viser barna således at de kan leve seg inn i den andre personens situasjon. Det kan også synes som om det å være like er en viktig dimensjon ved vennskapet, slik vennsapsrelasjonen mellom to jenter, Fia og Lindas presenteres: *”Från allre första början mäter de sig mot varandra och finner att de är jämbördiga, dvs. ungefär lika stora, lika starka, lika envisa, etc. Efter många konfrontationer växer deras kompisskap sig med tiden alt starkare.”* (Lindahl, 1998, s. 93).

På tross av flere likhetspunkter med forskning ut fra et livsverdensfenomenologisk utgangspunkt skiller Lindahls forskning seg fra denne tradisjonen – kanskje først og fremst fordi hennes

interesse dreier mot det kognitive og at det kan synes som om hennes utgangspunkt er at barns sosiale kompetanse er noe som læres. Ifølge Merleau-Ponty er menneskets eksistens intersubjektiv, mennesket er i verden sammen med andre mennesker. Merleau-Ponty poengterer at mennesket har mulighet til å forstå andre gjennom sin eksistens, ikke gjennom å leve seg inn i den andre personen. Her er det også et sentralt skille mellom Lindahls utgangspunkt og livsverdensontologien.

En annen svensk forsker som har interessert seg for barns læring med særlig utgangspunkt i det kognitive, er den svenske pedagogen Pia Williams (2001). I sin doktorgradsavhandling beskriver hun situasjoner i barnehagen og skolen hvor barn gjennom sitt samspill både lærer av hverandre og lærer til hverandre. Barna lærer både hvordan de skal få tilgang til kameratkulturen og hvordan de skal verne om den pågående leken. Gjennom kommunikasjon og interaksjon lærer barna at de ikke alltid blir akseptert i kameratgruppen eller i leken. Williams (2001, studie II) finner at barna lærer av hverandre gjennom å gjøre det samme som de andre, gjennom å iakttå, lytte og imitere. Williams legger vekt på at læring skjer innefor en kontekst og i en sammenheng. Det er ikke alltid slik at det er det eldre barnet som lærer noe til det yngre. Barn lærer av hverandre uavhengig av både alder og kjønn, hevder Williams.

Oppsummering

Den sosiokulturelle tradisjonen er opptatt av kulturens innflytelse på barns utvikling og læring og legger vekt på kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker som det avgjørende i denne læringsprosessen. Forskning innen denne tradisjonen fokuserer på individets samspill med ulike kontekster som det inngår i. På denne måten kan man si at den sosiokulturelle tradisjonen ligger tett opptil forskning som tar utgangspunkt i livsverdensontologien og

fenomenologi. Den største forskjellen ligger kanskje i at særlig de deler av den sosiokulturelle tradisjonen som tar utgangspunkt i Vygotskys (1978) og Meads (1934) teorier, har et dualistisk syn på mennesket og verden. Disse teoriene betoner det materielle, kulturelle eller det strukturelle som avgjørende for menneskelig utvikling. I tillegg har den sosiokulturelle tradisjonen gjerne en interesse for de kognitive aspekter ved barns sosialisering og ved vennskap. Kommunikasjonen, og da særlig verbalspråklig kommunikasjon, betones som et redskap i menneskenes sosiale liv. Det savnes videre en eksplisitt kroppsteori. Kroppen blir materiell, den blir et redskap og ikke en levd kropp. Den livsverdensontologiske tradisjonen motsetter seg det dualistiske synet på mennesket og verden, og kan således åpne for en annen kunnskap. Livsverdensontologien legger vekt på at mennesket og verden, det subjektive og det objektive, utgjør en sammenvevd og udelelig helhet der kroppsligheten er sentral. Innen livsverdensontologien anses kommunikasjonen, og da all kommunikasjon både verbal og ikke verbal, som en helhet og som en eksistensform.

Mens det i den utviklingspsykologiske tradisjonen ikke finnes mye forskning om vennskap, kan det synes som om det er en større interesse for vennskap innen den sosiokulturelle tradisjonen. Men i motsetning til min studie, legger de fleste studier om vennskap innen den sosiokulturelle tradisjonen større vekt på vennskap som et middel til utvikling av sosial kompetanse (jfr. Frønes, 1994), en sidestilling av vennskap og sosialt samvær (jfr. Ytterhus, 2000, 2002), vennskapets betydning for barndomskulturen (jfr. Corsaro, 1985, 1997, 2003; Corsaro & Eder, 1990; Ivarsson, 2003; Michélsen, 2004) og venners betydning for hverandre i kognitive læringsprosesser (Lindahl, 1998; Williams, 2001). Min studie vil i større grad fokusere på vennskapet som et helhetlig fenomen og gå mer i dybden på hva

som er karakteristisk for vennskspsrelasjoner og hvordan vennskapet kommer til uttrykk i to-treåringers livsverden.

3.1.3. Livsverdensfenomenologisk tradisjon

Forskning med utgangspunkt i livsverdensfenomenologisk tradisjon spenner over ulike disipliner som for eksempel pedagogikk (Claesson, 2005; Greve, 2005; Johansson, 1999, 2003; Løkken, 1996, 1998, 2000, 2004; Sandvik, 2000), musikkpedagogikk (Vist, 2005), spesialpedagogikk (Carlsson, 2005), sykepleievitenskap (Berndtsson, 2001; Friberg, 2005)⁴⁵. Det er først og fremst nyere forskning om små barn som tar utgangspunkt i en livsverdensfenomenologisk tradisjon. Det finnes imidlertid få studier innen den livsverdensfenomenologiske tradisjonen innen barnehagefeltet. Jeg vil her trekke frem to studier som i særlig grad har relevans for min egen forskning.

Små barns jevnaldningskultur

Løkken retter i sin doktorgradsavhandling søkelyset mot 1-2 åringens særegne måte å ”gjøre” barndommen på (”doing childhood”) (Løkken, 2000). I likhet med for eksempel Frønes (1994) hevder hun at jevnaldrende har en betydning for hverandre som er helt annerledes enn det voksne kan tilby barna og at små barns samhandling med hverandre derfor er et viktig supplement til den voksnes samvær med barna. Løkkens funn viser at små barn har nære relasjoner, vennskap og et samhold som kan komme til uttrykk på svært komplekse måter gjennom barnehageåret. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi viser hun at de små barna forstår hverandres intensjoner og meninger gjennom sitt samspill, i felles lek og felles aktiviteter. Denne studien er direkte relatert til min egen studie, idet min studie også tar sikte på

⁴⁵ Se også Haugen, Løkken & Røthle (red.) (2005) for en oversikt over småbarnspedagogiske prosjekter med utgangspunkt i en livsverdensfenomenologisk tradisjon.

å løfte frem små barns væremåter og uttrykk for vennskap med utgangspunkt i livsverdensontologi og deler av Merleau-Pontys filosofi. Det er likevel flere ting som skiller Løkkens studie fra min. Løkken løfter frem den karakteristiske stilen, som hun velger å kalle ”toddler-stilen”, som karakteriserer de små barnas måte å være-i-verden på (Løkken, 2000, artikkel 3 og 5). Denne stilen viser seg blant annet i de små kropps-subjektenes hilsningsritualer når de ønsker hverandre velkommen om morgenen. På denne måten fremhever Løkken en småbarnskultur som særpreges ved barnas kroppslige væremåte, og som etter hennes mening er felles for små barn (toddlere). I senere arbeider viderefører hun dette temaet fra doktoravhandlingen (Løkken, 2004, 2005). Barna deltar i lek med utgangspunkt i det kroppslige, gjerne gjennom lek med store gjenstander eller gjennom lek som har småbarnskroppen i sentrum. Løkken legger vekt på at det er de kroppslige samhandlingene som preger den særegne småbarnskulturen.

Løkkens fremste bidrag i forskning om små barn er nettopp at hun retter søkelyset på denne aldersgruppen og viser hvordan barna sammen skaper mening og forstår hverandres intensjoner i sine delte verdener. Løkken kommer også inn på vennsapsrelasjoner mellom barna (Løkken, 2000, s. 64-67), men går ikke nærmere inn på hva som karakteriserer de ulike vennsapsrelasjonene eller hva vennskap innebærer. Hun beskriver vennskap som at barna er opptatt av å trøste den som er lei seg og at barna er opptatt av den andres velbefinnende. Idet hun refererer til Whaley og Rubensteins (1994) begrep ”*how toddlers*”⁴⁶ ’do’ *friendship*” sier hun at dette er vennlige *handlinger* (”*the actions of friends*”, Løkken, 2000, s. 65). Min studie går videre

⁴⁶ Begrepet ”toddler” er diskutert tidligere i denne avhandlingen (kapittel 1.3.) der det også har blitt redegjort for hvorfor jeg ikke ønsker å bruke dette begrepet i min forskning.

og utforsker hva som karakteriserer de ulike venns­kaps­relasjonene og hvordan dette kommer til uttrykk i de små barnas livsverden. Det finnes viktige berøringspunkter mellom Løkkens forskning og min egen. Jeg mener at min studie kan være med på å få ytterligere ny kunnskap om de små barnas livsverden i barnehagen gjennom å søke å forstå og belyse mangfoldet og flertydigheten i små barns verdener. Løkken har i større grad studert det som *forener* barnas verdener. Mitt arbeid er i tillegg med på å utvide teorien ved at jeg setter søkelyset direkte på livsverdensbegrepet.

Etikk i små barns verden

En annen studie som ligger nært opp til min egen forskning, er den svenske pedagogen Johanssons (1999) studie av verdier og normer blant de yngste barna i barnehagen. Også Johansson tar utgangspunkt i en livsverdensontologi, blant annet basert på Merleau-Pontys filosofi. I likhet med Løkken er Johansson opptatt av det kroppslige og legger stor vekt på det kroppslige aspektet ved barns livsverden. Spesielt interessant for min studie er Johanssons vektlegging av relasjonen mellom barna, og i særdeleshet vennskapet, som en drivkraft for at barn oppdager og forstår etiske verdier. Ifølge Johansson (s. 159 f, s.255f) åpner vennskap opp for den andres livsverden. I vennskap er etiske dimensjoner og verdier som andres velbefinnende, omsorg, forsvar av andres rettigheter og forståelse av andres situasjon fremtredende.

Johansson finner at det særlig er to etiske dimensjoner som viser seg, nemlig forsvar av rettigheter og ønske om å ivareta andre barns velbefinnende. En av rettighetene som barna i denne undersøkelsen forsvarer, er retten til å dele verdener med andre barn. Barn vil ta del i det som hender i barnehagen sammen med de andre barna. Dette gjelder særlig for leken, men også andre aktiviteter som å lese en bok sammen eller å være sammen i det som ofte benevnes som

hverdagsaktiviteter: på- og avkledning i garderoben, håndvask, måltider, samlingsstunder, etc. Barna opplever og erfarer at de er sammen og at de deler mening og aktivitet (Johansson, 1999, s. 143-144). Johansson finner at barna forsvare sin rett til å dele verdener og at det kan synes som om barna har en underforstått overenskomst om et vennskap som går ut over den aktuelle situasjonen både tidsmessig og i forhold til hva de leker, det vil si at det samme leketema kan gå over lang tid, eller det kan tas opp igjen ved senere anledninger. Vennskapet går ut over lekens her-og-nå. Barnas opplevelser av retten til å dele verdener med andre barn vokser frem fra felles prosjekter som barna utvikler sammen. I denne sammenhengen fant Johansson at likhet er viktig: det å være lik i størrelse, alder og interesser. Samtidig betyr det å være ulik at man kan stenges ute fra de andres delte verdener. Ved å markere ulikhet hos noen markerer barna samtidig nærhet og tilhørighet med andre.

Johansson (1999) finner at retten til å dele verdener med andre barn blir vurdert høyt av barna selv (s. 166). Det kan synes som om barna underforstått er enige om at man skal være trofast mot fellesskapet og mot leken. Det å forlate leken blir dermed en trussel mot denne trofastheten (ibid. s. 159). En annen underforstått norm som fremkommer av Johanssons studie er at man skal vise omsorg overfor og ta hensyn til dem man deler verdener med (s. 166). En slik omsorg kan være rettet mot den andres behov, den andres opplevelser eller den andres ønsker (ibid. s. 179).

Både retten til å dele verdener med andre barn og ønsket om å ivareta andre barns ve og vel er interessante aspekter ved vennsksapsrelasjoner, og er derfor direkte relatert til min studie. Min studie skiller seg fra Johanssons studie ved at jeg ser direkte på vennskap. Studien ser i dybden og over tid på barns spesifikke

vennskapsrelasjoner. Johansson berører vennskap mer indirekte som en kilde til etikk.

Oppsummering

Fenomenologisk forskning tar utgangspunkt i subjektet og tar sikte på å beskrive menneskers subjektive opplevelser og erfaringer. Den livsverdensfenomenologiske tradisjonen forsøker å gripe fatt i fenomenene slik de kommer til uttrykk i det levde livet. Generelt finnes det lite forskning innen barnehagefeltet med utgangspunkt i den livsverdensfenomenologiske tradisjonen. Både Løkken (2000) og Johansson (1999) tar utgangspunkt i den delen av fenomenologien som er inspirert av Merleau-Pontys filosofi, der kroppssubjektet utgjør en helhet av sanser, følelser, motorikk og tanker. Mens forskning om vennskap innen den sosiokulturelle tradisjonen synes å betrakte vennskap som et middel til å oppnå noe annet (sosial kompetanse, utvikling av barnekulturen, læringsprosesser, o.a.), vil vennskapsforskning med utgangspunkt i den livsverdensfenomenologiske tradisjonen også være opptatt av vennskap som fenomen, slik det kommer til uttrykk i barnas livsverden her og nå. Et sentralt aspekt ved den livsverdensfenomenologiske tradisjonen er synet på mennesket som situert i verden som et kroppslig subjekt. Det kroppslige danner et viktig utgangspunkt både i Løkkens og i Johanssons forskning. Også min forskning vil være fundert i et syn på kroppssubjektet som utgangspunkt for menneskets være-i-verden. Min forskning vil kunne videreutvikle de resultater som har fremkommet i både Løkkens og Johanssons studier, idet min studie i større grad vil rette oppmerksomheten mot det spesielle med vennskap som fenomen med utgangspunkt i den livsverdensfenomenologiske tradisjonen.

4. Metodologi

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for de metodologiske utgangspunktene for studien og for metoden som har blitt benyttet, samt å drøfte hvorvidt denne metoden har egnet seg til å gi svar på spørsmålene som er formulert i problemstillingen. Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om vennskap mellom to-treåringer i den del av deres livsverden som utspiller seg i barnehagen. Studien har siktet mot å utforske hva som er karakteristisk for to-treåringers ulike vennsksrelasjoner i deres livsverdener i barnehagen og hvordan vennskapet mellom de små barna kommer til uttrykk. Et annet viktig spørsmål har vært på hvilken måte barna søker å bygge opp, markere og bevare sine vennsksrelasjoner. Jeg har ønsket å nærme meg barns perspektiver, og har derfor ikke hatt til hensikt å for eksempel intervju de voksne som omgir barnet. Ved selv å ta del i det levde livet i barnehagen og observere det som foregår mellom barna i deres hverdag, har jeg forsøkt å få kunnskap om hva vennskap mellom to-treåringene kan innebære for dem selv. Innenfor den postmoderne vitenskapsteoretiske tradisjonen, er det enkelte forskere (se for eksempel Cannella 1997; Krieg, 2003) som kritiserer bruk av observasjon som metode. Kritikken går ut på at observasjon fører til et reduksjonistisk syn på barn som objekter. Bae (2005a) imøtegår denne kritikken i en artikkel i tidsskriftet *Barn*. Hun henviser blant annet til Stein Bråten (1996) og Dion Sommer (2003a) som hevder at det nettopp er resultater fra observasjonsforskning med hjelp av video som har gjort det mulig å avdekke små barns sosiale kompetanse, noe som kan sies å ha ført til et paradigmeskifte i synet på barn som

kompetente og meningssøkende⁴⁷. Med utgangspunkt i livsverdensfenomenologi er det imidlertid viktig å presisere at observasjon alene ikke er tilstrekkelig for å få kunnskap om andre menneskers livsverden (Bengtsson, 2005, s. 41). Det kreves i tillegg at forskeren deltar (med sin livsverden) i *møte* med dem hvis livsverdener man ønsker å få kunnskap om.

4.1. Metodologiske utgangspunkter: hermeneutikk

Det ontologiske perspektivet som danner utgangspunktet for en studie, i dette tilfellet en livsverdensfenomenologisk ontologi, får konsekvenser for den metodologiske tilnærmingen man velger. Hermeneutikk er en måte å forstå barns livsverden på. Hermeneutikken har sine røtter helt tilbake i antikken. Ordet kommer fra gresk *hermeneuein* som kan bety å uttrykke (utsi eller tale), å utlegge (forklare og fortolke) eller å oversette (fra et språk til et annet). Opprinnelig var hermeneutikken en metode som først og fremst søkte å tolke historiske tekster innen fagområdene teologi, klassisk filologi og jus. Gjennom bidrag fra blant annet de tyske filosofene Heidegger og Hans-Georg Gadamer⁴⁸ og den franske filosofen Paul Ricœur⁴⁹ kan hermeneutikken i dag betraktes som en universell hermeneutikk som også er anvendbar innen samfunnsvitenskapene (Grøn & Lübcke, 1996, s. 237).

Den sosiale verden er både kompleks og foranderlig. For å få kunnskap om og forstå barns vennsrelasjoner med jevnaldrende

⁴⁷ Bråten (1996) hevder at blant annet Piaget og Freud la grunnen for et syn på spedbarn og små barn som egosentriske og kontaktløse (autistiske). Det nye paradigmet legger til grunn at barn er intersubjektive fra fødselen av og at dette kommer til syne ved spedbarnets evne til etterligning, proto-dialog og gjensidighet (Bråten 1996, s. 176).

⁴⁸ Hans-Georg Gadamer, 1900-2002

⁴⁹ Paul Ricœur, 1913 - 2005

har jeg latt meg inspirere av den delen av hermeneutikken som tar utgangspunkt i livsverden (Gadamer, 1993; Heidegger, 1981). Gadamer hevder at forskeren går i dialog med de menneskelige verdener som han eller hun studerer. Det gjelder å nærme seg et perspektiv som åpner opp for den andres mening (Gadamer, 1993, s. 383f). Forståelse gir tilgang til menneskers verden. Men våre muligheter til å forstå andre mennesker fullt ut er begrenset. Den kunnskapen vi kan få om andre mennesker, vil alltid være både kompleks og ufullstendig. Forskeren må være åpen for denne kompleksiteten og de ulike dimensjonene som er karakteristisk for livsverden.

4.1.1. Forståelseshorisonter

Det finnes en spesiell kontekst som omringer våre opplevelser og observasjoner. Den forståelsen vi har av verden, er relatert til den kulturen vi lever i. Heidegger (1981, s. 91-122, 151-171) kaller denne tidligere forståelsen av verden for forforståelse. Gadamer (1993, s. 269) bruker begrepet fordommer ("*prejudices*") og forhåndsmeninger ("*fore-meanings*"), Schutz (1972, s. 169) snakker om erfaringsforråd. Det er denne forforståelsen vi går ut fra når vi betrakter ulike ting og hendelser i vår omverden, for eksempel begrepet *vennskap*. Forståelsen bygger på den historisk gitte forforståelsen. Eller sagt på en annen måte: vi kan ikke forstå uten allerede å ha forstått (Ödman, 1994, s. 81). All søken etter ny forståelse, innebærer at vi stiller spørsmål til vår egen forforståelse. Forforståelsen utfordres i dialog med fenomenet som utforskes. Bare på denne måten kan vi nå frem til en dypere (og forhåpentligvis bedre) forståelse av et fenomen. Vi har en mulighet for å lære gjennom en åpenhet for alternative perspektiver. Schutz (1953) sier at vi bare kan forstå enkelte aspekter av verden, nemlig de aspekter som er relevante for oss selv. Heidegger (1981) er inne på det samme når han sier at all forståelse

bygger på vår forforståelse. Levinas (her: Kemp, 1992) kritiserer denne tankegangen hos Heidegger. Levinas sier at erkjennelse enten er en erfaring av en virkelighet som er noe annet enn våre forestillinger om denne virkeligheten, med andre ord en virkelighet som overgår hva man kan tenke om den. Eller så kan erkjennelsen være at man plasserer alt man møter i forutbestemte kategorier. Slik jeg forstår Levinas, kan denne andre erkjennelsesformen langt på vei tilsvare det Schutz og Heidegger snakker om når de sier at all forståelse bygger på vår forforståelse. Ifølge Levinas blir en slik erkjennelse konserverende, man erkjenner nærmest bare ting man allerede vet eller allerede har en erfaring med. Levinas mener at det også er mulig å overskride sin forforståelse ved å erkjenne en virkelighet som går ut over det man kan tenke om den. Van Manen (1990, s. 46) sier at et problem med fenomenologisk forskning ikke er at vi vet for lite om det fenomen vi ønsker å studere, men at vi vet for mye om det. Vår forforståelse om et fenomen kan være med på å farge den måten vi tolker det vi opplever og erfarer. Husserl (1964, s.35) snakker om å "sette parentes" rundt forforståelsen. Men ifølge Merleau-Ponty (1962, s. ix) er vi til stede i verden og kan aldri gå på utsiden av den. Det vil ikke være mulig å glemme eller se bort fra all vår tidligere kunnskap om et fenomen. Som forsker må jeg ta hensyn både til min egen forforståelse av barns livsverden i barnehagen, samtidig som jeg må ta sikte på å ha et så åpent sinn som mulig slik at jeg også kan erkjenne en erfaring i barnas livsverden som overgår mine egne forestillinger om den. Derfor er det viktig at vi som forskere hele tiden spør oss hvorfor vi forstår våre data på akkurat den eller den måten. Den stadige vekselvirkningen i forståelsesprosessen mellom forforståelse og ny forståelse, mellom deler og helhet, mellom nærhet og distanse har blitt beskrevet som en "hermeneutisk

sirkel” (Ödman, 1994, s. 79-80)⁵⁰. En forutsetning for å kunne snakke om forståelse er antagelsen om at mennesket er i verden og dermed også i historien. Det menneskelige subjekt er historisk. Både Heidegger og Gadamer utvikler det historiske aspektet blant annet i relasjon til begrepet *horisont* (Berndtsson, 2001, s.39). Horisonten kan sies å være en del av forforståelsen, den farger en persons oppfattelse av den verden vedkommende befinner seg i. Horisonten både avgrenser og begrenser utsynet, samtidig som den er bevegelig. Horisonten er noe relativt som kan overskrides. Gjennom vår være-i-verden befinner vi oss i en historisk sammenheng. Horisonten har alltid en åpning mot historien, og vår kunnskap om fortiden er med på å forme vårt nærværende øyeblikk og vår fremtid. Det vi opplever og erfarer er til en stor grad avhengig av vår plassering både i rom og tid. Den hermeneutiske sirkelen beskriver et forhold mellom to horisonter: tekstens horisont og leserens horisont, eller det fortolkedes horisont og den fortolkendes horisont. Forståelse oppnås gjennom en tilnærming av de to horisontene. Men det kan være misvisende å snakke om en sirkel. Denne metaforen leder tankene hen på en lukket prosess i stagnasjon. I stedet kan man bruke spiral-metaforen, for å understreke at det dreier seg om en åpen prosess der forståelseshorisonten stadig forandres.

Gadamer (1993) sier at vi må plassere oss selv i den andres situasjon for å være i stand til å forstå ham eller henne. Vi må forsøke å forstå den horisonten som fremtrer for den andre (Berndtsson, 2001). Det kreves en tilnærming av forskningssubjektets horisont og forskerens egen forsknings- eller forståelseshorisont for at man skal ha mulighet til å sette seg inn i den andres situasjon. I denne studien

⁵⁰ Begrepet ble først introdusert av den klassiske filologen Friedrich Ast (1778 – 1841) i 1808. I motsetning til Gadamer inkluderte han ikke leseren i sirkelen (Grøn m. fl. 1996).

av venns­kaps­relas­joner mellom to-/treåringer er det barnas mening eller intensjoner med det de gjør som er i fokus. Den kunns­kaps­en som jeg kan få tak i gjennom studien, er barnas levde erfaringer slik de kommer til uttrykk i barnas handlinger og i deres måte å forholde seg på. Schutz (1953) peker på at en handlings ”mening” vil oppfattes på ulik måte ut fra subjektets synsvinkel, partneren som er involvert i handlingen og for observatøren som ikke er direkte involvert i samhandlingen.

4.1.2. Tolkning

I tillegg til forståelse er *tolkning* en sentral del av hermeneutikken. Fordi vi lever i en historisk og sosial verden, og fordi tilværelsen er så kompleks, blir det nødvendig å tolke. Veien til forståelse går via tolkning. Ofte er det i møte med det som er uventet eller annerledes at det er nødvendig å tolke det vi opplever og erfarer. Men det kan også være behov for å tolke det som vi tror at vi forstår. Å tolke kan sammenlignes med å forstå på en annen måte, å se noe i et annet perspektiv (Berndtsson, 2001). De tolkningene forskeren gjør, må alltid gjennomgås kritisk med tanke på at det kan være andre tolkningsmuligheter. Ifølge Heidegger (1981) er hermeneutikk opprinnelig å tolke.

Ricœur (1981) sier at det mest grunnleggende ved fortolkningsarbeidet er å identifisere en så entydig mening som mulig i det budskapet man mottar (s. 44). Ricœur tar her utgangspunkt i språket og teksten, men jeg mener dette også vil gjelde i situasjoner uten verbalt språk, som når toåringer kommuniserer. Ricœur poengterer at det er nødvendig å ta hensyn til konteksten når man skal forsøke å tolke et budskap. Bengtsson (1999, s. 34-35) hevder at det kreves en form for møte for å få en utførlig kjennskap til andre menneskers livsverden. Livsverdensforskning innebærer at forskeren fysisk forflytter seg til det miljøet der menneskene befinner seg.

Ifølge Merleau-Ponty (1945) har vi bare mulighet til å ta del i hverandres verdener gjennom å møtes som levde kroppssubjekter. Men vi må være klar over at vi aldri kan krype innenfor huden til et annet menneske. Det andre menneskets kropp er dets eget. Merleau-Ponty hevder at vi forstår det andre mennesket direkte gjennom gester og kroppslig uttrykk og gjennom hele det andre menneskets væren-i-verden.

Forskere og lærere kan bli så forblindet eller opptatt av sine egne holdninger om hvordan ting *bør* være, at de ikke legger merke til omverdenen og dens aspekter (Qvarsell, 2003, s. 106-107). Deres perspektiver er rettet mot et ønsket ideal. Voksne inntar ofte en ideologisk holdning eller synsvinkel og tolker fenomener i forhold til hvordan de burde være. Barn er derimot oftest engasjert i *handlingen*. Dette vil også bli en utfordring for meg, ikke minst fordi jeg gjennom mange år som førskolelærer har vært opptatt av å veilede barn og fortelle dem hva som er ”riktig” eller ”galt”. Derfor må man hele tiden som forsker etterprøve det man gjør og stille seg kritisk til egne tolkninger. Det blir viktig å sørge for at den hermeneutiske sirkelen ikke blir en ”ond sirkel”, men en åpen spiral der forståelsen endres i takt med forandringer i kunnskapsprosessen (Ödman, 1994, s. 84). Samtidig må man være klar over faren ved at ens forforståelse kan være med å farge de tolkningene man gjør. Som førskolelærer har jeg en klar formening om at barnehager er bra for barn. I dette ligger det en fare i at jeg ikke klarer å stille meg kritisk til mine observasjoner, men tolker hendelsene slik at det passer inn i et idealisert bilde av barnehagen. For å unngå dette er det nødvendig å føre en kontinuerlig og åpen dialog med materialet. Bengtsson (1991, s. 34) sier at forskeren må utvikle en åpenhet, en følsomhet og en mottagelighet for det andre og samtidig være villig til å endre seg. Og kanskje aller

viktigst er det at forskeren må ha et engasjement for det hun arbeider med.

4.1.3. Oppsummering

Det er nødvendig å forklare hvordan forskeren posisjonerer seg i forbindelse med prosjektet, tatt i betraktning den tidligere forståelsen, tidligere erfaringer og hvem forskeren er. Det må overveies hvilken innflytelse dette kan ha på studien og hvilke aspekter av livet eller verden forskeren kan klare å fatte. Jeg er førskolelærer og har jobbet i norske barnehager i 17 år, de siste åtte årene i småbarnsgrupper. Derfor kjenner jeg kulturen i norske barnehager ganske godt. Jeg er også mor til to barn. Alt dette har gitt meg mye erfaring. Jeg tror min erfaring og min tidligere kunnskap vil gjøre meg i stand til å forstå mye av den kulturen jeg vil møte i barnehagen. Men jeg kan aldri være sikker på at jeg virkelig forstår barnets handlinger tilstrekkelig for mitt formål. Ifølge Schutz (1953) kan man lete etter den mening barnets handling har for barnet, for å øke sjansene til å forstå. Ikke minst viktig er det at den ontologien jeg tar utgangspunkt i, samt kunnskap om tidligere forskning, bidrar til min forståelse. I en studie med utgangspunkt i en livsverdensfenomenologi handler det om å forstå menneskets være-i-verden gjennom en åpenhet og en følsomhet overfor det aktuelle fenomenet. Både åpenhet og genuin nysgjerrighet vil være viktige forutsetninger for å lykkes. Det er viktig å ha en vilje til å utfordre forforståelsen og kunne se fenomenet på en ny måte, slik at den tidligere forståelsen leder til en ny forståelse. Mine intensjoner vil være å fokusere på kompleksiteten, fremfor å finne frem til enhetlige svar. Likevel mener jeg at studien vil frembringe nyttig innsikt og ny kunnskap innenfor et felt som har vært lite fokusert i forskning tidligere.

4.2. Gjennomføring: prosjektets rammer og gangen i arbeidet

Det vil først bli gitt en oversikt over gangen i arbeidet i løpet av disse fire årene. Det er vanskelig å gi en helt konkret fremstilling, fordi de ulike delene i arbeidet har overlappet hverandre. Men som en grov skisse har arbeidet hatt følgende fremdrift:

- Arbeid med teoritilfang.
- Innhente konsesjon fra NSD.
- Forstudie: Videoobservasjon av toåringers interaksjoner. Utvikling av problemstilling. Utvikle transkripsjonssystemer.
- Valg av barnehage.
- Bli kjent med barn og personale i barnehagen. Deltagende observasjoner i barnegruppen for å få et inntrykk av vennsksrelasjoner.
- Innsamling av data: videoobservasjon. Fortløpende transkripsjon av video og en første refleksjon over materialet. Opprettelse av database.
- Arbeid med metodelitteratur med tanke på dataanalyse
- Dataanalyse med hovedvekt på 2-åringers uttrykk for vennsksrelasjoner. Alternative tolkninger.
- Analyse av hele materialet, vurdere tolkningene med utgangspunkt i teori og annen forskning. Alternative tolkninger.
- Avsluttende analyse.

4.2.1. Forprosjekt

Våren 2003 ble det gjennomført et forprosjekt med videoobservasjoner av en barnegruppe på en småbarnsavdeling. Formålet med forprosjektet var dels å prøve ut utstyr og filmteknikk, dels å undersøke om det ville være mulig å oppdage uttrykk for

vennskapsrelasjoner mellom toåringene gjennom videoobservasjoner. I den første barnehagen jeg tok kontakt med etter at jeg hadde fått klarsignal fra personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, fikk jeg ikke tillatelse av foreldrene til å filme. Jeg klarte imidlertid å finne en annen barnehage ganske raskt etterpå. Denne barnehagen hadde to småbarnsavdelinger, og jeg fikk tillatelse av både foreldre og personalet på den ene avdelingen til å filme der, men unntak av foreldrene til ett barn. Dette ble ordnet slik at jeg hovedsakelig filmet der hvor dette ene barnet ikke oppholdt seg. Hvis barnet likevel kom bort dit jeg filmet, avsluttet jeg filmingen. Siden dette bare var et forprosjekt, fungerte ordningen tilfredsstillende. Men i hovedprosjektet ville jeg legge vekt på å finne en barnehage der jeg fikk tillatelse til å filme alle barna.

Den barnehagen jeg hadde forprosjektet i, var helt ny for meg. Jeg kjente hverken til barna, personalet eller foreldrene fra før av. Siden jeg hadde fått avslag i den barnehagen jeg opprinnelig hadde tenkt å gjennomføre forprosjektet i, følte jeg meg litt "kastet inn i" denne barnehagen. Jeg hadde ikke fått tid til å bli kjent med hverken barna eller de ansatte på forhånd, jeg hadde heller ikke snakket med noen av foreldrene. Den eneste kontakten jeg hadde hatt med personalet, var først en telefonsamtale med styreren, deretter et kort møte hvor jeg presenterte meg og prosjektet mitt og delte ut informasjonsbrev med svarslipp angående informert samtykke fra personalet og foreldrene. Likevel fikk jeg samtykke fra både personale og foreldrene, og kunne dermed kort tid etterpå starte observasjonene med filming. De erfaringene jeg gjorde under forprosjektet, både med hensyn til utprøving av teknisk utstyr og det jeg observerte av barns uttrykk for vennskap, har vært svært nyttige for gjennomføringen av mitt senere prosjekt. Med hensyn til det tekniske utstyret gjorde jeg meg erfaringer blant annet med mikrofonen. Dersom jeg bare brukte

kameramikrofonen, kunne jeg risikere å få inn samtale mellom barn som stod *bak* kamera. Ved senere avspilling av filmen kunne det virke som det var de barna jeg filmet som snakket. Dette problemet ble løst ved å benytte en mer retningsstyrt mikrofon. En annen nyttig erfaring jeg gjorde, var at det ville være en fordel å tilbringe såpass mye tid i barnehagen *før* jeg begynte filmingen, at jeg lærte barnas navn og ble litt kjent med hver enkelt. For å kunne nærme seg og få tilgang til barnas livsverden må forskeren bli kjent med barna og ha en anerkjennende og engasjert holdning til det barna gjør (Johansson, 1999, s. 106). I forprosjektet startet jeg filmingen nesten med en gang, før jeg hadde blitt godt nok kjent med barna. Men forprosjektet viste meg også at det ville være mulig å oppdage uttrykk for vennsksrelasjoner mellom barna gjennom bruk av videoobservasjoner. I forprosjektet gjennomførte jeg et intervju med en av pedagogene, men kom til at det ikke ville være nødvendig for mitt formål med studien å utføre flere intervjuer med de voksne. Det er barnas uttrykk jeg har vært ute etter i denne studien, ikke de voksnes refleksjoner.

4.2.2. Utvalg

Utvalget består av toåringene på en småbarnsavdeling. Et kriterium for valg av avdeling har vært at det måtte være så mange toåringere i gruppen at barna hadde et reelt valg med hensyn til hvem de ville være sammen med. Den avdelingen jeg valgte ut, hadde fem barn som hadde fylt to år, og ytterligere tre barn som ville fylle to år innen en tidsramme på fire måneder. Det var også en forutsetning at de fleste av barna kjente barnehagen og hverandre. Dersom alle barna på en avdeling er ukjente både for hverandre og i barnehagen, kan man risikere at mye av den første tiden går med til å bli kjent og til å bli trygge i situasjonen. Man kan se for seg at barna i en slik situasjon kan ha vanskeligere med å knytte vennsksbånd. Siden min studie

retter søkelyset mot hva som karakteriserer venns­kaps­relas­joner mellom små barn, og hvordan slike relas­joner kommer til uttrykk, ønsket jeg å være i en barne­gruppe der det var størst mulig sannsynlighet for å finne venns­kaps­relas­joner mellom barna⁵¹. Den siste forutsetningen for utvalget var at barna møttes daglig over et tidsrom på minst 6 timer. Små barn sover gjerne et par timer midt på dagen, derfor bør den daglige oppholdstiden til de barna som inngår i min studie ikke være for kort. Barna må ha anledning til rikelig daglig samvær for at de skal ha mulighet til å danne venns­kaps­relas­joner.

Fokusbarn

På bakgrunn av forstudier i barne­gruppen, valgte jeg ut tre ulike barn som jeg hadde hovedfokus på etter tur. Med hovedfokus mener jeg at jeg fulgte dette barnet med kameraet i hele observasjonsperioden som kunne vare inntil en time. I den grad barnet i fokus gikk inn i interaksjoner med andre barn, kom også andre barn med i observasjonene. Fordelen med å velge ut fokusbarn er først og fremst at det på denne måten ville være mulig å gå i dybden på de venns­kaps­relas­jonene disse tre barna inngikk i. Det er vanskelig å forutsi hvordan og med hvem det enkelte barnets interaksjoner vil foregå i løpet av en observasjonsperiode. Ved å holde fokus på ett barn om gangen, får man med alle dette barnets interaksjoner i løpet av observasjonen. En annen fordel med å følge ett fokusbarn om gangen er at man da kan gå tettere inn på det enkelte barnet med kameraet slik at man får med seg gester, mimikk og verbal tale.

Ulempen med å velge ut noen fokusbarn er at man da ikke får med seg hele barne­gruppen, og utvalget kan synes noe snevert. Det kan være barn utenom de tre fokusbarna som danner venns­kaps­relas­joner,

⁵¹ Det ville også være interessant i en senere studie å undersøke hvordan vennskap mellom små barn oppstår i en barne­gruppe hvor barna ikke kjenner hverandre fra før.

som man da går glipp av. Det hadde for eksempel vært mulig å filme større deler av avdelingen ved hjelp av et vidvinkelobjektiv. Grunnen til at dette ikke ble gjort, var at man da i større grad ville gått glipp av detaljene i samspillet (gester, små øyekast, mimikk, og så videre.), og det ville være vanskelig å velge hvem man skulle følge hvis ett eller flere barn for eksempel forlot rommet.

Fokusbarna ble valgt både med tanke på å få en variasjon i utvalget, men også av hensyn til å kunne gå i dybden og studere noen få barn nøye over tid. Valget ble gjort på bakgrunn av forstudier i barnegruppen, cirka to uker før jeg begynte å filme.

- Et barn som allerede var etablert i en vennskapsdyade med et av de andre barna.
- Et barn som var i ferd med å etablere en vennskapsrelasjon til et av de andre barna.
- Et barn som ofte slet med å komme inn i vennskapsrelasjoner på tross av iherdige forsøk. Dette kom til uttrykk ved at han gjerne dyttet til de andre barna eller ødela det de holdt på med. De andre barna viste ofte at de ikke ville være sammen med ham ved å avvise ham både verbalt og kroppslig.

Barnehagen

Barnehagen utgjør en del av livsverden til de barna som inngår i min studie. Samtidig er det viktig å være klar over at både barna og de voksne i barnehagen i tillegg har erfaringer fra sine levde verdener utenfor barnehagen. I barnehagen møtes de ansatte, barna og foreldrene med sine ulike erfaringer, samtidig som man møter samfunnets forventninger og krav. Den barnehagen jeg har utført mitt feltarbeid i, er en stor barnehage med tilsammen syv avdelinger. Den ligger på Oslos vestkant og samtlige barn i barnegruppen jeg observerte var norske. Jeg hadde god kjennskap til denne barnehagen

fra før, fordi jeg selv har arbeidet på en av avdelingene. Jeg kjente derfor flere av de ansatte i barnehagen, inklusive de to styrerne. På den avdelingen der jeg foretok mine observasjoner, kjente jeg den pedagogiske lederen og en av assistentene fra før av.

Det er både ulemper og fordeler ved å kjenne barnehagen og flere av dens ansatte fra før. Ulempene er for det første av forskningsetisk karakter: Det kan være vanskelig å si ”nei” når en tidligere kollega ber om å få komme tilbake og gjennomføre en observasjonsstudie i barnehagen. Dette problemet drøftet jeg med styrerne allerede da jeg tok telefonkontakt første gang. Jeg ba styrerne formidle til personalet på de ulike avdelingene at de måtte tenke seg godt om hvorvidt de faktisk ville være med på en slik studie. Jeg informerte også om at jeg kom til å bruke video i observasjonene. En annen ulempe kunne være at rollene lett kunne bli uklare, siden jeg tidligere hadde hatt en lederrolle på en av avdelingene. Dette løste jeg ved at jeg ikke valgte den avdelingen der jeg selv hadde arbeidet⁵². En tredje ulempe kunne være at mitt gode kjennskap til barnehagen kunne føre til at jeg ville ta ting jeg observerte for gitt, og dermed overse eller feiltolke det jeg så. Denne faren vil alltid være til stede. Dette er det nødvendig å ta hensyn til ved stadig å prøve alternative tolkninger av det jeg har observert. En siste ulempe kunne være at jeg fremdeles følte en lojalitet overfor mitt tidligere arbeidssted, en lojalitet som kunne føre til at jeg vanskelig kunne stille meg kritisk til ting jeg observerte. Dette ville være et større problem dersom jeg skulle studere de voksnes rolle. Denne studien retter seg i all hovedsak mot barna og deres relasjoner, og de voksne er kun indirekte med i den grad de intervensjoner i barnas samspill.

⁵² Jeg kjente ingen av barna på avdelingen, så denne eventuelle rollekonflikten ville kun omfatte personalet og kanskje noen av foreldrene.

Fordelene ved å filme i en barnehage jeg kjente fra før av, er også flere. For det første gjorde mitt kjennskap til barnehagen og de ansatte der at det ble lettere for meg å få tilgang. Både styrerne og de pedagogiske lederne kjente meg fra før av, og det gjorde nok at de i utgangspunktet var positive til prosjektet. Dette henger likevel sammen med punktet om forskningsetikk som nevnt over: at de kan ha følt et indirekte press til å si ja til å være med. Det at jeg var kjent i barnehagen, kan også ha gjort det lettere å få informert samtykke fra foreldrene. En tredje fordel ved å være kjent, var at jeg kjente til kulturen i barnehagen og dermed lettere kunne forstå hva som foregikk. Dette kan som tidligere nevnt også være en ulempe, fordi man lett kan se seg ”blind” på forhold som man tar som en selvfølge. Men ved å være så godt kjent, kunne jeg raskt sette meg inn i hvilke rutiner som var på avdelingen og på barnehagen som helhet. Jeg visste hva det innebar å være på ”fellessamling” eller på ”åpent hus”, og jeg visste hvor barna skulle gå hvis de skulle på ”den lille lekeplassen” eller ”den store lekeplassen”. Slike ting gjorde det lettere for meg å forstå hva som foregikk i barnas livsverden i barnehagen uten å måtte bruke tid på å sette meg inn i det.

Avdelingen

Barnehagens syv avdelinger er fordelt på fire store hus (opprinnelig bolighus, ombygget til barnehage). Småbarnsavdelingene ligger i 1. etasje med en 3-6 års avdeling i etasjen over. Man kommer inn i en grovgarderobe som er felles for begge avdelingene. Her pleier barna å henge fra seg regntøy og støvler. Inne på avdelingen er det en ny garderobe i et langt og smalt rom, med benker på den ene siden. Her har hvert barn sin hylle med knagger under. Over hver hylle er det bilde av det aktuelle barnet. I garderoben er det også en oppslagstavle med dagsreferater og diverse opplysninger til foreldrene.

Fra garderoben går det en dør inn til badet, der barna har hvert sitt skap til bleier og skiftetøy. Det er en lav håndvask med plass til to barn om gangen og en stellebenk i tillegg til vanlig toalett. Fra garderoben går det en annen dør inn til resten av avdelingen som består av et stort lekerom, et mindre lekerom og et kjøkken. Fra det store lekerommet går det en dør ut til en liten veranda, der noen av barna har vogner stående slik at de kan sove utendørs. Det store lekerommet er møblert med en sofa, mange madrasser og store puter, et lavt bord med flere små stoler til, flere bokhyller og hyller med barnas skuffer, hvor de kan oppbevare tegninger og andre ting de har laget i barnehagen. I det lille lekerommet er det en ribbevegg. I løpet av året ble det ommøblert et par ganger på avdelingen.

På kjøkkenet er det et stort, langt bord med plass til alle barna og de voksne. Barna sitter på tripp-trapp-stoler. De har egentlig faste plasser ved bordet, men dette ble ikke praktisert så nøye ved måltidene.

Utelekeplassen er stor med flere gamle epletrær og busker. Det er flere klatrestativ, en akebakke og noen små lekehus i tillegg til sandkasser, sklier og husker. Et eget område av utelekeplassen er gjerdet inn og forbeholdt barna på småbarnsavdelingene. Også her er det ulike lekeapparater, sandkasser, sklier og husker. Men selv om de to lekeplassene var adskilt med gjerde, kunne de yngste barna også være på den største lekeplassen, og omvendt. Utelekeplassen vender ut mot en vei der det står biler parkert, biler kjører forbi, og innimellom kommer for eksempel søppelbiler eller andre store lastebiler, noe som var en stor attraksjon for mange av barna.

På avdelingen var det totalt ti barn, alle under tre år. I tillegg var det fire voksne: en pedagogisk leder (førskolelærer), to assistenter og en sivilarbeider. Det var bare førskolelæreren som hadde pedagogisk utdanning.

Alders- og kjønnsfordeling var slik da jeg startet observasjonene i september:

Alder	0 år	1 år	2 år
Kari			2:8 ⁵³
Ivar			2:6
Nils			2:2
Dorte			2:1
Fredrik			2:0
Kjetil		1:10	
Kurt		1:9	
Jorun		1:8	
Thomas		1:2	
Ulrik	0:11		
	1 gutt, 0 jenter	3 gutter, 1 jente	3 gutter, 2 jenter

⁵³ Det første tallet refererer til antall år, tallet etter kolon refererer til antall måneder (2:8 betyr to år og åtte måneder).

Dagsrytmen ble praktisert med stor fleksibilitet, men som utgangspunkt så den slik ut:

- 07.45: Barnehagen åpner
Lek ute/inne
- 09.30: Planlagte aktiviteter
Rydding
Vaske hender
- 10.00: 1.måltid (medbragte matpakker. Frukt fra barnehagen.)
Samlingsstund rundt bordet (sanger)
- 11.00: Stell
Legging
Frilek for de som ikke sover
- 14.00: 2.måltid (varm mat, brødkiver eller lignende fra barnehagen; frukt.)
Lek ute/inne
Rydding
- 16.30: Barnehagen stenger

4.2.3. Tidspunkt for observasjon

Undersøkelsen startet med to ukers observasjoner av barnegruppen uten bruk av video for å få et inntrykk av barnas samspill. Med utgangspunkt i disse observasjonene avgjorde jeg hvilke situasjoner og hvilke settinger som skulle fokuseres. Jeg ønsket å finne frem til perioder på dagen der det ville være mulig å observere barna i deres møter og i deres samspill, og der barna i størst mulig grad kunne velge lekekamerater på eget initiativ. Her ville det være gunstigst å filme i perioder med såkalt fri lek: perioder uten aktiviteter som var planlagt av de voksne. Barna hadde slike frileksperioder både

fra morgenen av, etter måltidene og om ettermiddagen. Samtidig måtte jeg sørge for at det var tilstrekkelig med barn til stede på avdelingen. Det betød at jeg ikke kunne komme for tidlig om morgenen, for da kunne jeg risikere at mange av barna ikke hadde kommet enda. En periode på dagen var det flere av de yngre barna som sov, noe som innebar at det var roligere på avdelingen. Dermed kunne toåringene leke mer uforstyrret med hverandre. Som et supplement ønsket jeg å observere noen situasjoner som var mer voksenstyrte. Det kunne være spesielle opplegg eller aktiviteter, som for eksempel samlingsstunder, formingsaktiviteter, matlaging eller turer. Slike aktiviteter fant gjerne sted før 1. måltid, dvs. før kl. 10 om morgenen. Jeg ønsket også å observere sekvenser som i barnehagesammenheng gjerne kalles *rutinesituasjoner* eller *hverdagssituasjoner*, dvs. på- eller avkledning i garderoben, bleieskift, håndvask eller måltid. Jeg observerte barna både innendørs og utendørs. De fleste studier av små barn i deres hverdagsliv i barnehagen er basert på observasjoner som hovedsakelig er gjort innendørs (Lindahl, 1998; Løkken, 2000; Michélsen, 2004). Samtidig er det et særtrekk ved norske barnehager at barna tilbringer mye av tiden utendørs (OECD, 1999, s. 22-23 og s. 36). Derfor er det behov for at metoden blir utviklet slik at det også blir mulig å foreta videoobservasjoner av barna utendørs. Alt i alt har jeg fått et videomateriale som i tillegg til å ha en variasjon i ulike fokusbarn, er rikt i variasjon mellom ulike situasjoner. Totalt består materialet av cirka 40,5 timer med videoobservasjoner. Av dette er cirka 2,5 timer ikke transkribert, enten fordi opptakene har vært for dårlige rent teknisk, eller fordi fokusbarnet er helt alene under en hel sekvens. Det transkriberte materialet fordeler seg slik:

Tabell 1 Oversikt over observasjoner ute og inne:⁵⁴

Observasjoner inne:	Observasjoner ute:
Cirka 27 timer 15 minutter	Cirka 10 timer, 45 minutter

Tabell 2 Oversikt over ulike situasjoner som er observert:⁵⁵

Frilek (ute og inne)	29 timer 30 minutter
Besøk på andre avdelinger	4 timer 15 minutter
Måltid (ute og inne)	3 timer
Samlingsstunder (sang, teater, etc.)	3 timer
Turer	1 time 45 minutter
Bad (bleieskift, håndvask, etc.)	1 time 15 minutter
Voksenstyrte aktiviteter	45 minutter
På- og avkledning	30 minutter

Jeg var opptatt av at personalet ikke skulle forandre sine rutiner eller dagsplaner på grunn av mitt prosjekt. Jeg ville observere vanlige hverdager og ikke spesielt tilrettelagte situasjoner. Hver gang jeg kom i barnehagen tok jeg et overblikk over hvor de ulike barna befant seg og hva de holdt på med, før jeg bestemte meg for hvem av de tre barna jeg skulle observere. Ofte spurte jeg også de voksne på avdelingen hvilke planer de hadde, slik at jeg skulle kunne observere fokusbarna i situasjoner der det var størst mulig sjanse for å få med møter og samspill. Andre ganger spurte jeg barna om de ville bli filmet. En sjelden gang svarte de ”nei”, og da respekterte jeg det og filmet heller et av de andre fokusbarna. Jeg noterte i loggboken hvem jeg hadde filmet, slik at jeg til enhver tid hadde god oversikt. Da jeg

⁵⁴ Jeg oppgir omtrentlig tid, avrundet til nærmeste 15 minutter.

⁵⁵ Situasjonene kan overlape hverandre, for eksempel kan det være måltid mens man er på tur, eller flere av de andre aktivitetene mens man er på besøk på en annen avdeling. Derfor er total tid mer enn 40,5 timer i denne tabellen.

hadde valgt hvilket av de tre barna jeg skulle filme, fulgte jeg dette barnet i alle dets aktiviteter og gjøremål så lenge observasjonen varte, det vil si maksimum en time. Jeg forøkte å planlegge filmingen slik at jeg fikk observert hvert av de tre barna en gang hver uke.

4.2.4. Video

En kartlegging av hva som er karakteristisk for to-treåringers ulike vennsksrelasjoner i deres livsverdener i barnehagen krever en detaljert og nitid observasjon. Det er derfor en hjelp å kunne benytte seg av video. Bråten (1996, s. 177) sier at det nærmest har blitt obligatorisk for spedbarnsforskere å bruke video for å dokumentere sine resultater. Bruk av video som forskningsredskap innebærer både fordeler og ulemper. En av fordelene med video er at den registrerer alt som skjer, noe som vil være helt umulig dersom man skulle observere med penn og papir. Det gir en unik mulighet til å studere både detaljene og helheten. I tillegg vil det være mulig å granske observasjonen gjennom gjentatte avspillinger (Aukrust, 1995; Graue & Walsh, 1998; Johansson, 1999; Løkken, 2000), ikke bare for forskeren alene, men også andre (Bråten, 1996; Bae, 2004). En ulempe ved bruk av video er at videokameraet nødvendigvis bare registrerer det som fanges opp av katedralinsen. Det kan være interessante ting som foregår utenfor denne rammen, som da ikke vil bli registrert. Dette stiller store krav til vedkommende som filmer (Alrø, 1997). Med utgangspunkt i livsverdensontologien forstås persepsjon som noe som foregår kontinuerlig som en helhet og som danner grunnlaget for å forstå hvordan verden oppleves og erfares. Den helhetlige persepsjonen er av betydning både for hvordan barna oppfatter hverandre i sine møter i barnehagen og for hvordan jeg, som er til stede i barnas levde verdener i barnehagen, oppfatter det som foregår mellom barna. Videokameraet fanger nødvendigvis bare opp to av modalitetene (det som kan sees og det som kan høres) i

situasjonen. Derfor er det av betydning for hvordan jeg tolker mine observasjoner at jeg selv har vært til stede med min kropp og har kunnet oppfatte andre modaliteter som tilsammen kan danne en helhetlig forståelse. Slik jeg ser det, vil et videokamera fange opp mye mer enn andre observasjonsmetoder som heller ikke vil kunne klare å fange opp alt som skjer. Dette er et problem for all forskning som anvender observasjon.

Barn kan la seg påvirke av å bli filmet av et videokamera på samme måte som voksne lar seg påvirke av det (Aukrust, 1995; Graue & Walsh, 1998; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Løkken & Søbstad, 1999). Med mitt utgangspunkt finnes det ingen objektive metoder. Det er i nettopp *møtet* mellom meg som forsker og barna det er mulig å få en forståelse av barnas livsverdener. Derfor er det avgjørende at forskeren selv er til stede og selv foretar observasjonene. Jeg har likevel ønsket at mitt nærvær med filmkamera ikke skulle oppleves som et forstyrrende element i barnas levde liv i barnehagen. Dette har jeg forøkt å oppnå ved å bruke lang tid på å la barna venne seg til at jeg er der og filmer. Jeg bestemte meg for å være åpen for barnas nysgjerrighet på videokameraet. De fikk ikke lov til å holde det selv, men de fikk lov til å se inn i displayet og også se seg selv der. Det virket likevel som om flere av barna var vant til videokamera hjemme fra, og at det ikke var noe mystisk eller forstyrrende ved det å bli filmet. I tillegg ble barna etter hvert kjent med meg og vant til at jeg var til stede og filmet dem.

Ulike forskere har hevdet at et kamera på stativ vil virke langt mindre forstyrrende for barna enn et håndholdt kamera (Graue & Walsh, 1998). Sparrman (2002) på sin side, hevder akkurat det motsatte: at et kamera på stativ virker skremmende og tar mye plass i rommet. I forprosjektet forsøkte jeg ved et par anledninger å bruke

kamera på stativ, men erfarte at barna på denne måten fort kom ut av billedrammen, fordi de hele tiden beveger seg i rommet.

Som et viktig supplement benyttet jeg meg av støttenotater i etterkant av filmingen. Slike notater vil kunne beskrive konteksten og stemninger som ikke lar seg fange av videokameraet (Alrø, 1997).

4.2.5. Gjennomføring av observasjonene

Den beste måten å få tilgang til en persons livsverden er å delta i den, hevder Van Manen (1990, s. 69)⁵⁶. Jeg vil på mange måter si meg enig i dette, men må likevel ta noen forbehold. Hvis å *delta* innebærer å *delta på lik linje med*, stiller jeg meg skeptisk til om dette er mulig – i hvert fall i to-treåringers livsverden. Som voksen vil jeg aldri kunne delta som et barn i deres livsverden. Men som kroppssubjekt kan jeg være til stede og oppleve og erfare det som foregår, jeg vil selv være-i-verden på liknende måte som to-treåringene er-i-verden. Jeg har ansett det som viktig å være både fysisk og mentalt til stede som kroppssubjekt og ikke overlate observasjonene til andre. Slik mener jeg at jeg har hatt best mulig forutsetning for å forstå det jeg observerer av barnas uttrykk. Min tilstedeværelse gjorde at jeg automatisk inngikk i en relasjon med de andre tilstedeværende kropps-subjektene. Men videokameraet hjalp meg å finne en særegen rolle som observatør. Det legitimerer mitt nærvær på avdelingen, barna visste hvorfor jeg var der. Det som har vært viktig for meg å presisere overfor de voksne – og som jeg forsøkte å formidle til barna – var at jeg var det Corsaro (Corsaro & Rizzo, 1988, s. 882) kaller ”*en annerledes voksen*”⁵⁷. Jeg har ikke vært en voksen som skulle sette grenser eller fortelle barna hva som er riktig eller galt. Det ville gått ut over observasjonene mine, for jeg

⁵⁶ ”The best way to enter a person’s lifeworld is to participate in it.”

⁵⁷ ”atypical adult”

har fritt måttet kunne observere det barna gjør – også det som eventuelt er litt på grensen av hva som er tillatt. Hvis barna henvendte seg til meg for å få hjelp, ba jeg dem spørre ”en av de andre voksne”, også for å understreke at jeg ikke var en del av personalet. Ved et par anledninger skjedde det ting mellom barna som jeg mente kunne være farlig. I disse situasjonene tilkalte jeg en annen voksen. Hvis det ikke hadde vært en annen voksen i umiddelbar nærhet, hadde jeg selvsagt grepet inn selv, men det ble aldri nødvendig.

Jeg hadde hovedfokus på ett barn om gangen, fulgte dette barnet under hele settingen og fikk dermed kartlagt de relasjonene dette barnet inngikk i. Jeg fulgte barnet i de aktivitetene det skulle delta i, enten det var inne eller ute, på tur, på besøk på andre avdelinger eller andre ting. Dersom det var barn fra andre avdelinger til stede, var det nødvendig å påse at også foreldre til disse barna har gitt sitt informerte samtykke til at jeg filmet⁵⁸. Jeg noterte alle mine tanker og refleksjoner omkring observasjonen i en loggbok, eller jeg talte inn kommentarer direkte på videoen mens jeg filmet. På denne måten håpet jeg å kunne tolke situasjonene på en helhetlig måte. Dette er i samsvar med hvordan flere andre forskere har gått frem i sin bruk av video i forskningen (se for eksempel Ely, 1993; Johansson, 1999; Lindahl, 1995).

Allerede under observasjonene er det viktig å ha klart for seg hva som skal vektlegges i transkripsjonen og den senere analysen. Jeg ønsket å få frem helheten i barnas levde liv som kroppssubjekt: blikkretning, tale eller verbale uttrykk, tonefall, tonehøyde, gester, mimikk og kroppsholdning, samt dynamikken. Gjennom

⁵⁸ Jeg fikk informert samtykke fra foreldrene til barna på alle fire småbarnsavdelingene, siden disse avdelingene ofte samarbeidet. De var på besøk hos hverandre og møttes på utelekeplassen. Jeg innhentet derimot ikke informert samtykke fra foreldrene til barna på de tre store avdelingene med barn fra 3 til 6 år. Dersom noen av disse eldste barna var i samme rommet der jeg filmet, måtte jeg påse at disse ikke kom med på filmen.

blikkretningen regnet jeg med å få vite noe om barnas fokus. Hva eller hvem ser barna på? Hvor har de sin oppmerksomhet rettet? Hvilke intensjoner har de? Hva kan dette bety i forbindelse med eventuelle venns­kapsrelasjoner? Tale eller verbale uttrykk er sammen med gester, mimikk, tonefall, kroppsholdning og dynamikk en viktig del av menneskelig kommunikasjon. Kan det barnet kommuniserer tolkes som uttrykk for vennskap? Med mitt store materiale har jeg ikke kunnet gå inn i en mikroanalyse av gester, men det ble viktig å se etter barnas intensjoner, hvilken mening som deres handlinger gir uttrykk for, hvilke verdener barna deler med hverandre i sin lek eller i sine andre aktiviteter.

Jeg forsøkte i størst mulig grad å få med barnets ansikt, slik at det i ettertid skulle bli tydelig å se hvor barnet vendte blikket sitt. Dersom barnet så ut av billedrammen, forsøkte jeg å kommentere rett inn på filmen hva barnet så på. Dette lot seg gjøre fordi jeg selv ikke behøvde å se inn i kameraet mens jeg filmet. Verbale ytringer er i stor grad avhengig av en god mikrofon, men lyd­kvaliteten blir også bedre hvis man går tett innpå dem man filmer. Dette er noe jeg forsøkte å ta hensyn til, både i mitt valg av teknisk utstyr og mens jeg filmet.

Teknisk utstyr

Under videoobservasjonene har det vist seg at et håndholdt kamera er det beste, da har man mulighet til å skifte fokus raskere enn med et fast kamera. Jeg brukte et digitalt Panasonic NV-MX-8 kamera. Billedkvaliteten var fullt brukbar i forhold til mitt formål, også i de tilfeller der jeg beveget kameraet når jeg for eksempel skulle følge etter et barn. For å unngå avbrudd i filmingen, sørget jeg for å ha et batteri som var kraftig nok til å vare hele opptaket ut (maksimum en time). Kameraet har et display som kan brettes ut og også vris 180 grader. Dette gjorde det mulig å ha overblikk over hele rommet mens jeg filmet. Dette er en stor fordel for å fange inn

helheten og veier opp ulempene ved at kameraet nødvendigvis bare fanger opp det som kommer innenfor kameralinsen.

Når det gjelder bruk av mikrofon, har de svenske pedagogene Mia Heikkilä og Fridtjof Sahlström (2003) vurdert ulike muligheter: kameramikrofon, trådløs mikrofon og ekstra mikrofon plassert på bord eller lignende. De tar imidlertid ikke opp bruk av ekstra mikrofon montert på kameraet, en mikrofon som kan være retningsstyrt. Under de fleste av observasjonene brukte jeg en slik ekstra mikrofon (Vivitar TVM-1 telescopic video microphone) som var festet direkte på kameraet, men jeg tok også opptak der jeg bare har brukt den innebygde mikrofonen i kameraet. Dette har ført til at lyd kvaliteten er noe varierende. I en barnehage vil det være mye bakgrunnsstøy, og det hadde vært ønskelig om lyd kvaliteten på enkelte av opptakene hadde vært bedre. Det aller beste hadde vært å benytte seg av trådløse mikrofoner festet direkte på barna. Jeg prøvde det i ett tilfelle, og da ble lyden svært god. Når jeg likevel har valgt å ikke benytte meg av trådløs mikrofon, er det fordi jeg vurderte at en slik ordning ville være forstyrrende for barna. Bruk av trådløs mikrofon innebærer at barnet må gå med en sender på størrelse med en sigarettpakke festet på seg. Dette vegret barna seg mot, noe jeg respekterte, ikke minst av forskningsetiske hensyn⁵⁹. Min erfaring var at både videokamera og mikrofon fungerte etter intensjonen både når jeg filmet inne og når jeg filmet ute. Dersom jeg skulle ha vektlagt det verbale språket i større grad enn det som er tilfelle i min studie, ville jeg ha forsøkt å finne løsninger slik at jeg kunne ha benyttet meg av en trådløs mikrofon festet på barnet for å kunne bedre lyd kvaliteten

⁵⁹ I det ene tilfellet der jeg benyttet meg av trådløs mikrofon, var barna ute. Det var vinter og barna hadde tykke dresser på seg, noe som innebar at den lille senderen ikke ble så forstyrrende. Den forsvant i alle klærne.

på opptak gjort utendørs. Men for mitt formål var det tilstrekkelig med en retningsstyrt ekstra mikrofon festet direkte på kameraet.

4.3. Bearbeiding av data: transkripsjon, tolkning og analyse

Bruk av video innebærer at man skaper store mengder med multimodale data. Det er nødvendig å gjøre flere valg om hvordan man skal representere, beskrive, analysere og tolke dataene systematisk. Transkripsjons-, tolknings- og analyseprosessen henger nøye sammen. Prosessen bør gjøres så synlig som mulig for å legge til rette for en kritisk lesning. Derfor er det viktig å redegjøre for de valg som tas gjennom hele studien, fra planlegging av observasjonene til selve gjennomføringen, transkripsjonsarbeidet, analysen og tolkningen (West & Rostvall, 2003).

Med utgangspunkt i den hermeneutiske tolkningstradisjonen sikter jeg mot å forstå barnas livsverden gjennom å tolke de observasjonene jeg har gjort. Ricœur (1986, s. 165) sier at veien fra forklaring (*expliquer*) til forståelse (*comprendre*) går gjennom tolkning (*interpretation*). All transkripsjon innebærer en reduksjon av data og er således ikke komplette representasjoner av den aktuelle handlingen. Alle handlinger skjer her og nå, samtidig som de inngår i en sammenheng (Johansson, 1999, s. 93). En handling kan være et resultat av noe som har skjedd umiddelbart forut for den, eller den kan ha sitt utspring i noe som har hendt tidligere. Som observatør har jeg ikke alltid kunnet ta del i denne sammenhengen. Handlingen kan også fortsette etter at jeg har forlatt barna. De observasjonene jeg har av barna er begrenset av tid og rom.

4.3.1. Transkripsjonsteknikk

Ut fra videomaterialet har jeg foretatt et utvalg av episoder som har blitt transkribert og analysert. Jeg har valgt å transkribere alle de

situasjonene der det aktuelle barnet inngår i samspill med et annet barn. Situasjoner der observasjonsbarnet er helt alene eller bare sammen med en voksen, har ikke blitt transkribert. Transkripsjonene fordeler seg slik på de tre barna i fokus: Fredrik: cirka 207 sider, Ivar: cirka 231 sider og Nils: cirka 159 sider.

Det første jeg måtte ta stilling til, var hvilken transkripsjonsteknikk som passer til mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Dernest måtte jeg bestemme på hvilket detaljnivå jeg skulle arbeide med transkripsjonen. Jeg har, med utgangspunkt i livsverdensfenomenologien, vært opptatt av å tolke og forstå barns handlinger som uttrykk for meningskaping. Dette innebærer at jeg stort sett har sett på sekvenser av filmen og beskrevet barnas handlinger som en slags løpende protokoll, uten å gå inn på en mikroanalyse der hvert sekund av filmen kan deles opp i 24 bilder (*frames*). Det har likevel vært nyttig å kunne stoppe filmen og se en kort sekvens bilde for bilde i de tilfellene jeg har vært usikker på hva som har foregått.

Videomaterialet kan betraktes som de originale data som det er nødvendig å beskrive eller transkribere for å kunne bruke dem i en studie av små barns vennsksrelasjoner⁶⁰. En klar ulempe ved bruk av video er at transkripsjonsarbeidet er meget tidkrevende. Derfor er det viktig å starte transkripsjonen så tidlig som mulig. Transkripsjonen av videoopptakene har hatt flere steg. Transkripsjon av et datamateriale kan best beskrives som en prosess hvor detaljene viser seg litt etter litt, og transkripsjonene blir mer og mer utførlige etter hvert (Guldal, 1997). Transkripsjonen har vært en prosess med tolkning og omtolkning gjennom å se på filmene mangfoldige ganger,

⁶⁰ Filmene ble først brent direkte til DVD-plater fra kameraet og lagret på disse ved hjelp av FireWire og programmet MyDVD. Under transkripsjonen har DVD-platene blitt spilt av direkte på datamaskinen.

og gjennom å relatere helheten til delene og delene til helheten i en hermeneutisk spiral. Tradisjonell transkripsjon har vært en egnet måte å beskrive verbal kommunikasjon (Norris, 2002). Etter hvert som video-opptak har blitt et vanligere verktøy for å samle data, har de tradisjonelle transkripsjonsmåtene vist seg å være lite egnet for å beskrive den pågående interaksjon som kan fanges opp av videokameraet. Standard transkripsjonsmetoder overser viktigheten av bildet på skjermen når de forsøker å overføre den pågående interaksjonen til skrift (Norris, 2002). For å forsøke å forstå barnas livsverden er det nødvendig å fokusere på helheten - både kroppslighet (som også innbefatter verbal kommunikasjon) og kontekst. Derfor har jeg benyttet multimodale metoder for å transkribere data fra video ved å innlemme bilder fra videoen i transkripsjonen. Bildene representerer bare et kort glimt fra barnas levde liv, og kan således virke villedende fordi de er tatt ut av en sammenheng. Men i mitt arbeid med transkripsjonen og den senere analysen, har bildene fungert som viktige visuelle huskelapper for meg selv. Uansett hvilken metode man velger for å gjøre om sine data fra en multimodal kommunikasjon til en skrevet tekst, er det viktig å være klar over at det er en komplisert prosess som innebærer at forskeren må gjøre mange valg underveis.

Tradisjonelt har det vært hevdet at en ideell transkripsjon skal være en eksakt representasjon av det som blir sett og hørt på videobåndet (Lanza, 1990). Denne oppfatningen har blitt utfordret på bakgrunn av erfaringer med transkripsjoner av lydbånd og video med fokus på interaksjon i naturlige settinger (Lanza, 1990). Det er svært mange grunnleggende problemer knyttet til tolkningen av det som foregår i en film eller et lydbåndopptak. Det har vist seg at ulike forskere kan være uenige om hva som er den korrekte transkripsjonen av en episode på en film eller lydbånd:

Wells recounts an informal experiment carried out with six child language researchers in which the sound track of a video tape was presented of a father interacting with a young child. The researchers were requested to transcribe a five-minute extract from the sound track. Wells points out that only 30% of the utterances were transcribed identically by all six transcribers. And even after the incorporation of revisions after a viewing of the video simultaneously with the sound track, the percentage of agreement did not rise significantly. (Lanza, 1990, s. 164)

Ifølge Kvale (1997) finnes det ingen sann, objektiv oversettelse fra et muntlig til et skriftlig format. Kvale mener det er bedre å spørre om hva som er en nyttig transkripsjon for den aktuelle forskningen. Hva er formålet med forskningen, og hvordan kan man best mulig foreta en transkripsjon som kan hjelpe til med å finne det man leter etter. Strengt ordrette transkripsjoner er for eksempel nødvendige for å kunne gjennomføre en lingvistisk analyse. Men det er ikke tilfelle for min forskning.

Som forsker har jeg ønsket å rekonstruere barnas levde vennsrelasjoner gjennom så fyldig som mulig å beskrive deres handlinger i en sammenheng. Elinor Ochs (1979) beskriver ulike formater innen transkripsjonen. Man kan skille det verbale og det ikke-verbale ved enten å skrive det verbale til venstre og det ikke-verbale til høyre i teksten, eller motsatt. Man kan også skrive ikke-verbale informasjon på en egen linje over barnas ytringer. En fjerde variant, som Ochs hevder er best egnet i transkripsjon av små barns ytringer, er å skrive som i prosa uten å skille det verbale fra det ikke-verbale. Det er dette siste formatet jeg selv har valgt i mine transkripsjoner. På denne måten ønsker jeg å ta hensyn til helheten, å få frem barnas verdener og å gi en forståelse av hva som foregår uten

å redusere i form av å skille mellom det verbale og det ikke-verbale. Også andre forskere innen den livsverdensfenomenologiske tradisjonen har hatt samme fremgangsmåte (Johansson, 1999, s. 93-95; Løkken, 2000, s. 28-29).

4.3.2. Å beskrive barns livsverdener

Beskrivelsene er tolkninger, og den måten dataene blir representert på, har innflytelse på hvilke tolkninger og analyser som kan bli trukket senere. Det er ikke mulig å transkribere hverken tale eller andre modaliteter uten å foreta en form for tolkning samtidig (Green m. fl., 1997). Dette ble tydelig for meg med én gang jeg begynte å transkribere eget materiale. Små barn er verbale, men det er ofte vanskelig å oppfatte hva de sier. Det kan være ord som kan høres ut som "æje" eller "øje" eller en mellomting. Er det en "a" eller en "å"? Når et lite barn sier noe som høres ut som "sæve" – hva betyr det? Sage? Sove? Eller noe helt annet? Hvordan kan man transkribere dette? Selv om jeg hadde bestemt meg for å skrive ned nøyaktig det barnet sier, hadde jeg blitt nødt til å foreta et valg. Det er ikke alltid selve ordet gir en mening for meg, og da er det ikke like lett å avgjøre hvilke bokstaver eller tegn som bør brukes for å beskrive lyden. Hva som blir oppfattet som meningsfylt i situasjonen er avhengig av forskerens kulturelle kunnskap og den aktuelle konteksten (Green m. fl., 1997). En slik kunnskap former forskerens tolkninger av hva han eller hun hører, ser, forstår og gjør. En nedskrivning av hva en hører eller ser er derfor et resultat av en rekke fortolkninger (ibid.). Jeg vil hevde at mitt kjennskap til barn generelt og til denne barnegruppen spesielt, har gjort det mulig for meg å oppnå et tilfredsstillende nivå av forståelse for det jeg har filmet. Jeg har valgt en tilnærming til transkripsjonsprosedyren der jeg ut fra mitt kjennskap til barna og barnegruppen har tolket de utsagn, både kroppslige og verbale, som

barna har kommet med og på denne måten nærmet meg barns verdener.

Ochs (1979) fremhever at den ortografiske gjengivelsen av barnas utsagn kan variere ut fra formålet med undersøkelsen. Hun anbefaler å bruke en modifisert ortografi fremfor en standard ortografi, men kommer ikke inn på noen nærmere begrunnelse. I min studie er det ytringens mening som er det viktigste å gripe fatt i, ikke det rent fonetiske. Ifølge Merleau-Ponty forstår vi andre mennesker ikke bare gjennom de ordene som blir sagt, men gjennom en helhet av den andres gester, tonefall, ansiktsuttrykk, kropp og ord (Merleau-Ponty, 1945, s. 215). Den eneste grunnen jeg kan se til at det kunne vært interessant å studere det fonetiske i barnas ytringer, er hvis barna hadde forandret språkbruken ut fra hvem de samhandlet med. Etter en nitid granskning av videomaterialet mitt, finner jeg derimot at dette ikke er tilfelle. Det er ikke belegg for at barna forandrer talemåte ut fra hvem de snakker med. Derfor har jeg valgt å skrive ned barnas verbale språk slik at det har blitt tilnærmet korrekt språkbruk. Jeg har for eksempel skrevet ”kjøre” og ikke ”skjøje”. På denne måten ønsker jeg å rette fokus mot meningen. Ved å skrive det rent fonetisk, mener jeg at jeg tvert imot ville trekke oppmerksomheten bort fra ytringens mening og heller rette den mot det rent lingvistiske. Fordi små barn ofte har en ufullstendig uttale, er det lett at det er dette som kommer i fokus ved en ren fonetisk transkripsjon. Min erfaring fra praksisfeltet tilsier også at barna selv reagerer hvis den voksne gjentar fonetisk det barnet har sagt. Hvis jeg hadde spurt om de skulle ”skjøje”, ville de som regel ha svart benektende. De hører at ordet er feil, selv om de ikke klarer å uttale det korrekt selv. Jeg har imidlertid brukt de samme ordene og den samme setningsbygningen som barna – her har jeg ikke forandret noe under transkripsjonen. I en undersøkelse med litt eldre

barn (8 år) har den engelske forskeren Carolyn Steedman (1987) valgt samme fremgangsmåte i sin transkripsjon av barnas skrevne tekster:

”The obvious and superficial differences between child and adult writing – the spelling errors, the handwriting – are distracting to the reader, partly because they promote the indulgent smile, and partly because they deflect attention from interpreting the text.” (Steedman, 1987, s. 27).

Steedman har likevel valgt å gjengi barnas skrevne tekster i faksimile som vedlegg. Jeg kunne også ha gjort noe tilsvarende, lagt ved en fonetisk transkripsjon av barnas tale, men har valgt å ikke gjøre dette, fordi jeg ikke kan se at en slik fonetisk gjengivelse ville ha innvirkning på resultatene av min undersøkelse og at det dermed ikke ville forsvare all den ekstra tid som ville ha gått med for å få til en slik gjengivelse.

Også rent forskningsetisk mener jeg min fremgangsmåte er forsvarlig ut fra formålet med min studie. Av respekt for intervju-subjektet, ville jeg ha skrevet ”kjøre” og ikke ”skjøje” dersom jeg hadde skullet transkribere et utsagn fra en voksen med talefeil. Den samme respekten mener jeg det er en selvfølge at kommer barna til del. Kvale (1997) skriver i forbindelse med transkripsjon av intervjuer: *”Vær oppmerksom på at publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjuetranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper”* (Kvale, 1997, s. 106). Slik jeg forstår Kvale, vil det samme gjelde for en fonetisk gjengivelse av ord som blir uttalt feil. En fare ved den måten jeg har valgt å transkribere på, er at jeg selvsagt kan misforstå hva barna mener å si. Men jeg oppfatter at dette er en mulig feilkilde uansett hvilken transkripsjonsmåte man velger. Hvis jeg hadde valgt å skrive det barna sier fonetisk, kunne jeg også ha feiltolket de ulike

fonemene. Det er derfor viktig å stadig vende tilbake til filmene og forsøke å forstå hva som blir sagt og hva barna uttrykker. Her har det vært til uvurderlig hjelp å se filmene sammen med andre forskere og kollegaer både fra Høgskolen i Oslo og fra barnehagefeltet. Der hvor jeg fremdeles har vært usikker på hva barnet har sagt, har jeg markert dette med et spørsmålstegn i teksten.

Når det gjelder barns kroppslige handlinger, har jeg gått frem på samme måte. Som utenforstående observatør kan jeg aldri være sikker på hva den enkelte aktør mener med de handlingene han eller hun utfører. Men i stedet for å skrive ”Ivar har hodet vendt mot Kari, øynene er rettet mot henne”, har jeg skrevet ”Ivar ser på Kari”. Det er klart at jeg har ingen garanti for at han faktisk gjør det, det er jo alltid mulig at han ser på noe som ligger rett ved siden av Kari eller bak henne, eller at han rett og slett ikke fokuserer på noe spesielt i det hele tatt. Det er helheten i situasjonen som gjør at jeg tolket det på denne måten.

En annen utfordring har vært hvordan jeg skulle beskrive stemningen i de ulike sekvensene eller situasjonene, samt barnas uttrykk for følelser. Ved første gangs transkribering var jeg nok for nøktern i mine beskrivelser, jeg var redd for å bruke følelsesladete uttrykk fordi jeg var usikker på om jeg tolket det jeg så og hørte på rett måte. Ved senere gjennomganger av filmene og transkripsjonene, forsøkte jeg å legge vekt på å forstå hva barnas uttrykk og handlinger innebar også rent følelsesmessig i relasjon til konteksten i situasjonen. Jeg forsøkte å se den enkelte handlingen i relasjon til den kunnskapen jeg hadde om helheten i materialet. Jeg både så og lyttet på filmene gjentatte ganger, og søkte å relatere delene til helheten som om det var et stort puslespill, jfr. den hermeneutiske sirkel (Johansson, 1999; Ricœur, 1986; Ödman, 1979). Samtidig støttet jeg meg til

feltnotatene. På denne måten vokste det frem en transkripsjon som ble en fyldig beskrivelse av de ulike hendelsene.

4.3.3. Sekvenser⁶¹ og ulike tema

Med fokus på venns­kaps­relas­joner er det viktig å se på tids­aspektet i tillegg til de enkelte sekvensene (Gottman, 1983). Vennskap utvikles over tid. Jeg har derfor observert/filmet over tid (10 måneder) og besitter et stort datamateriale⁶². Ett av de valgene man må foreta, er hvorvidt man skal transkribere alt materiale, eller gjøre en eller annen form for utvalg av det man transkriberer. Dersom man velger å transkribere hele materialet vil man kunne få et mer helhetlig innblikk, og det er mindre sjans­e for at man overser viktige hendelser (Rostvall & West, 2003). Fordi jeg har valgt å følge ett barn om gangen i cirka en time, består en mindre del av materialet mitt av film med bare ett barn. Slike sekvenser er lite relevante for min problemstilling, og jeg har derfor ikke transkribert disse. For øvrig har jeg valgt å transkribere hele materialet, totalt cirka 38 timer. Transkripsjonene utgjør 597 sider med enkel linjeavstand.

Det sier seg selv at det har vært umulig å transkribere et slikt stort materiale på et mikronivå. Det har vært nødvendig å gjøre et utvalg. For å finne frem til et utvalg som best mulig kunne gi svar på mine forskningsspørsmål, var det nødvendig å skape en oversikt over materialet som helhet. I løpet av den første gjennomgangen delte jeg opp filmen i sekvenser. Hensikten med dette har vært å gjøre det

⁶¹ Andre forskere som har brukt video har brukt begrepet *episode* om analyse­enhetene, se for eksempel Bae (2005a). *Episode* er en enkeltstående, avsluttet handling (Caplex), mens *sekvens* gjerne blir brukt om en rekke av filmopptak som danner en helhet. Derfor mener jeg sekvens passer bedre i denne studien.

⁶² I forståelse med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS kan filmene oppbevares til undervisningsformål i ti år etter prosjektslutt, men må deretter slettes.

enklere å finne frem til de delene av filmen som har vært av interesse for den videre analysen (Hägglom & Sahlström, 2003). Hver gang barna skiftet aktivitet, eller et barn forlot eller kom inn i den pågående aktiviteten, ble det delt opp i en ny sekvens. Alle deler av filmen inngår i kun én sekvens. Alle sekvensene har så blitt lagt inn i en database (FileMaker Pro 5.0), der navn på film, sekvensens varighet og navn⁶³ på deltagere blir registrert. I tillegg har jeg markert hva som er tema for sekvensen og hvorvidt sekvensen inneholder mulige uttrykk for vennskap, slik jeg har definert begrepet tidligere i avhandlingen (Kapittel 2.4. *Hva er vennskap?*). Hver sekvens har en henvisning til transkripsjonen av hele episoden (filmen), samt felt hvor det er mulig å se bilder fra filmen. På denne måten har jeg håpet å kunne ivareta kravet om et helhetlig innblikk, samtidig som mengden data har blitt mulig å håndtere uten å miste oversikten. I tillegg til å få en oversikt over materialet, har databasen også gjort det lettere å navigere i materialet og finne frem til de ulike sekvensene i filmene (Hägglom & Sahlström, 2003). De sekvensene som har vært særlig interessante for min studie, er sekvenser som viser noe spesifikt ved barnas møter, sekvenser som viser at barna gir uttrykk for preferanser for hverandre, sekvenser som forteller noe om samspillet mellom barna, og så videre. Det kunne også være sekvenser der jeg ikke klarte å fange opp hva som foregikk mellom barna, og som jeg derfor ønsket å studere nærmere. FileMaker Pro er også benyttet av andre forskere som bruker video i sin forskning (Hägglom & Sahlström, 2003)⁶⁴. Utarbeidelsen av den endelige

⁶³ Alle navn på barna har blitt erstattet med fingerte navn. Personalet blir bare benevnt som "voksen".

⁶⁴ Sammen med en kollega fra Høgskolen i Oslo, Simon Michelet, var jeg på studiebesøk i hos Fridtjof Sahlström m.fl. ved universitetet i Uppsala mai 2004. Her fikk vi innsikt i hvordan denne forskergruppen benytter FileMaker Pro. Ved å ta utgangspunkt i deres arbeid, har jeg i samarbeid med Simon Michelet utarbeidet databasen og tilpasset den mitt prosjekt.

formen på databasematriksen har skjedd fortløpende som en prosess parallelt med at jeg har fylt ut kortene i databasen⁶⁵.

4.3.4. Tolknings- og analyseprosessen

Forskningsspørsmålene har vært styrende for hele tolknings- og analyseprosessen. Jeg har sett sekvensene om igjen og om igjen og lest gjennom transkripsjonene gjentatte ganger. Så har jeg stilt meg selv spørsmålene: Hva foregår her? Hva handler denne sekvensen om? Hva er det barna gjør? Hva er det barna uttrykker? Hva er barnas intensjoner? Hvilke følelser gir barna uttrykk for? Hvordan er atmosfæren? Kan jeg se at barna viser preferanse for et spesielt annet barn? Hele tiden gikk jeg tilbake til filmene samtidig som nye spørsmål dukket opp: Tar barna opp leketema som de har lekt sammen tidligere? Hva er spesifikt for barnas møter? Er det mønster i samspillet mellom barna som gjentas? Hva handler samspillet om? Hvordan er samspillet karakter? Hva er karakteristisk for denne relasjonen? Kan relasjonen kalles vennskap? Hvordan kommer vennskapet til uttrykk? Tidligere i avhandlingen (kapittel 2.4.) har jeg trukket frem noen karakteristiske trekk som kjennetegner vennskap. Opplevelsen av at *akkurat vi to er sammen* er et av uttrykkene jeg har vært på jakt etter i min studie. Inspirert av Schutz (1972) teori om "vi" og "de andre", har jeg lett etter sekvenser der barna uttrykker et felles "vi" i sine relasjoner. En markør på at barna uttrykker et felles "vi" kan være at barna bruker begrepet "vi" når de snakker med hverandre. Men det er ikke dermed sagt at barna er i en "vi"-relasjon hver gang de bruker ordet "vi". Man kan også se for seg at barna bruker "vi" i en mer generell betydning uten at de mener "akkurat vi

⁶⁵ FileMaker Pro godtar forandringer underveis, og sørger for at forandringene gjelder samtlige kort i databasen, så det har ikke vært noe problem med fortløpende endringer. En kopi av datamatriksen finnes som vedlegg 1,

to”. Barna kan også uttrykke et felles ”vi” gjennom kroppsspråk, gester, blikk og kommentarer. Det er helheten i situasjonen som er avgjørende for om barna gir uttrykk for et felles ”vi” eller ikke.

Ved første gjennomgang av filmene var jeg mest opptatt av å finne ut hva som foregikk, hvem barna var sammen med og hva de gjorde sammen. Etter flere gjennomganger så jeg at det dannet seg et mønster, og at dette mønsteret var ulikt for de ulike relasjonene. For eksempel viste det seg at barnas relasjoner inneholdt ulike tema som rettferdighet, å være farlige sammen, meningsskapende kroppslighet og humor. Når jeg sammenlignet med helheten og studerte feltnotater, la jeg merke til at disse ulike temaene gikk igjen og var karakteristiske for barnas måte å være- i-verden på når akkurat de to eller tre barna var sammen. Jeg la også merke til at de ulike dyadene eller triadene hadde ulike tema. Det enkelte tema ble dermed en rimelig tolkning av hva som var karakteristisk for de enkeltes relasjoner. Jeg la videre merke til at temaene syntes viktige for barnas spesifikke verdener enten det var i lek eller andre aktiviteter, og at temaene tilsynelatende inngikk i barnas felles erfaringsforråd. På denne måten visste barna hvordan de skulle oppføre seg og hva og hvordan de skulle gjøre det når akkurat de to eller de tre var sammen. Jeg tolket dette som at barna hadde en følelse av et felles ”vi”, noe som ble styrende for min tolkning av at det var snakk om en vennsapsrelasjon. Et annet spørsmål jeg stilte meg i tolknings- og analyseprosessen var om det virket som om det var viktig for barna at det akkurat var de to eller de tre barna som var sammen.

Jeg har gått tilbake til det ontologiske perspektivet og teorier om vennsapsrelasjoner for å finne ut hvordan tolkningene og analysene har stått i forhold til både livsverdensontologien og til tidligere forskning. Her har det vært en toveis-prosess der livsverdensontologien og teorier om vennskap har dannet et viktig

utgangspunkt for tolkningene, samtidig som studiens resultater har blitt relatert til teorier og tidligere forskning om vennskap. Hele tiden har jeg vurdert om det kunne finnes alternative tolkninger til det jeg har observert. Jeg har stilt meg selv spørsmålet om man kunne forstå barnas relasjoner på en annen måte, eller om situasjonene kunne handle om noe annet enn det jeg hadde sett. Det er vanskelig å fastslå når man kan si at man har oppnådd en rimelig tolkning. Men ettersom arbeidet med analysen og tolkningene skred frem, i en vekselvirkning mellom deler og helhet, nærhet og distanse i en hermeneutisk spiral, har brikkene i dette puslespillet langsomt funnet sin plass i en helhet som for meg synes rimelig.

4.3.5. Oppsummering

I valg av metode er det i første omgang problemstillingen og den ontologien som ligger til grunn som bør være styrende. Jeg har i dette kapittelet redegjort for den metoden som har blitt benyttet i min studie. I likhet med mange andre studier av små barn den senere tiden⁶⁶ har bruk av video vært den viktigste metoden for datainnsamling i dette forskningsarbeidet. Jeg vil i denne oppsummeringen sette søkelys på i hvilken grad min måte å bruke video på skiller seg ut fra hvordan andre har benyttet metoden, for å vise hvordan mitt arbeid kan være et bidrag også i utviklingen av metode i forskning om små barns livsverden. Det er imidlertid vanskelig å foreta en direkte sammenligning fordi de ulike avhandlingene eller forskningsrapportene bare i beskjeden grad beskriver hvordan videoinnspillingene har blitt foretatt i de ulike studiene. Dette blir også understreket i den oversikten som Heikkilä og Sahlström presenterer i sin artikkel (Heikkilä & Sahlström, 2003).

⁶⁶ Se Heikkilä og Sahlström (2003) for en oversikt.

En gjennomgang av nyere forskning⁶⁷ med fokus på små barn⁶⁸ og som har benyttet seg av video som verktøy i datainnsamlingen, viser at det er mange likhetspunkter med min egen studie når det gjelder hvordan video er brukt. Alle har for eksempel brukt håndholdte kameraer og alle forskerne har vært alene om å filme (Johannesen, 2002; Johansson, 1999; Lindahl, 1998; Løkken, 2000; Michélsen, 2004). Til en viss grad har dette vært et spørsmål om tilgjengelige ressurser. For mitt vedkommende har det også vært et spørsmål om mengden data som det er realistisk å kunne håndtere i ettertid innenfor prosjektets rammer. Jeg valgte å prioritere å filme over lengre tid (et helt barnehageår) for å kunne følge hvordan venns­kaps­relasjoner kommer til uttrykk over tid, for å oppnå kontinuitet og kunne få en forståelse for den enkelte venns­kaps­relasjonens historie. Dermed satt jeg igjen med cirka 40 timer film. Med bruk av flere kameraer ville mengden film øke tilsvarende, noe som igjen kunne ha vanskeliggjort transkripsjon innen tidsrammen. Jeg er også usikker på om et ekstra kamera, som nødvendigvis måtte ha vært stasjonært, ville ha tilført datamaterialet vesentlig mer informasjon, fordi barna fort beveger seg ut av billedrammen.

Av de studiene jeg har gjennomgått er det bare Johanssons (1999) som også har filmet noe utendørs. Det fremkommer ikke hvor mye av videoobservasjonene i hennes studie som er gjort utendørs, men hovedvekten av filmingen er foretatt inne. I min studie er cirka 25 % av observasjonene gjort utendørs. Erfaringene viser at med det tekniske utstyret som jeg benyttet meg av, har det ikke vært noen praktiske problemer knyttet til det å filme ute. Den eneste

⁶⁷ Med nyere forskning mener jeg forskning som ikke er eldre enn ti år. Jeg har hovedsakelig konsentrert meg om doktorgradsarbeider, men har også studert enkelte hovedfagsoppgaver.

⁶⁸ Samtlige av de studiene jeg har sett på, har fokusert på barn under 3 år.

begrensningen for mitt prosjekt, var at kameraet var svært ømfintlig for vann, slik at det ble umulig å filme i regnvær. Gitt at norske barn tilbringer mye av sin tid i barnehagen utendørs (jfr OECD, 1999), mener jeg det er viktig at vi også får forskning som setter søkelys på denne delen av barnehagehverdagen. Min studie viser at dette er mulig.

Utbedret teknologi åpner for stadig nye muligheter også rent forskningsmetodisk. Jeg har benyttet meg av et digitalt kamera, noe som nok har blitt vanlig i de siste årene. Digitale filmer åpner for at man kan legge filmen direkte inn på datamaskinen, eller slik jeg gjorde: overføre filmene til DVD plater som siden kan spilles av på datamaskin eller i DVD fremviser. Dette siste gjorde det enkelt å ta med filmer for å vise til andre personer, som det redegjøres for i kapittel 4.4.1. *Studiens validitet*. Det at filmene var digitalisert gjorde det også mulig å legge alt materialet inn i en database. Dette var et svært godt hjelpemiddel for å skaffe en god oversikt over hele materialet. Her brukte jeg et program (FileMaker Pro) som også har blitt benyttet av andre forskere som bruker video i sin forskning, selv om ingen av disse studiene har fokusert på de yngste barna spesielt (se Häggblom & Sahlström, 2003).

Min studie skiller seg også fra andre studier om små barn ved måten jeg har valgt å gjengi barnas verbale språk i transkripsjonen. Hverken Lindahl (1998), Johannesen (2002) eller Michélsen (2004) drøfter dette i sine studier, men det kan synes som om de har valgt å gjengi barnas tale på samme måten som jeg har valgt, nemlig tilnærmet likt korrekt språk. Johansson (1999) og Løkken (2000) har på sin side valgt å gjengi så nøyaktig som mulig det barna sier, dog uten å bruke fonetiske tegn. Jeg har redegjort for hvorfor jeg har valgt å transkribere det som blir sagt slik at det blir tilnærmet korrekt og slik at ytringens mening skal tre frem på en mest mulig forståelig

måte for leseren. Gjennom diskusjoner med forskningskollegaer både i Norge og utlandet vet jeg at det er flere som er uenige i den måten jeg har valgt å gå frem på⁶⁹. Etter min mening er det viktig at forskningsverden fortsatt er opptatt av slike spørsmål slik at både forskningstekniske og forskningsetiske spørsmål stadig blir debattert.

4.4. Kvalitet, pålitelighet og verdi

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte studiens kvalitet og pålitelighet med utgangspunkt i den livsverdensfenomenologien og metodologien som ligger til grunn. Når man skal bedømme en forsknings kvalitet, brukes ofte begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Med utgangspunkt i min studie blir det nødvendig å se nærmere på hva disse begrepene innebærer når det gjelder forskning innenfor den livsverdensfenomenologiske tradisjonen.

4.4.1. Studiens validitet

Både begrepene *validitet* og *reliabilitet* er opprinnelig hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen. *Validitet* kommer fra latin *validus*, som betyr sterk (Grøn & Lübcke, 1996, s. 569). Validitet stiller spørsmål om metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke, slik at de resultatene man får kan sies å være gyldige i relasjon til de problemstillinger som er formulert. Den interne validiteten stiller spørsmål om resultatene av undersøkelsen er gyldige for det utvalget som er undersøkt (Andenæs, 2000, s. 292). For denne studien innebærer det å bedømme i hvilken grad studien

⁶⁹ Dette temaet ble diskutert blant annet på Nordisk forening for pedagogisk forskning (NFPPF)s konferanse i Oslo 2005, der jeg presenterte min måte å transkribere på. Det er særlig interessant at en del av uenigheten går ut på hva som er riktig fremgangsmåte med hensyn til respekt for barnet. Slik jeg har argumentert for tidligere, mener jeg at det nettopp er av respekt for barnet at jeg ikke gjengir det som vil kunne oppfattes som en slags talefeil i transkripsjonene. Motstanderne av dette synet hevder at man av respekt for barnet skal skrive nøyaktig det barna sier for å oppvurdere de små barnas måte å uttrykke seg på.

har maktet å fange inn og beskrive to-treåringers livsverden. Kvale (1997) hevder at hele forskningsprosessen må være kjennetegnet av nøyaktighet for at forskningsresultatene skal kunne sies å være valide. Leseren skal kunne danne seg en egen oppfatning av riktigheten og rimeligheten av ulike tolkninger. Derfor er det viktig at jeg så langt som mulig beskriver vilkårene for studien og hvordan den ble gjennomført. Å arbeide med livsverden innebærer ifølge Berndtsson (2001, s. 132) et spenningsfelt i møtet mellom forsker og dem det forskes på. Til en viss grad bestemmer dette møtet i hvilket omfang livsverden kan innfanges. Det er imidlertid ikke mulig å fange noen total livsverden. Det vil alltid være områder som mennesker enten velger å holde skjult, eller som er skjult for dem selv. Det er i selve det levde livet at livsverden viser seg her og nå.

Der er viktig å vurdere forskningens kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. Allerede under forberedelsene til en observasjonsstudie kan det oppstå feil eller mangler dersom det ikke er klart definert hva som skal være i fokus for observasjonen. Det er vesentlig at de forskningsspørsmål som stilles, får mulighet til å tre frem. Ikke minst gjelder dette ved bruk av video, fordi det bare vil være det som kommer innenfor rammen av objektivet som blir festet til filmen⁷⁰. I denne studien har jeg derfor lagt vekt på forberedelsene før selve observasjonene. Jeg gjennomførte en forstudie i en annen barnehage for å teste ut bruk av video – både utstyr og filmteknikk - og for å undersøke om det ville være mulig å fange inn barns uttrykk for vennskap gjennom videoobservasjon. De erfaringene jeg gjorde i denne forstudien, var svært nyttige i det videre arbeidet. I hovedstudien tilbragte jeg et par uker i den aktuelle barnehagen for å

⁷⁰ Jeg har tidligere erfart at mangel på fokus kan føre til mangelfulle videoobservasjoner. I et FoU-arbeid i egen barnehage hadde jeg ikke klargjort godt nok hva det var som skulle observeres, med det resultatet at filmen til stadighet ble avbrutt fordi jeg forsøkte å filme litt av alt.

finne tidspunkter på dagen og situasjoner der det var størst sannsynlighet for å finne uttrykk for venns­kaps­relasjoner mellom barna. I denne forbindelse mener jeg det har vært en fordel at jeg gjennom min lange yrkeserfaring har fått en fortrolighet til små barns livsverden i en barnehagekontekst. Den kjennskap jeg har til små barn generelt, og mine mange møter med de barna som var i fokus under observasjonene, har også vært verdifullt for å kunne velge fokus for observasjonene. Det har vært helt vesentlig at jeg selv som forsker har vært til stede sammen med barna, og at jeg ikke har overlatt filmingen til andre. På denne måten har jeg forsøkt å sikre meg mot at viktige aspekter ved fenomenet vennskap mellom de små barna ikke skulle falle ut.

Jeg har valgt å konsentrere meg om et lite antall barn for å ha mulighet til å følge de samme barna gjennom et helt barnehageår. Jeg har således kunnet ta hensyn til at venns­kaps­relasjoner utvikles over tid. Dette har gått på bekostning av et bredere utvalg, der jeg kunne ha observert flere barn. Jeg mener at mitt utvalg har vist en tilstrekkelig bredde til å vise ulike typer venns­kaps­relasjoner og hvordan disse kommer til uttrykk i barnas livsverden i barnehagen. Jeg har sett på barnas livsverden innen barnehagens kontekst og har således filmet barna i ulike situasjoner gjennom barnehagedagen. Jeg har fulgt barna i deres aktiviteter, enten det har vært fri lek ute eller inne, måltid, bleieskift, besøk på andre avdelinger, turer eller andre hendelser. På denne måten har jeg fått et bredt innblikk i barnas hverdagslige liv i barnehagen. I tillegg har forstudien vært med på å gi et innblikk i andre barns hverdagsliv i barnehagen, selv om disse observasjonene ikke har blitt brukt direkte i den endelige studien.

Bae (2005a, s.13) trekker frem flere relevante spørsmål med hensyn til å bedømme særlig den deskriptive validiteten av studiens resultater: Hva slags forhold etableres mellom observatør og de

observerte? Hvordan brukes videokameraet? Hvordan velges episoder eller prosesser? Hvordan transkriberes og beskrives barnas handlinger og kommunikasjons-prosesser? Hvordan sjekkes beskrivelser og fortolkning med medobservatører?

Det er viktig for vurderingen av forskningens validitet å sette søkelys på hvilken innflytelse det har på deltakerne å være under observasjon enten ved videofilming eller på annen måte. Uansett hvordan observatøren oppfører seg, vil det at man er til stede ha en eller annen form for påvirkning i situasjonen.

“Evaluators should strive neither to overestimate nor to underestimate their effects but to take seriously their responsibility to describe and study what those effects are.” (Patton, 2002, s. 474).

Jeg har gjort rede for mitt tidligere kjennskap til barnehagen (se avsnitt *Barnehagen* kapittel 4.2.2.). I forbindelse med en vurdering av validiteten, blir det viktig å vurdere hvorvidt de observerte har følt seg overvåket, kontrollert og dermed bundet, eller om de har følt seg frie til å handle mer eller mindre slik de pleier å gjøre (Bae 2005a, s.13). Mitt hovedanliggende har vært å observere barna. Men det kan indirekte ha hatt innflytelse på barna i hvilken grad de voksne på avdelingen følte seg bundet av å bli observert. Dersom de voksne begynte å oppføre seg annerledes enn vanlig, ville dette lett kunne få innvirkning på barnas væremåter. Jeg opplevde imidlertid ikke at dette var tilfelle. Flere ganger opplevde jeg at de voksne gikk i veien for meg da jeg filmet, de stilte seg for eksempel rett foran kameraet med ryggen til for å hjelpe et barn med noe. Dette tok jeg som et tydelig tegn på at de voksne ikke tok hensyn til min tilstedeværelse, men at de følte at de fritt kunne bevege seg rundt i rommet. Dette var noe som jeg hadde presisert for de ansatte på forhånd – at det var jeg som ved behov skulle flytte meg for dem og ikke omvendt. I en samtale med personalet et halvt år etter at jeg avsluttet filmingen,

fortalte de at de stort sett ikke hadde brydd seg om min tilstedeværelse, selv om de likevel selvsagt var klar over at jeg var der. Personalet opplevde at videoobservasjonene i svært liten eller ingen grad hadde innflytelse på det som foregikk på avdelingen.

Når det gjelder det forholdet som ble etablert mellom meg og barna, har jeg tidligere gjort rede for hvordan jeg bevisst søkte å skape en rolle som en *annerledes voksen*⁷¹, en voksen som i minst mulig grad grep inn i konflikter eller som grensesetter. Ved behov, tilkalte jeg heller en fra personalet. Dette var også forhold jeg hadde avklart nøye med personalet på forhånd. Jeg mener selv at det forholdet jeg på denne måten etablerte til barna, førte til at barna hverken opplevde at de ble overvåket eller kontrollert, selv om også barna var klar over at jeg var der og at jeg filmet. Forholdet mellom meg som observatør og dem jeg observerte er for øvrig et punkt jeg kommer tilbake til i kapittelet om forskningsetiske aspekter (kapittel 4.4.4.).

Hvordan videokameraet blir brukt har også innvirkning på validiteten av studiens resultater. Det er av betydning hvorvidt man bruker et stasjonært kamera eller et håndholdt kamera. Den tekniske kvaliteten av både lyd og bilde, i tillegg til kameravinkelen, er også av betydning for hvor gode beskrivelser det er mulig å gjøre i etterkant. Jeg har gjort rede for alle disse forholdene i kapittel 4.2.5. *Gjennomføring av observasjonene.*

Det neste spørsmålet Bae (2005a) tar opp er hvordan episoder eller prosesser velges ut. I min studie har jeg valgt å bruke begrepet sekvenser⁷². Hvordan denne utvelgelsesprosessen foregår, er etter min mening et svært sentralt spørsmål i forbindelse med studiens kvalitet, ikke minst i en studie som denne, hvor det foreligger et stort

⁷¹ Se kapittel 4.2.5. Gjennomføring av observasjonene.

⁷² Se kapittel 4.3.3. for en nærmere begrunnelse.

datamateriale. Med omtrent 40 timers videoobservasjoner blir det tilnærmet umulig for andre å kontrollere at de sekvensene jeg har valgt ut, er de som er mest relevante. Jeg har forsøkt å forklare så åpent som mulig hvordan prosessen med utvelgelse av sekvenser har foregått i kapittel 4.3.3. *Sekvenser og ulike tema*. Det har vært en arbeidskrevende prosess å transkribere så mye av datamaterialet, men samtidig har det gitt meg en god oversikt og kjennskap til hele materialet. Jeg har videre lagt vekt på å finne frem til eksempler som har kunnet beskrive både variasjoner og det typiske i de enkelte vennsrelasjonene. Transkripsjon av både verbal og non-verbal kommunikasjon mellom små barn byr på helt spesielle utfordringer som er nøye drøftet og gjort rede for i kapittel 4.3.1. *Transkripsjonsteknikk*. En utfordring her har vært hvor detaljert transkripsjonen skal være. Det har vært nødvendig å balansere mellom en beskrivelse som har vært detaljert nok til at leseren kan sette seg inn i situasjonen og unngå at man opplever å drukne i detaljer. Et viktig hjelpemiddel har vært bruk av stillbilder i transkripsjonen. Siden det vanskelig lar seg gjøre å spørre barna selv om de tolkningene jeg har gjort er holdbare, blir det ekstra viktig å se på undersøkelsen i et kritisk lys.

4.4.2. Studiens reliabilitet

Studios reliabilitet eller pålitelighet dreier seg om hvorvidt forskningsresultatene kan sies å være konsistente (Kvale, 1997, s. 164). Det er også av betydning at forskningsspørsmålene er formulert slik at de leder mot svar på det som er formålet med studien. I likhet med validitetsbegrepet er også begrepet *reliabilitet* hentet fra den kvantitative forsknings-tradisjonen. En måte å oppnå stor grad av reliabilitet er for eksempel bruk av kontrollgrupper i forbindelse med kontrollerte undersøkelser. Dette er ikke mulig innenfor den livsverdens-fenomenologiske tradisjonen. Den norske psykologen og

samfunnsforskeren Agnes Andenæs (2000, s. 293) trekker frem begrepet *relevans* som mer anvendelig i kvalitative studier, ettersom det ikke vil være mulig å etterprøve resultater fra kvalitative studier på samme måte som i kvantitative studier. Enten man velger reliabilitet- eller relevans-begrepet, er det viktig å synliggjøre veien frem til de ulike tolkningene og teoretiske utlegningene, slik at leseren så langt som mulig skal kunne begripe og følge med i – og dermed også bedømme kvaliteten av - arbeidet frem til den ferdige tolkningen (Patton, 2002, s. 462). Patton (ibid.) fremhever betydningen av å redegjøre for alternative måter å tolke datamaterialet på, for å øke studiens troverdighet. Her er det samtidig nødvendig med en avveining slik at presentasjonene ikke blir for detaljerte. Ifølge Andenæs (2000, s. 293) vil en slik for detaljert presentasjon bli ”*mer trettende enn opplysende*” (ibid. s. 293). Jeg har gjort rede for relevant bakgrunnsinformasjon til tolkningene, men har ikke diskutert alle mulige andre tolkninger som materialet har kunnet gi opphav til. Dette ville etter min mening blitt altfor omfattende. Tolkningsprosessen har pågått parallelt med transkripsjon og analyse i en vekselvirkning av å se på filmene, skrive, sammenligne med annen forskning og teori, gå tilbake til filmene igjen, se på tolkningene på nytt med et kritisk blick for å vurdere rimeligheten av dem. Nye spørsmål har dukket opp og jeg har slik sett gravd meg dypere og dypere ned i materialet og forsøkt å nærme meg barnas ulike perspektiver. Etter hvert har ulike dimensjoner ved barnas vennsrelasjoner og barnas delte verdener trådt frem. For at leseren i størst mulig grad skal kunne vurdere om mine tolkninger virker sannsynlige, har jeg kommet med mange eksempler fra datamaterialet. I denne forbindelse vil kvaliteten på transkripsjonene

være av betydning. Jeg har redegjort for hvordan jeg har foretatt transkripsjonene, tolkningen og analysen i eget kapittel⁷³.

Det som flere forskere trekker frem som avgjørende både for validiteten og reliabiliteten i kvalitative studier, er hvorvidt beskrivelsene og tolkningene blir drøftet sammen med andre (Bae, 2005a; Kvale, 1997; Ivarsson, 2003). Bae (2004, s. 62) påpeker viktigheten av at flere observatører ser på de samme videoopptakene, fordi analysene alltid vil være basert på fortolkninger: *”Ideelt sett burde disse vurderingene/fortolkningen foretas av et team som jobbet fast sammen, hvor alle var fortrolige med problemstillinger og den teoretiske tilnærmingen.”* (Bae, 2004, s. 62). Patton (2002, s. 468) hevder at man ideelt sett burde hatt to forskerteam som uavhengig av hverandre skulle analysere dataene, slik at deres tolkninger kunne sammenlignes. Ingen av disse tingene har det vært praktisk mulig å gjennomføre i mitt prosjekt. Men gjennom hele tolkningsprosessen har jeg forsøkt å komme frem til alternative tolkninger, både selv og i samarbeid med andre. Jeg sett gjennom samtlige av de eksemplene som er brukt i avhandlingen sammen med andre personer, enten sammen med veileder, sammen med kollegaer eller sammen med erfarne pedagoger med lang praksis i å observere barn i barnehagen. Likevel må det presiseres at det har vært mitt ansvar å foreta de endelige tolkningene, og det er jeg som har avgjort når tolkningene virker rimelige. Jeg har søkt etter likheter og ulikheter og sett etter sammenhenger. På denne måten har jeg forsøkt å styrke studiens reliabilitet.

Den svenske pedagogen Per-Johan Ödman (1994, s. 88f) trekker frem andre faktorer som har innvirkning på forskningens kvalitet. Det er viktig å påse at tolkningene i materialet stemmer med hverandre og at det ikke er motsetninger mellom dem. Videre må man undersøke

⁷³ Kapittel 4.3. *Bearbeiding av data: transkripsjon, tolkning og analyse.*

om tolkningene i materialet er sammenfattende med hovedtolkningen og at tolkningene står i relasjon til teorien. Gjennom hele studien har jeg sjekket tolkningene og de teoretiske antagelsene mot primærdata. Det har vært en stadig veksel mellom å se på video, studere feltnotater, vurdere mulige tolkninger og så gå tilbake til videomaterialet igjen.

I kvalitative studier er den empiriske forankringen et viktig kriterium på kvalitet. Et sentralt spørsmål i forbindelse med påliteligheten er om utvalget er tilstrekkelig bredt. I kvalitative studier behøver ikke det være ensbetydende med at undersøkelsen omfatter mange personer, det kan være vel så viktig å fokusere på hvor mange episoder eller sekvenser man kan legge til grunn for analysen (Andenæs, 2000, s. 296). Finnes det andre barnehager, andre situasjoner eller andre episoder som ville ha gitt et bedre utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene på en mer nyansert måte? Datamaterialet i min studie består av observasjoner av ti barn på en småbarnsavdeling i én barnehage, med hovedfokus på tre av barna. Studien tar sikte på å få en økt forståelse for hva som er karakteristisk for to-treåringers ulike vennsksrelasjoner i barns levde liv i et pedagogisk miljø i barnehagen. Det har ikke vært min hensikt å skulle generalisere til alle barn eller barnehager. Faktorer som etnisitet, sosial tilhørighet eller kjønn har heller ikke vært vektlagt i forbindelse med utvalg. Jeg ser derimot ikke bort fra at slike faktorer vil kunne spille inn når det gjelder hva som kan være karakteristisk for små barns ulike vennsksrelasjoner. Men denne aktuelle studien har jeg valgt å avgrense til å utforske hvordan barnas vennsksrelasjoner kommer til uttrykk i barnas levde liv i barnehagens kontekst. Jeg har valgt en vanlig, tradisjonell heldags barnehage uten noen spesiell pedagogisk ideologisk tilknytning (som

for eksempel Montessori-pedagogikk eller Steiner-pedagogikk) og uten spesiell religiøs tilknytning.

God kjennskap til miljøet man skal observere kan være med på å øke troverdigheten av studien (Vedeler, 2000a, s. 133). Med en god kjennskap til miljøet får man en nødvendig kompetanse om den aktuelle kulturen som råder i den enkelte barnehage, slik at man lettere kan tolke det man observerer. I tillegg kan en god kjennskap til miljøet være med på å bygge opp en tillit mellom forskeren og de som inngår i studien. Som nevnt hadde jeg allerede kjennskap til barnehagen fra før. Jeg opplevde at jeg ble tatt imot som en selvfølgelig del av barnas hverdag, selv om jeg ikke var til stede hver dag, og heller ikke hele dagen.

4.4.3. Generaliserbarhet

Spørsmålet om generaliserbarhet henger sammen med den ytre validiteten. Å generalisere betyr å gå fra det enkelte til det allmenne. En livsverdensstudie kan ikke generaliseres på samme måte (Berndtsson, 2001). Fokus er rettet mot det spesifikke, unike og komplekse ved menneskers livsverden og ikke mot det generelle. Men generaliserbarhet kan henge sammen med kunnskapsutvikling innen et visst område. Personer som får ta del i kunnskapen vil være bedre rustet til å møte og forstå lignende fenomen i omverdenen. Den svenske pedagogen og forfatteren Arne Trankell (1973) uttrykker det slik:

”Då jag förstår en annan människa innebär det att jag har fått vetskap om de villkor på vilka denna människas existens vilar. Detta vetande går inte att generalisera till kunskap om andra människors existensvillkor. Däremot gör det mig bättre rustad (mera kompetent) att möta andra människor, eftersom en inblick i

andras livsvillkor også ökar min insikt om villkoren för mitt förhållande till andra.” (Trankell, 1973, s. 376⁷⁴).

Denne studien gir oss kunnskap om hvordan noen barn i en småbarnsgruppe i en barnehage uttrykker vennskap seg imellom, hva som karakteriserer deres ulike vennsapsrelasjoner, hva som er viktig i vennsapsrelasjonene ut fra barns perspektiver og hvordan barna søker å bygge opp, markere og bevare sine vennsapsrelasjoner. Denne kunnskapen går det ikke an å generalisere til alle barn i alle barnehager. Men den kan gjøre oss mer kompetente og bedre rustet til å forstå andre små barns vennsapsuttrykk, fordi det innblikket studien gir i en del av disse barnas livsverden i barnehagen kan gi oss innsikt i lignende forhold i omverdenen. I tillegg til resultatene av undersøkelsen bidrar denne studien til metodeutvikling innen forskning med små barn innenfor en barnehagekontekst. De bidragene som en slik metodeutvikling gir, er etter min mening generaliserbare i forhold til andre lignende observasjonsstudier av små barn. Det gjelder både bruk av video, transkripsjonsmåter og bruk av databaseprogram som FileMaker Pro. Også når det gjelder forskningsetiske aspekter ved forskning om små barn, er denne studien med på å trekke frem viktige momenter som vil kunne være generaliserbare til andre lignende studier.

4.4.4. Forskningsetiske aspekter

All forskning – og særlig forskning som omfatter barn – fordrer etiske overveielser. Ikke minst gjelder dette livsverdensforskning, siden denne forskningen retter seg mot personers levde liv. Det blir her særlig viktig å skille mellom nærhet og når nærhet går over til å krenke individets integritet. I den teksten som presenteres i denne

⁷⁴ Fortatterens kursiv.

studien har jeg lagt vekt på å finne episoder og sitater som ikke skal kunne oppfattes som krenkende, men uten at dette skal ha gått ut over den kunnskapen som det er mulig å nå. Dette er en balansegang som vil gjelde all forskning med utgangspunkt i menneskers livsverden.

Data som er samlet i denne undersøkelsen er lagret elektronisk. Derfor krevdes det konsesjon fra Datatilsynet (NESH, 1999)⁷⁵. I tillegg er det flere etiske retningslinjer det har vært nødvendig å ha hensyn til. Først og fremst gjelder det krav om å unngå skade, smerte eller andre belastninger (NESH, 1999). Man kan se for seg at observasjon ved hjelp av video kan medføre både stress, redusert selvfølelse og følelse av å bli satt i pinlige situasjoner. Dette gjelder både voksne og barn som informanter. I tillegg er det viktig å være klar over at små barn hverken har mulighet til selv å gi informert samtykke til å delta i en undersøkelse, eller til selv å sette ord på sine reaksjoner eller bekrefte eller avkrefte riktigheten av forskerens iakttagelser. Dette stiller særlige krav til forskerens følsomhet overfor barnas uttrykk, og ydmykhet overfor barnas egenart.

Det har vært nødvendig med en åpen og ydmyk holdning både overfor personalet og barna. Bae (2005b, s. 284) presiserer det ansvaret som hviler på forskeren ikke minst innenfor barnehagekonteksten. I barnehagen er flertallet av de ansatte kvinner, mange er uten utdanning. Det arbeidet de utfører møter liten anerkjennelse i samfunnet generelt, noe som synliggjøres blant annet gjennom lave lønninger. Bae (2005b, s. 284) påpeker at man som forsker er i en helt spesiell maktposisjon. Dette begrunner hun med at forskeren både har høyere utdanning og representerer en forskningsinstitusjon som har en helt annen og langt høyere anerkjennelse i samfunnet generelt enn det de fleste barnehageansatte

⁷⁵ Se vedlegg 2.

har. I tillegg er det forskeren som er *eier* av forskningsprosjektet med oversikt over hva som skal gjøres i forskningsarbeidet. Dersom forskeren ikke legger vekt på å møte de ansatte i barnehagen på en måte som skaper anerkjennelse og selvrefleksjon i relasjonen, kan forskeren bidra til å forsterke de ansattes opplevelse av å ikke bli verdsatt, men heller bli sett på som objekter i forskningen. Bae (ibid.) hevder at dette, i tillegg til å være et rent etisk spørsmål, også vil ha innflytelse på studiens pålitelighet. Dersom man som forsker ved sin væremåte og skrivestil skaper en stor avstand til de personene som inngår i undersøkelsen, slik at disse personene føler seg fremmedgjort og objektifiserte, kan man samtidig skape barrierer mellom forskningen og praksisfeltet som hindrer de involverte i å verifisere, eller bestride, det som blir skrevet om dem i forskningsrapporten (Bae, 2005b, s. 286). Det at jeg selv har et så nært forhold til praksisfeltet⁷⁶, gjorde det enklere for meg å identifisere meg med de ansatte og sette meg inn i deres situasjon. Jeg informerte de ansatte så godt som mulig om prosjektet på forhånd, både om min rolle som observatør og om det jeg var ute etter å observere. Selv om jeg skulle ha hovedfokus på barna, ville de voksne komme med på filmen hvis de var sammen med eller i nærheten av de barna som ble filmet. I tillegg kunne ting som ble sagt i nærheten av mikrofonen, komme med på filmens lyd. I forbindelse med videoobservasjonene presiserte jeg flere ganger overfor personalet at jeg, uten å stille spørsmål, ville slette episoder hvis de ba meg om det. Jeg tilbød meg også å vise dem det jeg hadde filmet dersom de var interessert. Jeg erfarte imidlertid at det var nødvendig å være ekstra følsom også overfor personalets ulike uttrykksmåter. Personalet var svært imøtekommende overfor meg og mitt prosjekt, og det var tydelig at de ikke ønsket å være til bry eller å

⁷⁶ Jeg sa opp min stilling som pedagogisk leder i barnehage i 2002, bare ett år før jeg startet data-innsamlingen.

på noen måte ødelegge for meg. Dette førte blant annet til at de aldri ba om at noe av det jeg hadde filmet, skulle bli slettet. Én gang opplevde jeg at en fra personalet kommenterte at hun syntes noe av det som hadde hendt på filmen, var dumt. Men da jeg spurte om hun ville at jeg skulle slette det, svarte hun ”Nei da, det er ikke nødvendig”. Jeg tolket dette slik at hun ønsket å være høflig og imøtekommende, og at hun opplevde det som vanskelig å be om å få noe slettet. Jeg bestemte meg for å slette episoden likevel. Vedkommende virket lettet da jeg fortalte henne at jeg hadde slettet episoden. Dette lærte meg at jeg måtte være svært lydhør overfor de uttrykk jeg mottok fra personalet. På tross av at jeg hadde tilbudt personalet å vise det jeg filmet, hendte det aldri at de spurte om det. Dette tror jeg henger sammen med arbeidssituasjonen i en travel barnehagehverdag. Det er rett og slett ikke så lett å finne tid til å sitte ned en time for å se på film. Etter arbeidstid hadde det vært mulig, men da er man som oftest sliten og skal hjem til andre gjøremål som venter.

Barna er i en enda mer utsatt posisjon enn de voksne, for de kan vanskelig se konsekvensene av å bli filmet, og de kan derfor i svært liten grad be om at noe skal slettes. Jeg forsøkte derfor å ha en svært ydmyk holdning overfor de barna jeg filmet. Hele tiden stilte jeg meg selv spørsmål om det kunne tenkes at barna av ulike årsaker følte seg krenket ved at jeg filmet. Stort sett var mitt inntrykk nesten det motsatte: barna ga uttrykk for at de gjerne ville bli filmet. Riktignok hendte det at barna snudde ryggen til kameraet, men jeg opplevde dette som mer tilfeldig enn at de ønsket å hegne om sitt privatliv. I enkelte episoder, hvis barna var svært sinte eller lei seg, hendte det at jeg stoppet kameraet. Som rettesnor stilte jeg meg selv spørsmålet: ”Ville du ha likt å bli filmet selv i denne situasjonen?” De gangene dette spørsmålet ble besvart med ”Nei”, skrudde jeg av kameraet.

Tilsammen skjedde det tre-fire ganger, og jeg baserte meg da utelukkende på feltnotater.

Jeg innhentet informert, fritt samtykke fra alle barnas foresatte⁷⁷, også foresatte til barn fra andre avdelinger. Dette gjorde jeg fordi jeg skulle kunne filme utendørs, eller på andre avdelinger dersom noen av ”mine” barn var på besøk der. Jeg innhentet også informert, fritt samtykke fra personalet på alle småbarnsavdelingene, samt vikarer som kom på ”min” avdeling⁷⁸. Det var noen få foresatte og noen av personalet, alle fra andre avdelinger, som jeg ikke fikk samtykke fra. Det innebar imidlertid ingen problemer å unngå å filme disse personene.

All informasjon om personlige forhold som jeg har fått kjennskap til gjennom min forskning, har blitt behandlet konfidensielt, og forskningsmaterialet har blitt anonymisert allerede under transkripsjonen (Punch, 1994). Alle personidentifiserbare opplysninger (for eksempel videokassetter og DVD plater) har blitt oppbevart forsvarlig nedlåst (NESH, 1999).

Det er også et forskningsetisk spørsmål hvorvidt det er riktig å trenge seg inn på andre menneskers livsverden med filmkamera og notatblokk, flere ganger i uken gjennom et helt barnehageår, uten å gi noe tilbake. Jeg forsøkte på mange måter å vise min store takknemlighet overfor personalet, som jeg opplevde som helt overveldende positive til mitt prosjekt. Helt i startfasen av prosjektet holdt jeg et foredrag om vennskapsrelasjoner mellom barn på et personalmøte for hele barnehagen. Jeg var også på et foreldremøte der jeg informerte kort om prosjektet. Hver gang jeg var i barnehagen, forsøkte jeg å få tid til å være en stund på personalets pauserom etter

⁷⁷ Se vedlegg 3.

⁷⁸ Se vedlegg 4.

at jeg hadde filmet, slik at jeg skulle kunne snakke uformelt med personalet, og de kunne bli bedre kjent med meg. På forhånd hadde jeg tenkt at jeg måtte være veldig påpasselig med ikke å gi noen vurderende tilbakemeldinger til personalet om det jeg hadde observert. Jeg ville ikke at de skulle oppfatte meg som noen *ekspert* som skulle vurdere det arbeidet de gjorde. Veldig snart ble jeg klar over at en slik total mangel på tilbakemelding lett kunne tolkes negativt, og jeg la derfor vekt på å vise min oppriktige interesse for det som ble gjort. Jeg forsøkte å innta en anerkjennende holdning uten å komme med vurderinger.

Personalet fikk som sagt tilbud om å se det jeg hadde filmet. Hva så med barna og barnas foresatte? Her kom jeg frem til at det ikke ville være riktig å vise frem filmene. Mine filmer var ikke noen vanlige dokumentarfilmer, men forskningsmateriale som fokuserte mye på noen barn, og lite eller ingenting på andre. Derfor mente jeg det ikke ville være etisk forsvarlig å vise filmen til barna, fordi noen barn lett kunne få den oppfatning at de ikke var like mye verdt eller var like interessante eller flinke som de andre (som ble filmet mer). Delvis av samme årsak ville jeg heller ikke vise filmen uten videre til foreldrene. Også foreldre vil være mest opptatt av å se sine egne barn. Selv om voksne vil kunne forstå at dette i utgangspunktet skulle være materiale til forskning, og at det ville være grunnen til at ikke alle barna ble filmet like mye, er det lett å føle seg såret over at ens egen pølse tilsynelatende er vraket. Men når det gjelder foreldrene, er det et annet hensyn som veier tyngre – nemlig at de selv ikke har vært til stede da det ble filmet. Filmkameraet tar nødvendigvis opp bare det som kommer innenfor den lille firkanten i objektivet, det er mye kontekst som ikke kommer med. Hvis man ikke selv har vært til

stede, vil det være lett å misforstå det man ser på filmen⁷⁹. Men som en ekstra gest til foreldrene, redigerte jeg en egen video med klipp fra flere av filmene. Der sørget jeg for at alle barna var representert omtrent like mye, og jeg forsøkte å finne sekvenser som ikke skulle kunne mistolkes i negativ retning på noen måte. Denne filmen ga jeg til barnehagen slik at de kunne vise den på et foreldremøte hvis de ville.

Det er komplisert å forske på små barn. Jeg mener at mitt prosjekt kan være et bidrag til å føre diskursen videre og videreutvikle både metodespørsmål og forskningsetiske spørsmål på slike studier.

4.4.5. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet studiens kvalitet, pålitelighet og verdi ut fra begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene er opprinnelig hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen og kan ikke uten videre overføres til en kvalitativ tilnærming. Når jeg likevel har benyttet disse begrepene, er det fordi det også innen den kvalitative tradisjonen er viktig å drøfte hvorvidt studien kan sies å tilfredsstillende en nødvendig vitenskapelig standard ut fra de premissene som den kvalitative tilnærmingen legger.

Det er imidlertid viktig å være klar over at det ikke er mulig å oppnå en fullstendig verdinøytral og upartisk forskning (Vedeler, 2000a, s. 111). Derfor er det nødvendig at forskeren redegjør så nøye som mulig for sine forutsetninger, utgangspunkter og synspunkter både på forhånd og underveis i forskningsprosessen. Dette har jeg

⁷⁹ Av samme årsak har jeg valgt å ikke benytte meg av bilder i eksemplene i avhandlingen, selv om jeg har fått tillatelse av foreldrene til å bruke bilder av barna som illustrasjoner.

forsøkt å ta hensyn til. Sett under ett vil jeg anse studiens reliabilitet og validitet som tilfredsstillende.

Til slutt i kapitlet har jeg drøftet studiens forskningsetiske aspekter. Ikke minst dette siste punktet er av stor betydning – særlig når små barn er involvert i forskningen. Jeg mener at denne studien også kan være et bidrag i den forskningsetiske diskursen, idet den løfter frem viktige spørsmål, ikke minst i forbindelse med bruk av video i forskningen.

5. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene med utgangspunkt i den empiriske undersøkelsen. I datamaterialet kommer det klart frem at barna gjennom sine møter i barnehagen utvikler en felles levde historie sammen. Denne felles levde historien påvirker hvordan det unike vennskapet mellom de to eller tre ulike personene utvikler seg og får sin spesielle karakter. I tolknings- og analyseprosessen har jeg vært på jakt etter barnas uttrykk for et felles ”vi” i sine relasjoner. Et slikt felles ”vi” er en viktig markør for vennskap. Jeg bruker begrepet *å oppleve* i forbindelse med barnas umiddelbare følelse av et felles ”vi”, for å markere at det er noe som foregår her og nå⁸⁰.

Etter en nøye gjennomgang av hele datamaterialet viser det seg at det er fire ulike vennskapsdyader og to vennskapstriader som trer frem. Disse dyadene og triadene er selvsagt like komplekse og varierte som alle andre relasjoner er, men det er likevel mulig å se noen karakteristiske trekk i de ulike måtene å være i verden sammen på, selv om relasjonene er mangefasettete. De karakteristiske trekkene i hver relasjon blir skapt av dem som inngår i relasjonen og deres delte levde verden både i fortid og nåtid. En fare ved å presentere materialet på denne måten, er at de ulike vennsapsrelasjonene kan oppfattes som stereotypier. Derfor må det presiseres at det i denne presentasjonen kun dreier seg om det som fremstår som mest typisk for de ulike relasjonene når det gjelder innhold, sentrale uttrykk og erfaringer. Det vil kunne finnes unntak fra disse. Vennskapets innhold viser seg i de ulike *temaene* som barna utvikler sammen (for eksempel felles leketema), men også i ulike

⁸⁰ Se for øvrig fotnote 18 der begrepene *oppleve* og *erfare* blir diskutert.

måter som barna er sammen på (for eksempel å være sterke eller farlige sammen). I den enkelte relasjonen kan barna utvikle felles *regler*, som for eksempel at man skal vente på tur, regler som det blir viktig for barna å følge hvis ikke vennskapet skal trues.

Alle forsøk på å lage analyser og kategorier fra det levde livet vil måtte føre til en reduksjon av dette livet og det mangfoldet som det består av. Dette er et dilemma for alle som forsker med utgangspunkt i menneskers liv. Resultatene presenteres blant annet ved hjelp av eksempler slik at mest mulig av det levde livet innenfor barnehagens kontekst vil tre frem. Likevel må det tas i betraktning at det uansett er snakk om en viss reduksjon.

De viktigste karakteristiske trekk i de ulike vennskapsdyadene som trer frem i mitt materiale er *rettferdighet, høflighet og regler, humor og grenseoverskridende utfordringer, kroppslighet og det å ha det morsomt sammen, konkurranse og glede.*

Figuren gir en oversikt over de to vennskapstriadene som presenteres i dette kapitlet og det som er mest karakteristisk for den enkelte relasjonens innhold og måte å være sammen på. I likhet med vennskapsdyadene vokser begge vennskapstriadene frem over tid og bygger på en felles levd *historie* som danner grunnlag for et felles "vi" hos barna *her og nå* og som peker mot relasjonene i *fremtiden*. Dette er forsøkt illustrert ved hjelp av piler.

Med hensyn til hver ulik måte å være i verden sammen på, presenteres de karakteristiske trekkene som synes å tre frem i de ulike vennsapsrelasjonene. Disse varierer fra humor og glede til omsorg, til beskyttelse av den delte verden, til konflikter og avvisning. For hver relasjon synes de karakteristiske trekkene å bestå av forskjellige elementer. Disse kommer frem i sitater og analyse. Vennskap er ikke noe statisk, men noe som varer over tid og som må ivaretas av alle de involverte for at det skal vedvare. Vennskap er ikke gitt en gang for alle. Vennskap kan gå i stykker og må både forhandles og reforhandles og dyrkes for at det skal vare ved. For å klargjøre hva som skiller de ulike måtene å være i verden sammen på, har jeg valgt å gi hver vennsapsrelasjon et navn som beskriver innholdet i dem. Jeg ser en fare i at et slikt navn vil kunne redusere kompleksiteten i relasjonene. Når jeg likevel velger å gjøre det på denne måten, er det for på en tydelig måte å peke på ulike trekk som er spesifikke for de ulike relasjonene.

VENNSKAPSDYADENE

Ivar inngår i tre av de fire vennsapsdyadene som presenteres, Kari og Fredrik inngår i to av dyadene hver, mens Nils bare inngår i en av vennsapsdyadene. Det er interessant å legge merke til at vennsapsdyadene er så forskjellige i karakter selv om et og samme barn inngår i flere av dem. Ivar har for eksempel en helt annen

relasjon med Kari enn det han har med Fredrik eller med Nils. Det samme gjelder for de andre barna.

5.1. Kari og Ivar – rettferdighet, høflighet og regler

Vennsksrelasjonen mellom Kari og Ivar er rolig og preget av lavmælt verbal kommunikasjon. Barna er ofte høflige mot hverandre, sier ”Kan du vær så snill” og ”Kan du hjelpe meg?” og ”Tusen takk”. De kommer ofte overens. Vennskapet er basert på en felles interesse i leken. Barna er opptatt av å leke at de er dyr (katter, hunder, hester) eller de leker at de for eksempel kjører og kjøper godteri. Det kan også være lek med biler, puslespill eller lek i dukkekroken. Kari og Ivar uttrykker mye hengivenhet overfor hverandre, særlig Kari viser at hun er glad i Ivar ved å stryke ham over håret, klappe ham på kinnet, stryke ham over ryggen, etc. Hun er svært omsorgsfull mot Ivar. Samtidig er hun også opptatt av å følge reglene i barnehagen. Hun passer på hva som er lov og hva som ikke er lov til å gjøre (”Hysj, må ikke bråke”).

5.1.1. Å hjelpe hverandre

Det virker som om det var en allerede etablert regel i vennsksrelasjonen mellom Kari og Ivar at de skulle hjelpe hverandre. Det kunne være i ulike sammenhenger, enten i lek (hente ting til hverandre), ved måltidet (hjelpe med å ta lokket av matboksen) eller i garderoben (hente klær, hjelpe med å ta på lue).

”Tusen, tusen takk”

Allerede den første dagen jeg var på avdelingen observerte jeg et eksempel på den høflige omgangstonen mellom Ivar og Kari. Her er først et eksempel fra feltnotatene fra perioden før jeg startet med videoobservasjonene. Senere kommer et eksempel fra lek med biler og puslespill.

Kari (2:7) henter en bok og setter seg. "Jeg vil være med å lese", sier Ivar (2:5) og setter seg ved siden av Kari. De ser i boken sammen, peker og kommenterer det de ser: "Og der er toget". "Og et fly". Det er en rolig, nesten fortrolig tone dem imellom. Ivar spør om å få låne boken. Kari sier nei. Ivar godtar det. Kari leser boken en gang til. Ivar spør igjen om å få låne boken. Kari sier "Nei". Ivar insisterer litt mer. Kari sier hun kan hente den grønne boken til Ivar. Hun går ut av rommet og kommer tilbake med en annen bok i samme serie. Ivar sier "Tusen, tusen takk." De ser i hver sin bok og kommenterer hverandres bøker. Ivar setter seg på trampolinen med boken sin. Kari setter seg ved siden av.

(Fra feltnotatene 21.08.03)

Det virker som om det er flere uttalte regler som er med på å styre venns­kaps­relas­jonen mellom Ivar og Kari. Bare i dette lille eksempelet kan vi finne flere regler: for eksempel at man skal dele leker (bøker), man skal spørre før man tar en leke (bok), man skal akseptere hvis den andre sier "nei", man skal hjelpe hverandre og man skal si "tak­k". Ønsket om å være sammen kommer til uttrykk ved at først Ivar, siden Kari, setter seg ved siden av den andre. Først deler de en felles opplevelse ved å se i den samme boken og kommentere det de ser der. Siden, da Kari har hentet en bok til Ivar, fortsetter de å dele opplevelsen ved å se i hverandres bøker. Hele tiden er det en lavmælt, fortrolig tone mellom de to. Både den kroppslige nærheten, den delte felles erfaringen og opplevelsen og den fortrolige tonen mellom Kari og Ivar understreker at de er i en "vi"-relasjon. Det er i tillegg en gjensidig forståelse av hvilke regler som gjelder og en gjensidig glede av opplevelsen å "lese" bøker sammen.

”Du først. Nå er det din tur”

Denne sekvensen er et annet eksempel på den høflige tonen som hersker mellom de to barna. Kari spør Ivar om han kan hjelpe henne med heisen på garasjen. Ivar svarer ”ja” og hjelper henne. Dette er, som det tidligere har vært inne på, en regel i vennskapet mellom Kari og Ivar: venner hjelper hverandre.

Sekvensen er preget av mye snakk om ”din tur” og ”min tur”, noe som er karakteristisk for vennskapet mellom Ivar og Kari. Her er det interessant å legge merke til at barna ikke bare er opptatt av å hevde sin egen rett (”min tur”), men at de vel så ofte forsvarer den andres rett (”din tur”).

Kari (2:10) og Ivar (2:8) leker med biler på bilgarasjen. Ivar har akkurat krabbet litt bort fra garasjen. ”Kan du hjelpe meg med heisen, da?” spør Kari. ”Ja, ja, ja, ja”, sier Ivar med lys, nesten pipete stemme og krabber fort bort til Kari igjen. Kari står og sveiver på heisen på bilgarasjen. Ivar henter en bil fra vognen og setter den inni heisen. Han sier: ”Sånn”. Kari sveiver. Bilen detter ut. ”Neeiii”, ler Kari og plukker opp bilen. Hun sveiver litt videre, så går hun ett skritt bakover. ”Nå er det din tur,” sier hun. Kari småprater litt. Ivar sveiver på heisen. ”Jeg tar den heisen, jeg,” sier Kari. Hun setter seg ved siden av Ivar. Ivar sveiver, Kari er opptatt av noe annet på garasjen. Hun ler litt. Ivar sender bilen sin utfor veien igjen. ”Og den. Og den som jeg tok,” oppfordrer Kari. Hun peker på en bil hun har satt inni garasjen. Ivar tar den. Kari småprater: ”Så kan jeg ta den.” Hun går bort til heissveiven igjen og sveiver på den. ”Nå er det din tur,” sier Ivar. ”Nei, jeg har gjort det,” protesterer Kari. Hun bytter plass med Ivar, Ivar tar sveiven. Kari tar en dør eller lignende opp og ned. Hun reiser seg. ”Nå er det din tur,” sier hun. Hun går bort og begynner med sveiven. Ivar er opptatt av noe inni garasjen. Kari dytter Ivar litt til side. ”Nå er det Karis tur,” sier hun bestemt. ”Og da må du være parkert. Jeg har parkert min bil ute der,” sier Ivar. Kari

reiser seg og sveiver. De småprater litt med hverandre.

”Du først. Nå er det din tur,” sier Ivar.

(Utdrag fra I 28.11.2003; 0.12.40 – 0.21.22⁸¹)

Både Ivar og Kari vet noe om hvordan man leker med biler oppå og i garasjen. De utveksler erfaringer og lar den andre slippe til, trygg på at den felles leken og meningen ikke vil gå tapt av den grunn. Dette ser jeg som et eksempel på at Ivar og Kari nærmer seg hverandres horisonter og gir uttrykk for en opplevelse av å være i en ”vi”-relasjon. Meningen i deres handlinger blir ikke skapt av Ivar eller av Kari, men av Ivar og Kari sammen. Gjensidigheten kommer til uttrykk ved at barna deler, venter på tur og imiterer hverandre.

”Kan du hjelpe meg?”

I en annen sekvens, et par måneder senere, legger Ivar og Kari puslespill sammen. Også her er det stor grad av gjensidig aksept og samarbeid. Ivar og Kari diskuterer hvor brikkene passer, de hjelper hverandre, prøver og feiler og klarer sammen å legge puslespillet.

Kari (3:1) og Ivar (2:11) legger et stort puslespill sammen. Ivar står, Kari sitter, på hver sin side av bordet, slik at de har ansiktene vendt mot hverandre. De snakker ikke så mye, men virker alvorlige og konsentrerte. En voksen har satt på Kaptein Sabeltann-kassett. Ivar har plassert to brikker på spillet. Kari finner en brikke som hun legger på et annet sted. Ivar ser på brikken hun har lagt ned. Han flytter den litt mens Kari finner en ny brikke. Kari finner en brikke som passer sammen med den første brikken hun la ned. Ivar hjelper til med å holde den første brikken helt til hun har

⁸¹ De første tallene refererer til observasjonsdato, de neste tallene refererer til telleverket på filmen. 28.11.2003; 0.12.40 – 0.21.22 betyr dermed at observasjonen er gjort 28. november 2003, sekvensen starter 12 minutter og 40 sekunder ut i filmen og varer til 21 minutter og 22 sekunder ut i filmen (til sammen 8 minutter og 42 sekunder). Bokstavene står for hvilke barn som har vært i fokus på den aktuelle filmen: I = Ivar, F = Fredrik og N = Nils.

fått satt de to brikkene sammen. Da slipper han den og vender seg mot sine egne brikker. Han plukker opp en brikke, står med den i hånden og ser på at Kari plasserer enda en brikke. Så får han plassert den brikken han holder, der Kari nettopp har lagt ned sin. Kari ser på at Ivar prøver å plassere en ny brikke i et hjørne. Det virker som han er litt i tvil, han nøler litt. "Nei, der skal (uklart). Der", sier Kari ivrig og peker.

(Utdrag fra I 11.02.2004; 0.47.17 – 0.54.16)

Dette er et nytt eksempel på en situasjon der barna har en felles levd erfaring med hva som skal gjøres. I dette tilfellet er det en konkret oppgave som skal løses: det skal legges et puslespill. Her kommer den høflige, vennlige omgangsformen mellom Kari og Ivar tydelig til uttrykk. De prøver og feiler sammen, og det er en gjensidig forventning og aksept for å både gi og få hjelp av hverandre. Videre i sekvensen kan vi legge merke til at Ivar sier "vi" og på den måten uttrykker et fellesskap med Kari.

Kari (3:1) finner en ny brikke som hun legger bort til Ivar (2:11). Han tar den opp, og forsøker å finne ut hvor den skal være. "Der", hvisker Kari og peker på noen forskjellige steder. "Nei, der. Der", hvisker hun igjen og peker på det stedet hvor brikken passer. Ivar legger brikken der hvor Kari peker. De legger noen brikker hver for seg, innimellom hjelper de hverandre. "Kan du hjelpe meg?" spør Kari og rekker en brikke mot Ivar. Han tar imot brikken, men når han nøler litt med hvor den skal være, tar Kari brikken tilbake og forsøker selv. Hele tiden hersker det en rolig, konsentrert og vennlig tone mellom de to. Når de er ferdige med puslespillet, blir begge barna stående og stryke hendene sine over hele spillet. "Den en gang til, Kari?", spør Ivar. "Den her en gang til?" gjentar han. "Ja", svarer Kari ivrig. "Da tar vi den ut", sier Ivar og forsøker å ta opp en brikke fra spillet. "Nei, jeg kan hjelpe deg," sier Kari og skyver Ivars hender til side. De prøver begge to å få løs en brikke. Til slutt klarer Ivar det. "Sånn", sier han fornøyd. De begynner å ta ut brikker av puslespillet. I

bakgrunnen spiller Kaptein-Sabeltann-kassetten. Ivar nikker litt med hodet i takt med musikken. Kari nikker også litt. Ivar nikker litt mer med hodet og ser på Kari.

(Utdrag fra I 11.02.2004; 0.47.17 – 0.54.16)

Her kan vi legge merke til den fortrolige stemningen som oppstår da Kari hvisker til Ivar hvor brikken skal være. At barna har en gjensidig positiv opplevelse, kommer blant annet til uttrykk ved at Ivar spør om de skal gjøre det en gang til da puslespillet er ferdig. Kari svarer ivrig ”ja”. Mens de tar ut brikkene av puslespillet, begynner Ivar å nikke med hodet. Slik jeg ser det, bekrefter Kari Ivar og stadfester det som kan være opplevelsen av et felles ”vi” ved å imitere Ivar, samtidig som Ivar bruker blikket. Det er som han sier: ”Jeg ser at du er med. Vi er sammen om å pusle og om å lytte til musikken”.

5.1.2. Å søke til hverandre

Særlig til å begynne med i barnehageåret fikk jeg inntrykk av at Kari og Ivar ble definert som et vennepar både av foreldrene sine, av de voksne på avdelingen og muligens også av de andre barna. Det virket som det var en slags forventning både hos dem selv og hos omgivelsene til at de to skulle være sammen. Når de kom om morgenen, henviste ofte foreldrene eller personalet barna til hverandre: ”Se, der er Ivar” eller ”Kari har ikke kommet ennå”. Også de to barna viste på ulike måter at de ønsket å være sammen og søkte til hverandre. De kunne lete etter hverandre, sette seg ved siden av hverandre eller, som eksemplene under viser, rope på hverandre.

”Nå må du komme”. ”Kommer du, Kari?”

De første månedene hadde de to en kortere periode midt på dagen hvor de var alene på avdelingen mens de andre barna lå og sov. Dette eksempelet er fra en slik periode. Det virker som om Kari og Ivar har

en felles overenskomst om at de skal være sammen. Så fort den ene beveger seg vekk fra den andre, påkaller de hverandres oppmerksomhet ved å be den andre om å komme. Det er også interessant å legge merke til Karis uttrykk for omsorg eller kjærlighet overfor Ivar, ved at hun stryker ham over håret ved et par anledninger.

Ivar (2:8) mjauer og krabber bort til Kari (2:10) som holder på en dukkevogn full av leker. Kari snakker med seg selv. Hun klapper Ivar på hodet. Ivar krabber bakover. "Vi skal hjem", sier han. Kari snur seg mot ham, men vender seg mot vognen igjen med en gang. "Du skal hjem", sier hun. Ivar snur seg en annen vei. "Nå må du komme", sier Kari bestemt. Ivar klatrer opp i sofaen, Kari har gått. Et barn (Julie) gråter høyt i bakgrunnen. Ivar ser på henne, så slenger han seg ned på madrassene igjen. "Julie vil ikke ha på seg vottene sine", forklarer han og ser på Kari. Han snur seg og ser på Julie igjen. Kari ser også i retning av Julie. "Ikke ha på vottene sine," gjentar Ivar mens han rister på hodet og ser på Kari. Så legger han seg ned på en madrass. Kari stryker ham over håret med den ene foten sin. Ivar reiser seg opp på alle fire og ser på Kari. Kari begynner å trille vognen litt bortover, Ivar krabber etter. Kari stopper opp og ser på Julie som gråter fremdeles. Ivar krabber ut på gulvet, snur seg og ser på Kari. "Kommer du, Kari?", spør Ivar. Uten å vente på svar snur han seg og begynner å krabbe mot kommoden. "Jeg krabber", sier han. Kari kommer løpende etter ham med vognen. Ivar krabber rundt bordet og tilbake til madrassene. Kari følger etter.

(Utdrag fra 28.11.03; 0.03.45 – 0.21.22)

Selv om Ivar og Kari innimellom befinner seg langt fra hverandre rent kroppslig, viser de med gester, blikk og ord at de ønsker å være sammen.

”De er bare mine”

Selv om Ivar og Kari ble oppfattet som et vennepar av omgivelsene, og kanskje også oppfattet seg selv som venner, var det ikke en selvfølge at alle forsøk på kontakt dem imellom førte frem. Her er et eksempel hvor Ivar sitter og legger et puslespill for seg selv. Kari kommer og spør hva han gjør, og viser kroppslig at hun ønsker å være sammen med ham ved å sette seg ned ved siden av ham. Ivar avviser henne både verbalt og kroppslig.

Ivar (2:9) sitter på gulvet og legger et puslespill oppå en madrasspute. Kari (2:11) kommer. ”Hva gjør du?”, spør hun. Ivar ser kort på henne før han snur seg vekk. ”Atsjo - dunk”, sier han mens han løfter armen og dunker den ned på madrassputen. Kari setter seg ned. ”Du må sette de der,” forklarer Kari. ”En brikke der, en brikke der, en brikke der,” sier hun bestemt mens hun peker hvor brikkene skal sitte. ”Nei, det er mine”, sier Ivar avvisende. Han samler brikkene og holder armene rundt dem. ”De er bare mine”, gjentar han. Kari lener seg til siden og begynner å leke med en garasje som står i nærheten. ”De er mine”, gjentar Ivar en gang til. Kari går.

(I 12.12.03; 0.05.48 – 0.06.20)

Ivar vil ikke ha noen innblanding fra Kari om hvor brikkene til puslespillet hører til. Det hører med til historien at Ivar faktisk er svært flink til å legge puslespill. Dette er han klar over selv, og får ofte høre det både av foreldrene og av de voksne i barnehagen. Da Kari kommer og begynner å fortelle ham hvor brikkene skal være hen, beskytter han brikkene med kroppen sin og sier at det er hans brikker. Kari viser en forståelse og respekt for Ivar. Hun begynner å leke med noe annet, men holder seg likevel i nærheten av Ivar (hun begynner å leke med en bilgarasje som står på gulvet ved siden av

bordet der Ivar sitter). Ivar gjentar at brikkene er hans, Kari oppfatter igjen Ivars avvisning og går helt vekk.

”Hei, katt. Hvor er du?”

Dette eksempelet er cirka 20 minutter senere ut i samme observasjon. Ivar har hele tiden sittet med puslespillet sitt. Han har sett opp på Kari av og til, men ikke vist noe tegn til å ville leke med henne. Men så lykkes endelig Kari.

Kari (2:11) ser på Ivar (2:9) og sier: ”Hei, katt, hvor er du?” Ivar ser opp og setter seg på alle fire. ”Mjau”, piper han og krabber mot veskestativet der Kari sitter. ”Ivar, hva gjør du – krabbe?” spør Kari. En voksen går inn på kjøkkenet. Kari ser etter henne. Ivar krabber helt bort til Kari og sier med tynn stemme: ”Kan jeg (?⁸²) være så snill å bli med i båten din?” ”Ja, det får du”, svarer Kari. ”Men vi må kjøre”. Hun sitter helt skjult inni alle veskene som henger ned fra kroker på stativet. ”Men jeg skal kjøre”, presiserer Kari. ”Skal du kjøre?” piper Ivar og forsøker å klatre inn i veskestativet. ”Men jeg (?) skal sitte baki”, sier Ivar med like lys stemme. Ivar klarer ikke å komme opp i veskestativet, han trekker seg tilbake, snur seg og sier ”Atsjo”. Deretter forsøker han på nytt å klatre inn i stativet igjen. ”Jeg skal kjøre”, konstaterer Kari. ”Ikke. Jeg”, sier hun bestemt og avvisende da Ivar kommer helt inn i veskestativet. Kari sier noe som jeg ikke helt oppfatter (”Må du stoppe inni båten” (?)) Ivar krabber ut igjen. ”Skal jeg sitte baki der?” spør han og peker på plassen bak Kari. ”Ja”, sier Kari. Hun ser opp på veskene. ”Det er så mange vesker”, sier hun konstaterende. Ivar forsøker å klatre inn bak Kari. Han snur hodet raskt ut igjen og sier ”Atsjo”. Kari ler. Så krabber Ivar inn. ”Jeg kommer,” sier han. Kari ler. Barna blir helt skjult av alle veskene. Barna småsnakker litt med hverandre, Ivar strever litt med å finne en komfortabel plass. Han stikker hodet ut og sier ”Atsjo” en gang til.

(I 12.12.03; 0.24.36 – 0.26.30)

⁸² Der hvor jeg har vært usikker på hva barna har sagt, markerer jeg dette med spørsmålstejn i teksten.

I begge disse eksemplene ("De er bare mine" og "Hei, katt. Hvor er du?") er det Kari som tar initiativ til kontakt med Ivar. I det første eksempelet begynner hun med et åpent spørsmål ("Hva gjør du?") før hun setter seg ned og begynner å dirigere hvor Ivar skal legge puslespillbrikkene. I denne situasjonen avviser Ivar henne både verbalt og kroppslig. I det andre eksempelet, som finner sted cirka 20 minutter senere, henvender Kari seg til Ivar som katt ("Hei, katt, hvor er du?"). Denne invitasjonen blir umiddelbart forstått og akseptert av Ivar. Igjen er Kari den dominerende som bestemmer hvorvidt Ivar får komme med inn i veskestativet og hvor han skal sitte, men denne gangen godtar Ivar dette. I det øyeblikket Kari sier "Hei, katt, hvor er du", er det noe som skjer med Ivar. Uten at det er nødvendig å gå gjennom en verbal forklaring eller noen refleksjon, *er* Ivar der og da i leken som katt. Kanskje var han rett og slett lei av eller ferdig med å legge puslespill? Men det er interessant å legge merke til at Kari ikke spør Ivar om han vil være med eller om han vil være katt. Hun begynner rett på, og Ivar svarer der og da med hele kroppen som en enhet. Han har en levd erfaring med hvordan han leker katt. I tillegg har Kari og Ivar en felles levd erfaring med hvordan de leker sammen at Ivar er katt og Kari er noe annet (en mamma?). Slik jeg ser det, gir Kari og Ivar uttrykk for at de er i en felles "vi"-relasjon både gjennom verbalt språk ("Men *vi* må kjøre") og kroppslig gjennom å sitte nær hverandre. De har en forståelse av en felles mening i det de gjør og skaper sin egen lille lekeverden inni veskestativet.

5.1.3. Å knytte an til den andres livsverden

Ved å knytte an til den andres livsverden viser barna at de kan ta den andres perspektiv og vise interesse for noe som har betydning for den andre, også når det gjelder de deler av den andres livsverden som er utenfor barnehagekonteksten. Da kan barna for eksempel referere til hendelser som tilhører den andres livsverden i familien.

”Jeg så bilen din.”

I dette eksempelet knytter Kari an til deler av Ivars livsverden ved å henvise til noe som egentlig hører til Ivars familie, nemlig bilen på parkeringsplassen. I tillegg kommer Karis varme følelser overfor Ivar til uttrykk ved at hun kjærtegrer ham og prater med ham på en fortrolig måte:

Kari (3:5) ser på Ivar (3:3) og stryker hånden over skulderen hans. Ivar snur seg mot henne. ”Vet du hva jeg så? Jeg så bilen din”, sier Kari fortrolig og ser på Ivar. ”Så du bilen min?”, spør Ivar overrasket, med trykket på *min*. Han ser på Kari. ”Ja”, ler Kari og ser på Ivar. ”Står den på parkeringsplassen?”, spør Ivar. ”Ja”, ler Kari mens hun ser på Ivar. Kari drikker litt og ler igjen. Ivar tar etter en ny brødiskive i matboksen sin. ”Gjorde han det?”, spør han og ser på Kari igjen. Kari er i ferd med å drikke, hun nikker på hodet. Ivar ser opp på en voksen. ”Kari så bilen min. For den stod på parkeringsplassen”, sier Ivar til den voksne. Kari ser på Ivar. Den voksne sier: ”Åja, er mamma’n din på jobb?” ”E-e”, sier Ivar bekreftende.

(I 02.06.2004; 0.06.33 – 0.07.08)

Kari nærmer seg Ivars perspektiv og snakker om at hun har sett bilen hans på parkeringsplassen. Ivar uttrykker overraskelse og glede, både ved å gjenta det Kari sier, utdype temaet ved å spørre mer og ved å fortelle det videre til en voksen. Han har en åpen, interessert og litt overrasket tone. Det som kan være opplevelsen av et felles ”vi” kommer her, slik jeg ser det, til uttrykk gjennom den fortrolige tonen barna imellom og ved at Kari viser interesse for noe som er av betydning for Ivar.

5.1.4. Å være kroppslige sammen

Kari og Ivar uttrykker glede og vennskap ved å være kroppslige sammen. Det å bruke kroppen til å løpe, hoppe, skli, base i madrasser kan være med på å bygge opp en gjensidig opplevelse av et ”vi”.

”Vi kan løpe”

Her er et eksempel på en aktivitet som er svært populær hos alle barna: løpe frem og tilbake i garderoben. Det var ikke så veldig vanlig at det bare var Kari og Ivar som løp i garderoben. Som oftest var enten Nils eller Fredrik med i tillegg. Dette eksempelet er tatt med for å vise kompleksiteten i venns­kaps­relasjonen mellom Kari og Ivar. De kunne også være kroppslige sammen, løpe, klatre og base.

Ivar (3:0) løper ut på gulvet og feokter med armene. Så går han ut i garderoben. Han feokter fremdeles med armene foran seg. Han stiller seg helt borte ved utgangsdøren, med ryggen til døren. Kari (3:2) kommer etter. Hun sier: ”Vi kan løpe.” Ivar løper mot henne, han ler idet de passerer hverandre. Da Ivar har løpt halvveis, snur han seg og ser etter Kari. Han stopper og snur seg helt. Kari har nådd bort til utgangsdøren og snur seg mot Ivar. Begge barna står en stund og ser på hverandre. ”Skal vi løpe?”, spør Kari. Barna står ennå et sekund eller to, så begynner begge å løpe. Kari begynner, Ivar en brøkdelen av et sekund etterpå. Ivar løper til utgangsdøren. Der snur han og ser etter Kari. Han ler. Kari løper bort, men kommer løpende tilbake. Ivar begynner også å løpe. De stopper og ser på hverandre igjen. Også denne gangen er det Kari som begynner å løpe først, men Ivar løper like etterpå. De løper frem og tilbake og ler når de passerer hverandre. Den siste gangen løper Ivar med armen strukket ut til siden, så han kommer borti Kari overarm da de passerer hverandre.

(I 17.03.2004; 0.40.05 – 0.40.56)

Det er interessant å merke seg at også her kommer den unike stilen til syne. Kari og Ivar har en litt annen måte å være kroppslige sammen på, enn for eksempel Nils og Ivar – som vi skal se eksempler på senere. Mens Nils og Ivar som regel bare begynte rett på å løpe, uten verbale kommentarer, er Kari her mer verbal. Hun slår først fast ”Vi kan løpe”. Deretter, da de har kommet i gang og løpt en runde, spør hun ”Skal vi løpe?” før de setter i gang igjen. Selv om aktiviteten

er ledsaget av latter, er det ikke fullt så mye latter og hvining som det som regel ble når Ivar og Nils løp sammen. Det betyr ikke at hverken det som kan være opplevelsen av et felles ”vi” eller gjensidigheten er noe svakere i relasjonen mellom Kari og Ivar. Den er bare annerledes.

De små pausene og blikk-kontakten mellom barna er med på å skape felles mening og en økt spenning. Det er som om barna med blikkene sier: ”Er du med? Er det slik vi skal gjøre det?” Kombinert med de små pausene, øker spenningen: ”Når er det det skjer? Kommer du til å løpe nå?”

5.1.5. Vennskapet utfordres

Den etablerte vennsapsrelasjonen mellom Ivar og Kari holdt seg gjennom hele barnehageåret, men ble likevel etter hvert svakere. Dette viste seg blant annet ved at Ivar i løpet av barnehageåret orienterte seg mer mot andre barn, for eksempel Fredrik og Nils. Denne tendensen viste seg allerede ved juletider – kanskje enda tidligere også. Stadig oftere var Ivar avvisende overfor Kari. Men her er det viktig å være klar over at det som skjedde i relasjonen mellom Ivar og Kari ikke var noe entydig. Relasjonen var både mangfoldig og kompleks. Likevel var det slik at den opprinnelige vennsapsrelasjonen mellom Kari og Ivar endret karakter i løpet av barnehageåret. Det virket imidlertid som om Kari på ulike måter forsøkte å gjenopprette kontakten med Ivar. Som vi skal se, kom dette til uttrykk på ulike måter.

”Du må ikke tulle, Ivar.”⁸³

Vennsapsrelasjonen mellom Kari og Ivar ble stadig utfordret av andre barn: Her er det et eksempel hvor det opprinnelig var Ivar og Kari som lekte sammen. Ivar krabber rundt på gulvet og mjauer svakt.

⁸³ Dette eksempelet er langt på vei det samme som eksempelet ”Bø” beskrevet under relasjonen mellom Ivar og Nils (kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen).

Kari foreslår at de skal sette seg inn i veskestativet og leke at de skal kjøre et sted. Etter en kort stund kommer Nils og klarer å fange Ivars oppmerksomhet med en slags ”borte-borte-titt-tei”-lek. Kari forsøker forgjeves å gjenvinne Ivars oppmerksomhet, men lykkes ikke.

Nils (2:7) går rundt med en trehammer og leker at han er Karius og Baktus som banker. Ivar (2:11) krabber bort til madrassene mellom veskestativet og sofaen. Kari (3:1) holder seg fast i veskestativet og lener seg mot ham. Hun sier noe jeg ikke oppfatter og peker med armen mot veskestativet. Ivar er skjult bak henne. Ivar krabber frem, Kari setter seg i veskestativet, Ivar krabber etter og inn i veskestativet bak Kari. Nils kommer løpende. Han ler høyt og ser ut av billedrammen (på en voksen?).

Han holder fremdeles hammeren. Kari går ut av veskestativet og står i åpningen. Ivar ser på henne. Nils går rundt veskestativet og står ved den ene kortveggen. Han hviner litt. Nils stikker hånden gjennom et hull i vegg. Ivar ser på Kari og ler. Kari setter seg inn i veskestativet igjen. Ivar snur seg og dytter hånden til Nils ut. Kari ser på. Nils ler, sier ”aaa” og titter frem. Kari og Ivar ser på ham og ler. Nils løper ut på gulvet. Ivar og Kari ser etter ham. Begge ler. Kari tar armen sin bakover og skyver Ivar lenger inn i skapet. ”Nå kunne du ikke se borti der (uklart)” sier hun bestemt. Kari snur seg og leker at hun begynner å styre bilen. Ivar lener seg litt ut og ser etter Nils. Nils kommer løpende tilbake. Ivar og Nils hviner. Ivar ser på Nils, Nils strekker hånden ut mot Ivar. Kari sitter med ryggen til og er opptatt av å kjøre. Nils går på den andre siden av veskestativet, der han stod i sted. Ivar snur seg nå med kroppen vendt mot Nils og ryggen til Kari. Kari snur seg og ser på hånden til Nils som han stikker gjennom et hull i vegg. ”Nei, ikke gjør det (uklart)” sier hun. Ivar ser også opp på hånden. Ivar dytter hånden til Nils tilbake. Nils stikker den andre hånden gjennom. Ivar dytter til den også. Både Nils og Ivar ler.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.17 – 0.15.55)

Denne observasjonen begynner med at Ivar og Kari leker sammen, de har lekt sammen i cirka ti minutter før denne sekvensen begynner. Nå vil Kari ha Ivar med seg inn i veskestativet for å leke at de skal kjøre et sted. Da Nils kommer, blir Ivar mer opptatt av ham. Men først forsøker han å trekke Kari med. Da Nils stikker hånden sin gjennom hullet i veggen slik at det bare er hånden hans som synes inne i veskestativet der Kari og Ivar sitter, bruker Ivar blikket kombinert med latter til å invitere Kari med. Det er som han sier: ”Ser du hva Nils gjør? Dette er morsomt.” Kari aksepterer invitasjonen og setter seg inn i veskestativet igjen. Hun ser på Ivar mens han dytter hånden til Nils tilbake. Da Nils titter frem fra veskestativet, ser alle barna på hverandre og ler. Dette er som en bekreftelse av hverandre, og et kort øyeblikk kan det synes som om det etableres et felles ”vi” for alle tre barna. Men da Nils går ut på gulvet og litt bort fra veskestativet, bruker Kari ulike strategier for å få Ivars oppmerksomhet tilbake. Til slutt må hun gi opp. Selv om Kari helt til å begynne med ser på Nils sammen med Ivar og ler, kan det likevel virke som om hun har opplevd Nils som en trussel mot leken og sin egen relasjon med Ivar. Hun forsøker nemlig tidlig å få Ivar til å slutte å rette oppmerksomheten sin mot Nils. ”Nå kunne du ikke se borti der (uklart)” og ”Nei, ikke gjør det”, sier hun bestemt til Ivar.

Videre i sekvensen fortsetter Kari sine forsøk på å stoppe Ivars samspill med Nils og å få ham tilbake til den leken de to hadde til å begynne med.

Kari (3:1) snur seg, forsøker å ta armen til Ivar (2:11) og sier ”Du må ikke tulle, Ivar”. Ivar og Nils (2:7) ler og bryr seg ikke om Kari. Kari sier noe om at de skal kjøre fort ”..og det klarer vi ikke”. Ivar tar hånden til Nils igjen, Nils ser frem bak stativet. Begge ler høyt. Kari snur seg og forsøker gjentatte ganger å stoppe Ivar. Ivar og Nils ler begge høyt og legger ikke merke til Kari. Kari snur seg inn mot veggen igjen og leker at hun kjører. Nils

løper ut på gulvet og stiller seg opp foran veskestativet. Han og Ivar ser på hverandre. Kari sitter med ryggen til dem. Nils hopper opp og ned og ler. Ivar ser på ham og ler også. Kari ser på Nils og deretter på Ivar. Kari sier "Nå må du slutte." Nils står foran Ivar og sier "Bø". Ivar geiper til ham og ler. Nils går tilbake på den andre siden av veggen. Ivar forsøker å se på ham gjennom hullet i veggen. Kari sitter med ryggen til og leker at hun kjører. Ivar titter frem fra veggen og sier "Bø". Ivar ser på ham. Nils ler og trekker seg tilbake, kommer frem igjen og sier "Bø". Begge guttene ler og hikster. Kari ser på guttene og smiler, så går hun ut av veskestativet, klatrer litt i det før hun går.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.17 – 0.15.55)

I motsetning til tidligere i sekvensen, ser ikke Ivar på Kari en eneste gang i dette eksempelet. Hele hans oppmerksomhet er rettet mot Nils. Kari forsøker å stoppe Ivar mer kroppslig ved å forsøke å holde ham igjen ("Nå må du ikke tulle, Ivar"). Da dette ikke når frem, Ivar ignorerer henne hele tiden, forsøker hun å forklare: Kari sier noe om at de skal kjøre fort "...og det klarer vi ikke".

Litt senere i sekvensen løper Nils litt vekk fra veskestativet. Da forsøker Kari enda en gang å få Ivar med på sin lek. "Nå kan du kjøre, Ivar", sier hun. Heller ikke denne gangen lykkes hun, Ivar har hele sin oppmerksomhet rettet mot Nils. Kari virker mer usikker på hva hun skal gjøre, hun går litt ut av veskestativet, står og ser litt ut i rommet og litt på Nils og Ivar som fremdeles holder på med sin lek. Enda en gang forsøker hun å overtale Ivar til å ville bli med "å kjøre" uten å lykkes.

Kari (3:1) går. Nils (2:7) og Ivar (2:11) fortsetter å banke på veskestativet. Kari kommer løpende tilbake. Ivar ser på henne og smiler. Hun holder noe i hånden som hun også begynner å banke med på veskestativet. Kari snur seg og går igjen. Ivar lener seg forover og ser inn i veskestativet (hvor det ikke er noen nå) og sier "Titt-tei". Nils sier "Titt-tei" og ler. Ivar ser inn i veskestativet igjen og sier "Bø". Nils sier "Bø" og ler.

Ivar kryper inn i veskestativet, smiler, lener seg frem og ser på Nils. Nils sier "Bø" og banker en gang i stativet med hammeren. Ivar lener seg frem mot Nils, begge sier "Bø" og ler. Ivar har lagt igjen en lekefisk ved siden av Nils. Nils tar den og slenger den vekk. Både Ivar og Nils lener seg frem igjen og sier "Bø". Begge ler høyt. Kari går litt frem og tilbake. Så setter hun seg ved siden av Nils med en leke i hånden som hun begynner å banke i veskestativet med. Hun lener seg frem og sier "Bø". Ivar svarer "Bø" og ler. Nils er skjult bak Kari. Nils forsøker å dytte armen til Kari vekk. Nils peker og sier "Der" (Vil Nils at Kari skal gå vekk?). Ivar sitter inni veskestativet og kikker ut av et hull i veggen på Kari og Nils. Kari reiser seg og går til åpningen på stativet. Hun holder seg i øverste hylle. Nils lener seg straks frem mot Ivar og sier "Bø" og ler. Ivar lener seg mot Nils og sier "Bø" og ler igjen. Begge guttene retter seg opp og lener seg frem på ny samtidig. Begge sier "Bø" og ler. Kari klatrer litt i veskestativet. Så går hun ned fra veskestativet og bort.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.17 – 0.15.55)

Her er det interessant å legge merke til at Kari endrer strategi for å få vennens (Ivars) oppmerksomhet tilbake. Mens hun tidligere har forsøkt å argumentere med ham verbalt, stoppe ham fysisk og gi verbalt uttrykk for at hun synes det er tull det han holder på med, går hun nå over til å imitere det han gjør. Hun løper og henter noe som hun også kan banke med på veskestativet. I tillegg lener hun seg frem og sier "Bø" akkurat slik som Nils og Ivar holder på med. Med dette gir hun uttrykk for at hun vil være sammen med Ivar. Hvis ikke Ivar vil gjøre som hun vil, får heller hun begynne å gjøre det Ivar vil. Hun viser med dette at hun gir opp sitt eget prosjekt, og forsøker å få tilgang til Ivars og Nils' lek ved å gjøre det samme som dem. Men Nils avviser henne og forsøker å dytte henne bort. Kari flytter seg opp i veskestativet, og da hun fremdeles blir ignorert av både Ivar og Nils, går hun bort.

”Ivar, du har ikke lue”

Oftere og oftere gjennom barnehageåret observerte jeg at Kari tok en omsorgsfull, nesten voksen væremåte overfor Ivar. Dette kan være uttrykk både for omsorg for en venn, men også et uttrykk for makt eller oppdragelse. Karis holdning kan tolkes som et ønske om å få innflytelse over og gjenskape relasjonen til Ivar. Kanskje føler Kari også et ansvar for vennen sin. Men sett fra Ivars perspektiv kan Karis holdning fortone seg som kvelende i deres forhold til hverandre. Han har ikke noe ønske om å bli ”oppdradd” av Kari.

Barna har vært på besøk på en annen avdeling i et annet hus. De står i garderoben for å kle på seg før de skal gå tilbake til sin egen avdeling. Kari (3:3) går bort til Ivar bakfra og tar på ham hetten. Ivar (3:1) snur seg mot henne. Ivar mumler: ”Jeg vil ikke ha den”. Han forsøker å ta hetten av igjen. Kari forsøker å ta på hetten igjen. Hun sier: ”Det regner ute. Det kommer...Det regner på håret ditt”. Ivar snur seg vekk slik at hun ikke får tak i hetten. Ivar sier: ”Jeg har lue”. Kari snur seg litt vekk fra Ivar. Ivar sier ”Det går bra.” Nils (2:9) kommer og stiller seg opp foran Ivar. Nils lager en pipelyd og ler. Ivar og Kari ser på Nils. Kari snur seg og ser på en voksen. Kari spør den voksne om Ivar har lue. Den voksne svarer at Ivar ikke har lue, og at Kari kan hjelpe ham å ta på hetten. Kari tar et tak i Ivars hette og sier: ”Ivar, du har ikke lue”. Ivar ser på den voksne. Den voksne kommer og tar hetten på Ivar. Ivar snur seg mot utgangsdøren. En voksen åpner døren og alle går ut. Ivar tar av seg hetten. Kari ser stille på ham. Ivar går forsiktig ned trappen og begynner å løpe mot sitt eget hus så fort han er nede på bakken. Kari er fremdeles oppe i trappen. Hun løper etter Ivar da hun kommer ned på bakken. Det er ganske stor avstand mellom dem. Ivar har løpt inn i garderoben. Han står der alene, går rundt en søyle midt i rommet. Ivar ser på meg og sier: ”Se på meg, a.” Han går rundt og rundt søylen. Kari kommer. Hun løper rett bort til søylen der Ivar er. Ivar skyver henne unna med kroppen og viser på en kroppslig måte at han ikke vil ha henne der. Ivar sier ”Jeg” og snurrer rundt stolpen. Kari

går et skritt tilbake og ser på ham. Så går hun inn til stolpen på motsatt side av Ivar. Hun fniser. Begge snurrer rundt stolpen.

(I 14.04.2004; 0.39.19 – 0.41.20)

Det at Kari til og med allierer seg med en voksen for å få bekreftet at Ivar skal ha på seg hetten, kan Ivar kanskje oppfatte som et svik. Ivar gir kroppslig uttrykk for at han ikke vil være sammen med Kari også etter at de har kommet inn i garderoben på sin egen avdeling. I denne sekvensen er det hverken ”vi”-relasjon eller gjensidighet.

”Nei, du har”

Her er et annet eksempel på at Kari inntar en oppdragende holdning overfor Ivar. Denne gangen er det ved måltidet. Kari håndhever avdelingens regler om at man skal spise opp den brødsken man har begynt på før man tar en ny.

Ivar (3:3) begynner å ta opp en ny brødsken fra matboksen sin. Kari (3:5) ser på matboksen hans og sier ”Nei, du har”. Ivar er ikke ferdig med å spise den skiven han begynte på i stedet. Ivar ignorerer henne og fortsetter å forsøke å få tak i den siste skiven. Han sier ”Jeg har på litt papir på brødet mitt, jeg”. Han tar opp brødsken og legger den ved siden av den påbegynte skiven på bordet. Kari sitter og ser på. Hun løfter opp den tomme matboksen hans ”Kan ta bort den” sier hun lavt til seg selv og flytter den lengre inn på bordet. Ivar sitter og slikker på mellomleggspapiret. Så tar han den påbegynte skiven og spiser videre på den. Kari snur seg og ser på ham.

(I 02.06.2004; 0.17.15 – 0.19.44)

Karis nesten voksne omsorg overfor Ivar kan være et uttrykk for at hun liker ham og gjerne vil hjelpe ham og være snill mot ham. Men hun inntar samtidig en oppdragerposisjon overfor Ivar. Dette kan oppleves som en trussel mot vennskapet. Ivar ser ikke alltid ut til å sette pris på Karis omsorg. Han ser rett frem da hun stryker ham over skuldrene og ryggen, han ignorerer henne da hun kommer med

irettesettelser og han avviser henne kroppslig ved å vende seg bort hvis hun blir for nærgående.

”Åå, der stod jeg”

Dette er enda et eksempel hvor Kari kommer til kort i sitt ønske om å være sammen med Ivar. Forut for sekvensen har Ivar og Kari stått oppå hver sin stol ved en hylle og lekt med biler og fly på en garasje som stod oppå hyllen. Fredrik, som har vært ute, kommer inn på avdelingen og klatrer opp i sofaen slik at han blir stående ved siden av Ivar. Ivar og Kari går begge ut av billedrammen en liten stund. I mellomtiden klatrer Fredrik opp på en av stolene der Ivar stod i sted.

Ivar (3:1) kommer med en stol og stiller den ved siden av Fredriks (2:7). Så går han rundt bokhyllen og henter en fisk, han kommer tilbake og klatrer opp på stolen. Kari (3:3) kommer bort til Ivar. ”Åå, der stod jeg,” sier hun. ”Nei, på den stolen stod jeg,” sier Ivar bestemt. Ivar peker på en stol. ”Den stolen kan du ta”, forklarer han. ”Nei, jeg hadde den stolen”, sier Kari igjen. Ivar ser ned på stolen han står på. Kari begynner å gråte. ”Nei, den hadde jeg først”, fastholder Ivar. Kari ser på en voksen. Den voksne sier at hun ikke trenger å gråte, men at hun kan snakke med Ivar. Den voksne spør hva de krangler om. Ivar ser på den voksne. ”Det var jeg som hadde den stolen her aller, aller først,” forklarer han. Den voksne sier: ”Det så ikke jeg.” Ivar snur seg tilbake mot garasjen. Fredrik, som har stått oppå den andre stolen og sett på, snur seg mot sin garasje. Kari går. ”Jeg hadde den aller, aller først”, sier Fredrik. Kari snakker med den voksne. Den voksne sier at hun ikke så hvem som hadde stolen først, men at det ikke er noe problem å hente en stol til. ”Jeg hadde den først”, gjentar Ivar bestemt. Han ser ut av billedrammen (på Kari?). ”Jeg hadde den aller, aller først. Må bytte stol”, sier Fredrik. Fredrik og Ivar står ved siden av hverandre og leker med hver sin garasje. Fredrik sier noe mer som jeg ikke oppfatter. Ivar står og ser litt ut av billedrammen (ser han på Kari eller den voksne?). Fredrik snur seg og henger litt over armlenet på sofaen. Han peker på noe

utenfor billedrammen og sier "Den er din". Ivar snur seg og ser. Kari kommer tilbake. Hun står ved siden av stolen til Ivar og smågråter. Hun peker på stolen som Ivar står på. "Jeg hadde den", hikster hun. Fredrik ser på henne. "Du hadde ikke min," sier han bestemt. "Den hadde jeg aller, aller først", fastholder Ivar. Kari trenger seg frem bak stolen til Ivar. Hun forsøker å trenge Ivar vekk med kroppen sin. Fredrik ser på henne. "Den hadde jeg aller, aller, aller først," gjentar han. "Eeeeeee," sutrer Kari og trenger Ivar vekk. Ivar holder seg fast i bokhyllen. Ivar tar den ene foten ned fra stolen, men går opp igjen med en gang. Fredrik går ned fra sin stol og står på gulvet. Han ser opp på Ivar og smiler. Kari sutrer og forsøker fremdeles å trenge Ivar vekk. En voksen kommer bort og spør Kari om det er noe hun vil si til guttene. Ivar og Fredrik snur seg mot garasjene igjen. Den voksne klapper Kari og sier at hun kan si noe ordentlig og ikke bare sutre. Fredrik snur seg og ser på Kari. Kari sier til den voksne at hun hadde den stolen. Guttene snur seg og begynner å leke med garasjene igjen. De har ryggen til Kari. Den voksne sier: "Kanskje du kan stå der sammen med Ivar". "Nei", sutrer Kari. Den voksne sier at da kan hun hente en annen stol og stå ved siden av. Kari går.

(F 30.04.2004; 0.30.17 – 0.33.00)

Hvis vi forsøker å ta Karis perspektiv her, tror jeg at denne sekvensen handler om noe helt annet enn at Kari vil ha en bestemt stol å stå på. Som vi har sett i eksempelet over ("*Du må ikke tulle, Ivar*"), er vennsapsrelasjonen mellom Ivar og Kari i ferd med å bli svakere. Dette er Kari oppmerksom på. Når hun i denne sekvensen kommer tilbake til det stedet der hun og Ivar et øyeblikk tidligere hadde stått sammen og lekt og hatt det morsomt, ser hun at Ivar nå står der sammen med Fredrik. Slik jeg tolker denne sekvensen, uttrykker Kari sin sorg over stadig oftere å "miste" Ivar ved å kanalisere sorgen over til den fysiske plassen hun stod på ("*Der stod jeg*").

”Nei. Der var jeg, Nils”

Dette er et annet eksempel med samme tema som ovenfor, men denne gangen er det fra utelekeplassen. Ivar står sammen med Nils og Kari ved gjerdet, og ser ut på veien der det er søppelbil og andre store biler. Denne sekvensen finner sted bare en ukes tid etter det forrige eksempelet. Det er god plass ved gjerdet, men likevel blir det en konflikt mellom Kari og Nils om hvor de skal stå.

Nils (2:10) går bort til gjerdet og forsøker å stille seg ved siden av Ivar (3:2). Kari (3:4) står bak Ivar. ”Se på, se...” , sier Nils ivrig. Kari dytter Nils vekk. ”Ikke, der var jeg”, sutrer hun. Nils peker ut på veien. ”Der er søppel, ” forklarer han. ”Ikke”, sutrer Kari og dytter Nils lenger vekk. Nils peker ut på veien en gang til. ”Der er søppelbil,” gjentar han. Han ser på Kari. Ivar peker med begge hendene. ”Der er søppelbil og der er lastebil”, sier han ivrig. Nils ser ut på veien. ”Den er lastebil”, sier han. Ivar peker og forklarer: ”Det der er ikke lastebil”. En motorsykkel tuter og kjører forbi.

”Motsykkel”, sier Nils ivrig. Nils snur seg vekk fra Kari. ”Det er to søppelbiler”, sier Kari. Kjetil (2:6) kommer og trenger seg frem mellom Nils og Kari. De bryr seg ikke om ham. Kari peker og sier. ”To lastebiler”. En voksen sier: ”Her er det spader”. Kjetil går, Kari følger etter ham. Ivar blir stående og peke. Nils skynder seg bort ved siden av Ivar. ”Lastebil”, sier Ivar ivrig. Kari kommer tilbake. ”Nei, der var jeg, Nils”, sier hun. Nils forsøker å dytte henne vekk. Kari gråter og forsøker å dra Nils vekk. Nils dytter henne unna igjen. Kari begynner å strigråte. Nils snur seg og ser bakover. Ser han etter en voksen? Kari ser også bakover. En voksen sier: ”Hva er det for noe, Kari?” Nils snur seg og ser ut på veien igjen. Kari gråter. Nils hopper en gang, ler og ser på Ivar. Ivar ser på veien. Kari bare gråter og gråter. Den voksne har kommet bort til henne. Ivar ser på Nils og tar hånden sin oppå Nils’ hode. ” Nei, Nils. Fy,” sier han med streng stemme. Kari gråter ennå mer. En voksen kommer og tar Nils bort fra gjerdet. ”Nei,” protesterer Nils. Den voksne spør Nils hva som skjedde nå og sier at han skal se på Kari. Den voksne sier at

Kari ble lei seg, og ber Nils se på henne. Ivar står med ryggen til dem og ser ned i bakken. Den voksne tar med seg Kari og setter seg litt lengre bort. Hun henter med seg Nils også. Nils protesterer gråtende. Den voksne spør Kari hva det var som skjedde mellom henne og Nils. Kari står og ser en annen vei. Nils gråter og forsøker å komme seg vekk. Den voksne holder ham fast. Kari sier at Nils kløp henne på øyet. Den voksne sier til Nils at han må si unnskyld til Kari og gi henne en kos. Nils protesterer. Den voksne har Nils på fanget, hun klapper ham på kinnet og klapper Kari på kinnet etterpå. "Søppelbilen", sier Nils. "Søppelbilen skal kjøre", sier Ivar ivrig. Den voksne følger Nils og Kari tilbake til gjerdet og sier at det er plass til alle sammen. Hun plasserer Kari mellom Nils og Ivar.

(N 07.05.2004; 0.30.21 – 0.32.59)

Slik jeg tolker denne sekvensen, handler det her om retten til å være nær Ivar. Da Kari oppdager at Nils har tatt "hennes" plass ved siden av vennen hennes, bryter hun helt sammen og strigråter. Kanskje tror Ivar at Nils har gjort noe mot Kari. Det hender rett som det er at Nils biter eller slår de andre barna. I hvert fall sier han "Nei, Nils. Fy" med streng stemme. Men denne gangen kan jeg ikke se at dette er tilfelle. Tvert imot er det Kari som begynner å angripe Nils for å få ham vekk. Det ser ut til at den voksne også tolker situasjonen slik at Nils har gjort noe mot Kari. Hun tar både Kari og Nils vekk fra gjerdet. Det er tydelig at ingen av barna liker den situasjonen. Da den voksne spør Kari om hva som har skjedd, svarer Kari at Nils kløp henne på øyet. Kanskje svarer Kari dette for å komme ut av en vanskelig situasjon. En mulig tolkning er at Kari blir så lei seg fordi hun enda en gang ser at en annen tar hennes plass ved siden av Ivar, og at hun ser dette som en ny trussel mot vennskapet mellom Ivar og henne.

5.1.6. Oppsummering

Da jeg kom til denne småbarnsavdelingen for å observere, fikk jeg forståelsen av at Ivar og Kari var et godt etablert vennepar allerede. De to var de eldste på avdelingen og de lekte ofte sammen. Dette ble også bekreftet av personalet på avdelingen. Tidlig i barnehageåret var Kari og Ivar en periode midt på dagen de eneste våkne barna på avdelingen. I denne situasjonen ønsket de som regel å være sammen. Kari og Ivar fikk dermed ofte en rolig stund til lek bare de to etter at de andre barna på avdelingen hadde lagt seg og før de skulle legge seg selv.

Særlig i begynnelsen av barnehageåret var relasjonen mellom Kari og Ivar preget av mye gjensidighet. De utviklet leketema sammen, og fikk på denne måten en felles levd erfaring som var med på å bygge opp et felles "vi". På denne tiden kom vennskapet mellom Kari og Ivar til uttrykk ved at de hjalp hverandre på ulike måter. Det kan synes som om det å hjelpe hverandre ble en regel i deres vennskap⁸⁴. Kari og Ivar lekte mye sammen hver dag, og bygget opp et stort felles erfaringsforråd. Dette medførte at Kari og Ivar raskt visste hvordan de skulle oppføre seg i deres vennsksrelasjon. Det kunne være nok at Kari sa "Hei, katt, hvor er du?", så visste Ivar med en gang hva han skulle gjøre⁸⁵. I løpet av barnehageåret ble relasjonen mellom Kari og Ivar svakere. En av årsakene til at vennskapet ble utfordret, kan ha vært at Kari stadig oftere inntok en oppdrager-væremåte overfor Ivar⁸⁶. Det betyr ikke at det ble noe brudd, men Ivar begynte vel så ofte å velge andre barn å være sammen med: Fredrik og Nils. Kari ga

⁸⁴ Se kaittel 5.1.1. Å hjelpe hverandre, "*Tusen, tusen takk*", "*Du først. Nå er det din tur*" og "*Kan du hjelpe meg?*".

⁸⁵ Se kapittel 5.1.2. Å søke til hverandre, "*Hei, katt. Hvor er du?*".

⁸⁶ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, "*Du må ikke tulle, Ivar*", "*Ivar, du har ikke lue*" eller "*Nei, du har*".

gjentatte ganger uttrykk for en sorg over å "miste" Ivar. Denne sorgen kommer til uttrykk på ulike måter, noe det er vist eksempler på⁸⁷.

5.2. Fredrik og Ivar – humor og grenseoverskridende utfordringer (farlighet)

Til å begynne med i barnehageåret var kontakten mellom Fredrik og Ivar litt sporadisk. De to oppsøkte ikke hverandre, det virket mer som om de møttes tilfeldig. Disse møtene kan likevel ha lagt grunnlaget for den stilen de to guttene utvikler sammen. Allerede i løpet av den første måneden søkte de stadig oftere til hverandre. Det mest karakteristiske for denne vennskapsdyaden, er den felles interessen de to guttene har for det farlige. Samtidig uttrykker de mye humor og glede: de ser på hverandre med et glimt i øyet, de ler og tøyser sammen. Selv om det er den farlige, tøffe stilen som er mest iøynefallende hos Ivar og Fredrik, er det viktig å understreke at de også viser andre uttrykk, som for eksempel omsorg for andre. Dette kan komme til syne i lek med dyr på bondegård eller i lek i dukkekroken med matlagning.

5.2.1. Å være farlige sammen

Fredrik og Ivar finner sammen i en felles interesse for det som er farlig og av å vise felles styrke: Barna leker at de er skumle dyr (dinosaurer, haier eller monstre), de er sjørøvere, skremmer andre eller bryter regler. De huker seg ned, hveser og knurrer, gjerne mot andre barn og voksne. I slike situasjoner snakker de ofte med dype, litt hese stemmer. Eller de synger sjørøversanger med kraftig stemme. Til å begynne med i barnehageåret var samspeillet mellom Fredrik og Ivar preget av at Ivar, som er den eldste av de to, hadde ledelsen. Men

⁸⁷ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, "Åå, der stod jeg" og "Nei. Der var jeg, Nils".

allerede tidlig ble den tøffe, litt farlige væremåten etablert som en felles uttrykksform.

”Skal vi gå inn og ta ham?”

I dette eksempelet er det Ivar som foreslår at de skal ta en annen gutt, Kjetil, som har gått inn på Fredrik og Ivars ”revir” i dukkekroken.

Ivar (2:7) sier: ”Se, se. Han åpner. Skal vi gå inn og ta ham?” Ivar står borte ved dukkekroken og vinker på Fredrik (2:1). Ivar sier med ivrig stemme: ”Kan du komme og ta ham her inne. Fort. Fort. Kan du ta Kjetil fort.” Fredrik går inn i dukkekroken. Han har med seg en leke i en snor. Kjetil (1:11) sitter ved komfyren. Fredrik stopper og sier ”Jaaa” med litt hes stemme. Kjetil reiser seg og går mot utgangen av dukkekroken. Fredrik snur seg mot ham og sier ”Vvva” Kjetil stopper og sier ”Oi”. Ivar huker seg sammen og brøler ”Vaaaaa”. Fredrik stemmer i. Kjetil går. En voksen spør om de skremmer vekk Kjetil. Fredrik svarer ja og Ivar svarer ja. Den voksne sier at alle har lov til å leke i dukkekroken. Ivar sier lavt: ”Ja, det..” Fredrik snur seg og ser på Ivar. Ivar går et skritt frem og brøler, Fredrik stemmer i. Begge smiler. Den voksne sier ”Ivar og Fredrik”. Begge to stopper å skrike og står og smiler. Fredrik snur seg mot Ivar og ler. Ivar smiler tilbake. Ivar går et skritt frem og sier at de måtte skremme ham vekk fra bordet (?) Begge guttene fortsetter å lene kroppen fremover og skrike. Innimellom ser de på hverandre og smiler. Den voksne sier hysj. Barna fortsetter å skrike. Fredrik snur seg mot Ivar og sier ”Jeg vil ta ham (?)” Både Ivar og Fredrik løper ut av dukkekroken. De løper skrikende bort til den voksne som sitter på gulvet. Ivar går nærmere den voksne, bøyer seg ned og skriker mot henne. Fredrik stemmer i. Ivar snur seg og skriker ut i rommet (eller mot noen andre?) Fredrik skriker også. Ivar snur seg mot Fredrik og sier ”Skal vi ta ...(?)”. Voksne går bort til Ivar, legger hånden på armen hans og sier ”Det er ikke lov å ta de andre og dytte de”. Den voksne haler Ivar bort til seg og sier at alle er venner, og da skal vi ikke dytte hverandre. Ivar forsøker å komme

seg løs fra den voksnes grep. Den voksne sier: "Da sier jeg at dere ikke får lov til å være inne der."

(F 28.10.03; 0.02.16 – 0.04.30)

Det er Ivar som tar initiativet og ledelsen i denne sekvensen. Guttene uttrykker med hele kroppen at de er farlige: hese stemmer og sammenbøyde kropper. Innimellom ser de på hverandre og ler eller smiler, noe jeg tolker som et uttrykk for at guttene skaper et felles "vi". Det er som om de sier: "Vi er farlige sammen, dette er morsomt". Bruk av blikk, små pauser og latter er med på å konstruere en felles mening i de to guttenes handlinger. Selv om den eldre Ivar tar initiativet og ledelsen, er det en tydelig gjensidighet i relasjonen. Ivar bruker ordet "vi" flere ganger og viser dermed at han inkluderer Fredrik. Fredrik svarer på Ivars invitasjon, og vet med en gang hvordan man er når man skal skremme andre: dyp, litt hes stemme, huker seg ned. Følelsen av å gjøre noe ulovlig blir forsterket ved at den voksne forsøker å stoppe dem.

Kjetil, som er noe yngre enn de to guttene, oppfatter med en gang hva de vil. Han reiser seg og går ut av rommet.

"Nils beit Fredrik, skjønner du"

Senere i barnehageåret observerte jeg Fredrik og Ivar i en sekvens der de viser styrke og vil få et tredje barn bort fra sin lekeverden. Denne gangen er de utendørs, det er vinter, og Fredrik går for å skremme Nils, delvis på oppfordring av Ivar. Dette eksempelet viser også hvordan Fredrik og Ivar er farlige sammen, de deler en lekeverden som gir støtte for farlige handlinger, nemlig en verden med sjørøvere og haier. Ivar og Fredrik viser styrke og vil forsvare sin lekeverden. Mot slutten av sekvensen forsvaret Ivar sin venn Fredrik.

Barna er ute. Ivar (2:11) og Fredrik (2:5) leker sjørøvere oppå en snefonn. De leker at det er hai i vannet under dem. En gang mens Ivar og Fredrik er nede på bakken og slåss med de imaginære haiene,

kommer Nils (2:7) og setter seg på snefonnen. Han sitter for seg selv og spiser litt sne. Ivar løper plutselig av gårde. Han sier "Vi må gå..." Fredrik løper etter ham, men da Ivar løper opp bakken til inngangen til avdelingen, snur Fredrik seg mot snefonnen og roper "Bæææ". Han knurrer nesten. Han ser på Nils. Ivar kommer løpende og brøler også. Nils sitter oppå snefonnen. Fredrik sier noe med "seilskuta" som jeg ikke helt oppfatter. Både Fredrik og Ivar klatrer opp snefonnen mot Nils. Fredrik sklir ned igjen da han forsøker å gå opp der det er bratt. Ivar sklir også. Nils ler. Fredrik løper rundt, Ivar kommer etter. De går mot Nils og knurrer. Fredrik lener seg tett opptil Nils og knurrer "Woææææ". Nils slår Fredrik på armen. Fredrik går et skritt frem, sklir og faller oppå Nils. Begge to slår hverandre samtidig på armen. Fredrik biter i dressen til Nils. Nils hylar. Nils sier "Ikke bite".

(Utdrag fra F 11.02.2004; 0.07.28 – 0.10.11)

Denne sekvensen virker ganske dramatisk. Jeg husker at jeg flere ganger var på nippet til å gripe inn da jeg stod og filmet. Ivar og Fredrik er midt i en lek om sjørøvere og haier. Snefonnen er deres sjørøverskip. Da Nils plutselig befinner seg på "sjørøverskipet" deres, forsøker de to "sjørøverne" å skremme ham vekk som en fiende ("hai"). Ivar og Fredrik har en levd historie sammen om det å skremme. Det vet hvordan de skal skremme. Akkurat som i det første eksempelet, fire måneder tidligere, lener de seg forover og knurrer. Forskjellen er at denne gangen er de ute, og de går tettere innpå ham de skal skremme. Gjensidigheten i relasjonen mellom Ivar og Fredrik kommer til uttrykk ved bruken av ordet "vi" og ved imitasjon av hverandre. Begge tar del i den samme handlingen: bøyer seg frem mot Nils, knurrer og brøler. Nils, derimot, er helt uvitende om Ivars og Fredriks lek. Han er ikke inne i deres lekeverden, og skjønner derfor ikke hva det dreier seg om da Fredrik og Ivar kommer brølende og knurrende mot ham. Han oppfatter imidlertid den truende holdningen til de to, og forsvarer seg ved å slå Fredrik på armen.

Fredrik blir mer pågående, og fordi underlaget er glatt og ulendt, faller han oppå Nils. De slår hverandre igjen, og Fredrik biter i dressen til Nils.

Da en voksen til slutt blir påkalt av barnas skrik, forklarer Ivar hva det er som har skjedd.

Fredrik (2:5) slår Nils (2:7) i nakken. Ivar (2:11) har kommet opp og står og ser på. Nils gråter og tar seg til hodet, så dytter han Fredrik i magen. Ivar ser på meg. Fredrik dytter Nils ganske hardt med hele kroppen. Ivar ser ut på siden (ser han etter en voksen?) Fredrik slår Nils et par ganger i ryggen. Nils hylgråter. Fredrik fortsetter å dytte Nils flere ganger bakfra. Nils snur seg og biter Fredrik i vottene. Fredrik hylgråter og går litt vekk fra Nils. Fredrik snur seg mot Nils og fortsetter å gråte høyt. En voksen kommer. Ivar sier: "Nils beit Fredrik, skjønner du". Den voksne sier: "Gjorde Nils det?" Ivar gjentar "Nils beit Fredrik". Den voksne kommer og setter seg ned. Fredrik begynner å gråte igjen. Den voksne sier "Hvor hen da?" og strekker hånden sin ut mot Fredrik. Fredrik går bort og setter seg på fanget til den voksne. Fredrik sier "På vottene mine". Den voksne sier med rolig stemme: "Men du må ikke gjøre det, Nils. Det gjør kjempevondt". Nils smiler og ler litt. Han ser på Ivar. Den voksne trøster Fredrik. Nils reiser seg, ser kort på Ivar. Nils setter seg ned igjen. Peker og sier "Der. Du skli".

(F 11.02.2004; 0.07.28 – 0.10.11)

Fredrik blir mer og mer pågående helt til Nils snur seg og biter i Fredriks votter. Ivar har ikke tatt del i det kroppslige angrepet. Det virker som om han ser seg om etter en voksen. Da Nils til slutt biter Fredrik, hyler Fredrik så høyt at det påkaller oppmerksomheten til en voksen. Ivars forklaring ("Nils beit Fredrik, skjønner du") viser at han fremdeles er i en "Vi"-relasjon til Fredrik og tar hans parti. Ivar beskytter vennen sin og beskytter vennskapet og den lekeverden de to vennene deler. Ivar unnlater å fortelle alt det Fredrik har gjort mot Nils i forkant.

”Jeg skal hjelpe deg, Fredrik, å få bort monstrene”

Her er et annet eksempel på Ivars og Fredriks uttrykk for det farlige. I de to første eksemplene var det snakk om reelle motstandere, nemlig Kjetil og Nils. I det neste eksempelet er det et imaginært monster guttene skal kjempe mot. Også her kan man legge merke til de dype, hese stemmene og den truende måten å bevege seg på med tunge skritt.

Fredrik (2:2) setter seg på fanget til den voksne og prater med henne. Han forteller den voksne at han så et monster oppi taket. Ivar (2:8) ser på Fredrik og sier beroligende: ”Jeg skal hjelpe deg, Fredrik”. Ivar løper ut på gulvet og roper med dyp stemme ”Monster”. Fredrik går ned fra den voksnes fang. Han løper ut på gulvet, stopper foran Ivar og hopper opp og ned mens han vifter med armene og ser på Ivar, Ivar ser på Fredrik. ”Jeg skal hjelpe deg, Fredrik, å få bort monstrene (?)”, sier Ivar ivrig. Han ser på Fredrik mens han snakker. Fredrik løper inn i dukkerommet. Han snur seg og ser etter Ivar. Ivar følger etter. Ivar har en plastfisk i hver hånd. Fredrik går med tunge, gyngende skritt. Inne i dukkerommet slenger Ivar med den største fisken i luften og sier med dyp stemme ”Pang”. Ivar snur seg mot Fredrik og sier trøstende ”Det er borte, Fredrik”. Fredrik henter en plastkniv og går bort til veggen og skjærer med kniven i veggen. Han sier at han skal skjære monsteret.

(F 07.11.2003; 0.34.29-0.35.03)

Ivar hører at Fredrik snakker med den voksne om et monster. Dette er et tema Ivar og Fredrik sammen har flere levde erfaringer med fra tidligere. Ivar tar derfor fort opp tråden, og sier til Fredrik at han kan hjelpe ham. Selv om ikke Fredrik sier noe verbalt, oppfatter Ivar Fredriks hopping som en invitasjon og følger etter ham inn på dukkerommet. Fredrik bekrefter at han vil at Ivar skal følge etter ham, ved å snu seg og se etter Ivar. Ordet ”monster”, i tillegg til Ivars tonefall, blikk og kroppsuttrykk, frembringer en felles mening hos de

to guttene. De inntar et tøft, gyngende ganglag, snakker med litt dypere stemmer og skal skremme monstrene. På grunn av den felles historien barna har om monsterlek, vet de noe om monster og om hvordan de pleier å leke dette. Derfor oppstår det enighet og en felles mening umiddelbart. Gjensidigheten i samspillet og den felles forståelsen av hva de skal gjøre, er med på å skape et felles ”vi” i relasjonen mellom de to.

”Sage”

Dette eksempelet er hentet fra den samme filmen som eksempelet over. Fredrik begynner å stikke kniven sin inn i en kurv som står på gulvet. Igjen kan man legge merke til at Fredrik og Ivar gir uttrykk for farlighet ved å bruke dyp eller hes stemme innimellom.

Ivar (2:8) går bort til Fredrik (2:2) som står og får på seg en lue med hjelp av en voksen. Ivar holder ham forsiktig på armen og sier i et spørrende, ivrig tonefall ”Fredrik, Fredrik”. Ivar bøyer seg litt mot Fredrik. Fredrik ser opp på ham. Den voksne er ferdig med å ta på ham luen, og går. ”Ja”, svarer Fredrik kort. Fredrik snur seg bort og skjærer i veggen med plastkniven. Fredrik skjærer med kniven sin på veggen. ”Skjære opp, skjære opp”, sier han. Ivar slår med fisken sin i kurven som står opp ned på gulvet, og sier med hes stemme: ”Bom, bomme- bom”. Fredrik snur seg mot Ivar igjen. ”Skjære opp. Skjære opp”, sier han med vanlig stemme. Ivar fortsetter å slå på kurven. ”Bang, bang bang, bang” sier han med hes stemme. Fredrik setter seg på huk ved kurven. ”Nei”, sier han bestemt og begynner å stikke kniven inn i kurven igjen. Ivar går et skritt tilbake og ser på Fredrik. ”Skal du sage den?” spør Ivar. ”Ja”, svarer Fredrik. Ulrik (1:1) kommer bort til kurven. Hverken Ivar eller Fredrik bryr seg noe om ham. Ivar tar fisken sin og slår på kurven. Han sier med dyp stemme ”trom-bam, bam, bam, bam”. ”Nei. sage”, sier Fredrik med dyp stemme. Ivar går et skritt tilbake og løfter opp fisken. Ulrik står ved siden av og ser på kurven. ”Kan jeg tromme der?” spør Ivar med vanlig lys stemme. Han

peker med fisken på kurven. Fredrik ser ned på kurven og sier bestemt: "Nei." "Er den tørr nok (?)" spør Ivar. Fredrik ser opp på Ivar og sier bestemt: "Sage". Ivar slår med fisken et par ganger på kurven. "Bom, bom, bom", sier han med dyp stemme. Fredrik ser opp på Ivar og sier igjen bestemt: "Nei. Sage".

(F 07.11.2003; 0.35.34-0.36.13)

Ivar introduserer "sage-tema" idet han setter ord på det Fredrik gjør. Senere forsøker Ivar seg på noen variasjoner av temaet ved å banke på kurven. Ivar har ikke en kniv, slik som Fredrik, men en fisk som er mye større og tykkere i formen. Det er kanskje derfor han velger å slå på kurven, men Fredrik avviser denne handlingen og gjentar "sage". Guttene har allerede i sekvensen med monsteret rett forut for denne sekvensen, etablert noe som kan være opplevelsen av et felles vi. Det virker som om begge er innforstått med at "vi er sammen". Begge to ignorerer både den voksne som holdt på med å ta en lue på Fredrik, og den yngre Ulrik som kommer bort til dem. De hverken ser på ham eller snakker med ham. Selv om Fredrik og Ivar ikke blir helt enige om hvordan man skal "sage" i denne sekvensen, opprettholdes det som kan være opplevelsen av et felles "vi" fordi Ivar viser at han er søkende og interessert i å finne en løsning begge kan bli enige om. Det ser også ut til at han godtar at Fredrik tar ledelsen i denne aktiviteten. Er det en regel at den som starter aktiviteten (i dette tilfellet "sage") er den som kan bestemme?

Ivar forsøker å komme med i sage-aktiviteten, både ved å spørre Fredrik om å få lov til å sage, og ved å finne andre løsninger som ulike måter å imitere Fredriks handlinger.

Ivar (2:8) setter seg på kne ved siden av Fredrik (2:2). "Får jeg lov til å sage?", spør han med lys stemme. Fredrik ser på ham og sier bestemt: "Nei, jeg sage". Ivar spør: "Får jeg lov til å låne den?" Han strekker hånden ut etter kniven. "Nei", svarer Fredrik fort og rister på hodet. Han løfter kniven vekk bak hodet sitt.

Fredrik sier igjen at han skal sage og stikker kniven ned i kurven. Ivar har en liten fisk som han dytter ned i det hullet som har kommet etter at Fredrik stakk kniven sin i kurven. Ivar sier med dyp, bestemt stemme: "Ssssag. Sage." Fredrik dytter hånden hans vekk og sier "Nei, jeg. Sånn" Han stikker kniven ned i kurven og drar den fort opp igjen. "Pang", sier han med kraftig stemme. Han kaster et raskt blick på Ivar. Ivar setter fisken sin på kurven. "Sag", sier han med like kraftig stemme som Fredrik. Fredrik stikker kniven ned i kurven og sier "Sag. Sag. Sag". Ulrik (1:1) har stått en stund ved siden av de to guttene. Han har stått stille og iaktatt dem. Nå lener Ulrik seg over kurven og støtter seg med begge hendene slik at Ivar og Fredrik ikke får plass til å sage. Fredrik tar kurven, løfter den og går med den ut på lekerommet. Han ser kort på Ivar og sier bestemt "Sage her". Ivar følger etter ham og sier med et spørrende tonefall: "Sage her?".

(Utdrag fra F 07.11.2003; 0.36.13 – 0.37.42)

Selv om Fredrik hele tiden avviser Ivars forsøk på å få sage, hersker det en åpenhet og en gjensidighet mellom de to. Det virker som om Fredrik avviser Ivar fordi han ikke kan "sage" på samme måte når han har en fisk og ikke en kniv å sage med. Ivar ser ut til å oppfatte dette, og spør om å få låne Fredriks kniv. Det vil ikke Fredrik og viser dette ved å holde kniven unna Ivar. Ivar tar en litt mindre fisk som kanskje ligner litt mer på en kniv. Heller ikke denne gangen godtar Fredrik Ivars måte å "sage" på, men i stedet for å avvise Ivar helt, viser han Ivar hvordan det skal være ("Sånn"). Da Ulrik blir for nærgående, flytter Fredrik hele kurven vekk. Men han kaster et kort blick på Ivar og sier "Sage her" som en invitasjon til Ivar om å følge etter. Det gjør Ivar. Fredrik viser at Ulrik ikke inngår i guttenes lekeverden.

Etter en liten stund går Ivar, men er snart tilbake. Ivar gir fremdeles uttrykk for at han vil være sammen med Fredrik ved å etterligne den måten Fredrik "sager" på.

Ivar (2:8) kommer tilbake med en plastgaffel. Han forsøker å stikke den inn i kurven, men Fredrik (2:2) flytter kurven. Ivar spør: "Skal vi sage?", og stikker frem gaffelen. Fredrik setter ned kurven, Ivar stikker gaffelen sin inn i den og sier med dyp stemme "S-s-sag". Ivar løfter hele kurven med gaffelen sin og går. Fredrik roper "nei" og løper etter. Ivar setter ned kurven og Fredrik stikker kniven sin i den. Ivar stikker sin gaffel inn i den. De holder på en god stund. Så kommer en voksen og sier at de må passe på så kurven ikke blir ødelagt. Fredrik reiser seg og går et par skritt bortover.

(F 07.11.2003; 0.37.42 – 0.38.50)

Ivar har trolig funnet ut at en gaffel er bedre egnet til å sage med enn de fiskene han har brukt tidligere. Det ser også ut til at Fredrik aksepterer denne gaffelen. Riktignok flytter Fredrik kurven da Ivar kommer tilbake, men da Ivar spør "Skal vi sage?" setter Fredrik kurven ned og lar Ivar stikke gaffelen inn i den. Det tar jeg som et tegn på at barna har funnet frem til en felles mening "sage". Så er det plutselig Ivar som løfter kurven vekk. Fredrik protesterer og det ender med at de begge setter seg ned og stikker henholdsvis kniven og gaffelen inn i kurven. Sekvensen tar slutt da en voksen kommer og sier at de må passe på så ikke kurven blir ødelagt. Ivars spørsmål og bruken av ordet "vi" tolker jeg som et uttrykk for at barna opprettholder opplevelsen av at "akkurat vi gjør noe sammen", som ble etablert allerede i sekvensen om monsteret. Det er en gjensidighet i denne relasjonen. Sammen med det som kan virke som opplevelsen av et felles "vi" tolker jeg dette som uttrykk for vennskap.

"Skal vi ødelegge snømannen?"

Vi har nå sett ett eksempel på at Ivar og Fredrik viser sin styrke og farlighet mot en annen gutt og ett eksempel på en monster-lek som gikk over i sage-lek. En annen måte denne litt utfordrende stilen til Ivar og Fredrik kommer til uttrykk på, er at de ødelegger, for

eksempel en snemann som står ute. Også her kan vi legge merke til at guttene snakker med litt hes eller dyp stemme.

Fredrik (2:4) stikker en pinne inn i snemannen. Han roper på Ivar (2:10) som har løpt forbi. Ivar kommer tilbake. Fredrik roper "Ivar" og stikker pinnen en gang til inn i snemannen. Ivar går bort til ham. Fredrik ser på Ivar og sier overtalende: "Vi tar ut de". Han ser på Ivar. Ivar smiler og drar ut pinnene som skal være armer på snemannen. En voksen sier "Ivar og Fredrik, nå skal vi snart gå inn". Fredrik stikker en pinne inn i snemannen. Ivar ser opp på den voksne og knurrer "Nei". Han sparker litt i snemannen. Fredrik ler. Ivar sier med hes stemme: "Skal vi ødelegge snømannen?" Fredrik sier med dyp stemme "Ja". Fredrik begynner å sparke og slå på snemannen. Ivar sparker litt forsiktig i den.

(Utdrag fra F 14.01.2004; 0.36.49 – 0.45.35)

Ivar og Fredrik har en fortrolig tone sammen i dette eksempelet. Begge vet at de gjør noe som ikke er helt tillatt, nemlig å ødelegge snemannen som noen andre har laget. Barnas mulige opplevelse av å gjøre noe ulovlig blir forsterket ved at Ivar nekter å gå inn da den voksne sier fra. Med blick, tonefall, kroppsholdning og bruk av ordet "vi" uttrykker Ivar og Fredrik en fortrolig "vi" relasjon.

Guttene blir litt senere distraheret av en maskin som står utenfor gjerdet og bråker veldig. De løper bort for å se på den, men vender tilbake til snemannen igjen. Ivar begynner å sparke på en stor sneklump som er farget grønn og ligger på bakken like ved snemannen. Fredrik står ved siden av snemannen. Barna bruker "vi" og henvender seg til hverandre når de forteller hva de holder på med (ødelegge).

Ivar (2:10) ser på meg og sier med hes stemme: "Vi ødelegger". En voksen som står ved siden av meg sier "Dere ødelegger vel ikke?". Fredrik (2:4) kommer frem bak snemannen. Han ser på meg og sier høyt: "Jeg

ødelegger den. Jeg ødelegger den.” Han klapper med hånden på snemannen. Fredrik går rundt snemannen. Han sier med et bestemt tonefall: ”Ivar. Jeg ødelegger den.” Han banker på snemannen med hånden sin. Ivar ser på. Ivar går bort og dytter og slår snemannen. Ivar går tilbake og sparker i den grønne sneklumpen. Fredrik kommer også og sparker i sneklumpen. Fredrik tar en løs sneklump og kaster vekk. Han tar en ny sneklump og knuser mot det hvite huset. Han klatrer opp på en snefonn og roper med hes stemme: ”Hopp i havet”. Han smiler og ser utover og sier i et ertende tonefall ”Ha-ha”. Fredrik tar opp en stor sneklump som han tar med og kaster på klatrestativet. Han går tilbake til Ivar som nesten har jevnet den grønne sneklumpen med jorden.

(Utdrag fra F 14.01.2004; 0.36.49 – 0.45.35)

Dette er igjen et eksempel på at Ivar og Fredrik gjør noe farlig sammen. Den mulige opplevelsen av å gjøre noe litt ulovlig sammen, blir trolig forsterket ved at de voksne forsøker å få barna til å komme inn, noe de heller ikke etterkommer. I tillegg er det en annen voksen som sier ”Dere ødelegger vel ikke?”. Ivar og Fredrik skaper en lekeverden som de deler. I denne relasjonen kan barna oppleve at det bare er de to som har noe sammen, selv om hele utelekeplassen er full av både voksne og andre barn. Dette kommer til uttrykk gjennom kroppsholdning, stemmebruk, bruk av ordet ”vi”. Barna skaper mening sammen i en ”vi” relasjon.

5.2.2. Å være kroppslig sterke sammen

I tillegg til det farlige viser Fredrik og Ivar felles styrke ved å være kroppslig sterke sammen. Dette kommer til uttrykk blant annet ved at guttene bærer store madrassputer som er nesten like store som dem selv. Dette er en annen dimensjon ved det å være kroppslige sammen, som kroppssubjekter.

”Nå må vi bygge”

På samme måte som når Ivar og Fredrik er farlige sammen, har de også her dype stemmer og et litt gyngende ganglag. Men her er ikke temaet forbundet med noe farlig direkte. Det er selve det å være sterk som er tema - så sterke at de kan bære de store madrassputene. Med en gang guttene har båret alle putene inn på dukkerommet, begynner de med en annen aktivitet og glemmer putene.

Ivar (3:3) løfter en stor madrasspute inn på dukkerommet. Fredrik (2:9) ser på ham. Han tar av seg noen vesker som han har hatt hengende rundt halsen. ”Sånn”, sier han bestemt med dyp stemme og løper mot dukkerommet. I siste liten snur han og løper bort til en stor madrasspute som ligger på gulvet et stykke unna. Han sier med dyp stemme og med trykk på hvert ord: ”Nå må vi...bygge (?)” Han bøyer seg ned og tar opp puten. Han bærer puten oppå hodet mot dukkerommet. Han sier ”Pudding”. Ivar ser på ham idet de passerer hverandre. Fredrik slenger puten sin inn på dukkerommet. Ivar har plassert sin pute akkurat i døråpningen. Han løfter opp denne puten og bærer den inn på dukkerommet. Fredrik løper ut på lekerommet igjen. Han henter en ny madrasspute som han bærer inn på puterommet. Han stønner idet han løfter den opp. Ivar kommer løpende ut på lekerommet. Fredrik slenger sin pute inn på dukkerommet, løper inn på lekerommet igjen. Både Ivar og Fredrik finner hver sin nye madrasspute som de tar opp. De bærer dem inn på dukkerommet og slenger dem fra seg der inne, før de går ut på lekerommet enda en gang. Begge to puster tungt gjennom tennene. ”Sånn”, sier Fredrik bestemt. Han tar enda en tur ut på lekerommet for å finne madrassputer. ”Vi må ha...”, sier han. Både Ivar og Fredrik tar en ny tur ut på lekerommet. Fredrik henter enda en madrasspute. Ivar løper bort til et lite bord. Fredrik løper inn på dukkerommet med madrassputen. Han slenger den på gulvet. ”Sånn”, sier han bestemt igjen. Fredrik tramper litt rundt på gulvet på dukkerommet. Ivar kommer inn med enda en madrasspute som han slenger på gulvet.

(F 04.06.2004; 0.13.08 – 0.14.28)

Fredrik ser at Ivar henter en madrasspute som han bærer inn på dukkerommet. Uten at det er nødvendig for de to guttene å snakke sammen, oppfatter Fredrik med en gang meningen og begynner å hente flere puter som han også bærer inn til det samme stedet. Begge guttene jobber konsentrert. Ivar ser på Fredrik én gang. Fredrik viser med sine kommentarer at han oppfatter at han er i en "vi-relasjon" med Ivar da han sier "Nå må *vi* bygge" og "*Vi* må ha". Selv om Ivar ikke besvarer Fredriks kommentarer, viser han på en kroppslig måte at han er enig, i og med at han ivrig løper ut og henter flere store puter. Gjennom ganglag, kroppsholdning og stemmeleie gir guttene uttrykk for at de er tøffe og sterke. De har den samme væremåten som når de er "farlige" sammen. Gjensidigheten består i at begge guttene jobber med det samme, de er begge innforstått med hva som skal gjøres og hvordan man skal gjøre det.

Da guttene er ferdige med å ta alle putene inn på dukkerommet, tar Fredrik initiativ til å leke med koppestellet og maten. Putene bryr de seg ikke lenger noe om. Neste eksempel, som handler om å forsvare vennskapet, er hentet fra en sekvens bare et halvt minutt lenger ut i filmen.

5.2.3. Å forsvare vennskapet

Vennskapet uttrykkes ved at to barn viser preferanse for hverandre. Det er akkurat "vi to" som er sammen. Å vise preferanse for et annet barn kan komme til uttrykk ved å avvise eller ignorere et tredje barn.

"Nei, ikke du får bli med"

Som vi har sett over, hadde Ivar og Fredrik allerede etablert en "vi-relasjon" før denne sekvensen inntraff. De hadde jobbet med å bære alle de store madrassputene inn på dukkerommet. I eksempelet under har de akkurat begynt å leke med koppestellet og maten.

Dette er et eksempel på en kroppslig og verbal avvisning av en tredje person, Dorte.

Ivar (3:3) og Fredrik (2:9) står sammen og ser oppi en lekekasse med koppestell. Fredrik tar opp en tallerken, Ivar tar opp to tallerkener. Dorte (2:10) kommer løpende bort til lekekassen. Ivar ser på henne, så snur han seg halvveis vekk fra henne og sier: "Nei, ikke du får bli med." Ivar skyver Dorte litt vekk med den hånden der han holder tallerkenene. Dorte rygger litt bakover og sier "Au". Ivar ser opp på meg. Ivar vifter litt med tallerkenene foran ansiktet til Dorte og sier "Fsjj, husj". Dorte sier "Nei" og rygger et skritt tilbake. Ivar og Dorte ser på hverandre. Ivar rekker frem en tallerken til Dorte, hun tar imot, men Ivar ombestemmer seg og gir henne den andre tallerkenen som han holder. Dorte tar imot og hopper vekk med tallerkenen. Fredrik ser på Ivar og Dorte. Han tar en tallerken og rekker den mot Dorte, men hun har allerede løpt vekk. Fredrik forsøker å komme frem mellom stolen som Ivar står på og bordet. Ivar tar tak i tallerkenen som Fredrik holder. "Nei jeg", sier Fredrik bestemt. Ivar slipper taket. "Hun vil ikke ha den, hun", forklarer han. Fredrik løper etter Dorte og rekker frem tallerkenen sin. Dorte tar ikke imot. "Nei, det er ikke min tallerken", sier hun.

(F 04.06. 2004; 0.14.58 – 0.15.14)

Da Dorte kommer bort til lekekassen der de to guttene står, er Ivar avvisende med hele kroppen: han snur seg halvveis vekk fra henne og vender seg mot lekekassen som for å beskytte den mot Dorte. Samtidig forklarer han at Dorte ikke får bli med og skyver henne vekk. Dorte protesterer litt. Selv om barna er vant til at jeg aldri griper inn i konflikter, er Ivar klar over at jeg er til stede. Han ser opp på meg, er fremdeles avvisende overfor Dorte, men bestemmer seg for å tilby henne en tallerken – kanskje som en slags kompensasjon for at hun ikke får være med? Dorte godtar imidlertid kompromisset og hopper fornøyd sin vei. Fredrik har hele tiden stått og betraktet det som skjer mellom Ivar og Dorte. Innimellom har han sett oppi

lekekassen. Da Ivar gir Dorte en tallerken, forsøker han også fort å gjøre det samme. Men siden han står litt bak Ivar, når han ikke frem til henne. Men han insisterer nærmest på å få gitt Dorte tallerkenen, så han klarer å komme frem og følger etter henne, selv om Ivar forklarer ham at det ikke er nødvendig. Slik jeg tolker dette, uttrykker Fredrik på denne måten en vi-relasjon med Ivar ved å imitere hans handling. Det er som han sier ”Vi er sammen om dette, vi gir deg (Dorte) hver vår tallerken⁸⁸.

”Jeg vil ha skje”

En annen effektiv måte å avvise et annet barn på, er å *ignorere* det. Her er et eksempel fra den samme filmen litt senere ut i sekvensen:

Dorte (2:10) kommer løpende tilbake. Hun ser opp i lekekassen og sier ”Jeg vil ha skje.”. Ivar (3:3) kaster et kort blikk på henne før han ser oppi lekekassen igjen. ”Jeg vil ha en skje”, gjentar Dorte. Fredrik (2:9) og Ivar fortsetter sin lek uten å kommentere henne. Fredrik tar opp noe fra kassen. ”Og til meg”, sier Dorte bedende. Fredrik løper bort til oppvaskkummen og kaster tingene sine oppi der. Fredrik snur seg mot Ivar. Han og Ivar ser på hverandre. ”Oppi doen”, sier Fredrik bestemt med dyp stemme. Ivar kommer med mange ting i hendene. Han ser på Dorte uten å si noe. Dorte snur seg mot ham og gjentar bedende ”Og til meg”. Fredrik unngår å se på henne. ”Oppi doen”, gjentar han bestemt og går bort til lekekassen igjen. Dorte snur seg og ser på Ivar som står ved oppvaskkummen. Fredrik tar opp en tallerken fra lekekassen, snur seg mot Ivar og sier: ”Og nå er det den”. Dorte ser på ham. Fredrik slipper tallerkenen oppi hullet. ”Nå er det doen”, sier han bestemt. Ivar står ved

⁸⁸ Man kan også se for seg at Fredrik gjør dette for å vise meg at han også kan være grei mot Dorte. Men slik jeg har lært å kjenne Fredrik, tror jeg ikke det er tilfellet her. Fredrik kaster ingen blikk bort på kameraet, og han kommenterer heller ikke overfor meg det han har gjort. Han er ellers rask til å ta kontakt med meg hvis det er noe han vil forsikre seg om at jeg har fått med meg.

siden av ved komfyren. Dorte går bort til ham. Fredrik går bort til ribbeveggen og begynner å klatre opp i den. Han snur seg mot Ivar som står ved komfyren. "Oppi doen. Den skal i doen", forklarer Ivar.

(Utdrag fra F 04.06.2004; 0.15.55 – 0.16.53)

Det virker som Dorte forsøker samme strategi som i sted da hun fikk en tallerken av Ivar. Nå ber hun om å få en skje, men denne gangen blir hun fullstendig ignorert av de to guttene. De ser av og til på henne, men svarer aldri på hennes utspill om å få en skje, hverken med ord eller gester. Det virker som det hersker en enighet mellom alle de tre barna om at det er Ivar og Fredrik som kan forvalte bestikken. Dorte deler denne levde erfaringen med Ivar og Fredrik, og ber om å få en skje selv om hun ikke blir hørt. Fredrik og Ivar opprettholder sin "vi-relasjon" gjennom å gjøre det samme: putte lekebestikk oppi hullet i benken og gjenta at de putter det oppi do. De har også den samme, litt tøffe holdningen med bestemte stemmer og litt gyngende måte å gå på. Fredrik viser at han fremdeles er sammen med Ivar selv om han fysisk går litt vekk fra ham og bort til ribbeveggen. Han ser på Ivar og fortsetter å snakke om at lekebestikken skal oppi do. På denne måten gir han uttrykk for at han fremdeles er med på det Ivar og han har sammen. Like etter flytter Ivar seg bort til ham, og de ser på hverandre mens Ivar sier at han skal skjære i ribbeveggen. Skjære-tema er noe Ivar og Fredrik har en felles levde erfaring med fra tidligere. Det hører med til deres måte å være farlige på.

Her kunne det også vært interessant å se nærmere på kjønnsproblematikken. Er det tilfeldig at det er Dorte som jente som blir ignorert av de to guttene? Dette har jeg imidlertid ikke gått nærmere inn på i min studie, men det ville være interessant å studere nærmere i en annen sammenheng. Sekvensen ender med at Ivar gir Dorte en skje, etter at hun har spurt om det tilstrekkelig lenge:

Ivar (3:3) går bort til oppvaskkummen. Dorte (2:10) gjentar at hun vil ha en skje. Ivar dytter Dorte litt til side. Han tar opp en skje fra hullet og gir den til Dorte. Dorte hopper fornøyd ut på lekerommet.

(F 04.06.2004; 0.16.58 – 0.17.08)

5.2.4. Humor og glede

Humor og glede kan forekomme i mange ulike episoder. Generelt var det mye latter og glede både blant barna og de voksne på avdelingen. Mange av gledesutbruddene fra barna kom i forbindelse med kroppslige aktiviteter som å løpe, hoppe og base i madrassene eller å skli ute. Det å le og ha det morsomt sammen med andre, kan være med på å bygge opp under en opplevelse av et felles ”vi”. Samtidig er det slik at ulike mennesker kan synes ulike ting eller hendelser er morsomme. Her er tre eksempler på den humoren Ivar og Fredrik har sammen. Det ene er midt i en lek hvor Ivar plutselig faller ned fra en bil han sitter på. Her er det det uventede i situasjonen som skaper humoren. Det andre eksempelet er fra en situasjon på badet hvor begge guttene står og får skiftet bleien sin. I det eksempelet består humoren blant annet i å lage rare grimaser. Det tredje eksempelet dreier seg om å si noe som man vet er feil.

”Au”

Kanskje er det kombinasjonen av at det skjer noe uventet, Ivar faller av bussen, og ordet eller lyden ”Au” som for guttene skaper det komiske i situasjonen.

Ivar (2:9) sitter på en stor lekebuss med ryggen til både kameraet og til Fredrik (2:3). Ivar holder på med å hente noe ned fra sofaen. Han snur seg mot Fredrik. ”Vi må kjøre”, sier han oppfordrende. ”Vi må kjøre”, gjentar Fredrik og setter seg opp på bussen. ”Jeg rygger bussen min”, forklarer Ivar og forsøker å rygge med sin buss. Plutselig faller han av. ”Au,” roper han. Fredrik ler

og snur seg mot Ivar. Ivar ler også. Fredrik faller ned fra sin buss. "Au," sier han. Begge ler. "Au," ler Fredrik en gang til. Så begynner de å dytte bussene bortover gulvet.

(Utdrag fra F 17.12.03; 0.35.08 – 0.37.53)

I denne sekvensen markerer Ivar at han og Fredrik allerede er i en "vi"- relasjon ved å bruke ordet "vi" (*Vi* må kjøre), gjennom sitt oppfordrende tonefall og gjennom å snu seg og se på Fredrik. Fredrik bekrefter Ivar ved å imitere både det han sier og det han gjør. Humoren i situasjonen kommer til uttrykk ved det uventede som skjer, nemlig at Ivar faller ned fra bussen sin. Dermed begynner begge barna å le. Fredrik imiterer Ivar også her, faller ned fra sin buss og sier "Au". Dette skaper gjensidig latter hos de to guttene. Den felles humoren er med på å styrke opplevelsen av å være sammen om noe "bare vi to".

Grimaser

En gang begge guttene er sammen på badet for å skifte bleie, blir det et møte hvor barna uttrykker både nærhet, glede og humor.

Fredrik (2:5) og Ivar (2:11) er i ferd med å få skiftet bleie av hver sin voksen. Guttene står rett overfor hverandre med kroppene vendt mot hverandre. Fredrik står og banker med hammeren i hånden sin. Ivar ser ned på klærne sine. Fredrik ser på Ivar og smiler. "Ivar," sier han nesten litt overrasket. Ivar ser opp på Fredrik, men ser ned igjen på bleien sin etterpå. Den voksne sier "Det er gutta boys som skifter bleier". Fredrik lener seg frem mot Ivar og smiler. "Ivar," roper han en gang til. Ivar ser opp. Fredrik ler og strekker ut tungen og skjærer noen grimaser. Siden Ivar står med ryggen til kameraet, er det ikke mulig å se om han gjør det samme. Men han ser på Fredrik og klapper med hendene og ler, mens han huker seg litt ned. Begge guttene ler hjertelig og ser på hverandre. Fredrik rekker ut tungen igjen, men nå ser Ivar ned. Ivar er ferdig, han

bøyer seg ned og tar bussen og begynner å lage bil-lyder.

(I 11.02.2004; 0.14.53 – 0.15.58)

Det er Fredrik som er den mest ivrige etter å få kontakt, og Ivar virker i begynnelsen ikke særlig interessert. Men i det øyeblikket Fredrik får blikk-kontakt med Ivar og begynner å skape seg med å rekke ut tungen, er kontakten etablert. Selv uten å observere Ivars ansiktsuttrykk, er det tydelig for meg at det oppstår et møte mellom de to barna. Ivar klapper med hendene og Fredrik ler. De er klar over hverandre og bekrefter hverandre, selv om sekvensen kanskje bare varer et par sekunder. Begge er i samme situasjon og deler hverandres verdener i dette møtet.

”Jeg vant”

”Jeg vant” er et tema som ofte går igjen i venns-kapsrelasjonen mellom Ivar og Fredrik. Det er gjerne Fredrik som begynner å si det i situasjoner der det kan være et element av konkurranse. Som regel sier han det med et glimt i øyet i situasjoner der han har kommet sist – for eksempel hvis de løper frem og tilbake i gangen. I dette eksempelet sitter den voksne og triller ball til Ivar og Fredrik. Guttene konkurrerer om å få tak i ballen, og det hersker en leken stemning mellom de to.

Den voksne triller ballen til Ivar (3:1), Ivar sparker ballen så den triller mot sofaen, langt til siden for den voksne. Ivar krabber fort etter ballen. Fredrik (2:7) reiser seg og løper mot ballen, men Ivar får tak i ballen først og løfter den opp. ”Jeg vant”, sier Fredrik triumferende og setter seg tilbake, mens han ser forventningsfullt på Ivar. Ivar følger etter Fredrik med ballen, han ser på Fredrik. ”Jeg vant”, smiler Ivar med samme tonefall som Fredrik. Fredrik ler. ”Ne-hei”, sier han lattermildt og ser opp på Ivar.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.07.45 – 0.09.07)

Både Ivar og Fredrik vet at Fredrik ikke vant den lille konkurransen om å få tak i ballen først. Likevel sier Fredrik at det var han som vant. Men måten han sier det på, viser at han bare tuller. Dette oppfatter Ivar intuitivt, for han protesterer ikke selv om han smilende slår fast at det var ham selv som vant. Dette uttrykker han ved å imitere Fredriks ”jeg vant”. Ved å bruke de samme ordene, og å uttale dem med omtrent samme tonefall som Fredrik, blir hans utsagn mer en bekreftelse av Fredrik enn en protest. Fredrik fortsetter sin lille spøk med å protestere, men uttrykker samtidig at dette er morsomt ved å le og se nesten forventningsfullt på Ivar.

5.2.5. Å utvikle regler sammen

Hva er det mulig å gjøre innenfor rammene av et vennskap? Hvor mye tåler vennskapet? Uskrevne regler er med på å opprettholde vennskapet. Barna forhandler frem disse reglene gjennom i sine ansikt-til-ansikt-møter med hverandre.

”Og den er min”

Forsvar av rettigheter som for eksempel retten til å eie noe, er en regel som går igjen i flere av vennsksapsrelasjonene.

I dette eksempelet møtes Ivar og Fredrik på lekerommet etter at de har vært på badet og skiftet bleier⁸⁹. De innleder en lang lekesekvens med dinosaurer, og noe av det de er mest opptatt av, er hvem som har de ulike dinosaurene.

Ivar (2:11) holder på med å sette dinosaurer opp på en rekke. Fredrik (2:5) har en hammer som han banker med i gulvet. Så forsøker han å putte hammeren opp i

⁸⁹ Se *Grimaser* i kapittel 5.2.4.

buksen sin. Ivar (2:11) ser opp på Fredrik og sier med spørrende tonefall: "Fredrik?" "Ja", svarer Fredrik raskt og ser opp på Ivar. "Er den (uklart) din?", spør Ivar og ser opp på Fredrik mens han holder hånden på de to pigghalene. Fredrik sier "Nei, jeg er (han nøler litt, ser på tyrannosaurusen, lener seg mot langhalsene) den langhalsen". Fredrik holder rundt den ene langhalsen. "Ja-a", sier Ivar aksepterende og fortsetter i et overbevisende tonefall "... Og min." Ivar holder om den andre langhalsen Fredrik krabber noen skritt rundt dinosauren. "Og den min", forklarer Ivar og tar hånden på den langhalsen Fredrik akkurat hadde sagt var hans. Begge guttene snakker på en rolig, konstaterende, nesten litt spørrende måte. Det er ikke antydning til konflikt eller forhandling i stemmebruken. Ivar sier "Den er min" og holder en hånd på hver langhals. Fredrik setter seg opp og tar rundt den første langhalsen og sier "Den er min". Ivar holder rundt den andre langhalsen og sier: "Og den er min". Fredrik gjentar "Den er min." Ivar sier "Ja, og den er min".

(Utdrag fra I 11.02.2004; 0.19.43 – 0.22.13)

I sekvensen med Fredrik og Ivar ser vi flere eksempler på at barna hevder sin rett til å ha ting. Hele sekvensen handler om retten til å ha de ulike dinosaurene. Men den handler ikke bare om det. Barna utvikler et felles tema og følger hverandre i en delt forståelse av lekens mening. Samtidig utspiller det seg en slags lek der begge guttene imiterer hverandre etter tur, bekrefter hverandre og samtidig videreutvikler temaet "Den er min". Det begynner med at Ivar spør Fredrik om en av dinosaurene er hans. Fredrik svarer litt nølende at han har en av langhalsene. Ivar svarer bekreftende "Og den min." Dermed begynner en serie med imitasjoner hvor begge guttene etter tur bekrefter "Den er min" og "Den er min" alt mens de holder fysisk på de ulike dinosaurene. Hvis man bare leser en utskrift av hva barna sier og gjør i disse to sekvensene, kunne man få inntrykk av at barna var involvert i en slags konflikt om dinosaurene. Men stemningen er

hele tiden preget av gjensidighet og forståelse. Barna bekrefter hverandre. På denne måten kan barna utvikle en opplevelse av fellesskap – et ”Vi” hvor begge er likeverdige.

”Ja, og så må du kaste til meg”

En annen regel i venns­kaps­relas­jonen mellom Fredrik og Ivar, er å vente på tur, at man skal gjøre noe hver sin gang. I dette eksempelet er det snakk om å kaste en ball til hverandre. Fredrik er først med på å kaste ballen til Ivar, men da Ivar ikke klarer å ta ballen, ender Fredrik til slutt opp med å ville ha ballen selv. Her er det altså snakk om at regelen ”din tur og min tur” blir brutt av Fredrik.

Fredrik (2:7) sier: ”Sånn, nå kommer jeg”. Han klarer å fange ballen som Ivar (3:1) har kastet. Ivar sier: ”Og kaste til meg”. Fredrik kaster ballen mot Ivar. Ballen spretter, Ivar klarer ikke å ta imot. Fredrik løper frem og får tak i ballen. Han ler. Fredrik sier: ”Jeg har den.” Ivar sier: ”Ja, og så må du kaste til meg.” Fredrik kaster ballen mot Ivar. Ballen treffer bena til Ivar og spretter tilbake til Fredrik. Han ler og tar opp ballen igjen. Fredrik kaster den på nytt, ballen spretter tilbake, Fredrik tar den. Fredrik sier ”Jeg har den”. Ivar hopper litt opp og ned og sier: ”Ja, og så kan du kaste den til meg.” Fredrik spretter ballen litt på gulvet med ryggen til Ivar. Fredrik legger seg over ballen. Ivar sier at han skal kaste den til ham. Fredrik sier nei. Ivar går bort til Fredrik og forsøker å ta ballen. Fredrik ligger på ballen, han ler. Ivar sier ”Det er ikke din ball”. Ivar strever med å ta ballen fra Fredrik. Til slutt begynner Fredrik å sutre. Fredrik snur seg og kaster et blick på meg. Ivar trekker seg raskt tilbake.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.02.26 – 0.04.20)

Her bygger det seg opp til en konflikt om en ting. Ivar er opptatt av regelen om ”min tur og din tur”: man skal ha ballen hver sin gang, vente på tur, etc. Fredrik er på sin side ikke med på denne regelen.

Fredriks sutring kan tolkes som et tegn til Ivar om at han er i ferd med å gå for langt. Ivar trekker seg raskt tilbake.

Ivar fortsetter med sitt forsøk på å overtale Fredrik til å kaste ballen til ham. Fredrik sier fremdeles nei og tviholder på ballen:

Ivar gir seg, reiser seg og sier: "Du må kaste den litt til meg og". Fredrik sier "Nei". Ivar sier "Jo-o". Fredrik sier: "Den er min". Ivar bøyer seg ned for å ta ballen. "Nei, det er ikke din," sier han bestemt. Fredrik holder på ballen, Ivar forsøker å ta den. Fredrik sutrer og snur seg vekk. Ivar sier: "Det er barnehagen sin. Det er barnehagen". Ivar strekker seg frem for å ta ballen. Fredrik har snudd seg helt vekk og holder ballen i begge armene. Fredrik dytter Ivar vekk og sier "Ne-ei". Ivar forsøker å argumentere med Fredrik, han forsøker også å få tak i ballen, men insisterer ikke. Ivar sier: "Jo, det er barnehagen sin". Fredrik reiser seg, holder ballen med begge hender, han er vendt vekk fra Ivar. Fredrik sier: "Nei. Den er bare min." Fredrik går vekk fra Ivar bort til bordet. Ivar snur seg mot ham. Fredrik sier noe mer som jeg ikke oppfatter.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.02.26 – 0.04.20)

Ivar forsøker å argumentere med Fredrik, han forsøker også å få tak i ballen, men insisterer ikke. Ivar er større enn Fredrik og ville sikkert klart å få tak i ballen. Det var også Ivar som hadde ballen først, så det er mulig han har en oppfatning av at han har størst *rett* til å gjøre krav på ballen. Likevel tør han ikke sette hardt mot hardt, men forsøker på ulike måter å forhandle med Fredrik. Driver Fredrik og prøver ut hvor langt han kan gå overfor vennen sin? Er Ivar redd for hvilke konsekvenser det kan få hvis han tar tilbake ballen med makt?

Ivar vil til slutt gå ut for å få hjelp av en voksen til å løse den konflikten som er i ferd med å bygge seg opp. Jeg er usikker på om han faktisk får snakket med en voksen, men han kommer i hvert fall alene tilbake til rommet igjen. I mellomtiden har Fredrik sluppet ballen.

Ivar sier: "Jeg skal gå ut og snakke at det er noen andre sin, jeg." Fredrik snur seg og ser på Ivar, men vender så ryggen til ham igjen. Fredrik klatrer opp i hyllen og setter seg øverst med ballen inntil seg. Han snur seg og ser mot Ivar som står i døråpningen. Fredrik sier: "Den er min" og legger seg over ballen."Han er min," gjentar han bestemt. Fredrik ser mot døren og holder et øye med Ivar. Fredrik klatrer ned fra hyllen, ballen triller ned fra hyllen og setter seg fast mellom hyllen og lekekomfyren. Ivar kommer inn i rommet igjen. Ivar sier: "Gi den til meg, så kaster jeg den ut der". "Nei," protesterer Fredrik. Han er konsentrert om å klatre ned fra benken. Stolen han skal stå på, velter, men han kommer seg helt ned. Ivar får øye på ballen som ligger mellom hyllen og lekekomfyren. Han går bort og tar den. Fredrik løper bort til døråpningen og ser ut i lekerommet. Senere går både Ivar og Fredrik ut på lekerommet og begynner en felles lek der inne med å forsøke å fange en voksen.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.02.26 – 0.04.20)

Ivar fortsetter med forhandlingene med Fredrik. Han har et nytt forslag til løsning, nemlig at Fredrik skal gi ham ballen, og så skal han kaste den ut på lekerommet. Fredrik avviser fremdeles Ivars forslag, selv om Fredrik i mellomtiden ikke lenger har ballen. Da Ivar går og tar ballen, protesterer ikke Fredrik lenger. Det virker som han er ferdig med denne episoden og er klar for å finne på noe annet. Han løper bort til døren og ser ut på lekerommet. Da begge barna litt etter går ut på lekerommet, virker det som om hele konflikten er glemt og de begynner å leke at de skal ta en voksen sammen. Dette tolker jeg slik at Fredrik og Ivars vennskap tåler at de kan være uenige.

"Du dyttet meg"

Det synes også å være en regel i venns­kaps­relas­jonen at man ikke skal dytte hverandre. Denne regelen gjelder i særlig grad overfor venner. Jeg har sett flere eksempler på at barn blir dyttet bort av andre

barn, for eksempel som en ekskludering fra leken. Men å bli dyttet av en venn, uavhengig om det var hensikten eller ikke, oppfattes som et regelbrudd.

Ivar (3:1) og Fredrik (2:7) står ved siden av hverandre mellom en hylle og sofaen.

Ivar holder en fisk, Fredrik har en tiger. Fredrik skyver tigreren mot Ivar og sier "Plask (?)" Ivar og Fredrik dunker dyrene mot hverandre. Fredrik snur seg og dunker tigreren i armlenet på sofaen. Han snur seg tilbake mot Ivar. "Jeg er her, jeg", sier han. Ivar snur seg mot ham og kommer samtidig borti Fredriks øye med fisken. Fredrik tar seg til øyet. Han dytter til Ivar og sier anklagende: "Du dyttet meg". Ivar faller ned fra stolen sin. "Ikke dytt meg", sier Ivar og reiser seg opp igjen. "Du dyttet meg i øyet mitt", gråter Fredrik. Han gnir seg i øyet. Den voksne spør om det var et uhell. "Ja-ha", gråter Fredrik. Ivar klatrer opp på stolen igjen. Fredrik gråter og gnir seg i øyet. Ivar står og ser på. En voksen kommer og trøster Fredrik. Den voksne sier til Fredrik at han dyttet Ivar ned og at det ikke var nødvendig når det var et uhell. Fredrik begynner å leke med tigreren sin i garasjen. Ivar står og ser på ham. Fredrik ser tilbake på Ivar igjen. "Du tok den i øyet mitt, det gjorde du", sutrer Fredrik anklagende og prikker Ivar i magen med pekefingeren. Ivar ser på Fredrik. Den voksne ser opp og sier "Det var et uhell". Den voksne tar på armen til Ivar og sier: "Hva kan du si til Fredrik da?" Ivar ser ned. Den voksne sier at han kan si unnskyld og at det ikke var meningen. Ivar ser ned. Fredrik ser på Den voksne. Den voksne blir opptatt av et annet barn utenfor billedrammen. Fredrik begynner å leke med garasjen igjen. Ivar står litt tafatt med fisken hengende rett ned. Fredrik leker med garasjen, han gløtter av og til opp på Ivar. Fredrik ser på Ivar og sier "Voksen (?) dyttet deg". Han peker på Ivar. Ivar ser på Fredrik og sier litt uforstående: "Men voksen (?) dyttet ikke meg". Fredrik snur seg mot garasjen igjen. "Først du dyttet meg, så voksen dyttet deg", forklarer Fredrik. "Men jeg dyttet ikke deg," protesterer Ivar og ser på Fredrik. Fredrik sier: "(Uklart) dyttet meg, (uklart) dyttet deg". Han ser på Ivar. Ivar står og ser litt på skrå ned på gulvet.

(F 30.04.2004; 0.33.20 – 0.35.31)

Den voksne kommer og forsøker å få løst konflikten mellom Ivar og Fredrik ved å foreslå at Ivar skal si ”unnskyld” til Fredrik. Da den voksne like etterpå blir opptatt med noe annet, virker det som Ivar og Fredrik forsøker å løse konflikten på sin egen måte. Det kan virke som om Fredrik forsøker å være forsonende da han sier til Ivar at den voksne dyttet ham. Ivar vil fremdeles ikke godta beskyldningen om at han dyttet vennen Fredrik og dette kan være en av årsakene til at de to guttene ikke umiddelbart finner tilbake til den gode stemningen de var i før denne hendelsen fant sted.

5.2.6. Oppsummering

Gjennom ulike eksempler har jeg nå vist hvordan den spesielle vennsrelasjonen mellom Ivar og Fredrik kommer til uttrykk gjennom barnehageåret. Først og fremst kan vi se at Ivar og Fredrik er venner gjennom deres gjensidige ønske om å være sammen. De utvikler en relasjon som blant annet bygger på deres felles interesse for det farlige, enten det dreier seg om å skremme andre⁹⁰, å fange farlige monstre⁹¹, leke at de selv er farlige sjørøvere, dinosaurer eller monstre⁹², eller ødelegge⁹³ og bruke farlige redskaper som å sage⁹⁴. En variant av det farlige kan også være interessen for å være sterk og løfte store puter og madrasser⁹⁵. Samtidig uttrykker de mye humor og glede: de ser på hverandre med et glimt i øyet, de ler og tøyser sammen⁹⁶.

⁹⁰ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Skal vi gå inn og ta ham?”.

⁹¹ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Jeg skal hjelpe deg, Fredrik, å få bort monstrene”.

⁹² Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Nils beit Fredrik, skjønner du”.

⁹³ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Skal vi ødelegge snømannen?”.

⁹⁴ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Sage”.

⁹⁵ Se kapittel 5.2.2. Å være kroppslig sterke sammen, ”Nå må vi bygge”.

⁹⁶ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, ”Au”, Grimaser og ”Jeg vant”.

Ivar og Fredrik forsvarer sitt vennskap mot andre. Ved å avvise andre barn som vil delta i deres relasjon, beskytter de sin egen relasjon⁹⁷. Dette er imidlertid ikke noen absolutt regel, idet det også hender at Ivar og Fredrik åpner opp for at andre kan være med, slik vi skal se eksempler på senere.

Det synes som om vennskapet mellom Ivar og Fredrik bygges opp gjennom hele barnehageåret gjennom ulike møter. Til å begynne med virker det som om de nærmest møtes tilfeldig, uten at det foreligger noe bevisst ønske hos noen av barna. Det er grunn til å anta at disse møtene likevel legger grunnen for det vennskapet som vokser frem mellom de to. Gjennom møtene etablerer og vedlikeholder Ivar og Fredrik det som kan være en opplevelse av et felles "vi" og en gjensidighet som begge deler leder frem til en vennsksrelasjon. Tidlig i barnehageåret er det Ivar som tar ledelsen i relasjonen⁹⁸. Senere kommer Fredrik mer og mer inn med initiativ og føringer i relasjonen⁹⁹.

I løpet av barnehageåret blir det oftere snakk om "din tur" og "min tur" i samspillet mellom Ivar og Fredrik. Dette uttrykker en forståelse av at andre også har rett til å ha eller gjøre noe¹⁰⁰. Det uttrykker også en felles styrke og likhet. Vi har begge lik rett til å ha eller å gjøre noe. Kanskje kan vi si at "din tur" og "min tur" blir en regel i vennsksrelasjonen mellom Ivar og Fredrik. De er begge opptatt av hva som er "mitt" og "ditt", men samtidig er de opptatt av hverandres rett til tingene. Hvis denne regelen brytes, oppstår det ofte konflikter¹⁰¹.

⁹⁷ Se kapittel 5.2.3. Å forsvare vennskapet, "Nei, ikke du får bli med".

⁹⁸ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Skal vi gå inn og ta ham?".

⁹⁹ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Sage" eller kapittel 5.2.2. Å være kroppslig sterke sammen, "Nå må vi bygge".

¹⁰⁰ Se kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, "Og den er min".

¹⁰¹ Se kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, "Ja, og så må du kaste til meg".

En annen regel i venns­kaps­relas­jonen mellom Ivar og Fredrik, er at venner ikke skal dytte hverandre.¹⁰² Gjennom sine møter der de etablerer et felles ”vi”, synes Ivar og Fredrik å få felles levde erfaringer og de bygger opp et felles erfaringsforråd som er med på å støtte opp om deres venns­kaps­relas­joner. Dette felles erfaringsforrådet medfører at de to i mange situasjoner umiddelbart vet hvordan de skal oppføre seg i relas­jonen: de vet hvordan man leker monster, hvordan man leker dinosaur, og så videre. De utvikler sammen en felles erfaring av hva det vil si å være farlige sammen, hva det vil si å være sterke sammen, hva det vil si å forsvare vennskapet, hva det vil si å ha det morsomt sammen og hvilke regler som skal gjelde i venns­kaps­relas­jonen.

5.3. Nils og Ivar – kroppslighet og å ha det gøy sammen

Vennskapet mellom Nils og Ivar bygger i stor grad på kroppslighet og en felles interesse av å gjøre noe sammen: løpe, hoppe og klatre i sofaen, banke, eller ulike variasjoner av å gjemme seg og komme frem. Relasjonen mellom Nils og Ivar er preget av mye latter og lite verbal kommunikasjon. Det virker som om guttene utvikler en felles verbal kommunikasjon som består i å peke og si korte ord som ”kast”, ”plask”, ”nikk” eller ”se”. Nils er mer usikker både verbalt og motorisk enn Ivar. Dette ser ikke ut til å spille noen rolle, selv om Nils kan bli hengende litt etter når de løper, krabber eller hopper. Nils er også mer kroppslig i form av at han gjerne vil ta på Ivar, han strekker seg etter ham. Han uttrykker med kroppen et ønske om å være nær, høre til, være med.

¹⁰² Se kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, ”Du dyttet meg”.

Vennsapsrelasjonen mellom Ivar og Nils er av en annen karakter enn de andre vennsapsrelasjonene, særlig fordi det ikke er noe utpreget gjensidighet mellom de to i utgangspunktet. Nils er opptatt av Ivar og vil gjerne være sammen med ham. Han lyser opp når han ser Ivar. Nils kan vise at han savner Ivar hvis Ivar går sin vei. Det er oftest Nils som tar kontakt med Ivar først og viser at han vil være sammen med ham ved å strekke armene ut etter ham, si navnet hans, bøye seg frem mot Ivar og le. Ivar virker ofte mer tilbaketrukket og nølende fr han eventuelt nesten bokstavelig kaster seg inn i et samspill med Nils. Når jeg likevel har valgt å karakterisere relasjonen mellom Ivar og Nils som en vennsapsrelasjon, er det fordi det innimellom i deres samspill både er uttrykk for gjensidighet, opplevelse av et felles "vi" og et ønske fra begge parter om å være sammen akkurat med hverandre. Det at dette ikke alltid kommer til uttrykk, ser jeg på som en del av vennskapets dialektikk¹⁰³. Vennskap er ikke noe fastlagt som er enten sånn eller slik. Vennskap kan være både og. Dette viser vennskapets kompleksitet.

5.3.1. Å være kroppslige sammen

Nils og Ivar uttrykker glede ved å bruke kroppen sin sammen. Det kan være snakk om å løpe, hoppe, krabbe, balansere eller kaste seg ned på madrasser. Ute kan det være snakk om å klatre og skli, huske, gjemme seg inni små hus eller gyngesng på ulike varianter av gyngesng.

¹⁰³ *Dialektikk* er et komplisert begrep innen filosofi, med svært variert betydning. Jeg ønsker i denne avhandlingen ikke å gå inn i noen diskusjon om begrepet, men bruker det i betydningen av at et fenomen (vennskap) kan være både godt og vondt, positivt og negativt.

Gjemme seg og komme frem igjen (borte-titt-tei)

Her er et typisk eksempel på Nils og Ivars måte å være venner på. Det er lite verbale ytringer i denne relasjonen, men barna uttrykker seg kroppslig gjennom blick og kroppsholdning. Barna er i garderoben og venter på å komme ut.

Nils (2:4) har på seg utedress, ligger på magen på gulvet i garderoben og ser inn på avdelingen gjennom glassdøren. Han får øye på Ivar (2:8) som står litt bakenfor ham. Nils reiser seg, snur seg og ser etter Ivar og begynner å løpe litt frem og tilbake i gangen mens han sier "Ivar, Ivar, Ivar". Han løper bort til Ivar, som også er ferdig påkledd. Nils stopper rett foran Ivar. "Ivar, Ivar" nesten roper han. Ivar trekker seg litt tilbake, men han ser på Nils og smiler. Nils følger leende etter Ivar mens han spør "Ferdig (?)". Ivar gjemmer seg under en kåpe som henger i garderoben. Nils ler og gjemmer seg sammen med ham. Så hviner Nils av spenning og fryd og løper ut. Han løper helt til den andre enden av garderoben. Der snur han med en gang. Ivar har kommet ut fra kåpen og står og ser etter Nils. Nils hviner av fryd og roper "Ivar, Ivar" mens han løper tilbake. Da Nils nærmer seg, gjemmer Ivar seg under kåpen igjen. Idet han skal til å lukke kåpen rundt seg, snur Ivar seg og ser på Nils og smiler. "Ivar", sier Nils og ler. Nils gjemmer seg sammen med Ivar. Han ler hele tiden og kommer ut igjen nesten med en gang. Nils hviner av spenning og blir stående å se på kåpen der Ivar fremdeles er. Nils ler og hviner. Han går rundt kåpen og tar den til side, så får han øye på Ivar og hviner og ler. Ivar ser på Nils og ler. Så lukker Ivar kåpen igjen. Nils hviner og dytter til kåpen, Ivar kommer frem igjen og ler. Nils ler høyt. Han går litt vekk, men kommer tilbake igjen. Ivar tar kåpen til side. Nils ler. Ivar lukker kåpen igjen. Nils ler og tar kåpen til side. Ivar kommer helt ut. Han smiler og ser på Nils. Det virker som om Nils kribler i hele kroppen av spenning. Han ler og hviner hele tiden. Ivar mister balansen og skumper borti Nils. Nils hviner og dytter Ivar med begge hendene. Ivar rygger litt bakover. Nils slutter å le og snur seg vekk fra Ivar. Han går forsiktig til den andre

enden av garderoben. Ivar følger langsomt etter. Nils snur seg og ser etter ham.

(N 28.11.03; 0.00.00 – 0.01.44)

Nils begynner å løpe med en gang han får øye på Ivar. Han snur seg og ser etter Ivar, kanskje er dette en invitasjon til Ivar om å bli med å løpe. Å løpe frem og tilbake i gangen er allerede en måte Nils og Ivar pleier å være sammen på. Da Ivar ikke følger etter ham, løper Nils tilbake og nærmest installerer seg i rommet rett foran Ivar, for å bruke Merleau-Pontys terminologi. Dette blir en klar invitasjon – det er som om Nils spør ”Skal vi være sammen?” eller ”Jeg vil være sammen med deg”. Ivar besvarer Nils’ uttrykk med å bruke blikket og å smile. I dette møtet gir barna uttrykk for en mulig opplevelse av et felles ”vi”. Ivars smil og blick kan oppfattes som et svar på Nils’ invitasjon. Nils følger også etter Ivar. Så innleder Ivar en ”borte-borte-titt-tei” lek som Nils umiddelbart tar del i. Guttene deler både en interesse for å være sammen, en interesse for å delta i samme aktivitet, samt den følelsesmessige dimensjonen som omfatter spenningen ved å gjemme seg, bli borte og komme tilbake. Nils er den som tydeligst gir uttrykk for denne spenningen, det formelig sitrer i hele kroppen hans. Men Ivar deler disse følelsene og gir uttrykk for det ved blikket, smilet og latteren. På denne måten kommer gjensidigheten i relasjonen til uttrykk.

Hoppe på madrasser

Dette eksempelet er en del av en større sekvens der Ivar, Nils og Fredrik baser i madrassene og klatrer/hopper i og fra sofaen. Akkurat i dette utdraget er Fredrik ikke med. Sekvensen er interessant fordi den viser en typisk felles væremåte mellom Ivar og Nils. Barna er i konstant kroppslig aktivitet: de klatrer, sklir, hopper og krabber. Hele

tiden er aktiviteten ledsaget av latter. Nils setter også ord på det han trolig opplever: "Gøy."

Nils (2:6) hopper ned fra en madrass. Ivar (2:10) ser på ham. Nils slår seg litt, sier "Au" og sutrer "Au, kast (?)", men reiser seg og går mot sofaen igjen. Han ler. Ivar hopper på madrassene, delvis med ryggen til Nils. Nils klatrer opp i sofaen, ser på Ivar og ler høyt. Ivar klatrer opp i sofaen til ham og videre opp på armlenet. Han er vendt bort fra Nils. Nils ser ned på gulvet. "Kast", sier han med høy stemme. Så snur han seg mot Ivar og gjentar "Kast, kast." Ivar står med ryggen til Nils. "Kast, der", sier Nils litt lavere for seg selv og peker ned på gulvet. Ivar står på armlenet og ser på Nils og ut i rommet. "Kaste der", ler Nils. Begge barna ser på hverandre. Ivar står alvorlig oppå ryggstøet, som han har klatret opp på, så hopper han ned på madrassene og ler med litt grov stemme. Han snur seg, og kaster et raskt blick på Nils. Nils sklir ned på gulvet og ler litt for seg selv. Han går forsiktig bortover madrassene. Ivar klatrer opp i sofaen igjen. Ivar kaster et nytt raskt blick på Nils før han hopper ned på gulvet. Ivar ser på Nils og ler. Nils og Ivar fortsetter å krabbe opp i sofaen og skli eller hoppe ned på madrassene igjen. Hele tiden er aktiviteten ledsaget av latter fra begge barna og korte glimt med gjensidig blick-kontakt. Så kommer Ulrik (1:3) bort til sofaen. Nils sier "Pass deg" og dytter Ulrik. Ulrik faller. "Pass deg", gjentar Nils bestemt og setter seg i sofaen. Ivar sitter borte ved veskestativet og ser på Nils. Så snur Ivar seg mot veskestativet og leker at han spiser noe. Nils sklir ned på madrassene. Ulrik sitter på kne på en madrass foran ham. "Gøy", sier Nils og ler. Han krabber forbi Ulrik og bort til Ivar som står på alle fire ved veskestativet, helt i den andre enden av alle madrassene. Ivar krabber med langsomme bevegelser bort til sofaen igjen. Han kommer med svake mjaue- eller vrinske-lyder. Nils krabber etter ham, piper og ler. De krabber rundt og rundt på gulvet, Nils krabber etter Ivar og ler høyt hele tiden. Ivar krabber bort til veskestativet og stopper der. Han tar munnen bort på veskestativet og leker at han tygger. Nils ler. Ivar krabber tilbake mot sofaen igjen. Han snur seg en gang

og ser etter Nils før han krabber videre. Nils ler og følger etter. Ivar snur og kommer krabbende mot Nils igjen. Nils reiser seg og løper litt bort. "Ivar", hviner han. Tror han at Ivar skal fange ham? Nils snur seg og ser etter Ivar. Ivar krabber bort til veske-stativet igjen. Nils setter seg på kne ved siden av Ivar og ler. Ivar krabber ut på gulvet og mot sofaen. Nils krabber etter ham. Nils ler og hviner. Ivar gjør en sving og krabber mot veske-stativet igjen. Nils krabber leende etter. Ivar virker veldig konsentrert om sin egen aktivitet, men ser opp på Nils innimellom.

(Utdrag fra N 14.01.2004; 0.08.49 – 0.14.14)

De små kroppene er i kontinuerlig bevegelse, de krabber og klatrer og hopper mot hverandre og fra hverandre og om hverandre. Og hele tiden er det latter, særlig fra Nils. Da Ulrik kommer, vil Nils at han skal gå vekk. Det kan være fordi Nils vil ha Ivar for seg selv i denne leken. Kanskje ønsker han å beskytte venns­kaps­relasjonen til Ivar. Men det kan vel så gjerne være fordi Nils vet at Ulrik er mye mindre og at det kan være litt risikabelt for ham å stå i nærheten av sofaen når Nils og Ivar hopper og baser akkurat der.

Også denne sekvensen er preget av svært få verbale ytringer. Barna viser at de møtes gjennom blikk, kroppsholdninger, latter og imitasjon. Nils bekrefter Ivar og viser at han ser ham ved å imitere det han gjør. Ivar viser gjensidighet ved hyppige små blikk bort på Nils. Den måten de små kroppene er samstemt til hverandre, viser at Nils og Ivar er i en "vi"-relasjon her.

"Nikk" - "Kast" – "Au"

"Kast" er et tema som går igjen i venns­kaps­dyaden mellom Nils og Ivar. Slik jeg ser det, er dette tema også en del av det å være kroppslige sammen. "Kast" blir ledsaget av ofte kraftige kastebevegelser med hele kroppen. Her kommer et eksempel fra uteleke­plassen. Ivar har nettopp kommet til barnehagen og er litt lei seg. Moren hans er fremdeles til stede. Nils roper på Ivar og vil gjerne

være sammen med ham. Ivar er til å begynne med ganske avvisende. Nils bryr seg ikke om det, men fortsetter å invitere Ivar blant annet ved å gjenta "kast - au" og kaste sne. Til slutt kaster Ivar sne tilbake. Nils sier "Au", Ivar begynner å le, og kontakten er etablert. Den felles kontakten blir brutt av en voksen som sier at det ikke er lov til å kaste sne.

Nils (2:6) går mot Ivar (2:10), han strever seg gjennom den dype sneen. Han bøyer seg ned og tar opp litt sne som han kaster i retning av Ivar, som står på en liten bakketopp ganske langt fra ham. "Kast", nesten jubler Nils og ler. Ivar tar også opp litt sne og kaster mot Nils. "Kast", sier Ivar med dyp, litt hes stemme. "Au", sier Nils. Han ser på Ivar og gjentar "Au" en gang til. Ivar ler med litt dyp og hes stemme. Han kaster mer sne med store bevegelser mens han sier "Kast" med dyp og hes stemme. Nils ser på ham, ler og tar opp mer sne. Ivar kaster enda en gang. "Nikk", sier han bestemt idet han kaster. Nils ser på Ivar og ler høyt. Så kaster han og nesten jubler "Nikk" tilbake mot Ivar. De holder på en stund med å kaste. Ivar blir så ivrig at han løper en liten runde på plassen. Nils strever litt mer med å bevege seg i den dype sneen. Akkompagnert av latter og hvin fortsetter de å kaste sne og små isklumper mot hverandre. En voksen kommer og sier at det ikke er lov til å kaste sneballer for det kan gjøre vondt. Ivar har plukket opp en ny sneklump som han står med i hånden klar til å kaste. Den voksne tar sneklumpen fra ham. Han protesterer og løper vekk. Den voksne tar ham i armen og holder ham igjen. "Dumming", sier Ivar med dyp og hes stemme til den voksne. Den voksne setter seg ned og prater med ham. Nils henter mer løs sne, kaster mot Ivar og den voksne. "Nikk", sier han bestemt og ser på Ivar og den voksne. Den voksne holder Ivar fremdeles, han vrir seg for å komme løs. "Nikk", gjentar Nils og ler. Den voksne slipper Ivar og stiller seg opp mellom de to barna. Ivar plukker opp en sneklump til. Den voksne går bort til ham, holder rundt ham og snakker med ham. Nils henter mer løs sne. Han ser på den voksne og Ivar. Nils kaster sneen ned på bakken.

"Au", roper han. Den voksne slipper Ivar. Han løper vekk.

(N 26.01.2004; 0.13.00 – 0.15.16)

Barna kjenner igjen temaet "Kast" og "Nikk". Nils begynte å si "Nikk" til Ivar allerede da de møttes like før denne sekvensen startet. Den gangen svarte ikke Ivar noe på Nils' invitasjon, muligens fordi han fremdeles var sammen med moren sin. Men det er Ivar som tar opp igjen "Nikk"-temaet nå. Her er det både gjenkjennelse, imitasjon av hverandre og turtaking som er med på å bygge opp "vi-relasjonen" mellom Ivar og Nils. Blikk, små pauser, ordene "nikk" og "kast" sammen med sneen som blir kastet bygger opp en spenning hos begge de to guttene. Hos Ivar kommer denne spenningen kroppslig til uttrykk ved at han hopper litt opp og ned og løper litt. Nils er mer utrygg motorisk når de er ute, så han hopper ikke. Men han gjemmer seg bak et tre, og introduserer et nytt spenningsmoment: bli borte og komme frem igjen. Også dette er et tema Nils og Ivar har en levd erfaring med fra tidligere. Ivar protesterer både kroppslig og verbalt da den voksne kommer og stopper dem. Nils forsøker å fortsette litt videre, men den voksne går imellom og stopper Ivar kroppslig da han tar opp en sneklump til.

Jagelek

Her er et nytt eksempel der det er Ivar som inviterer Nils med i lek. Det er rett etter at barna har spist sammen, og det er ganske mange barn på avdelingen. Det er mye aktivitet og støy, og ikke alltid helt enkelt å høre hva barna sier. Denne dagen er Fredrik syk, men Kari er på avdelingen. Ivar viser at han vil ha kontakt med Nils. Ivar krabber rundt med store bevegelser og forsøker gjentatte ganger å få Nils med på en løpe-/jagelek. Men først er det Nils som tar kontakt med Ivar. Nils er ganske oppspilt, han roper navnet til Ivar da han ser ham, men løper straks videre sammen med Kjetil inn på dukkerommet. Det

virker ikke som om han roper ”Ivar” for å invitere Ivar med seg, for han er ikke opptatt av å se etter at Ivar faktisk kommer. Kanskje vil han bare at vennen Ivar skal se ham. Da Nils kommer inn på dukkerommet, setter han seg ned sammen med Kjetil og bryr seg tilsynelatende ikke om Ivar i det hele tatt. Ivar blir stående på alle fire i døråpningen:

Ivar (2:10) står på alle fire i døråpningen og ser inn i dukkerommet. Det virker som Ivar ligger og lurert litt på Nils (2:6) og Kjetil (2:2) som sitter og holder på med noe helt innerst i rommet ved hyllene. Ivar smyger seg på alle fire litt lenger inn i rommet, men stopper ved et lite bord som står der. Han har hele tiden blikket rettet mot Nils og Kjetil som sitter på gulvet på den andre siden av bordet. Ved bordet står Dorte (2:7) og leker med en dukke. Ivar sier med ganske lav stemme: ”Nils. Nils”. Nils snur seg og ser på Ivar. I det Nils snur seg mot Ivar, snur Ivar, knurrer og krabber ut på lekerommet igjen. Han krabber mot madrassene der Kari (3:0) og Kurt (2:1) er. Nils kommer løpende og tar ham igjen. Han stopper foran Ivar og ler. Ivar krabber opp i madrassene og skumper borti Nils. Nils ler.

(I 30.01.2004; 0.18.25 – 0.19.19)

Selv om Nils sitter og er opptatt med noe annet, virker det som han skjønner umiddelbart hva det er Ivar vil da han sier navnet hans med lav stemme. Han reiser seg med en gang og løper etter Ivar. Ivar på sin side synes å bli raskt klar over at Nils har oppfattet hva han mener. Han tar seg ikke tid til å vente for å se om Nils kommer. Ivar snur og krabber med en gang av gårde. Nils løper etter ham. Det virker som om det er en direkte forståelse mellom de to barna. Det tyder på at slike jage-/løpe-leker er en levd erfaring Nils og Ivar har sammen. De to kropps-subjektene forstår hverandre umiddelbart.

Cirka to minutter senere gjentar den samme episoden seg. Nils har igjen gått inn på dukkerommet og sitter sammen med Kjetil. Ivar kommer krabbende, stiller seg opp i døråpningen og sier:

"Nils, Nils. Nils". Nils (2:6) får øye på Ivar (2:10). Nils kommer mot Ivar og ler. Ivar snur og krabber fort ut av rommet. Ivar krabber mot madrassene. Nils kommer løpende og leende etter Ivar. Ivar krabber opp i sofaen. Nils kommer løpende og leende etter. Kari (3:0) ser Ivar og sier noe til ham som jeg ikke oppfatter. Nils krabber opp i sofaen. Ivar slenger seg ned på madrassene. Ivar krabber fort ut på gulvet. Nils sklir ned fra sofaen. Ivar snur seg og ser etter Nils som kommer løpende med et brøl etter Ivar. Ivar krabber mot dukkerommet, men stopper i døråpningen og kikker inn. Nils sier "Wæææ, wææææ" og løper forbi Ivar inn på dukkerommet. Ivar sitter på alle fire i døråpningen og ser inn i rommet. Nils snur og løper tilbake med en gang, Ivar snur også og krabber i full fart tilbake mot madrassene

(I 30.01.2004; 0.21.08 – 0.22.30)

Denne gangen snur Nils med en gang og løper tilbake med Ivar etter seg. Nå begynner en cirka 11 minutter lang sekvens hvor Nils og Ivar løper etter hverandre i en slags løpe-/jagelek. Den er ledsaget av mye latter og hvining. Det er mange andre barn i nærheten: Kari (3:0), Kjetil (2:2), Kurt (2:1), Juni (2:0), Dorte (2:5), Ulrik (1:3) og Theodor (1:6). Men ingen av de andre barna deler Ivars og Nils lekeverden. Ikke engang Kjetil, som i en periode løper sammen med Nils og Ivar. De to guttene kaster ikke så mye som et blick på ham, han synes å være helt uvesentlig for den lekeverden Nils og Ivar deler. Nils og Ivar er sammen i et felles "vi". De bekrefter hverandre. Nils' høye latter er en bekreftelse for Ivar, Ivar bekrefter Nils ved å invitere ham med på leken både verbalt og kroppslig. På denne måten kommer gjensidigheten til uttrykk. Til å begynne med virker det som om Ivar leker at han er et dyr (dinosaur eller katt?). Han er hele tiden ganske alvorlig, det er bare Nils som ler høyt. Nils deler kanskje ikke denne dyre-leken som Ivar er inne i. Likevel lever de sammen i en lekeverden med løping/krabbing frem og tilbake. Etter cirka syv minutter reiser Ivar seg opp og begynner å løpe oppreist. Da virker

det som om han går over fra å være et dyr til å bare delta i løpe-/jagelek. Fra det øyeblikket begynner han også å le høyt sammen med Nils.

”Løpe”

Her er et annet eksempel på en løpe-lek. I forkant av denne observasjonen har Nils forsøkt å komme i kontakt med Ivar på ulike måter. Det blir mye løping rundt på avdelingen. Den voksne stopper Ivar og sier: ”Hva vil dere gjøre? Hva har dere lyst til å leke med?”. Hun forklarer videre at løping må gjøres i gangen eller ute.

”Jeg vil løpe i gangen sammens med Nils og Kari”, sier Ivar (2:11). Han løper bort til døren til garderoben. Nils (2:7) står der allerede. Ivar spør Nils om han har lyst til å bli med. Nils følger etter Ivar ut i garderoben. Ivar lukker døren. Nils løper bort til utgangsdøren, snur og løper tilbake. Ivar kommer løpende mot ham. Nils ler og strekker armene frem da han møter Ivar. Nils løper mot utgangsdøren igjen. Ivar følger etter ham. Nils snur og løper tilbake med Ivar etter seg. Ivar ler og hviner og slår med hendene foran seg uten å komme borti Nils. Ivar løper foran Nils tilbake, begge hviner og ler. Nå løper Ivar foran Nils både frem og tilbake. De fortsetter denne løpeleken og hviner og ler høyt begge to. Innimellom ser de på hverandre og ler. Til slutt løper Nils bort til døren inn til lekerommet. Ivar klapper ham på ryggen. Nils snur seg og ser på fotografiene som henger på veggen. Ivar stiller seg ved siden av ham. Nils snur seg mot utgangsdøren. Ivar snur seg også. Nils begynner å løpe. Ivar kommer etter. Ivar slenger seg/faller idet de kommer til utgangsdøren.

(N 17.02.2004; 0.28.08 – 0.30.29)

Etter denne sekvensen begynner en cirka 7 minutter lang sekvens der Nils og Ivar, og etter hvert også Kari, krabber langs hele benken i garderoben, hopper ned og løper tilbake for å starte krabbingen igjen. Også denne sekvensen er preget av mye latter.

I løpe-sekvensen er det først Ivar som inviterer Nils med ut i garderoben. Nils og Ivar har en felles levd erfaring med å løpe i garderoben. Nils vet med en gang hva de pleier å gjøre og hva som er hans del av den gjensidige leken: han løper rett bort til utgangsdøren, snur og løper tilbake igjen. Da Ivar kommer løpende mot ham, strekker Nils armene sine ut mot ham og ler. Gjennom denne gesten konstitueres det et felles "vi" mellom disse to kroppssubjektene. Intensjonen hos begge er klar og sammenfallende og situasjonen er preget av at begge har utbytte av samspillet. Den følelsesmessige dimensjonen i deres relasjon kommer også til uttrykk ved at Ivar klapper Nils på ryggen da Nils stopper opp.

Temaet med å løpe frem og tilbake i garderoben kommer igjen flere ganger, med forskjellige variasjoner.

Å være kroppslig nær

Denne ganske korte sekvensen inntreffer midt i en lengre lek der Ivar og Nils sender biler til hverandre på en benk. De har allerede holdt på i over 6 minutter og ler og har det morsomt sammen. Nå utvider Ivar temaet med å kjøre biler på benken til å kjøre med bilene oppå Nils¹⁰⁴.

Nils (2:8) prikker Ivar (3:0) på brystkassen to ganger og sier "Wæ-wæ". Ivar tar en bil på hodet til Nils og kjører frem og tilbake. "Tut-tut", sier Ivar. Nils flytter seg litt vekk, men Ivar fortsetter å kjøre med bilen på hodet hans. Nils legger seg på alle fire oppå benken med hodet vendt fra Ivar. Ivar kjører med bilen oppå ryggen hans. Nils ler. Ivar kjører bilen fort frem og tilbake på Nils rygg. Nils hylar og hviner og ler.

(N 31.03.2004; 0.10.37 – 0.10.57)

Til å begynne med virker det som Nils er litt usikker da Ivar kjører med bilen sin oppå hodet hans. Dette viser han ved å flytte seg litt

¹⁰⁴ Se kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen, "Åååå – bang!"

vekk, og etter hvert legge seg på alle fire med hodet vendt bort fra Ivar. Da Ivar begynner å kjøre med bilen på ryggen til Nils, hviner Nils av fryd. Igjen har de to guttene tilsynelatende skapt en felles opplevelse og fått en erfaring av at ”vi” har det morsomt sammen.

”Kjøre-kjøre-kjøre-kjør”

Sekvensen over fortsetter med at også Nils begynner å kjøre med bilen på Ivars hode. De blir ikke forstyrret av at Dorte kommer og vil være med. Hun blir fullstendig ignorert.

Dorte (2:7) kommer løpende og stiller seg med ryggen til Ivar (3:0). Hun sier: ”Også meg. Og kjøre på meg”. Ivar ignorerer henne. Ivar kjører med bilen på hodet til Nils (2:8). Dorte klatrer opp på benken. Ivar begynner å kjøre med bilen på Nils rygg igjen. Ivar sier ”Kjøre-kjøre-kjøre-kjør”. Nils snur seg med ansiktet mot Ivar. Nils kjører med sin bil på Ivars hode. Nils sier ”Kjøre-kjøre-kjøre-kjør”. Dorte sitter bak Ivar og ser på. Nils tar bilen ned, Ivar kjører med sin bil på Nils’ hode igjen. Ivar sier ”Kjøre-kjøre”, Nils tar sin bil på Ivars hode igjen og sier ”Kjøre-kjøre”. Ivar smiler. Ivar kjører med bilen på Nils’ hode igjen og sier ”Kjøre-kjøre-kjøre”. Nils dytter ham vekk og går ned fra benken. Nils strever litt med å komme ned, Ivar kjører hele tiden med bilen oppå hodet hans.

(N 31.03.2004; 0.10.57 – 0.11.22)

”Vi”-relasjonen mellom Ivar og Nils kommer til uttrykk gjennom imitasjon, gjentagelser, blikk-kontakt og turtaking, i tillegg til at de ignorerer Dorte. Ivar og Nils har ikke plass til andre i sin ”vi”-relasjon her og nå.

5.3.2. Å ha det gøy sammen

Å være venner handler blant annet om å ha det morsomt sammen. Nils pleier ofte å bruke betegnelsen ”gøy”.

”Bø”

Dette eksempelet er hentet fra en lang sekvens som begynner med at Ivar og Kari leker sammen i veskestativet. Så kommer Nils og begynner med en variant av ”borte-borte-titt-tei” lek sammen med Ivar. Ivar blir helt oppslukt av Nils og ignorerer Kari som forsøker å få ham tilbake til sin lek¹⁰⁵. Etter at Kari har gått, fortsetter Ivar og Nils leken i veskestativet. Dette eksempelet synes jeg tydelig viser noe av det som er typisk for venns­kaps­relasjonen mellom Ivar og Nils: mange gjentakelser, imitasjon, mye latter og lite verbal kommunikasjon. Det er også et eksempel på at Ivar ignorerer Kari til fordel for Nils. Det samme eksempelet er presentert tidligere¹⁰⁶, da med fokus på relasjonen mellom Kari og Ivar. Når det presenteres denne gangen, settes søkelyset på relasjonen mellom Ivar og Nils.

Sekvensen begynner med at Kari og Ivar sitter inni veskestativet og leker at de skal kjøre bil eller båt. Så kommer Nils og stiller seg på utsiden og stikker hånden inn gjennom et hull i veggen. Nils og Ivar kan ikke se hverandre, men får kontakt gjennom hånden til Nils som kommer frem gjennom hullet i veggen. Ivar tar tak i hånden og forsøker å dytte den tilbake, og dermed er kontakten etablert.

Ivar (2:11) og Kari (3:1) sitter inni veskestativet. Nils (2:7) står på utsiden og stikker hånden gjennom et hull i veggen. Ivar ser på Kari og ler. Ivar snur seg og dytter hånden til Nils ut. Nils ler. ”Aaa”, sier han og titter frem. Kari og Ivar ser på ham og ler.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.45 – 0.20.58)

Ivars og Nils’ første møte her er ikke ansikt-til-ansikt, men kun Nils’ hånd gjennom et hull i veggen. Likevel vil jeg si at Ivar og Nils gir uttrykk for en ”vi”-relasjon fra og med det øyeblikket Ivar tar fatt i

¹⁰⁵ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, ”Du må ikke tulle, Ivar.”

¹⁰⁶ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, ”Du må ikke tulle, Ivar.”

hånden og forsøker å dytte den tilbake, noe som med en gang utvikler seg til en lek med gjentakelser og latter. Den følelsesmessige dimensjonen kommer klart til uttrykk gjennom den spenningen som oppstår. Etter å ha hatt kontakt bare med hendene gjennom hullene i veggen, titter Nils frem slik at Ivar og han får blikk-kontakt. Dette blir et nytt, spennende element som begge guttene gir uttrykk for ved høy latter og hvining.

Nils løper ut på gulvet. Ivar og Kari ser etter ham. Ivar lener seg litt ut og ser etter Nils. Nils kommer løpende tilbake. Ivar og Nils ser på hverandre og hviner. Nils strekker hånden ut mot Ivar og går tilbake der han stod i sted. Ivar snur seg nå med kroppen vendt mot Nils og ryggen til Kari. Kari snur seg og ser på hånden til Nils som han stikker gjennom et hull i veggen. Ivar ser også opp på hånden. Ivar dytter hånden til Nils tilbake. Nils stikker den andre hånden gjennom. Ivar dytter til den også. Både Nils og Ivar ler. Kari snur seg, forsøker å ta armen til Ivar og sier "Du må ikke tulle, Ivar". Ivar og Nils ler og bryr seg ikke om Kari. Ivar tar hånden til Nils igjen, Nils titter frem bak skapet. Begge ler høyt og hviner. Kari snur seg og forsøker gjentatte ganger å stoppe Ivar. Ivar og Nils ler begge høyt og legger ikke merke til Kari. Nils løper ut på gulvet og stiller seg opp foran veskestativet, hopper opp og ned og ler. Ivar ser på ham og ler også. Kari ser på Nils og deretter på Ivar. Kari sier "Nå må du slutte."

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.45 – 0.20.58)

Nils uttrykker spenningen ved å løpe ut på gulvet og hoppe opp og ned mens han ser på Ivar. Spenningen sitter i hele kroppen hans. Her kommer "vi"-relasjonen mellom Ivar og Nils ytterligere til uttrykk. Kari, som hele tiden forsøker å få kontakt med Ivar, eksisterer ikke for de to guttene. For dem er det bare "vi to".

Her begynner en ny sekvens der Nils sier "Bø" til Ivar. Dette utvikler seg til å bli en lang sekvens der Ivar og Nils veksler på å si "Bø" til hverandre og le.

Nils står foran Ivar og sier "Bø". Ivar geiper til ham og ler. Nils går tilbake på den andre siden av veggen. Ivar forsøker å se på ham gjennom hullet i veggen. Ivar titter frem fra veggen og sier "Bø". Nils ler og trekker seg tilbake, kommer frem igjen og sier "Bø". Begge guttene ler. En voksen kommer krabbende og sier "Nils, kan jeg få passe på den?" Hun tar etter hammeren som Nils holder. "Nei, den er min", roper Nils og løper vekk. Kari og Ivar ser etter ham. Kari ser fremdeles på Nils (?) og sier "Nå kan du kjøre, Ivar". Hun holder ham på armen. Nils kommer løpende tilbake. Han stiller seg på utsiden av veggen slik som før og smiler. Ivar ser på ham. Nils går et skritt frem og tar etter Ivar uten å se på ham. Så faller han. Ivar ser på ham. Begge guttene ler. Ivar og Nils ser på hverandre og ler høyt. Nils holder fremdeles hammeren. Ivar lener hodet frem mot Nils. Nils ler og dytter det forsiktig tilbake. Nils strekker hånden frem etter Ivars hode og ler. Nils reiser seg opp på knærne. "Gøy", sier han. Ivar bøyer seg frem mot ham og sier "Bø".

Nils ler høyt og sier "Gøy". Ivar lener seg frem og ser på Nils som sitter ned på en putemadrass. Ivar lener seg frem igjen. "Bø", skriker han og ler. Nils banker med hammeren på veggen. Ivar kikker frem på ham. Nils ler. Nils banker flere ganger på veggen. Ivar lener seg frem og ser. Nils ler og ler. Ivar tar foten ut av veskestativet og lener seg frem og ser på Nils. Kari ser også på Ivar og Nils. Ivar setter seg inn igjen, lener ser frem og ser på Nils. Nils hamrer på veggen igjen. Ivar lener seg mot ham og sier "Bø" og ler. Dette gjentar seg mange ganger. Ivar forsøker å kikke gjennom sprekken i veggen. Han hviner "Bø". Nils lener seg mot sprekken og ler. Ivar lener seg til den andre siden og sier "Bø". Nils lener seg til motsatt side og sier "Bø". Slik fortsetter de flere ganger. Nils ler så han nesten ikke klarer å si noe. Ivar lener seg mot fremsiden igjen og sier "Bø". Nils retter seg litt opp og sier "Gøy". Han begynner å banke igjen.

"Jeg skal si deg noe", sier Kari. Hun går frem til veskestativet og holder i den øverste hyllen. Så flytter hun hånden til den veggen der Ivar og Nils leker. Ivar

trekker seg litt tilbake. Nils banker en gang til i veggen og ler.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.45 – 0.20.58)

Nils og Ivar uttrykker gjensidig glede og spenning ved tonefall og latter. De bekrefter hverandre ved å imitere hverandre og le.

Ivar går ut av veskestativet, løper bort og henter en lekefisk som ligger på gulvet. Han løper tilbake til Nils som ler fremdeles. Kari har løpt vekk. Ivar setter seg ved siden av Nils og begynner å banke på veskestativet med fisken. Nils er skjult bak Ivar. Nils banker med hammeren sin. Ivar ser ut i rommet og smiler. Ivar lener seg forover og ser inn i veskestativet (hvor det ikke er noen nå) og sier "Titt-tei". Nils sier "Titt-tei" og ler. Ivar ser inn i veskestativet igjen og sier "Bø". Nils sier "Bø" og ler. Ivar kryper inn i veskestativet, smiler, lener seg frem og ser på Nils. Nils sier "Bø" og banker en gang i stativet med hammeren. Ivar lener seg frem mot Nils, begge sier "Bø" og ler. Ivar har lagt igjen fisken ved siden av Nils. Nils tar den og slenger den vekk. Både Ivar og Nils lener seg frem igjen og sier "Bø" Begge ler høyt. Ivar lener seg frem igjen og ser på Nils. Begge ler. Nils lener seg til den andre siden og sier "Bø". Kari kommer tilbake. Ivar ser på henne. Nils roper "Bø" en gang til. Kjetil (2:3) kommer bak Kari. Ivar ser på dem. Nils roper "Bø" enda en gang. Ivar ser på Kjetil og roper "Bø". Kjetil ler og snur seg vekk. Ivar går inn i det innerste hjørnet av veskestativet igjen.

(Utdrag fra I 17.02.2004; 0.12.45 – 0.20.58)

Ivar bekrefter "vi"-relasjonen ved å vise at han også vil banke med noe slik som Nils gjør. Han løper ut i rommet og kommer tilbake med en fisk. Denne gangen setter han seg ikke inn i veskestativet igjen, men velger å sette seg ved siden av Nils. Dette ser jeg som et uttrykk for at Ivar vil befeste det som kan være opplevelsen av et felles "vi" ved å være kroppslig nær. Like etterpå utvikler Ivar "Bø"-temaet ved å kikke inn i det nå tomme veskestativet og si "Titt-tei". Dette påkaller ny latter hos Nils. Så setter Ivar seg inn i veskestativet igjen, og de gjenopptar "Bø"-temaet.

Kari setter seg ved siden av Nils med en leke i hånden som hun begynner å banke i veskestativet med. Hun lener seg frem og sier "Bø". Ivar svarer "Bø" og ler. Nils er skjult bak Kari. Nils forsøker å dytte armen til Kari vekk. Nils peker og sier "Der" (Vil Nils at Kari skal gå vekk?) Ivar sitter inni veskestativet og kikker ut av et hull i vegg på Kari og Nils. Kari reiser seg og går til åpningen på stativet. Hun holder seg i øverste hylle. Nils lener seg straks frem mot Ivar og sier "Bø" og ler. Ivar lener seg mot Nils og sier "Bø" og ler igjen. Begge guttene retter seg opp og lener seg frem på ny samtidig. Begge sier "Bø" og ler. Kari klatrer litt i veskestativet.

Kari går ned fra veskestativet og går bort. Ivar klatrer ned fra stativet og krabber bort til Nils. Ivar setter seg på huk og ser på Nils. Nils ser på Ivar og ler. Nils sier "Bø". Ivar krabber litt nærmere. Nils sier "Bø, bø, bø" og ler. Ivar snur og krabber litt vekk. Kjetil kommer. Ivar går bort og skyver en putemadrass litt mer inntil den puten som Nils sitter på. Så løper Ivar vekk.

Ivar løper bort til bordet, tar en stol, men slipper den igjen. Henter et bankebrett som ligger på gulvet. Bærer bankebrettet med seg mot veskestativet. Han passerer Kari på veien uten at de ser på hverandre. Ivar går bort til Nils med bankebrettet. Ivar begynner å banke på veskestativet med bankebrettet. Nils banker med hammeren sin. Nils er nesten skjult bak Ivar. Nils tar hånden inn i veskestativet og sier "E-der, E-der". Ivar fortsetter å banke med bankestativet. "Kan du si 'bø'?" spør Ivar Så stikker han hodet inn i veskestativet selv og sier "Bø". Nils ler. Ivar setter fra seg bankebrettet foran Nils og legger seg ned på gulvet. Nils tar opp bankebrettet. Nils kaster bankebrettet på gulvet. Ivar legger seg på ryggen og ser på Nils. Så ruller han rundt på siden med ryggen til Nils. Kari kommer og legger noe i øverste hylle på veskestativet. Så klatrer hun opp i veskestativet, holder seg i den øverste hyllen. Ivar ser på henne, han ligger fremdeles på ryggen på gulvet. Kari klatrer ned igjen, går litt ut på gulvet, men snur og klatrer opp en gang til. Nils krabber ut på gulvet mot Ivar som fremdeles ligger på ryggen. Nils klatrer over Ivar. Ivar ler og ruller rundt med Nils. Ivar reiser seg og holder litt på ryggen til Nils. Han krabber rundt Nils. Nils

holdet hendene på ryggen til Ivar, så krabber Ivar bort.
Nils løper etter ham.

(I 17.02.2004; 0.12.45 – 0.20.58)

Da Kari kommer tilbake og viser at hun vil være med på leken ved å imitere guttenes handling, beskytter Nils leken og den "vi"-relasjonen han og Ivar gir uttrykk for ved å avvise Kari. Hun oppfatter avvissningen, og går etter en liten stund. Da Kari har gått, bekrefter Ivar sin "vi"-relasjon med Nils på en kroppslig måte ved å flytte seg nærmere Nils og se på ham. Så går han ut for å finne noe nytt som han kan banke med igjen. Da han passerer Kari på veien, har de ikke noen form for kontakt. Ivar går tilbake til Nils og begge banker på veskestativet. Ivar vil ta opp igjen "Bø"-temaet, og spør Nils om han kan si "Bø". De fortsetter en liten stund med å si "bø" til hverandre. Men så legger Ivar seg på ryggen på gulvet. Det kan virke som om han er litt sliten. Nils viser samhörighet ved å krabbe forsiktig over Ivar, og Ivar bekrefter relasjonen ved å krabbe over Nils. De to kroppene hører sammen. Da Ivar krabber vekk, følger Nils etter.

"Se"

Vi har sett at det å ha det "gøy" sammen ofte er knyttet til kroppslig aktivitet som å løpe, hoppe, klatre, og så videre. Her er et annet eksempel hvor barna er mer i ro, og det morsomme tar utgangspunkt i en gest og ordet "Se". Når barna skal på badet for å skifte bleie, varierer det hvorvidt det er den voksne som bestemmer hvem som skal bli med eller om barna får avgjøre selv. En gang en voksen sier at Ivar skal på badet, kommer Nils løpende og vil være med. Nils har lenge forsøkt å få kontakt med Ivar uten å lykkes særlig bra, for Ivar har vært mest sammen med Fredrik og Kari. Nå er det imidlertid Ivar, Nils og Dorte som går på badet sammen. Ivar knurrer litt mens han løper, han leker at han er et dyr. Dette er et nytt eksempel på hvordan vennsapsrelasjonen mellom Ivar og Nils

kommer til uttrykk gjennom delt oppmerksomhet og glede, og igjen er det Nils som drar det hele i gang. Nå når de er sammen på badet, er det lettere for ham å få kontakt med Ivar enn det var på lekerommet der det var mange flere barn som konkurrerte om oppmerksomheten. Nils bruker ofte latter for å få kontakt med andre. Det gjør han her også. Han bøyer seg frem mot Ivar, ser på ham og ler. Da Ivar begynner å krabbe frem fra under vasken, ser Nils fremdeles på ham og sier "Se". Han peker mot vinduet. Ivar knurrer litt mens han krabber ut, han leker fremdeles at han er et dyr. Men i det øyeblikket han snur seg og ser på Nils, kan det virke som om han slutter å leke at han er et dyr. Han ser ut av vinduet sammen med Nils og ler.

Da de kommer ut på badet, legger Ivar (3:0) seg rett under håndvasken. Nils (2:8) ler en hikstende latter. Han setter seg ned på gulvet og ser på Ivar. Ivar peker ut i rommet og sier noe som jeg ikke oppfatter. Så knurrer han og kommer langsomt frem fra vasken. Nils ser på Ivar og peker mot vinduet. "Se, se", sier han med et spørrende tonefall. Ivar og Nils ser på hverandre. Ivar smiler. "Se, se", gjentar Nils og ler en rå latter. Både Ivar og Nils ser ut av vinduet og ler hjertelig. Ivar peker ut av vinduet og sier "Se" med lys lattermild stemme. Han sier noe mer som jeg ikke oppfatter. Nils snur seg mot ham og ler. Den voksne setter seg på en krakk like ved guttene. Hun leier Ivar bort til seg for å skifte på ham. Nils snur seg og ser etter Ivar. Nils peker ut av vinduet. "Se", gjentar han lattermildt. Ivar er vendt mot den voksne. Han holder opp hendene sine og strekker fingrene ut som klør mens han knurrer svakt. Nils snur seg mot vinduet igjen og står og synger litt for seg selv. Ivar snur seg mot Nils og peker ut av vinduet. "Se", sier han med lys, oppfordrende og litt lattermild stemme. Nils ler høyt. "Se", gjentar Ivar med samme lattermilde stemme og peker ut av vinduet igjen. Nils ser på Ivar og ler høyt. Begge barna ler og peker på hverandre.

(Utdrag fra I 17.03.2004; 0.04.31 – 0.06.29)

Det er vanskelig å forstå akkurat hva som foregår mellom Nils og Ivar her. Hva kommer det av at Ivar, som ofte går helt opp i leken som dyr når han først har begynt, så fort forlater denne leken og hengir seg helt til Nils? Har guttene en levd erfaring med dette tema før? Det kan ikke jeg vite all den stund jeg bare observerer dem noen timer hver uke. Men i det øyeblikket Ivar ser på Nils og ler, uttrykker de to et felles "vi" der de kommuniserer gjennom kroppen (blikk, latter, tonefall, felles kroppslig orientering mot hverandre og mot vinduet) og verbalt med ordet "Se".

Guttene imiterer hverandre etter tur og ler. Da den voksne spør hva guttene ser på, svarer Ivar etter en liten pause "Biler". Nils utvider temaet med å rope "Åååå-bang" og slå ut med armene. Han ler voldsomt, så mye at han holder på å miste balansen. Det blir en liten pause mens den voksne hjelper Ivar med å vaske seg på hendene og i ansiktet. Men så fort han er ferdig, snur han seg mot Nils igjen og sier "Se". For guttene synes hverken Dorte eller Kari, som begge to også er på badet og ser på dem, som viktige i denne leken. Nils og Ivar stiller seg opp ved vinduet og gjenopptar hvinende relasjonen fra i sted. Det hele blir brutt ved at den voksne sier til Ivar at han må gå tilbake til lekerommet. Ivar snur med en gang og går ut, uten protester. Nils blir værende på badet for å skifte bleie. Heller ikke han protesterer på at Ivar går.

Ivar og Nils fortsetter å si "Se" og peke ut av vinduet mens de ler. Den voksne spør hva de ser på. "Biler", forklarer Ivar etter en kort pause. Nils ser ut av vinduet. Ivar sier "Se" og peker mot vinduet igjen. "Åååå – bang", sier Nils med kraftig stemme og slår ut med armene. Ivar peker ut av vinduet. Nils snur seg mot ham, kaster hodet bakover og ler høyt, tramper med bena. Ivar peker ut av vinduet igjen og sier "Se". Nils snur seg og ser ut av vinduet og ler. Ivar gjentar et par ganger "Se". Nils ler. Han snur seg mot Ivar, hopper opp og ned og synger "Ga, ga, ga, ga". Ivar fortsetter å peke og si "Se". Nils ler høyt.

En voksen sier til Ivar at han kan vaske hendene. Ivar svarer "Ja" og snur seg mot vasken. Nils snurrer rundt og rundt og sier "Gå, gå, gå". Ivar er vendt mot vasken, delvis skjult av den voksne. Nils stopper og ser ut av vinduet. Den voksne snur seg mot Dorte (2:7) og sier at hun er flink. Nils snur seg mot Dorte. Dorte kommer bort til håndvasken der den voksne står sammen med Ivar. Nils går bort til en krakk som står bak dem, han klatrer opp på den. Nils bøyer seg over krakken og ser ned på gulvet. Han ler høyt. Den voksne holder på med å vaske ansiktet til Ivar og ta på ham buksen.

Med en gang Ivar er ferdig, snur han seg mot Nils som ligger over krakken og ser ned på gulvet. Kari (3:2) kommer inn. Ivar strekker armen ut mot Nils og smiler. Nils er skjult bak Kari som stiller seg opp og ser på de to guttene. Ivar sier "Se". Nils ler.

Nils går bort til vinduet igjen. Han ser på Ivar og ler høyt. Kari står og ser på dem. Kari snur seg mot vasken. Nils peker ut av vinduet og sier "Se". Ivar dasker mot vinduet og sier "Pang". Han snur seg. Den voksne sier til ham at han kan gå på lekerommet. Ivar løper ut av badet, ut i garderoben og inn på lekerommet.

(Utdrag fra I 17.03.2004; 0.04.31 – 0.06.29)

Ivar og Nils gir uttrykk for at de har noe sammen som ikke de andre barna, Kari og Dorte, deler. Selv om de blir avbrutt av den voksne som holder på å stille dem etter tur, vender Ivar og Nils tilbake til hverandre og gjentar ordet "Se" og ler. På denne måten uttrykker de sitt felles "vi".

"Ååå – bang!"

Dette eksempelet kommer fra en lengre sekvens der Ivar og Nils leker med biler på en benk. De sender biler til hverandre. Det er særlig når bilene begynner å falle ned på gulvet, at guttene begynner å le ("Gøy"). Som vanlig er det lite verbal kommunikasjon mellom Ivar og Nils.

Nils (2:8) sender bilen sin til Ivar (3:0). Ivar dytter den tilbake. "Æææ", sier han. Nils ler og tar bilen. Nils sender den inn i veggen og ler. Ivar forsøker å ta bilen, men det er Nils som får tak i den. Nils sender den tilbake til Ivar, Ivar dytter bilen så den fyker over hele benken og ned på gulvet. Nils ser på Ivar og ler. Ivar ler også. Nils bøyer seg og henter bilen. Ivar og Nils ser på hverandre og ler. Ivar peker på Nils og sier noe jeg ikke oppfatter. "Kram (?)", sier Nils og ser på Ivar. "Pr-dam, pe-dam", sier Ivar. Nils lener hodet bakover og ler. Ivar ser på Nils og ler. "Gøy", ler Nils. "Ååå - bang", sier han og sender bilen rett i veggen. Ivar tar etter den, men den kjører forbi og faller ned på gulvet. Ivar snur seg og ser etter bilen, Nils krabber under benken for å ta den opp. Nils setter bilen på benken. Ivar prikker ham i hodet med pekefingeren. Nils sender bilen bortover benken. Ivar dytter til den så den fyker ned på gulvet igjen. Nils ler og går for å hente den. Nils setter seg ned ved benken igjen. En voksen kommer for å hente noe i vinduskarmen. Hun ser på Nils og sier: "Du trenger vel ikke å ha begge bilene, Nils? Skal ikke Ivar få ha en bil og, da?" Ivar legger seg helt opp på benken og ser på Nils. Den voksne går igjen. "Bob, bob, bob, bob, bob," sier Nils og kjører med bilen oppå ryggen til Ivar. Ivar ler. Nils sender en bil bort til Ivar. Ivar tar den og sender den bortover benken. Bilen svinger og stopper før den faller ned. Nils sender sin bil bortover benken akkurat idet Ivar legger seg forover for å få tak i sin bil. Dermed kommer Nils bil under Ivars kropp. Ivar setter seg tilbake så bilen kommer til syne. Nils henter den og ler. Ivar krabber frem og dytter til den andre bilen så den faller ned. "Nei, nei," protesterer Nils. Han henter bilen. "Sparke," sier han. Han setter seg bort til benken med begge bilene og sender en bil av gårde utfor kanten på benken. Ivar krabber frem for å få tak i den. "Nei", sier Nils og løper selv frem og tar opp bilen. Nils "Jeg", sier han og reiser seg. Ivar ser på Nils og smiler.

(N 31.03.2004; 0.08.25 – 0.14.10)

Nils og Ivar har ikke behov for å bruke mange ord for å forstå hverandre. Det er helheten i kommunikasjonen som er viktigst. Når

de ser på hverandre og ler, er det som de sier ”Vi forstår hverandre og vi har det morsomt sammen”. Det gjensidige kommer til uttrykk ved at begge lar den andre slippe til. De sender bilene til hverandre etter tur. Samtidig er det et lite spenningsmoment i hvem som klarer å få fatt i bilene igjen. Det er videre interessant å legge merke til at guttene ikke ser ut til å la seg påvirke av den voksnes kommentarer om at Nils må dele sine biler med Ivar. Det virker nærmest som guttene er litt avventende, og da den voksne går, fortsetter de der de slapp.

5.3.3. Å knytte an til den andres livsverden

Av og til viser barna at de har forståelse for elementer i vennens livsverden som har betydning for den andre. Det kan være at de snakker om ting som de antar betyr mye for den andre eller at de viser støtte i situasjoner som vennen kan føle som vanskelig. Jeg anser at barnet på denne måten knytter an til den andres livsverden.

Når mamma skal gå

En gang er de eldste av barna på avdelingen på besøk på en stor avdeling (3-6-årsgruppe), hvor de har sett på dukketeater. Etter teateret får barna leke fritt. Det er ganske mange barn til stede. Nils går bort til en bilkasse og tar opp noen biler som han sender bortover gulvet. Ivar er sammen med moren sin som fremdeles ikke har gått hjem. Ivar pleier å synes det er trist at moren går. Denne sekvensen er spesiell på to måter. For det første foregår den på en annen avdeling med mange barn fra andre avdelinger til stede. For det andre er moren til Ivar fremdeles til stede, og Ivar er ikke interessert i at hun skal gå. Derfor har han mye av oppmerksomheten sin rettet mot henne. Likevel er det Ivar som tar initiativ til kontakt med Nils. Han bokser bilene som Nils sender, tilbake mot Nils.

Ivar (3:0) sparker til bilene som Nils (2:8) sender. Ivar bøyer seg ned og sender bilen til Nils tilbake med hånden. Nils sender flere biler som Ivar bokser til men hendene slik at bilene fyker tilbake. Ivar smiler, Nils ser på Ivar og ler. Kjetil (2:4) kommer og stiller seg opp mellom Nils og Ivar. Kjetil skyver en bil bort mot Ivar. Ivar tar opp bilen og går bort til moren sin som sitter i sofaen et lite stykke unna. Kjetil og Nils ser etter ham. Nils sender to biler med stor kraft i retning av Ivar. Ivar får et par biler fra moren sin, han sender dem bortover gulvet. Nils sender et par biler til mot Ivar, han plukker dem opp og sender dem tilbake. Kjetil blir opptatt av noe en voksen utenfor billedrammen driver med. Nils snur seg over bilkassen igjen. Det er to andre barn fra andre avdelinger der, men Nils ser ikke på dem. Nils henter opp en ny bil som han sender mot Ivar. Ivar setter seg ned og sender bilen tilbake. Ivar ser opp på Nils og smiler. De sender biler til hverandre et par ganger, blir avbrutt av barn som går tvers over "banen" deres.

(Utdrag fra N 04.03.2004; 0.45.31 – 0.49.17)

Ivar og Nils får blikk-kontakt da Ivar bokser bilene tilbake. Begge to ler – og dermed er det etablert et felles "vi". Selv om barna ikke kommuniserer verbalt med hverandre, er det helt tydelig at de to kroppssubjektene kommuniserer med hverandre gjennom blikk, smil, latter og en felles mening i handlingen. Denne relasjonen blir ikke brutt selv om både Kjetil og andre barn kommer i veien for dem. Ivar går til moren sin, men vender tilbake til Nils med flere biler etter en liten stund. Det er først da det blir snakk om at moren til Ivar skal gå hjem at det skjer en forandring. Ivar går bort til moren sin med en gang, Nils blir sittende å se etter ham og reagerer ikke på at en voksen forsøker å sende en bil til ham.

Den voksne sier noe om "å reise hjem". Ivar reiser seg og går bort til moren sin. Hun sier at hun skal dra hjem. Ivar blir stående å snakke med henne. Nils reiser seg og ser etter ham. En voksen setter seg ned der Ivar satt i sted og sender en bil mot Nils. Han legger ikke

merke til det, selv om bilen kjører mellom bena hans. Nils tar opp bilen. Den voksne snakker med ham. Kjetil setter seg ned mellom Nils og den voksne. Ivar står fremdeles i bakgrunnen og snakker med moren sin. Nils sender en bil mot den voksne, men hun ser det ikke fordi hun snakker med et av de andre barna. Kjetil krabber bort og dytter til bilen så den kjører rett på den voksne, men hun har oppmerksomheten sin rettet mot noen andre. Nils krabber litt vekk. Ivar har gått et par skritt vekk fra moren sin. Han står med ryggen mot vegg og ser ut på avdelingen. Nils går bort til Ivars mor og tar henne i hånden. Han forsøker å dra henne med seg, men slipper taket igjen med en gang. Så går han bort til den voksne som sitter på gulvet og legger armene rundt halsen hennes. Ivar går bort til moren sin og sier "Kom". Nils går bort til sofaen og står bak Ivar som fremdeles står sammen med moren sin og holder i henne. Så fortsetter Nils bort til bilene igjen. Han sender to biler bort til den voksne, men hun holder på med å snakke med noen andre, så hun reagerer ikke. Nils fortsetter å sende biler til den voksne. Hun stopper bilene med hånden, men ser ikke på dem, snakker fremdeles med noen andre. Nils reiser seg og går.

(Utdrag fra N 04.03.2004; 0.45.31 – 0.49.17)

Det er interessant å merke seg at Nils etter en liten stund går bort til moren til Ivar, tar henne i hånden og vil ha henne med seg. Hvorfor gjør han dette? Kjenner Nils igjen sin levde erfaring at det kan være trist når moren må gå? Viser han sympati med Ivar og uttrykker dette kroppslig på denne måten? Det kan virke som om Nils knytter an til deler av Ivars livsverden. Oppfatter Nils Ivars bekymring for at moren skal gå selv om ikke Ivar uttrykker dette direkte med ord? Ivar går tilbake til moren sin og sier "Kom". Vil han understreke at det er hans mor? Nils får imidlertid ingen tilbakemelding hverken fra Ivars mor eller fra Ivar. Dermed vender han tilbake til bilene. Han sender noen biler til en av de voksne, får ikke noe svar tilbake her heller, og går til slutt vekk.

5.3.4. Å forsvare vennens rettigheter

”Nei, det er Nils sin bil”

I dette eksempelet har Ivar og Nils lekt sammen en stund før Fredrik kommer bort til dem. Da Ivar strekker hånden ut etter Nils' bil, protesterer Nils. Da Fredrik litt senere vil gjøre krav på bilen, forsvarer Ivar Nils ved å si at det er Nils' bil.

Ivar (3:0) og Nils (2:8) sitter ved benken under vinduet og leker med noen biler. Fredrik (2:6) kommer bort til dem. Han går rett bort til benken og ser på Ivar og snur delvis ryggen til Nils. Ivar strekker hånden frem etter Nils bil. ”Nei”, sier Nils fort og trekker bilen tilbake. Ivar smiler. Fredrik snur seg og ser på Nils' bil. Så går han et skritt tilbake og ser på Ivar og Nils. ”Nei, min, min”, gjentar Nils bestemt. Fredrik hopper frem. ”Jeg med bil hjemme (?)”, sier han bestemt og slår knyttneven i benken. ”Nei, det er Nils sin bil”, forklarer Ivar. Fredrik snur seg og ser på bilen som Nils holder. Nils kjører med bilen frem og tilbake på benken. Fredrik peker på bilen. ”Nei, det er barnehagen sin bil,” protesterer han. ”Nei, det er Nils”, fastholder Ivar og ser opp på en voksen i nærheten. Den voksne sier at det er barnehagens bil.

(N 31.03.2004; 0.06.31 – 0.06.52)

Nils og Ivar har allerede etablert en ”vi”-relasjon når de har lekt sammen med biler på benken. De har sendt biler til hverandre, og det er kanskje derfor Ivar strekker hånden sin frem etter bilen som Nils holder – ikke for å ta den fra ham, men for at de fortsatt skal sende den til hverandre. Det kan virke som Fredrik misforstår den situasjonen, og bokstavelig talt slår i bordet da han hevder at det er hans bil som han har hatt med hjemmefra. Ivar forsvarer vennen Nils' rettigheter og forklarer at det er Nils' bil.

5.3.5. Gjensynsglede og savn

Venner blir glade for å se hverandre igjen etter en periode med atskillelse. Her er et eksempel som kan være med på å belyse dette.

”Ivar!”

Nils gir uttrykk for gjensynsglede når han ser Ivar etter å ha vært borte fra ham, enten det er når de sees for første gang om morgenen, etter at de har sovet, eller når de av andre årsaker har vært fra hverandre en tid. Her er et eksempel fra måltidet. Nils har blitt matet av en voksen under hele måltidet. Når Ivar kommer inn på avdelingen, stråler Nils opp med hele kroppen.

Barna sitter og spiser. Ivar (2:9), Kari (2:11) og Kurt (2:0) kommer tilbake fra en konsert de har vært på på en annen avdeling. Ivar setter seg på en plass rett overfor Nils (2:5). Nils slår med hånden i bordet, ser på Ivar og smiler. Han strekker hånden sin ut etter Ivar. Nils ler og sier ”Bæsje- bæsje.” Nils peker på Ivar og sier ”Ivar” og gjentar det en gang. Han ser på Ivar og ler høyt. Ivar reagerer ikke synlig tilbake. Ivar begynner å drikke, Nils ser ned på sin egen mat. Han synger litt for seg selv. Så peker han på Kari, og sier ”Kari”. Han ser på Ivar og ler. Han sitter en stund og bare ser ut i luften, så sier han ”Bæsjebæsje” og ser på Ivar. Han spiser litt makaroni selv, ser på Ivar og ler. Han tar en bit til (det er første gang under hele måltidet at han spiser selv, tidligere har han vegret seg for å spise selv, så Den voksne har måttet mate ham). Nils ser litt rundt fra den ene til den andre, spiser og drikker. Han er mye alvorlig, men av og til ler han litt, særlig når han ser mot Ivar. Det virker ikke som han får noe svar tilbake fra Ivar. Ivar er mest opptatt av å spise sin egen mat.

(N 11.12.2003; 0.46.14 – 0.58.09)

Nils virkelig lyser opp da Ivar kommer inn i rommet. Det virker som han har savnet Ivar og viser gjensynsglede med hele kroppen da han ser Ivar igjen. Han strekker seg mot ham og sier navnet hans flere ganger. Ivar på sin side er ikke så opptatt av å ha kontakt med Nils i

denne situasjonen. Han er mest opptatt av å spise. Nils forsøker kanskje å få Ivars oppmerksomhet ved å være morsom ("Bæsjebæs"), men han får ikke Ivar med seg på dette heller. Likevel virker Nils mye mer fornøyd og glad. Han ler og begynner å spise maten sin selv.

5.3.6. Oppsummering

Vennsksapsrelasjonen mellom Ivar og Nils har en helt annen karakter enn vennskapet mellom Ivar og Fredrik. Gjennom eksemplene over har jeg vist hvordan vennskapet mellom Ivar og Nils bygger på en felles interesse av å være kroppslige sammen og å ha det "gøy", slik Nils selv uttrykker det. Relasjonen mellom de to er preget først og fremst av kroppslig kommunikasjon, mindre verbal kommunikasjon. Likevel kan enkeltord som "kast", "nikk", "se", "bø", være med på å skape en samhørighet og en felles humor.

I likhet med andre vennsksapsrelasjoner vokser også denne relasjonen frem som et resultat av mange møter i løpet av barnehagehverdagen. Ivar er en gutt som mange barn har lyst til å være sammen med. Nils er mer usikker både motorisk og verbalt i forhold til flere av de andre barna. Det er ikke alltid lett for ham å få innpass hos Ivar, som lett velger å være sammen med andre barn. Til å begynne med i barnehageåret kan det synes som om Nils og Ivar lettest kommer i kontakt i situasjoner som er mer avgrenset i rommet, for eksempel i garderoben eller på badet¹⁰⁷. Etter hvert som også Ivar og Nils bygger opp et erfaringsforråd som et utgangspunkt for sin relasjon, blir det lettere for dem å møtes også i andre situasjoner både inne og ute¹⁰⁸. Dette felles erfaringsforrådet hos Ivar og Nils førte til at det enkelte ganger kunne være nok at Nils eller Ivar sa "Nikk" eller

¹⁰⁷ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Gjemme seg og komme frem igjen*.

¹⁰⁸ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Jagelek* eller "Nikk – "kast" – "au".

”Kast”, så visste den andre med en gang hva som var forventet å gjøre. Det samme er tilfelle for mer kroppslige uttrykk som for eksempel løpe/jageleken på madrassene ved sofaen¹⁰⁹.

Noen ganger bærer relasjonen derfor preg av Nils’ ensidige ønske om å være sammen med Ivar.¹¹⁰ Ut fra forståelsen av vennskap som en to-veis relasjon der det må være gjensidighet, skulle man ikke kunne snakke om vennskap her. Samtidig kan vi ikke se bort fra at Nils’ genuine ønske om å være sammen med Ivar gjør noe med Ivar også. Nils bekrefter Ivar i sin beundring for ham. Jeg mener derfor at det blir nødvendig å akseptere at vennskap kan ha flere sider, en slags vennskapets dialektikk. Dette vil jeg komme tilbake til i avhandlingens drøftningskapittel. I de tilfellene hvor Ivar gjengjelder ønsket om å være sammen, gir barna uttrykk for et felles ”vi”. Av og til er samspillssekvensene ganske avgrenset i tid. Andre ganger kan de vare lenger. Uansett varighet bidrar disse møtene til å bygge opp et vennskap mellom Nils og Ivar, med sin spesielle måte å være i verden sammen på. Det viser seg i løpet av året at Nils har et sterkt nedsatt syn, noe som kan være med på å forklare hans noe mer usikre motorikk og hans behov for å berøre.

5.4. Fredrik og Kari – konkurranse og glede

Vennskapsdyaden mellom Fredrik og Kari karakteriseres av motsigelser. Vennskapet rommer både konflikter og glede. Begge barna er opptatt av å hevde sin rett til leker og til plass i rommet, eller retten til å leke med Ivar, noe som begge to ønsker. Slike situasjoner kan lett føre til konflikter. Konfliktene ender gjerne med at Kari begynner å gråte og løper vekk. Andre ganger er vennskapet preget av humor og gjensidig glede. Det er oftest i situasjoner der Ivar ikke er

¹⁰⁹ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Hoppe på madrasser* eller *Løpe*.

¹¹⁰ Se kapittel 5.3.5. Gjensynsglede og savn, *”Ivar!”*.

tilgjengelig, enten fordi han er syk eller at han av andre årsaker er borte fra avdelingen, at Fredrik og Kari selv velger å være sammen med hverandre. Også denne relasjonen er preget av at barna skaper mening sammen i leken, som for eksempel at de kjører bil eller sjørøverskute, de lager mat eller leker med dyr. Fredrik og Kari deler sine verdener.

5.4.1. Å dele en verden

Resultatene viser at barna i barnehagen ønsker å være sammen både i lek og annen aktivitet. De vil dele sine verdener med andre og ta del i andres verdener. Mest iøynefallende er dette kanskje i forhold til leken der barna inviterer hverandre med, eller at andre barn kommer til for å være med. Men barn deler også verdener med hverandre under måltider, når de kler på seg, blir skiftet på, vasker hender på badet, når de leser, tegner eller går tur. Å dele verdener med hverandre kan være med på å gi barna en opplevelse av et felles "vi" og på den måten bygge opp om vennskapet.

"Vi må lukke døra."

Denne observasjonen rommer flere av aspektene ved Fredrik og Karis vennsksrelasjon. De deler en lekeverden som de beskytter mot inntrengere. Barna er ute. Ivar kommer til barnehagen først 20 minutter senere. I dette eksempelet er Kari og Fredrik bokstavelig talt i sin egen lekeverden, under en verandatrapp. Det er bare de to der, i tillegg til meg som filmer. Det blir en tett atmosfære, barna imiterer hverandre og er nær hverandre både kroppslig og i forhold til hva de gjør sammen.

Kari (3:2) og Fredrik (2:6) er inni det lille rommet under trappen. "Vi må lukke døra" roper Kari. Jeg går nærmere med kameraet. Fredrik ser på meg og viser frem isklumpen. "Min", sier han bestemt. Både Fredrik

og Kari ser inn i kameraet og ler. Begge går lenger inn i rommet. Fredrik tramper rundt på gulvet og synger "Heia meg". Kari ser litt på meg, så begynner hun også å trampe og synge "Heia meg, for heia meg". Fredrik kommer mot meg igjen og sier at han skal kaste isklumpen på meg. Han smiler. Jeg flytter meg litt unna. Fredrik kaster isklumpen ut av døren. Han snur seg mot Kari og sier: "Der da (?)" Så snur han og går inn i rommet igjen. Han begynner å trampe rundt og synge, Kari tramper også. De går rundt. Fredrik synger "Heia meg". Han ser på Kari og smiler. De går rundt hverandre mens de synger "Heia meg".

(Utdrag fra F 05.03.2004; 0.01.19 – 0.03.17)

Kari og Fredrik skaper en tett vi-relasjon inni det lille rommet. Det blir en intim stemning da Kari lukker døren og sier "Vi må lukke døra". Allerede her har hun verbalt slått fast at det er et "vi". Hun understreker det videre med å imitere Fredrik både i handling og ord. Fredrik befester "vi"-relasjonen med blick og kroppsholdning. Begge barna ser på hverandre. Det er som om de med blikket stadfester at "Vi er sammen nå".

"Kari, Kari, kom inn."

Denne sekvensen er hentet fra den samme observasjonen som eksempelet over: "Vi må lukke døra", og finner sted bare cirka fem minutter senere. Kari og Fredrik er fremdeles sammen ute. Her er det også imitasjon, blick, tonefall og kroppsholdninger som viser at barna gir uttrykk for en "vi"-relasjon i deres møte.

Fredrik (2:6) sitter inni et lekehus og ser ut på lekeplassen. Han har en trillebår inni huset. "Kari. Kom inn. Inn", roper han. Kari (3:2) går mot lekehuset. Hun bøyer seg ned og plukker opp en isklump. Så går hun inn i lekehuset til Fredrik. Kari begynner å dunke i veggen med isklumpen. Fredrik stiller seg opp ved siden av henne og dunker med en annen isklump. Kari ser på ham og ler. Fredrik henter noe annet fra trillebåren som han forsøker å dunke med. "Sånn", sier

han for seg selv. Han løfter trillebåren ut og går etter selv.

(F 05.03.2004; 0.08.09 – 0.09.54)

Kari og Fredrik har altså en felles levd erfaring med det å være sammen i et avgrenset rom, og det bygger de videre på her. Slike små rom gir mulighet for en avgrensning fra resten av utelekeplassen, og kan være med på å understreke opplevelsen av et felles ”vi”. Da Kari og Fredrik begge står ved siden av hverandre og dunker med hver sin isklump, og Kari ser på Fredrik og ler, er det som hun bekrefter: ”Vi står her sammen, dette er morsomt”. Slike små øyeblikk er med på å bygge opp en vennsksapsrelasjon mellom de to barna.

”Det er ikke æsj”

Det virker som om Kari og Fredrik beskytter sin delte verden mot inntrengere, blant annet ved å lukke seg inne i det lille rommet under verandaen. Da det allikevel kommer et annet barn, Nils, blir han ignorert og avvist av både Kari og Fredrik. Det fører til at Nils går igjen.

Fredrik (2:6) og Kari (3:2) går inn i det lille rommet under verandaen. Nils (2:8) kommer bort til døren og går inn. Fredrik tar en isklump og kaster ut av døren. Kari går litt frem og tilbake og småspiser på en isklump. Hun stiller seg opp og ser på Nils. Fredrik ser også på ham. ”Hæ”, sier Kari. Nils ser på Fredrik og sier ”Æsj”. Kari ser på Nils. ”Ikke”, sier hun bestemt. ”Æsj”, sier Nils. ”Det er ikke æsj”, sier Kari bestemt. Nils snur seg og går ut. Han kommer inn igjen med en gang. ”Det er godt”, forklarer han. Nils ser på Kari og Fredrik. ”Æsj”, sier han og ler. Så snur han og går ut igjen. Kari og Fredrik går litt lenger inn i rommet, begge spiser på sneklumper. Nils kommer inn en gang til. ”Æsj”, gjentar han. Kari og Fredrik står med ryggen til ham, Fredrik snur seg og ser på ham, men snur seg igjen med ryggen til. Nils går ut.

(Utdrag fra F 05.03.2004; 0.14.31 – 0.16.23)

Kari beskytter både sitt vennskap med Fredrik og den aktiviteten de holder på med (spise på store sneklumper) ved å avvise Nils' synspunkter at det er "æsj". Både Kari og Fredrik snur seg med ryggen til Nils, Nils oppfatter avvisningen og går ut. På denne måten styrker Kari og Fredrik det som kan være opplevelsen av å være et "vi": "vi" mot "du".

5.4.2. Å vise støtte og sympati

I løpet av observasjonsperioden så jeg flere eksempler på at venner støttet hverandre og viste sympati for hverandre, for eksempel hvis en falt og slo seg.

"Jeg hoppet"

Kari og Ivar leker sammen ute. Det er hard og glatt sne på bakken. Da Fredrik faller og slår seg, gir Kari kroppslig uttrykk for en støtte og sympati med ham.

Fredrik (2:6) går bortover mot huskestativet. Han hopper fra en liten snefonn og ned på bakken, faller bakover og slår seg. Kari (3:2) er utenfor billedrammen. Fredrik gråter, en voksen kommer bort og trøster ham, han ligger på bakken og strekker begge armene opp. Den voksne reiser ham opp og trøster ham. Kari kommer småhoppende bort til ham, setter seg ned ved siden av, men ser ikke på ham. Kari reiser seg opp og ser på Fredrik som blir trøstet av den voksne. "Jeg hoppet", sier Kari, men det hun sier drukner i Fredriks gråt.

(Utdrag fra F 05.03.2004; 0.03.17 – 0.04.45)

Kari ser at den voksne trøster Fredrik, kanskje skjønner hun at det ikke er nødvendig med ytterligere trøst. Men ved at hun er kroppslig nær Fredrik, er det likevel som om hun vil si: "Jeg er her for deg. Vi er sammen". Da hun reiser seg og ser på at Fredrik blir trøstet, sier hun "Jeg hoppet". Kanskje er dette også et uttrykk for samhørighet og

en delt erfaring. Fredrik hoppet også da han falt, og Kari forteller at hun gjorde det samme.

5.4.3. Å gjøre det samme

Resultatene av undersøkelsen viser at barna ofte ville gjøre det samme. Det kunne være i leken: hvis et barn skled baklengs på sklien, ville det andre barnet også gjøre på samme måten. Eller hvis et barn krabbet rundt som en katt, ville det andre barnet også være katt. Eller det kunne være ved måltidet: hvis et barn spiste en brødkive med brunost, ville vennen også gjøre det. I garderoben kunne det samme komme til uttrykk for eksempel ved at et barn tøysset og tok støvlene på hendene, hvorpå det andre barnet straks gjorde det samme. Barna bekrefter hverandre og viser tilhørighet til hverandre gjennom å gjøre det samme. Å gjøre det samme blir en måte å dele en verden på. Et barn som gjør det samme som et annet barn, vil kanskje få en liknende opplevelse og kanskje også en liknende erfaring som den andre. Gjennom å gjøre det samme som vennen, uttrykker barnet et ønske om likhet. Det er som om barnet sier: ”Vi gjør det samme, vi er like”.

”Jeg vil også den. Jeg vil også den.”

I dette eksempelet har Kari og Fredrik allerede vært sammen i over 17 minutter på utelekeplassen. Kari har satt seg på en gyngestol. Fredrik setter seg først bak henne, men så vil han ha sin egen gyngestol. Han klatrer opp på en liten plattform som også er til å gyngestole på. Denne gangen er det Kari som vil gjøre det samme som ham. Men plattformen er veldig glatt, så barna føler seg antagelig utrygge oppå den og går ned.

Kari (3:2) har satt seg på en gyngestol. Fredrik (2:6) går bort til henne og setter seg bak henne. Kari ler. Hun gyngestoler ganske fort frem og tilbake. Kari ler igjen. ”Jeg,

jeg, jeg. Ikke mer. Nå er jeg ferdig”, sier Fredrik bestemt. Han begynner å gå av, men Kari fortsetter å gynges. Fredrik kommer seg likevel av. Kari stopper og følger etter Fredrik. Fredrik klatrer opp på et annet stativ. ”Jeg er på den. Jeg er på den”, sier Fredrik ivrig. ”Jeg skal ha sånne is”, forklarer Kari. Fredrik har klatret opp på den lille plattformen og begynner å hoppe opp og ned mens han sier ”Blrm, blrm”. ”Jeg vil også den. Jeg vil også den”, sier Kari. Kari forsøker å klatre opp på plattformen, men sklir av. Hun sutrer litt. Fredrik står helt stille, Kari klarer å klatre opp. Da hun står der, sier hun med en gang ”Jeg går ned”. Det er veldig glatt oppå plattformen. Kari går ned, Fredrik går også ned.

(F 05.03.2004; 0.17.04 – 0.18.30)

Fredrik viser tilhørighet i relasjonen ved å ville gjøre det samme som Kari. Det virker som begge barna tar det som en selvfølge at Fredrik skal sitte bak Kari når hun gynger. Kari ler og uttrykker dermed glede i relasjonen. Da Fredrik går ned fra gyngen (synes han at det ble for stor fart?), er det Kari som vil følge etter ham og gjøre det samme som Fredrik. Barna bekrefter hverandre og det som kan være opplevelsen av å være et felles ”vi” ved å imitere hverandre.

Et par minutter etter denne sekvensen får Fredrik beskjed av en voksen at Ivar har kommet. Fredrik løper mot ham og sier ”Ivar, Ivar”. Kari følger etter. Fra og med dette øyeblikket blir både Kari og Fredrik opptatt av Ivar og har liten kontakt med hverandre. Denne vennskapstriaden mellom Fredrik, Kari og Ivar beskrives i eget kapittel.

”En, to, tre.” ”Jeg ridde helt til deg”.

Man kan også gjøre det samme selv om man ikke er tett ved siden av hverandre. På utelekeplassen er det montert to gyngestoler et stykke fra hverandre, men på en slik måte at de som sitter oppå hestene vil kunne ha blikk-kontakt. I eksempelet under har Fredrik og Kari klatret opp på hver sin gyngestol. Her blir de sittende i over en

halv time. Fredrik og Kari imiterer hverandre, og utfordrer hverandre med ulike måter å bruke hesten på.

Kari (3:4) stiller seg opp på siden av hesten sin og gynger på den stående. Så går hun helt av og dytter den med hendene sine. Fredrik (2:8) ser på henne. Han setter seg på kne på sin hest. Kari teller til åtte mens hun står bak hesten og dytter den. Fredrik går ned fra sin hest, han stiller seg bak den og begynner å dytte den mens han teller. Begge barna dytter hestene og teller høyt. Kari flytter seg på siden av hesten. Etter en liten stund gjør Fredrik også det. Fredrik blir stående med ryggen til Kari.

(F 13.05.2004; 0.15.44 – 0.17.10)

Kari og Fredrik veksler på å imitere hverandre, først med at de teller og gynger, senere ved at de går ned fra hestene igjen og står bak dem mens de dytter og teller. Dette kan tolkes som et ønske om å være like, gjøre det samme som – og på denne måten etablere et felles ”vi”. Gjensidigheten i aktiviteten kommer til uttrykk ved imitasjon både kroppslig og verbalt. Barna bekrefter hverandre og det som kan være deres opplevelse av et felles ”vi” gjennom imitasjon.

5.4.4. Vennskap som en trygg forankring

Det å ha en venn kan bety en trygghet i uvante situasjoner. Dette trer klart frem i en observasjon der Kari og Fredrik er på besøk på en avdeling med eldre barn. Det er ingen andre personer fra Fredrik og Karis avdeling til stede, hverken voksne eller barn. Men det er mange fra andre småbarnsavdelinger, hvilket innebærer at det er både trangt og mye støy. Kari holder seg i nærheten av Fredrik hele tiden. Hun følger etter ham hvor han går og står. Fredrik ser ikke ut til å være så opptatt av å være sammen med Kari, men han godtar at hun er der. Litt senere på dagen finner de sammen i en felles lekeverden med koppestell:

”Det er pannekake”

I dette eksempelet leker Kari og Fredrik sammen i garderoben. De leker at de lager mat med koppestell. Særlig Kari virker distraheret av de andre barna som leker rundt dem. Flere av barna hopper fra en benk og ned på gulvet. Fredrik virker mer konsentrert om matlagingen, selv om også han av og til blir stående å se på barna som hopper.

Kari (3:2) tar opp en kasserolle som står på benken. Fredrik (2:6) snur seg mot henne og tar en annen gryte som står der. ”Steke litt”, sier Kari og løfter opp gryten. Det er noe oppi. Fredrik ser på Kari. ”Det er pannekake”, sier han bestemt. Kari står og ser på at Fredrik rører i gryten. De småprater litt, det er vanskelig å høre hva de sier. Kari leker at hun heller noe oppi gryten. ”Og egg”, sier Fredrik og ser opp på Kari. Kari leker at hun tar noe oppi gryten. ”Og litt sukker”, ber Fredrik. ”Ja”, sier Kari. Hun tar opp en annen gryte. Hun snur seg og ser på de andre barna som leker i garderoben. Fredrik tar en kopp, han ser på Kari og lener seg litt mot henne. ”Det er sukker”, sier han bestemt. Kari ser på de andre barna. Fredrik leker at han heller sukker i gryten og rører rundt. Kari ser fremdeles på de andre barna. Kari snur seg mot Fredrik igjen. Fredrik ser på Kari. ”Ikke mer pannekaker”, sier han. ”Jo”, sier Kari. Fredrik ser på Kari og sier: ”Ikke mere”. ”Nei”, godtar Kari. ”Nå er det slutt”, slår Fredrik fast. Kari tar en annen gryte og sier ”Det er en til pannekake”. Fredrik snur seg og ser på de andre barna, det er en som hopper fra benken og ned på gulvet. Så snur han seg tilbake til koppestellet. Kari snur seg og ser på de andre barna. Kari går bort mot de andre barna. Fredrik tar en tallerken og følger etter henne.

(F 18.03.2004; 0.41.18 – 0.43.02)

Kari og Fredrik er her i en for dem uvant kontekst, på besøk på en annen avdeling med mange andre barn, både eldre og like gamle som dem selv. Kanskje er det nettopp på grunn av denne litt utrygge settingen at nettopp Kari og Fredrik finner sammen og klarer å skape

en felles lekeverden med en felles mening. Det er bra å ha en venn når man er blant ukjente personer. Begge barna har en levd erfaring med hvordan man leker med koppestell. De har en felles forståelse av at de lager pannekaker og også hvordan de skal lages. Fredrik bruker blikket aktivt for å få bekreftelse fra Kari på det han sier. Den felles leken fortsetter også lenge etter denne sekvensen, selv om de flytter seg litt frem og tilbake i rommet. Neste eksempel er hentet fra den samme lekesequensen.

”Han tar den”

Vi har sett at Fredrik og Kari skaper mening sammen i sin lek. Det som kan være opplevelsen av et felles vi, blir styrket idet det kommer et annet barn som vil ta en av grytene de holder på med. Kari appellerer til Fredrik da hun sier ”Han tar den”. Fredrik griper inn og tar gryten tilbake. Noe lignende gjentar seg en liten stund senere.

Det kommer et annet barn og vil ta en gryte som Kari (3:2) og Fredrik (2:6) holder på med. ”Han tar den,” roper Kari. Fredrik forsøker å ta tilbake gryten. ”Nei, du kan ikke ta den. Det er grønnsaker”, sier han bestemt. Det andre barnet snur seg og går. Fredrik snur seg og fortsetter å lage mat. Kari står og ser på det andre barnet (?). ”Han tar det”, sier Kari igjen. ”Kan ikke det”, slår Fredrik fast og ser på Kari. Han snur seg og ser på det andre barnet (?). ”Nei”, sier Kari. Fredrik rører videre i grytene. ”Han fått ikke lov å ta maten,” sier Kari igjen. ”Nei,” bekrefter Fredrik. Så sier han noe som jeg ikke oppfatter, det er mye bakgrunnsstøy. ”Han kan brenne seg. Han kan brenne seg”, forklarer Kari. Fredrik snur seg og ser på de andre barna som hopper fra benken og ned på gulvet. Så fortsetter han å røre i grytene. Kari står og småsyrer for seg selv ved siden av Fredrik. Hun har to legoklosser i hendene. Det kommer et annet barn og vil ta en leke. Kari stopper ham, og det andre barnet går bort igjen. ”Det er tallerkenen vår”, sier hun til Fredrik. Fredrik snur seg og ser på henne.

(Utdrag fra F 18.03.2004; 0.45.44 – 0.58.09)

Kari og Fredrik gir uttrykk for at de to er sammen i denne leken. Selv om Kari ikke deltar like ivrig som Fredrik med å røre i grytene, gir hun klart uttrykk for at det er hun og Fredrik som leker sammen. Hun bruker begrepet "vår" da hun henvender seg til Fredrik for å fortelle om at et annet barn har forsøkt å ta tallerkenen.

5.4.5. Å skape mening sammen

Noe av det som synes å være karakteristisk for Fredrik og Karis vennsksapsrelasjon, er deres felles interesse av å leke med for eksempel de små plastikkdyrene. I de tilfellene der de klarer å skape en mening sammen i denne leken, virker det som om de to utvikler en følelse av et felles "vi".

"Alle mine og alle Fredrik sine"

Her er et eksempel hvor Fredrik og Kari skaper felles mening i leken med dyr. Forut for denne sekvensen har Kjetil kommet bort til Fredrik, som var alene, og stilt seg ved siden av ham. Da Fredrik mistet en av plastikkbjørnene som han lekte med, tok Kjetil den opp. Fredrik protesterte voldsomt og klarte til slutt å dytte Kjetil vekk. Da Kari kommer bort til Fredrik cirka 6 minutter senere, blir hun møtt av Fredrik på en helt annen måte. Kari og Fredrik er først opptatt av hva som er "mitt" og hva som er "ditt" og klarer å komme frem til en enighet om dette. Etter hvert blir de mer opptatt av hva de kan få dyrene til å gjøre.

Fredrik (2:8) løper rett bort til bjørnene som han hadde i sted. Den voksne sier at hun går en tur på badet. Kari (3:4) går bort ved siden av Fredrik og ser på meg. Fredrik holder en av bjørnene opp foran Kari og sier: "Du må leke med den." Kari sier at hun vil finne sin egen. Hun går bort til lekekassen, Fredrik blir med henne. Kari finner et reinsdyr, Fredrik plukker opp en løve. Fredrik går og setter seg på matten, Kari går tilbake til lekekassen en gang til. Fredrik reiser seg og

går bort til lekekassen. Kari har armene fulle av dyr som hun har hentet, hun går og setter seg på matten. Fredrik henter et par dyr til og går etter henne. "Alle mine, alle mine", synger han. Kari stiller opp dyrene sine i rekke. Fredrik sitter og småsynger "Alle mine klokker sier tikk-takk". Han reiser seg for å hente enda flere dyr. Han kommer tilbake, Kari går for å hente flere dyr. Fredrik stiller et av sine dyr (bjørnen) opp først i rekken som Kari har stilt opp. Kari kommer tilbake. Hun tar bjørnen som Fredrik har plassert i rekken hennes. "Det er ikke min", sier hun bestemt. Hun ser på bjørnen. "Hvem er det dette er sin?" spør hun. Fredrik ser på henne. Kari legger bjørnen på gulvet. Fredrik tar den opp. "Det er min", forklarer han. Fredrik setter den tilbake i rekken. "Det er ikke min", gjentar Kari bestemt. "Nei, det er avdelingen sin. Det er avdelingen sin", forklarer Fredrik. "Jeg må bare ta den sånn..." sier Kari. Hun velter bjørnen, så setter hun et annet dyr der bjørnen stod, og så setter hun bjørnen opp igjen. Fredrik småprater litt. Kari setter seg litt tilbake. "Alle mine og alle Fredrik sine", sier hun fornøyd. Hun slår ut med armene og ser på alle dyrene. Kari ser på dyrene foran seg. "Jeg har så mange, jeg," sier hun. Fredrik reiser seg og går bort til lekekassen med dyr. Fredrik henter et dyr til. Han sier noe som høres ut som "Alle barna sitt", og setter seg tilbake på matten. Kari går også til lekekassen. Kari kommer tilbake med armene fulle av dyr. "Du tok hele... oi. Ikke mitt", sier hun og avbryter seg selv. Hun skyver vekk en gorilla som Fredrik har lagt fra seg og som akkurat faller foran rekken med dyr, idet Fredrik reiser seg for å gå tilbake til lekekassen. Fredrik roter rundt i kassen og synger for seg selv. Han kommer tilbake med et nytt dyr. Kari sitter og snakker litt med seg selv.

(Utdrag fra F 07.05.2004; 0.44.03 – 0.47.55)

Fredrik inviterer Kari med i leken ved å rekke henne et dyr og si at hun "må" leke med den. Men han godtar at Kari heller vil finne sitt eget dyr, og blir med henne bort til lekekassen. Barna deler felles interesse for å diskutere hvem som "eier" hvilke dyr. Kari er opptatt av at de dyrene hun har, skal stå i en rekke. Hun vil ikke at Fredrik skal sette ett av "sine" dyr der, men de finner frem til en løsning der

Fredriks bjørn også kan bli stående i rekken. Fra å snakke om ”min” og ”din”, uttrykker Kari det som kan være en opplevelse av et felles ”vi” både kroppslig og verbalt ved å si ”Alle mine og alle Fredrik sine” og slå ut med armene.

5.4.6. Humor og glede

Humor og glede kan komme til uttrykk på mange måter, både verbalt og det kroppslig. Humor og glede binder sammen, samtidig som barna har en spesifikk humor og en spesifikk glede som gjelder akkurat for deres relasjon. Det som særpreger humoren som Kari og Fredrik har sammen, er bruk av enkeltord. Det kan enten være ord som høres morsomme ut rent fonetisk (”pudding”) eller det kan være ord som er tabu-belagt (”tiss” og ”bæsj”).

”Er det pudding oppi der?”

Fredrik og Kari synes begge to det er morsomt å leke med enkeltord. Ett av ordene Fredrik ofte bruker for å være morsom, er ”pudding”. Kari sier oftest ”tiss” eller ”bæsj”.

Fredrik (2:7) og Kari (3:3) sitter alene i et rom og leker med en bondegård og dyr. Det er en hyggelig tone barna imellom. Det virker som de er enige. De klarer ikke å få taket til å sitte på bondegården. Kari tar taket og forsøker å sette det på. Fredrik sier: ”Er det pudding oppi der?” Han ler. Kari forsøker å sette på plass taket. Hun snakker hele tiden, sier at det mangler noe som gjør at taket ikke passer. Fredrik tuller og sier ”pudding”. Fredrik begynner å ta biler inn i bygningen ved siden av. Kari sier at det er bæsj på taket. ”Vil ikke ha den bæsjen” Hun kaster fra seg taket og rister på hendene. Fredrik ser på henne og ler.

(Utdrag fra F 21.04.2004; 0.0.00 – 0.14.34)

Fredrik inviterer til denne leken med ved å stille et spørsmål med et humoristisk innhold (”pudding”). Både Kari og Fredrik vet hva

denne leken handler om. Kari knytter an til Fredriks humor og svarer trolig med det ordet hun synes er morsomst. På denne måten bekrefter hun Fredrik og er med på å uttrykke et felles ”vi”. Med blikk og latter bekrefter barna hverandre.

Litt senere fra samme sekvens utvikler barna ”pudding”-temaet og kombinerer det med å se vekselvis på hverandre gjennom vinduene på bondegården og over taket på bondegården.

Kari (3:3) kikker inn av vinduet på bondegården og sier noe med ”pudding”. Fredrik (2:7) ser gjennom vinduet på den andre siden og sier ”Pudding” og ler. Kari reiser seg opp og ser på Fredrik og gjentar ”Pudding”. Fredrik reiser seg, ser på Kari og ler. Så bøyer han seg ned og ser gjennom vinduet i bondegården igjen.

(Utdrag fra F 21.04.2004; 0.00.00 – 0.14.34)

I tillegg til det verbale og det kroppslige som danner humoren i denne situasjonen, kommer et element av gjentakelse. Kari og Fredrik gjentar dette temaet om og om igjen i nesten 10 minutter. Kari har gått over til å si ”pudding” som ble lansert av Fredrik. På denne måten bekrefter hun Fredrik og viser at hun vil knytte seg til ham i en ”vi”-relasjon.

5.4.7. Vi og de andre

”Vi”-relasjonen kommer ekstra godt til syne i forhold til de som ikke er med – ”de andre”. Fredrik og Kari gir uttrykk for sin egen ”vi-relasjon” både ved å markere at andre ikke får være med, men også gjennom å la den andre delta i leken på Kari og Fredriks premisser. Avvisningen av den andre kan skje både eksplisitt kroppslig, for eksempel ved å dytte den andre vekk, men også mer subtilt for eksempel ved bruk av latter og blikk.

”Vil du være med, Julie?”

I dette eksempelet utvikler det seg en slags lek hvor Kari og Fredrik stenger Julie ute. Fredrik og Kari sitter på hver sin gyngestol på utelekeplassen. De har gynget sammen i nesten ti minutter. Så kommer det et annet barn, Julie, bort til Fredriks hest. Fredrik har da gått litt vekk fra hesten sin, men går fort tilbake for å stoppe Julie. Både Kari og Fredrik later som de inviterer Julie til å være med på deres hest, for så å avvise henne i siste øyeblikk. Denne sekvensen begynner med en klar, kroppslig avvisning av Julie. Men så snur situasjonen plutselig og går over til å bli en variant av ”du-kan-ikke-ta-meg” hvor både Fredrik og Kari oppfordrer Julie til å ta deres hest, for så å hindre henne i siste øyeblikk. Julie velger til slutt å gå. Kari og Fredrik fortsetter ennå over 15 minutter med ulike former for imitasjon på og ved hestene.

Fredrik (2:8) snur seg og ser at Julie (2:4) har kommet bort til hesten. ”Nei”, sier han bestemt og løper bort til hesten. Han klatrer opp på hesten og begynner å gyngestole. Kari (3:4) sitter fremdeles og gynger på sin hest. Julie blir stående ved siden av hesten å se litt betuttet ned på bakken. Fredrik reiser seg og forsøker å dytte Julie vekk med benet. Julie blir stående og se ned i bakken. Kari ser på dem. ”Vil du ha min? Vil du ta min, Julie?” spør Kari og klatrer ned fra hesten sin. Julie snur seg og ser på Kari. Julie begynner å gå mot Kari. Fredrik klatrer ned fra hesten sin. Han ser etter Julie. ”Du kan ta min”, sier han. Julie bare går videre. ”Kan du ta min? Kan du ta min?” sier Fredrik litt høyere. Julie snur seg og går et par skritt mot Fredriks hest. Fredrik ler og klatrer fort opp på hesten sin, så ser han på Julie og ler. Julie ser ned i bakken igjen. Julie går alvorlig bort til Fredriks hest og stiller seg opp ved siden av den igjen. Hun ser fremdeles ned. Fredrik klatrer ned av hesten, men holder fremdeles på den. Han snur seg mot Julie. ”Kan du ta min?” spør han. Julie står stille. Fredrik spør flere ganger. Julie ser på Fredrik. Fredrik spør igjen, men gjør seg klar til raskt å klatre opp på

hesten igjen. "Kan du ta min, Julie?" spør Kari. Hun har også klatret ned fra sin hest og står og holder på den. Julie snur seg mot Kari. Fredrik ser også på Kari. Julie går mot Karis hest. Fredrik strekker armen ut etter henne. Kari klatrer opp på hesten sin da Julie nærmer seg. Julie stopper midt mellom de to hestene. "Ta min. Ta min. Ta min", roper Fredrik. Julie går.

(F 13.05.2004; 0.21.59 – 0.23.05)

Fredrik avviser først Julie på en kroppslig måte ved å forsøke å dytte henne vekk fra hesten. Da Kari spør Julie om hun vil ha hennes hest, begynner Fredrik straks å imitere Kari og spør også om Julie vil ha hans hest. Selv om det ikke er noe i tonefallet som skulle tilsi at Kari og Fredrik ikke mener det de sier, virker det som om Julie nøler og kjenner seg usikker på om Fredrik og Kari mener alvor. Da Julie ikke ser ut til å godta tilbudet, går først Fredrik og siden Kari over til nærmest å be Julie om å ta hestene deres: De går over til å bruke verbene "kan" og "ta" i stedet for "vil" og "ha". De gir på en subtil måte likevel uttrykk for at de ikke mener alvor, ved at de fremdeles holder tak i hesten sin, og dermed er klare til å skynde seg opp på den hvis Julie skulle nærme seg. Fredrik og Karis imitasjon av hverandre er, sammen med avvisningen av Julie, med på å styrke deres mulige opplevelse av å være et felles "vi".

5.4.8. Å være uenige - konflikter

Vennskap rommer også en dimensjon av å være uenige og av konflikter. Det kan handle om at barna har ulik mening om hvordan leken skal gå til, eller at de ikke lykkes med å oppnå en felles mening. Venner kan være uenige og inngå i konflikter, men det vesentlige er at de gjenoppretter sin relasjon etterpå – om enn ikke med én gang.

"Jeg vil ha mer kaffe, sa jeg".

Denne lekesequensen er et eksempel på at Kari og Fredrik ikke alltid møtes eller ikke alltid klarer å skape mening sammen i sine

møter. Fredrik ber om hjelp til å løfte ned en kasse. Kari hjelper ham, og Fredrik sier fornøyd at de kan leke med maten. Det virker som barna gir uttrykk for en "vi"-relasjon. Kari er åtte måneder eldre enn Fredrik. Det virker som hun er klar over at hun er eldst da hun tilbyr seg å løfte ned kassen for Fredrik. Fredrik hadde i utgangspunktet henvendt seg til meg. Kari uttrykker både kroppslig og verbalt at hun er sterkere enn Fredrik og at hun dermed kan hjelpe ham å ta ned kassen. Fredrik uttrykker samhørighet og gjensidighet ved å si "Nå kan vi leke med maten". Fredrik og Kari setter seg ned og begynner å ta opp leke-mat fra kassen. Fredrik setter seg ved bordet. Kari begynner å servere ham ulik mat. Fredrik begynner etter hvert å bli kommanderende i måten han snakker på. Kari fortsetter å servere ham mens hun småsnakker med ham. Kari har en moderlig tone.

Fredrik (2:7) leker at han drikker. "Skal jeg lage suppe?", spør Kari (3:3). Hun står med ryggen til Fredrik og ordner med mat hun finner i hyllen og i lekekassen. "Jeg vil ha mer kaffe. Mer kaffe," sier Fredrik bestemt. Kari kommer med en gryte som hun setter på bordet. Hun rører i gryten. "Jeg må lage noe. Jeg må lage suppe til deg", sier Kari og ser opp på Fredrik mens hun rører i gryten. "Det må jeg forte meg med. Jeg lager ikke så mye, vel", fortsetter Kari mens hun ser ned og rører i gryten. "Mer kaffe?" spør Kari og ser opp på Fredrik. "Ja", sier Fredrik kort og gir koppen sin til Kari. Hun tar den med bort og setter den øverst i bokhyllen. Hun småsnakker hele tiden, jeg oppfatter ikke hva hun sier. "Jeg vil ha mer kaffe, sa jeg," sier Fredrik utålmodig. "Ja, men da må jeg ta en ny kopp, da", forklarer Kari. Hun henter en ny kopp fra lekekassen. "Nei, ikke den," sier Fredrik bestemt. Han peker på den koppen han hadde i sted som står øverst i bokhyllen og sier: "Den koppen" Kari henter den koppen.

(F 21.04.2004; 0.19.38 – 0.20.40)

Fredrik og Kari har ulik mening om hva som skal skje i leken. Fredrik er opptatt av å bli servert kaffe og Kari er mer opptatt av å

lage mat. Uenigheten blir tydeligere og tydeligere. Kari fortsetter med å servere Fredrik kaffe og andre ting som han ber om å få. Så begynner hun å lage suppe til ham.

Kari (3:3) snur seg med ryggen til Fredrik (2:7) og rører i suppegryten. Fredrik sier: "Nei, ikke rør". Han peker mot Kari og fortsetter: "ellers blir jeg sint, jeg på deg". Han peker på Kari igjen da han sier "deg". Kari snur seg og sier: "Jeg må først, jeg må først, den er så varm" Fredrik avbryter henne og sier "Den er ikke varm". Kari snur seg mot gryten igjen. Fredrik sier "Nei, ikke rør, sa jeg". Han feokter med armen mens han snakker. Kari blir bare stående ved hyllen med ryggen til. Fredrik sier igjen: "Nei, ikke rør, Kari". Kari sier: "Men det gjør mamma og pappa. De rører sånn fort". Kari snur seg med gryten og ser på Fredrik. Fredrik sier "Den er min". Kari bærer gryten. Hun sier "Jeg må ha skje først. Der. Skje". Hun henter en skje. Fredrik sier: "Jeg trenger ingen skje". Kari stopper og ser på ham. Kari sier: "Hvis du tar hånda oppi så blir det klissete". Fredrik sier "Nei". Kari sier: "Suppa, det er makaroni også sånn suppe. Og da må du..." Kari snur seg med ryggen til og har gryten oppå bokhyllen. Fredrik roper "Nei" og strekker armen ut etter gryten. Fredrik reiser seg og går bort til Kari og forsøker å ta fra henne gryten. Kari sutrer. Fredrik klarer å ta fra henne grytelokket. Kari gråter. Fredrik ser på meg. Kari gråter og strekker armen ut etter Fredrik. Fredrik snur seg vekk fra henne. Kari ser på meg. Kari setter gryten fra seg på bordet og hylskriker. Fredrik sier hun skal sette gryten "der inne". Han peker mot bokhyllen. En voksen kommer inn i rommet. Fredrik går mot gryten med lokket i hånden. Kari går gråtende bort til den voksne. Fredrik står ved bordet med gryten. Han setter gryten i vinduskarmen og setter seg ved bordet. Den voksne sitter på huk med Kari på fanget. Kari gråter. Den voksne spør Kari hva som skjedde. Kari bare gråter. Fredrik sitter stille ved bordet. Den voksne spør flere ganger Kari om hvorfor hun gråter. Hun svarer ikke. Den voksne går ut på lekerommet med en gråtende Kari på armen. Fredrik sitter ved bordet. Han ser etter Kari, men begynner så å leke med maten alene. Han snur seg av og til og ser ut

på lekerommet gjennom den åpne døren. Fredrik river ned alle tingene fra bordet og vinduskarmen. Så begynner han å rydde tingene opp i lekekassene. Han setter lekekassen opp i bokhyllen og går ut på lekerommet.

(Utdrag fra F 21.04.2004; 0.24.15 – 0.26.50)

Fredrik og Kari har lekt sammen i omtrent 20 minutter, først med noen dyr og senere med mat og koppestell. Da de begynner å leke med maten, virker det som om Kari blir mer og mer moderlig og oppdragende i sin væremåte. Hun er opptatt av å servere Fredrik, passer på at kaffen ikke skal være for varm og sier at han ikke kan spise suppen med bare hendene. Kari er opptatt av *sånn som man skal gjøre*: ”Det gjør mamma og pappa”. Kari innfører oppdragende regler for hvordan man *bør* oppføre seg og hva man *bør* gjøre. Fredrik på sin side, blir mer og mer kommanderende. Han kommer med innvendinger til det Kari gjør og instruerer henne om å gjøre det han vil. Barna møtes ikke her. De har hver sin agenda, og klarer ikke å finne ut av det sammen. De går inn i ulike lekeverdener. Det hele ender med at Fredrik reiser seg og tar grytelokket fra Kari. Kari blir veldig lei seg og gråter høyt slik at hun påkaller en voksen. Siden den voksne ikke får tak i hvorfor Kari gråter, ender det med at han tar med seg Kari ut av rommet, og konflikten forblir uløst. Fredrik blir sittende ved bordet og leke mer med maten et liten stund, før han rydder sammen alle lekene og går.

Dette eksempelet viser det som kan kalles vennskapets dialektikk. Selv om barna blir mer og mer uenige, fortsetter de å være sammen. Kari kunne når som helst ha valgt å gå vekk fra Fredrik, men hun velger å være sammen med ham inntil den voksne kommer og bærer henne ut. Kanskje betyr det at konflikter ikke alltid er så alvorlige som vi voksne kan ha en tendens til å tro. Eksempelet er et uttrykk for at et vennskap også kan romme uenigheter og konflikter.

5.4.9. Oppsummering

Gjennom eksempler har jeg forsøkt å beskrive kompleksiteten i vennsapsrelasjonen mellom Kari og Fredrik. Hvis man med få ord skulle karakterisere hva som kjennetegner denne måten å være i verden sammen på, må det være ønske om å skape mening sammen¹¹¹, ønske om å gjøre det samme¹¹² og å dele en lekeverden¹¹³. Samtidig må det understrekes at vi også ser eksempler på det motsatte i denne vennsapsrelasjonen. Resultatene viser eksempler på at Kari og Fredrik ikke møtes¹¹⁴, og at de heller går inn i ulike lekeverdener. Disse eksemplene forteller etter min mening noe vesentlig om at en vennsapsrelasjon kan også inneholde uenigheter og konflikter. Slike eksempler er med på å beskrive kompleksiteten. Man kan snakke om en vennsaps dialektikk som er uttrykk for en dynamikk av både godt og vondt som vennsaps kan romme.

Vennskapet mellom Kari og Fredrik er også spesielt fordi det etableres og utvikles sent i barnehageåret. Det er først i mars, altså nesten syv måneder ut i barnehageåret, at jeg begynner å observere uttrykk for vennsaps mellom de to. Da er det bare omtrent tre måneder igjen av min observasjonsperiode. På tross av den korte perioden viser vennskapet et stort mangfold fra å dele verdener og skape mening sammen, til det å vise sympati og støtte¹¹⁵, være en trygg forankring¹¹⁶, humor og glede¹¹⁷ og å beskytte leken og vennsapsrelasjonen ved å stenge andre ute¹¹⁸. Og som nevnt over, kommer det frem at dette vennskapet også gir rom for uenighet.

¹¹¹ Se kapittel 5.4.4. Vennsaps som en trygg forankring, *"Det er pannekake"*.

¹¹² Se kapittel 5.4.3. Å gjøre det samme, *"Jeg vil også den. Jeg vil også den"*.

¹¹³ Se kapittel 5.4.1. Å dele en verden, *"Vi må lukke døra"*.

¹¹⁴ Se kapittel 5.4.8. Å være uenige – konflikter, *"Jeg vil ha mer kaffe, sa jeg."*

¹¹⁵ Se kapittel 5.4.2. Å vise støtte og sympati, *"Jeg hoppet"*.

¹¹⁶ Se kapittel 5.4.4. Vennsaps som en trygg forankring, *"Det er pannekake"*.

¹¹⁷ Se kapittel 5.4.6. Humor og glede, *"Er det pudding oppi der?"*.

¹¹⁸ Se kapittel 5.4.7. Vi og de andre, *"Vil du være med, Julie?"*.

VENNSKAPSTRIADENE

Jeg valgt å presentere to av vennskapstriadene som viste seg tydeligst og over lengre tid gjennom barnehageåret. Ivar og Fredrik inngår i begge vennskapstriadene, mens Kari og Nils inngår i hver sin. På tross av at det er to av de samme barna som går igjen i begge triadene, er triadene likevel ulike i karakter. Vennskapstriaden mellom Ivar, Fredrik og Kari er i større grad preget av forhandlinger enn triaden mellom Ivar, Fredrik og Nils, som i større grad er preget av konkurranse – da særlig konkurranse om å få være sammen med Ivar. Begge triadene har det til felles at det kroppslige er fremtredende. Både dimensjonen av forhandlinger og av konkurranse er med på å gjøre vennskapstriadene forskjellige fra vennsapsdyadene. Selv om både forhandlinger og konkurranse også kan oppstå i dyadene, er det mer markant når det er tre barn som er sammen enn når det bare er to.

5.5. Fredrik, Ivar og Kari – kroppslighet og forhandlinger

Vennskapstriaden mellom Fredrik, Ivar og Kari er preget av felles interesse i lek eller kroppslig aktivitet som hopping i sofaen. De kan også sitte sammen i sofaen eller rundt et bord og se på bøker sammen. Gjenstander kan være viktige markører for barns vennskap. Gjenstander henviser barna til de spesifikke verdener som de skaper sammen. Sentralt i denne vennskapstriadens lek er et veskestativ som fungerer som henholdsvis bil, tog eller båt når barna leker. Uansett hvilken funksjon stativet har, går det gjerne igjen i leken at barna skal kjøpe eller dele ut godteri til hverandre. Det er gjerne Kari som lanserer dette temaet. Gjennom hele barnehageåret har Fredrik, Ivar og Kari stadig kommet tilbake til denne leken. De har en historie sammen som gjør at de lett finner tonen sammen. Alle tre vet hvordan leken med veskestativet er. Veskestativet er opprinnelig en hylle eller

et stativ beregnet på utkledningstøy. Det er en slags stor ramme på hjul, med kroker i taket der det henger vesker som barna kan bruke når de kler seg ut. I bunnen er det en hylle. Det er inni her barna sitter når de leker at de kjører. Det er vanskelig å få plass til flere enn to barn inni denne hyllen. Dette fører til at det ofte blir forhandlinger om hvem som skal være med i bilen/båten/toget.

5.5.1. Å skape mening sammen

Et tema kan oppstå og utvikles til å få en felles mening for barna. Slike tema kan bli viktige tegn for vennskapets lekeverden. Men felles mening kan også oppstå her og nå dersom barna allerede har en erfaring med et felles "vi". *Godteri* er noe som går igjen ofte i samspillet mellom Ivar, Fredrik og Kari. Det kan enten være at de leker at de spiser godteri selv, at de leker at de deler ut godteri til de andre, eller at de skal reise et sted for å kjøpe godteri. Andre tema kan være lek med biler eller dyr.

"Det er godteri"

Dette eksempelet er fra en observasjon ganske tidlig i barnehageåret (midten av november). Ivar, Fredrik og Kari står og ser i en bok sammen. Det er bilder av godteri i boken, og barna leker at de spiser.

Ivar (2:8) slår hånden sin i boken. "Dii- jaaap", sier han og tar hånden til munnen. Kari (2:10) og Fredrik (2:2) ser på ham. "Det er godteri", sier Kari ivrig. "Det var ikke noe godt, det var bare sterkt", forklarer Ivar. Kari vifter/slår litt på bildene i boken. Fredrik leker at han tar et godteri i munnen. Fredrik snur seg mot meg. "Smaker sterkt (?)", sier han. "Æsj, prrr. Æsj", sier Kari. Hun rister på hodet. "Kan du gjøre på det og (?)", spør hun Ivar. Ivar leker at han tar et nytt godteri fra boken. Han smiler, tar tungen ut av munnen. Fredrik klatrer opp i sofaen ved siden av Kari. Ivar bøyer seg og leker at han spytter. Fredrik klatrer opp på armlenet. Kari leker

at hun tar mer godteri. Hun synger "Is-e-lukke-is-e-lukke-mamma (?)"

(Utdrag fra I 14.11.03; 0.17.46 – 0.21.01)

I denne korte sekvensen skaper barna felles mening gjennom å se i en bok sammen. Ivar begynner med å leke at han spiser noe fra boken. Kari knytter an til den samme lekeverdenen og forteller at det er godteri, de to andre følger opp med å leke at de smaker på det. Ivar tøyser litt og leker at han ikke likte det fordi det var "sterkt". Fredrik imiterer ham, og viser på denne måten gjensidighet og en bekreftelse av Ivar. Kari følger opp med å si "Æsj". På denne måten kommer den gjensidige enigheten til syne. Det virker som om alle tre oppfatter at de er i en "vi"-relasjon her.

"Vil du bare se på at jeg kjører bilene mine ned?"

Her skal vi se et eksempel fra lek med biler. Kari og Ivar sitter og leker med biler ved bil-garasjen da Fredrik kommer og setter seg ned sammen med dem.

Ivar (2:10) og Kari (3:0) leker med biler på garasjen. Fredrik (2:4) kommer (den ene foten oppi en balje som han skyver med seg) og setter seg ned ved garasjen. Han går ut av baljen, skyver den helt inntil garasjen og setter seg helt oppi baljen. Ivar og Kari er opptatt av hver sine biler. Ivar ser på Fredrik og spør: "Vil du bare se på at jeg kjører bilene mine ned?". Kari småprater litt, det er ikke lett å oppfatte hva hun sier, men hun sier blant annet "Jeg vil og bare se på." Men hun holder hele tiden på med bilene mens hun snakker. Hun synger "den er der, og den er der". Fredrik faller ut av baljen sin, han skyver den inntil garasjen igjen og setter seg oppi på nytt. Han begynner å leke med bilheisen. Han sitter nå rett overfor Ivar. Fredrik velter ut av baljen sin igjen. Han forsøker å komme seg opp, og skubber baljen bortover mot der Kari sitter. Både Kari og Ivar er opptatt av bilene sine. Kari småsynger fortsatt. Fredrik reiser seg opp og går ut av baljen. Han går vekk med det ene benet oppi baljen. Ivar og Kari fortsetter med

bilene. Fredrik kommer tilbake med to biler og stadig vekk foten oppi baljen. Han lager billyder og slår de to bilene sammen. Så går han. Han kommer tilbake med de to bilene, denne gangen uten balje. Han legger seg på magen foran garasjen. Ivar og Kari er opptatt av sine biler og ser ikke opp. Fredrik tar ut en bil fra underetasjen og kaster den vekk.

(I 06.01.2004; 0.20.41 – 0.23.00)

Alle de tre barna har levde erfaringer med å leke med biler ved garasjen, både hver for seg og sammen. Derfor kan Fredrik godt komme rett inn i leken uten å måtte observere på forhånd hva som foregår. Det virker som om Ivar og Kari godtar at Fredrik kommer og deltar. Men Ivars spørsmål ”Vil du bare se på at jeg kjører bilene mine ned?” kan tolkes dit hen at han ikke ønsker at Fredrik skal delta direkte i leken, men bare se på. Eller det kan hende at Ivar vil bli *sett* av vennen. Likevel protesterer han ikke da Fredrik henter biler og begynner å leke i garasjen. Selv om barna nesten ikke snakker sammen og heller ikke har noe blikk-kontakt, er de bevisste på hverandre og klar over at alle leker med biler på garasjen. Den kroppslige nærheten og det at alle holder på med det samme, kan være med på å skape en mulig opplevelse av et felles ”vi”.

Katter, kuer og hester

Å leke at de er dyr er et tredje tema som går igjen i leken som Ivar, Fredrik og Kari har sammen. I relasjonen mellom Ivar og Fredrik har vi sett at det ofte er farlige dyr som dinosaur eller monster som går igjen. Når de to er sammen med Kari, blir det vel så ofte andre typer dyr som katt, ku eller hest. Jeg har observert flere ganger at Ivar, Kari og Fredrik leker at de er dyr sammen. Som regel forandrer de hvilket dyr de er underveis i leken.

”Jeg er hesten”

I denne sekvensen er det en voksen i nærheten. Hun er også med på å bekrefte det barna sier og gjør, selv om hun ikke tar direkte del i leken. Alle tre barna har en levd erfaring med å være dyr. I likhet med forrige sekvens er det heller ikke her så mye verbal kontakt mellom barna. Men gjennom imitasjon bekrefter de hverandre.

Ivar (2:10) følger etter Fredrik (2:4). Begge krabber bortover gulvet og leker at de er katter. Kari (3:0) begynner å krabbe bak Ivar. Fredrik mjauer og krabber bort til en voksen, som klapper ham på hodet. Ivar snur seg og ser etter Kari. Kari sier ”mø”. Den voksne spør om hun er en ku. ”Ja”, ler hun. Ivar krabber opp på bordet. Fredrik og Kari sitter på kne og ser på den voksne. Den voksne sier til Kari at det var bra at hun var en ku, for da kunne kattene få litt melk av den kua. Fredrik krabber bort til bordet der Ivar er i ferd med å klatre helt opp. Fredrik klatrer også opp. Kari aker seg litt nærmere den voksne. ”Jeg er hesten”, forklarer hun. Den voksne sier: ”Er du en hest, ja.” Kari ser på de to guttene. Ivar sitter oppå bordet, Fredrik står på stolen og er i ferd med å klatre opp på bordet. Den voksne flytter vekk noen ting som ligger oppå bordet. Kari krabber også bort til bordet. Fredrik går ned og klatrer opp på bordet ved hjelp av en annen stol. Kari klatrer opp på den stolen Fredrik hadde først. Hun ser litt rundt seg. Begge guttene er nå oppå bordet. Den voksne begynner å synges: Det satt to katter på et bord. Fredrik sparker litt med bena. Fredrik klatrer ned på en stol som står på den andre siden av bordet. Han ser på den voksne som synger. Fredrik klatrer opp igjen på bordet og Kari kommer seg også opp. Alle barna sitter på bordet.

(Utdrag fra I 06.01.2004; 0.37.50 – 0.42.36)

Gjennom barnas imitasjoner kommer også gjensidigheten til uttrykk. Den kroppslige nærheten og det at de imiterer hverandre, både med å krabbe bortover og senere krabbe opp på bordet, viser at barna er sammen og at de trolig har en opplevelse av et felles ”vi”.

5.5.2. Å få være med – forhandlinger

Det som er spesielt for vennskapstriadene, er at de i enda større grad enn dyadene er preget av forhandlinger om å få være med. Jeg har stilt meg tvilende til om det da kan kalles vennskap, men velger å besvare dette spørsmålet med et ”ja”. Barna viser uttrykk for at de er i en spesiell relasjon, de har sin egen måte å være sammen på. Det at de stadig vender tilbake til forhandlinger for å være med, ser jeg på som en del av vennskapets dialektikk. Vennskap er ikke noen selvfølge, det må forhandles og reforhandles. Jeg skal komme med noen eksempler som jeg mener beskriver dette. Sentralt i forhandlingene er veskestativet som allerede er nevnt. Dette representerer et fysisk hinder for å være tre sammen, fordi det bare er plass til to inni det. Man kan spørre seg hvordan relasjonen mellom de tre barna hadde blitt hvis det faktisk hadde vært plass til tre barn samtidig.

”Du kan være med i morgen”

De seks første eksemplene er alle fra den samme observasjonen som totalt varer i over ti minutter. Denne gangen er det Ivar som ikke får plass i veskestativet, der Kari og Fredrik allerede har installert seg. Det er tydelig at Ivar gjerne vil være med i ”bilen” til Kari og Fredrik. Samtidig er det for trangt til tre barn der. Kari forsøker først å gjøre plass til ham, men det mislykkes. Fredrik er den mest avvisende, men både Kari og Fredrik forsikrer Ivar om at han kan ”være med i morgen”. Det er altså ingen absolutt avvisning av Ivar, selv om det kan være en måte å få ham til å tro at han skal få være med. Både Kari og Fredrik snakker i et litt beklagende tonefall, som om de vil vise at de forstår at Ivar vil være med, og at de beklager at det ikke lar seg gjøre. Ivar forsøker å finne en løsning ved å si at han kan ”gå ved siden av bilen”. Dette blir også avslått av Fredrik – muligens oppfatter han ikke helt hva Ivar mener, for han begrunner avslaget med at ”det er så trangt”.

Kari (3:2) og Fredrik (2:6) sitter inni veskestativet og leker at de skal kjøre bil til Paris for å kjøpe godteri. Ivar (3:0) kommer og vil være med, men det er ikke plass til ham. Kari ser opp på Ivar. "Du kan ikke få noen plass," sier Kari. "Nei", sier Ivar med litt trist stemme og går et skritt tilbake. "Vil du gjerne?" spør Kari. "Ja-a", sier Ivar med litt ynkelig stemme og går et skritt frem igjen. Han tar den ene foten inn i hyllen. "Se om du kan komme...må få vekk det først", sier Kari. Hun rydder og forsøker å flytte en kasse med kosedyr. Ivar står med den ene foten oppi hyllen. "Sett deg oppi der, du", sier Kari. Fredrik er skjult bak veskene. "Nei, det er så trangt. Nei," sier han bestemt. Fredrik forsøker å dytte foten til Ivar vekk. Kari ser på Ivar. "Du kan ikke være med," sier hun beklagende. Ivar tar foten sin ned. "Du kan ikke være med", konstaterer Fredrik. Kari ser på Ivar, legger hodet litt på skrå og sier trøstende: "Du kan være med i morgen." "Du kan være med i morgen. Etter vi er fremme", gjentar Fredrik. "Hvis vi kommer tilbake igjen," sier Kari medfølelse. Ivar står og ser inn i veskestativet. "Vi skal bare til Paris og hente mer godteri, skjønner du," forklarer Kari. "Men jeg vil bli med", mumler Ivar. "Du kan ikke bli med," sier Fredrik bestemt. "Men, du skjønner, du kan være med i morgen", forklarer Kari. "Du kan være med i morgen", gjentar Fredrik. "Og så kommer vi tilbake etterpå", trøster Kari. Ivar står og holder seg i veskestativet og ser inn på Kari og Fredrik. "Vi tilbake etterpå", gjentar Fredrik. "Men du skjønner at jeg skal til Paris. Og kjøpe mer godteri," forklarer Kari igjen. "Men jeg vil gå sammen med dere," sier Ivar litt surmulende. "Nei, det kan ikke du," sier Fredrik bestemt. "Men jeg vil gå ved siden av bilen deres," sier Ivar, fremdeles litt surmulende, med trykk på *ved siden av, bilen og deres*. "Nei, du kan ikke det. Det er så trangt", svarer Fredrik bestemt. "Det er så trangt. Jeg skal ha med den derre," forklarer Kari. Hun holder kassen med kosedyr på fanget, men jeg ser ikke hva hun refererer til. "Jeg skal ha med den der", gjentar Fredrik. Kari og Fredrik prater sammen.

(I 17.03.2004; 0.24.22 – 0.25.44)

Opplever alle de tre barna at de er sammen i et felles "vi" her? Kari og Fredrik gir uttrykk for at de er i en "vi"-relasjon. De bruker ordet "vi" flere ganger om seg selv og "du" om Ivar. Samtidig bekrefter Fredrik "vi"-relasjonen til Kari gjennom å imitere og gjenta det hun sier. Kari er den som er mest opptatt av å få med Ivar også. Hun forsøker å gjøre plass til ham, uten at det nytter. Fredrik er den mest avvisende av de to, men han imiterer Karis beklagende tonefall og gjentar hennes forsikringer om at Ivar kan "være med i morgen", noe som kan oppfattes som en ikke total avvisning av Ivar. Da Ivar foreslår at han kan gå ved siden av, avviser Fredrik dette. Det kan være fordi han misforstår det Ivar sier, og tror at han vil ha plass i veskestativet. Det kan også være fordi han vil beskytte den leken og den relasjonen han har med Kari, og ser på Ivars nærvær som en potensiell trussel. Ivar opplever kanskje ikke at han er en del av triaden. Han opplever trolig å bli avvist av både Kari og Fredrik, på tross av ulike forsøk på å komme med i deres lek. Det ender med at Ivar går og setter seg for seg selv i sofaen et lite stykke unna. På tross av dette vil jeg hevde at det som skjer her også har noe med vennskap å gjøre. Barna kjenner hverandre godt, de har alle levde erfaringer med å leke i veskestativet, og da Ivar går bort i sofaen, fortsetter Kari og Fredrik å vise interesse for ham. Slik jeg ser det, er dette nok et uttrykk for vennskapets dialektikk. Venner må tåle å bli avvist og likevel definere seg som venner. Det kommer tydeligere frem i de neste eksemplene fra samme observasjon.

En voksen foreslår at Ivar og hun skal leke sjørøvere sammen. Den voksne deltar aktivt i denne leken, og etter hvert tiltrekker hun seg også Fredriks oppmerksomhet. Dette ser vi i neste eksempel:

"Jeg er Kaptein Sabeltann"

Fredrik fatter interesse for den sjørøverleken som den voksne har tatt initiativ til sammen med Ivar i sofaen. Han definerer seg selv som

en sjørøver og går bort til Ivar og den voksne i sofaen, og forlater dermed Kari og den bil-leken han hadde sammen med henne.

Fredrik (2:6) krabber ut av veskestativet og ned på gulvet. I sofaen snakker den voksne og Ivar (3:0) om alt gullet de har funnet. "Jeg er sjørøver," sier Fredrik ivrig, med litt dyp stemme. Han går mot sofaen. Fredrik hopper ned på madrassene foran sofaen, reiser seg igjen og sier med litt dyp stemme: "Jeg er en sjørøver". Den voksne sier: "Åh, nå kommer det noen små sjørøvere og vil ta oss, men vi har så mye gull at det kommer dere aldri til å klare". Kari (3:2) kommer ut av veskestativet og ser på Ivar og Fredrik i sofaen. Fredrik løfter opp en madrasspute. "Jeg er Kaptein Sabeltann", sier han med litt dyp stemme. Ivar ser på Fredrik. "Nei, jeg er Kaptein Sabeltann", sier Ivar med trykk på hvert ord. Han har også litt dyp stemme. Kari står ved veskestativet og ser på. Den voksne synger "Hiv og hoi". Fredrik klatrer helt opp i sofaen og sier noe til Ivar som jeg ikke oppfatter. Fredrik stiller seg opp ved siden av Ivar, begge synger Kaptein Sabeltann-sangen.

(I 17.03.2004; 0.27.53 – 0.28.22)

Da Fredrik sier at han er Kaptein Sabeltann, protesterer Ivar, for det har han bestemt at han er selv. Kanskje husker han hvordan han ble avvist av Fredrik bare noen minutter tidligere. Det ser likevel ut til at de kommer frem til en enighet, for Ivar godtar at Fredrik kommer helt opp i sofaen, og begge begynner å synge Kaptein Sabeltann-sangen. Det er også interessant å legge merke til at begge guttene bruker litt dyp, hes stemme, akkurat som de pleier når de to er "farlige" sammen¹¹⁹. Kari står litt avventende og ser på de to guttene, som nå ser ut til å ha glemt både Kari og bilturen til Paris. Fredrik har gått fra den "vi"-relasjonen han hadde med Kari til en "vi"-relasjon med Ivar.

¹¹⁹ Se beskrivelsen av Ivar og Fredrik i kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen.

Som vi skal se i det neste eksempelet, forsøker Kari først å få Fredrik tilbake til leken de to hadde i veskestativet:

”Vi skal gå i vår skute”

Kari henviser til den leken hun og Fredrik hadde i sted. Hun bruker begreper som ”vi” og ”vår” for å referere til deres felles levde erfaring. Fredrik ser på henne, men svarer ikke på henvendelsen hennes, bare synger sammen med Ivar. De synger med høy og kraftig stemme som nesten overdøver det Kari sier.

Kari (3:2) ser på Ivar (3:0) og Fredrik (2:6). ”Vi skal gå i vår skute. Kom, Fredrik”, roper hun. Fredrik og Ivar overhører henne. De står i sofaen og ser på Kari mens de synger ”Kaptein Sabeltann” med kraftig stemme. ”Vi skal gå i vår skute”, gjentar Kari. Fredrik synger Kaptein Sabeltann med hes stemme. Kari står ved veskestativet. ”Kom i vår skute”, gjentar hun et par ganger. Kari sier noe jeg ikke oppfatter, så snur hun seg og klatrer opp i veskestativet. Fredrik ser på Ivar. ”Jeg er i den skuta”, sier han. ”Nei, for den lille er jo din båt”, forklarer Ivar. ”Nei, jeg er oppi den. Her,” protesterer Fredrik. Den voksne reiser seg og går. ”Jeg er Kaptein Sabeltann”, sier Ivar bestemt. ”Det er jeg, og”, sier Fredrik. ”Nei, du er bare en liten en”, forklarer Ivar. Kari står ved veskestativet og ser på Ivar og Fredrik. ”Jeg er ikke bare en liten en. Jeg er kjempesterk. Dytte vekk,” protesterer Fredrik. Han dytter Ivar forsiktig og kaster et raskt blick mot meg (?). ”Nei. Jeg er kjempestor,” sier Ivar og retter seg litt opp i ryggen der han står rett foran Fredrik. ”Jeg er også det”, sier Fredrik bestemt.

(I 17.03.2004; 0.28.22 – 0.29.16)

Fredrik søker å få bekreftelse fra Ivar på at han også tilhører den store skuta til Ivar, men Ivar avviser ham og sier at Fredrik er i den lille båten. Fredrik holder på at han er i den store båten sammen med Ivar. Ivar godtar ikke dette umiddelbart, og argumenterer med at han er Kaptein Sabeltann. Fredrik sier ”Det er jeg og” og uttrykker med dette at han vil være lik Ivar. Det virker imidlertid ikke som Ivar er

helt overbevist og sier til Fredrik at Fredrik bare er ”en liten en”. Fredrik godtar ikke denne karakteristikken av seg selv. Han argumenterer tilbake til Ivar at han ikke er liten, men tvert imot ”kjempesterk”. For å understreke dette rent kroppslig, demonstrerer han at han kan dytte Ivar vekk. Han dytter imidlertid svært forsiktig, og kaster samtidig et blikk bort på meg. Ivar vil også demonstrere rent kroppslig at han er ”kjempesterk”. Han retter opp kroppen sin og stiller seg opp foran Fredrik for å vise seg frem. Han er faktisk litt større enn Fredrik.

Kari ser ut til å gi opp å få Fredrik tilbake. I det neste eksempelet forsøker hun heller å få kontakt med Ivar:

”Ivar, vil du komme i våres båt?”

Kari går helt bort til Ivar og begynner å stryke ham over ryggen. Hun har vært tilskuer til at Fredrik dyttet til ham i sted, og det virker som hun vil støtte Ivar. Hun understreker handlingen med å si: ”Jeg stryker deg, jeg”.

Kari (3:2) går bort til Fredrik (2:6) og Ivar (3:0) i sofaen. Hun begynner å stryke Ivar over ryggen. Ivar står og snakker med Fredrik. ”Jeg stryker deg, jeg,” sier Kari. Ivar snur seg og ser på henne. Fredrik tar pekefingeren sin på brystet til Ivar og sier ”Du er dinosaurus (?)”. Ivar ser på Fredrik, så snur han seg vekk og sier ”Nei, jeg er Kaptein Sabeltann”. Han mister balansen og deiser ned på sofaen. Ivar ser på Fredrik. ”Se, jeg datt”, roper han ivrig. ”Du datt oppi her”, sier Fredrik. ”Nei,” sier Ivar, ”Jeg datt nedi....æsj,” roper han. Ivar snur seg med ryggen mot Fredrik og lener seg over en madrasspute. Fredrik sier noe jeg ikke oppfatter. Ivar tar madrassputen og løfter den over hodet, kaster den ned på gulvet. ”Kast”, roper han med hes stemme. ”Ivar, vil du komme i våres båt?” spør Kari. ”Du kastet båten ned i lava’n,” sier Fredrik. ”Nei, det er vann”, roper Ivar ivrig. Kari peker mot veskestativet. ”Det er plass der borti der,” sier hun. Kari går. Hun

gjentar flere ganger: "Det er plass der, borti der. Det er plass der, borti der, Ivar". Ivar og Fredrik snakker med hverandre oppi sofaen. Jeg oppfatter ikke hva de sier. "Vi må hoppe opp i den andre skuta," roper Ivar. Han ser fort på Fredrik før han slenger seg bort på trampolinen, som har en madrasspute oppå. Fredrik står i sofaen og løfter en annen madrasspute. Fredrik kaster madrassputen ned på gulvet og hopper opp på den. Ivar reiser seg på trampolinen og hopper tilbake til sofaen. Fredrik går opp på trampolinen. Så hopper han ned på gulvet igjen og går bort til sofaen. "Vil du komme i båten vår?", spør Kari. Det virker ikke som om Ivar og Fredrik ignorerer Kari bevisst. Jeg tror ikke de hører hva hun sier, fordi de er så opptatt av sin egen lek. Ivar hopper litt i sofaen "Er i fart", sier han med hes, dyp stemme. Fredrik løper bort.

(I 17.03.2004; 0.29.29 - 0.30.20)

Passer ikke Karis nesten moderlige omsorg helt inn i Ivars mulige opplevelse av seg selv som tøff sjørøver? Det virker som om Kari og Ivar har ulike horisonter. Fredrik får raskt Ivars oppmerksomhet igjen ved å ta pekefingeren sin borti ham og spørre om han er dinosaurus. Ivar fastholder at han er Kaptein Sabeltann. Relasjonen mellom Fredrik og Ivar har hele tiden vært litt spent, de forhandler om hvem som skal være Kaptein Sabeltann og hvem som hører til i hvilken båt. Så mister plutselig Ivar balansen, og fra da av blir det en mer munter tone mellom de to guttene. Ivar går over til å si "vi" og viser dermed uttrykk for en "vi-relasjon". Kari forsøker hele tiden å få kontakt med Ivar ved å tilby ham en plass i den andre "båten". Også hun bruker "vi" og "vår" for å holde fast på den "vi-relasjonen" hun hadde med Fredrik for en liten stund siden. Begge guttene ignorerer imidlertid Kari fullstendig. De hverken ser på henne eller svarer på henvendelsene. "Vi-relasjonen" har flyttet seg fra Kari og Fredrik til Ivar og Fredrik. Til slutt går Kari bort til "båten" sin, mens hun fremdeles gjentar at det er plass til Ivar der.

I det neste eksempelet går Kari over til en ny strategi. Hun tilbyr guttene ”godteri”:

”Vil du ha mer godteri?”

Kari (3:2) strekker armen ut mot Ivar (3:0). ”Vil du ha mer godteri?” spør hun. Ivar gaper og leker at han tar imot. Så snur han ryggen til Kari og krabber mot sofaen. Kari følger etter ham og forsøker å gi Ivar mer ”godteri”. Ivar gaper en gang til og leker at han tar imot. Så strekker hun seg opp til Fredrik (2:6) og gir ham litt. Han gaper og tar imot. ”Også jeg”, sier Kari og leker at hun spiser selv. Fredrik hopper i sofaen og ser på Kari. ”Ikke mer nå,” sier Kari bestemt. Kari står foran Fredrik i sofaen og prater, jeg oppfatter ikke helt hva hun sier. Hun står også med ryggen til, så det er ikke så lett å se hva hun gjør. Ivar står på huk og gynger på trampolinen. ”Du kan ikke få mer enn en gang, altså”, sier Kari til Fredrik. ”Nei da”, godtar Fredrik. Kari tar hånden opp til Fredriks munn. ”Der”, sier hun. Så snur hun seg og går bort til Ivar og leker at hun gir ham noe. ”Ikke mer”, sier hun. Hun leker at hun spiser selv. Kari fortsetter å leke at hun deler ut godteri til Ivar og Fredrik. ”Mer, mer, mer”, maser Fredrik og hopper ned fra sofaen. ”Først er det jeg”, sier Ivar. ”Og så meg”, sier Fredrik. ”Nei, først er det jeg”, sier Ivar. ”Og så meg,” gjentar Fredrik. ”Først er det jeg først”, slår Ivar fast. Kari ser i hånddukke-vesken sin. ”Og etterpå er vi etterpå”, sier Fredrik. Kari forsøker å stikke hånden inn i hånddukken. ”Å, det er trangt,” sier hun litt irritert. ”Etterpå er det jeg,” sier Ivar igjen. ”Ja, etterpå er det deg,” forsikrer Kari. ”Etterpå er det jeg,” gjentar Fredrik. ”Nei, etterpå er det til meg,” insisterer Ivar. ”Nei, jeg”, protesterer Fredrik. ”Nei..et...meg”, sier Ivar. Kari ser på Ivar og peker på ham. ”Du etterpå”, forklarer hun bestemt. Så peker hun på seg selv og sier ”og jeg etterpå”. Til slutt peker hun på Fredrik og sier ”Og du etterpå”. Kari tar ned i hånddukke-vesken. ”Først,” sier hun og strekker hånden ut mot Fredrik som gaper og leker at han tar imot. Så gir hun til Ivar. ”Der. Nå tar jeg ikke mer”, forklarer Kari. ”Jeg kan spise i bilen”, sier hun. Hun begynner å gå litt bortover. ”Kom, Ivar, så kan vi spise i bilen, og”, sier

Kari bestemt. Ivar hopper ned fra trampolinen og krasjer med Fredrik som går forbi akkurat samtidig.

(I 17.03.2004; 0.31.27 – 0.34.11)

Kari tar her opp et tema som alle tre har en erfaring med fra tidligere i barnehageåret. Dessuten har de lekt det samme cirka 8 minutter tidligere i denne sekvensen. Da lekte Fredrik at han delte ut seigmenn til Ivar og Kari. Dette er en levd erfaring som alle tre har friskt i minne, og det faller ikke vanskelig for hverken Ivar eller Fredrik å skjønne hva Kari vil. Akkurat som forrige gang blir det snakk om hvis tur det er til å få godteriet, men nå er det Kari som har styringen og ikke Fredrik. Det kan virke som om Kari har klart å gjenopprette det som kan være opplevelsen av et felles "vi" hos dem alle tre. Godteri-tema forener barna, men ikke helt, ettersom Kari bare henvender seg til Ivar og inviterer Ivar med seg bort til "bilen" (veskestativet). Tidligere var hun mest opptatt av å få med seg Fredrik. Både Ivar og Fredrik følger med henne bort til veskestativet.

Sekvensen ender med at Fredrik setter seg inn i hyllen sammen med Kari, mens Ivar går til "sin skute" (sofaen). De vinker til hverandre og sier "hadet – vi sees senere":

"Vi sees senere"

Denne sekvensen er interessant på flere måter. For det første virker det som det blir gjenopprettet en opplevelse av et felles "vi" mellom alle de tre barna. Alle løper sammen bort til veskestativet, og det er utstrakt bruk av "vi". Ivar står litt avventende ved siden av veskestativet, og godtar at Fredrik setter seg inn. Det kan virke som om han er innforstått med hvordan de satt i veskestativet i sted, og at han ikke skal sitte der.

Kari (3:2) løper i forveien bort til veskestativet. Ivar (3:0) løper etter. Ivar snur seg mot Fredrik (2:6). "Kræs!", sier Ivar (de kolliderte da Ivar hoppet ned fra trampolinen). Fredrik reiser seg og løper etter Ivar. Kari

setter seg inn i veskestativet, Ivar stiller seg ved siden av henne, Fredrik kommer løpende og bøyer seg for å gå inn i veskestativet. "Jeg trenger også å være med", sier Fredrik ivrig. Barna står med ryggen til kameraet, så jeg oppfatter ikke hvem av dem som sier: "Vi bare tar vekk det". Jeg regner med at det er snakk om lekekassen med kosedyr. "Vi skal bare ta vekk bæsjen", sier Fredrik ivrig. Han kaster ut kosedyr fra kassen. "Ikke alle kosedyrene", protesterer Kari. "Vi trenger å ta vekk bæsjen", forklarer han. Ivar står og ser på, Fredrik fortsetter å ta vekk kosedyr fra kassen som Kari sitter med på fanget. "Vi trenger å ta vekk alt det bæsjet", gjentar Fredrik. Han ser på Ivar. "Ja", sier Ivar. "Ikke de to der", protesterer Kari. "Jo, det trenger vi", sier Fredrik bestemt. "Vi trenger ikke godteriene", slår Kari fast. "Nei", sier Fredrik. "Ivar, du kan ikke ennå. Du må gå i din skute", sier Kari. Kari snur seg mot Fredrik, som er i ferd med å sette seg inn i veskestativet. "Da kan du gå helt bort til meg, da," sier hun. Fredrik ser på Ivar. Kari flytter lekekassen litt og sier: "Kom helt bort til meg, du." Ivar går et skritt frem, så et skritt tilbake igjen. Han vinker og sier "Vi sees senere." Fredrik lener seg ut av veskestativet og sier "Ha det." "Ha det", roper Ivar og vinker videre. "Ha det", gjentar Fredrik. "Vi kommer tilbake i morgen". Ivar går bort til sofaen. "Vi kommer tilbake i morgen", roper Kari. Ivar går opp i sofaen.

(I 17.03.2004; 0.34.11 – 0.35.05)

Mens det i den første sekvensen tilsynelatende var Kari og Fredrik som konstituerte et felles "vi", kan det virke som om i hvert fall Fredrik også innlemmer Ivar da han sier "vi" denne gangen. Han ser på Ivar da han snakker, og Ivar svarer bekreftende. Det kan også synes som om Ivar ikke opplever at han blir ekskludert av Kari og Fredrik selv om han får beskjed om "å gå i sin skute" av Kari. Han vinker og sier "Vi sees senere". Det er også interessant å se hvordan Fredrik nå overtar ledelsen. I den foregående sekvensen var det Kari som bestemte hvem som skulle få "godteri", de to guttene var mer ydmyke og bedende. Nå bryr ikke Fredrik seg noen ting om Karis

forsøk på å stoppe ham i å hive kosedyr ut fra veskestativet. Kari godtar det etter en stund da hun sier ”Vi trenger ikke godteriene”.

Slik jeg tolker disse eksemplene, er de uttrykk for den kompleksiteten som vennskap rommer. Venner må tåle å bli avvist, og kan finne sammen igjen etter en stund. Jeg tror en av årsakene til at ikke alle tre finner sammen i disse eksemplene, er den fysiske hindringen som veskestativet innebærer, i og med at det bare er plass til to der.

”Passe på Ivar”

Dette eksempelet er hentet fra en observasjon gjort under en felles sangsamlingsstund med barn og voksne fra alle småbarnsavdelingene, cirka 40 barn og 16 voksne tilsammen. Barna får i stor grad velge selv hvor de vil sitte, og Fredrik og Kari setter seg på hver sin side av Ivar. For å skape litt stemning, er det til å begynne med dempet belysning på den avdelingen der de er på besøk. Det er i denne forbindelsen Fredrik sier at de må passe på Ivar, for han blir redd når det er mørkt.

Dette eksempelet viser hvordan både Fredrik og Kari forhandler om Ivars oppmerksomhet i en annerledes kontekst, nemlig en felles sangsamlingsstund, der det er forventet at barna skal sitte forholdsvis rolig. Selv om Fredrik, Ivar og Kari ikke har så veldig mye samspill under samlingsstunden, er det Fredrik og Ivar som har mest kontakt. Kari forsøker å se på og smile til Ivar, men blir ignorert nesten hele tiden, også de gangene hun er kroppslig nær Ivar ved å legge armen rundt skuldrene hans eller å ta på ham. Fredrik har mye lettere for å få Ivars oppmerksomhet.

Ivar (3:1) setter seg ved siden av Fredrik (2:7) på en madrass på gulvet, Kari (3:3) setter seg ved siden av Ivar. Fredrik og Ivar ser på hverandre, Kari ser på Ivar. Kari tar armen sin rundt skuldrene til Ivar. Han snur seg og ser på Kari. Kari blir sittende med hånden sin på Ivars rygg. Barna sitter og venter på at fellessamlingen

skal begynne. Fredrik snur seg og ser på en voksen som sitter i sofaen bak dem. "Passe på Ivar", forklarer han. Den voksne sier at vi skal passe på Ivar. "Han blir så redd", forklarer Fredrik. Den voksne svarer "Ja, han blir så kjemperedd". Kari snur seg og ser på den voksne. Fredrik tar Ivar forsiktig på kinnet, lener seg mot ham. "Du blir så redd", sier han fortrolig. Ivar ser på Fredrik. Jeg oppfatter ikke hva Ivar svarer. Fredrik smiler, Kari ser på Ivar og Fredrik og smiler. Ivar ser opp på meg. Fredrik ser på Ivar og forteller ham hva et av de andre barna heter. Ivar ser på Fredrik. "Hysj", sier han litt strengt. Fredrik smiler. En voksen kommer og slår på lyset. Fredrik ser på Ivar. "Nå blir du ikke så redd", sier han oppmuntrende. Ivar ser rett frem. "Nei", svarer han. Den voksne slår lyset av igjen. Fredrik ser på Ivar og sier noe til ham som jeg ikke oppfatter. Ivar ser ut i rommet. Fredrik og Ivar småprater litt, men jeg oppfatter ikke hva de sier. Ivar nikker med hodet, så ser han seg rundt. Ivar snur seg mot Fredrik og hysjer på ham igjen. Alle tre barna sitter og følger med på at en voksen går litt frem og tilbake. Fredrik lener seg mot Ivar og sier noe mer som jeg ikke oppfatter. De snakker hviskende sammen. Kari snur seg mot Ivar og Fredrik og sier "Hysj". Fredrik ser på Ivar og peker på ham. "Du må også være stille", sier han litt strengt. Kari legger armen godt rundt skuldrene og nakken til Ivar, lener seg frem og ser på ham. Ivar nikker. "Ja", sier han bekreftende til Fredrik. Kari tar hånden under Ivars hake. Ivar ser ikke på henne. Kari retter seg opp igjen. Fredrik lener seg frem. "Ikke vær redd", sier han trøstende til Ivar. En voksen spør Ivar om noe jeg ikke oppfatter. Ivar nikker på hodet. Fredrik sier noe til Ivar som jeg ikke oppfatter. Han lener seg helt opp til ansiktet hans. Lyset blir slått på. "Nå er jeg ikke så redd", sier Ivar. Fredrik sitter og prater litt videre, jeg oppfatter ikke hva han sier. En voksen sier til Fredrik at han skal sette seg opp i sofaen. Han snur seg og klatrer opp. Ivar og Kari klatrer etter. Jeg vet ikke om Ivar og Kari følger etter på eget initiativ, eller om den voksne ber dem om det.

Sangsamlingen starter. De synger flere sanger, barna følger med, men ser ikke så ofte på hverandre. En sang, "Lille Hasse Hare", slutter med en prompe-lyd.

Da ser Ivar og Fredrik på hverandre og smiler. Kari ser på Ivar og smiler, men Ivar er vendt mot Fredrik. Samlingsstunden nærmer seg slutten, og en av de andre småbarnsavdelingene skal gå.

Ivar ser på Kari og smiler. Fredrik tar Ivar på skulderen. Ivar snur seg mot Fredrik og sier "Au". Fredrik smiler, peker mot meg (?) og sier "Teje (?)". "Ja", svarer Ivar. Alle begynner å synge "Jeg gikk en tur på stien".

Litt senere synger alle "Jeg er en liten undulat". Etter sangen lener Kari seg frem mot Ivar. Hun sier "Liker du cola¹²⁰ (?)". Hun tar hånden under haken til Ivar. Ivar ser på skrå ned uten å svare. Kari legger armen rundt nakken på Ivar. Ivar peker på noe ut av billedrammen og sier "Se". Alle begynner å synge "Seks små ender" Kari blir sittende med armen rundt Ivars nakke. Kari ser på Ivar, Ivar ser rett frem. Kari snur seg og ser rett frem igjen. Etter denne sangen begynner alle å synge "Tøffe, tøffe toget." Det betyr at barna skal gå. Ivar begynner å klappe, Kari begynner å klappe rett etterpå. Fredrik gjør seg klar til å gå ned fra sofaen med en gang sangen er ferdig. De voksne sier ha det. Fredrik går ned fra sofaen. Han snur seg mot Ivar. Ivar vinker og sier "Ha det" og går ned fra sofaen. Kari går også ned. Fredrik løper i forveien ut mot garderoben. Ivar og Kari følger etter.

(Utdrag fra I 14.04.2004; 0.15.15 – 0.36.52)

I feltnotatene fra denne observasjonen skriver jeg at det virker som om Kari forsøker å komme inn i denne dyaden uten å lykkes helt. I løpet av hele sekvensen, som varer over 20 minutter, ser Ivar på Kari bare to ganger. Den ene gangen da hun legger armen om skuldrene hans, den andre gangen like før de skal gå tilbake til sin egen avdeling. Det synes ikke å være noe gjensidighet i deres samspill, og dermed heller ingen opplevelse av et felles "vi". Mellom Ivar og Fredrik kommer gjensidigheten til uttrykk gjennom gjensidig blikkontakt og verbale ytringer. Dette kan tolkes som et uttrykk for at Ivar

¹²⁰ Sangen handler om en papegøye som liker "Coca Cola og is".

er mer interessert i å orientere seg mot Fredrik og er et nytt eksempel på at venns­kaps­relas­jonen mellom Ivar og Kari er i ferd med å bli svakere, på tross av Kari­s stadige forsøk på å få Ivar­s opp­merksomhet. Slik jeg ser det, viser dette eksempelet kompleksiteten i vennskapet. Som enkeltstående sekvens ville jeg ikke ha karakterisert dette som en venns­kaps­relasjon. Men med kjennskap til denne venns­kaps­triadens historie, barnas felles levde historie, tar jeg den likevel som et uttrykk for at barna har et fellesskap. Barna velger å sitte ved siden av hverandre og er enige om et felles tema, nemlig å passe på Ivar. Men det er stadige forhandlinger om hvem som skal få hans opp­merksomhet.

To tema på en gang: "Det er Sabeltannskuta" og "Du tok solboka mi"

I dette eksempelet klarer Ivar å gi uttrykk for en "vi"-relasjon med både Kari og Fredrik, men med hvert sitt tema. Ivar og Kari og Fredrik sitter i sofaen og ser i bøker. Sammen med Kari har han et tema som jeg har valgt å kalle "Solboka mi". Kari holder en bok som Ivar kaller for "Solboka mi", så skal Ivar forsøke å få tak i den igjen. Så fort han får tak i den, sørger han for at Kari får den tilbake. Denne aktiviteten er fulgt av mye latter. På den andre siden i sofaen sitter Fredrik. Han ser i en annen bok og kommenterer det han ser der: fisk og sjørøvere. Innimellom får han Ivar­s opp­merksomhet, og de kommenterer i fellesskap bildene i boken. Ivar veksler mellom disse to temaene, men Kari og Fredrik tar i liten eller ingen grad del i hverandres temaer.

Kari (3:3) kommer tilbake. Fredrik (2:7) peker og ser i boken sin. "Det er Sabeltannskuta – er diger", sier han. "Nei", sier Ivar (3:1) og peker i boken. "Der er Sabeltannskuten", sier han med trykk på *der*. Han peker

på en annen båt. Kari tar boken som Ivar holder. Ivar er mest opptatt av Fredriks bok. "Nei, det er Sabeltann", sier Fredrik og peker et annet sted i boken. Kari tar boken til Ivar og hopper leende rundt på gulvet foran ham. Ivar ser ned i Fredriks bok. Ivar peker i boken som Fredrik holder. "Motorbåt", sier han ivrig. Kari klatrer opp i sofaen og setter seg i hjørnet der hun satt i sted. Hun ser på Ivar, men han ser i boken til Fredrik. Fredrik peker. "Der. Det er båt", sier han. Ivar peker i boken. "Ja, og bilferge", sier han ivrig. "Ja, og biler", sier Fredrik. Kari sitter og ler litt for seg selv og ser på Ivar. Kari løfter bøkene opp over hodet. "Ha-ha, hei Ivar. Se, se", roper hun. Ivar snur seg og ser på henne og smiler. Fredrik ser også opp på henne. Ivar ler og strekker hånden ut etter bøkene. Kari ler og snur seg vekk. Ivar setter seg opp på knærne og lener seg mot henne. "Du tok solboka mi", sier han og skaper seg litt i stemmen. Kari ler og snur seg vekk fra Ivar. "Du tok solboka", gjentar Ivar. Kari ler. Fredrik sitter og ser i sin bok. Kari setter solboken i en hylle som står ved siden av sofaen. Ivar strekker seg ut og henter boken. "Det var solboka mi, vet du", sier Ivar og skaper seg i stemmen. Kari ler. Ivar holder boken høyt opp på veggen, "Nå får du ikke tak i den", sier han litt ertende. Han ser på Kari og smiler. Kari strekker seg opp og tar boken og ler. Ivar ler også.

(I 23.04.2004; 0.49.57 - 0.51.20)

Fredrik og Ivar er igjen opptatt av *farlige* ting som sjørøvere. De er begge to oppslukt av boken som Fredrik holder på fanget. Kari introduserer et annet tema som hun og Ivar har en levd erfaring med fra tidligere: "Solboka mi". Dette er et humoristisk tema som går ut på at Ivar skal forsøke å ta boken fra Kari. Kari klarer å få Ivars oppmerksomhet ved å le høyt og holde bøkene over hodet. Samtidig påkaller hun Ivars oppmerksomhet ved å si "Se, Ivar". Ivar klarer å holde på de to ulike temaene parallelt. Han veksler mellom å være i en "vi"-relasjon med Fredrik, der de sitter og er opptatt av den samme boken, og med Kari, der det dreier seg om å få tak i "Solboka". Kari

og Fredrik har derimot ikke noe fellesskap her. Dette er enda et eksempel på vennskapets kompleksitet og mangfoldighet. Det virker som om Ivar fungerer som et bindeledd i denne triaden.

5.5.3. Å knytte an til de andres livsverdener

Å vise interesse for hva de andre barna har eller gjør hjemme hos seg selv, ser jeg på som et uttrykk for å knytte an til de andres livsverdener. Vi har tidligere sett eksempler på dette i vennskapsdyadene. Her kommer eksempel på det samme fra relasjonen mellom Kari, Fredrik og Ivar.

”Har du sånn hjemme?”

Ivar og Fredrik sitter ved et lite bord og ser i hver sin bok. Da Kari kommer med en bok og setter seg sammen med dem, åpner det for samspill mellom alle tre.

Kari (3:3) peker i boken sin. ”Har du sånn hjemme?” spør hun interessert. Fredrik (2:7) lener seg over boken og ser. ”Nei”, sier Fredrik bestemt. ”Nei. Det har ikke jeg...” sier Kari. Kari ser på Ivar (3:1). ”Har du sånn hjemme?” spør hun og peker i boken. Ivar ser opp. Kari og Fredrik ser på Ivar. Ivar lener seg frem over boken. ”Hva peker du på?” spør han. ”Den”, sier Kari og peker igjen. ”Eeee, nei”, sier Ivar og rister på hodet. ”Du kan finne noe annet som jeg har hjemme der”, sier Ivar og setter seg tilbake. ”Nonstopper har du hjemme”, foreslår Kari og ser på Ivar. Ivar lener seg litt frem og ser i boken igjen. Fredrik ser på Ivar. Ivar og Fredrik lener seg frem over boken til Kari. ”Eee”, sier Ivar. ”Jeg og”, mumler Fredrik. ”Hva peker du på?” spør Ivar igjen. Kari peker i boken. ”Nonstopper”, nesten hvisker hun. ”Jeg har ikke sånn”, sier Fredrik. Ivar lener seg mer frem. ”Eeeee, sånn har jeg”, sier han. ”Sånn her?” spør Kari. ”E-e”, sier Ivar bekreftende. ”Som du søler med?” spør Kari, ”søler med dette?”. ”E-e”, sier Ivar bekreftende. ”Har du det?” spør Kari videre. ”Men ikke jeg”, sier Fredrik. Ivar setter seg tilbake og ser i sin egen bok. ”Jeg tror jeg har

ikke det”, sier han litt lavere for seg selv. ”Jeg har pannekaker”, sier Fredrik. ”Æsj, se – bæ. Se han søler”, sier Kari og ser opp på Fredrik. Fredrik ser i boken til Kari. Ivar er nå opptatt av sin egen bok. ”Ja”, sier Fredrik. ”Se, han søler”, roper Kari. ”Æsj, det liker ikke vi spise opp, altså,” fortsetter hun. Fredrik lener seg litt frem og sier ”Nei”. Kari sier noe om sjokolademenn med syltetøy inni. ”Ja,” sier Fredrik ”Æsj. Det likte ikke vi”, sier Kari og skaper seg litt i stemmen. Hun gjør en kastebevegelse med hånden. Ivar ser opp. Kari sier noe om at det er skittent oppi coca cola (?) Ivar lener seg litt frem og ser i boken til Kari igjen. ”Det er coca cola”, sier Fredrik. ”Det liker ikke vi”, gjentar Kari. Ivar lener seg helt over boken til Kari. ”Jeg liker cola med brus i”, sier Ivar og ser på Fredrik og peker på ham. ”Jeg liker i hvert fall det, jeg”, sier Fredrik. Fredrik kommenterer noe han ser i boken sin, jeg oppfatter ikke hva det er. Kari ser i sin bok. ”Oi, kake. Vi liker kake, vi,” sier hun. ”Jeg, jeg, jeg..liker du kake?” spør Kari og ser ned i boken sin da hun snakker. Fredrik og Ivar ser på henne. Fredrik holder boken sin opp mellom seg og Kari. ”Nei”, sier han lavt. Ivar lener seg frem. ”Hva peker du på nå?” sier han høyt. ”Se, kaken er ferdig”, synger Kari. Ivar lener seg helt over boken hennes og ser. Fredrik ser i sin egen bok. Kari peker i boken sin. ”Det er ovnen,” sier hun. Ivar lener seg over og ser. Kari blar videre. Ivar setter seg tilbake, han snur seg og ser på noe bak seg. ”Æsj, et hus”, sier han. Kari og Fredrik ser i samme retning som Ivar. Ivar ser på Kari. ”Vil du lage hus?” spør han ivrig. Kari klapper sammen boken sin. ”Skal vi gå i huset med bøkene våre? Ja, ja, kom,” sier hun ivrig.

(I 28.04.2004; 0.17.29 – 0.20.38)

Dette eksempelet viser at barna også kan gi uttrykk for fellesskap ved å sitte sammen og se i bøker. Selv om de har hver sine bøker, uttrykker barna noe som kan være en opplevelse av et felles ”vi” gjennom en samtale om hva som er avbildet i bøkene. Kari begynner å spørre Ivar og Fredrik etter tur om de har det som er avbildet i boken hennes, hjemme. Fredrik deltar ivrig i samtalen, og etter hvert kommer Ivar mer og mer med også. Det blir først snakk om hva de har hjemme, siden går de over til å snakke om hva de liker. Dette

knytter direkte an til den enkeltes livsverden utenfor barnehagen. Slik jeg ser det, opplever barna her at de inngår i et felles ”vi”, og det er gjensidighet i samspillet ved at alle deltar i samtalen med spørsmål, svar og kommentarer.

5.5.4. Å være farlige sammen

Vi har allerede sett at Ivar og Fredriks vennskap blant annet er knyttet til det å være farlige sammen. De velger farlige temaer som å være monstre eller dinosaurer, de ødelegger eller de er sterke sammen og løfter store ting. Både Ivar og Fredrik vet hvordan det er å være farlige sammen: de snakker med hese, dype stemmer, de går med et gyngende ganglag og huker seg gjerne litt ned. Det blir interessant å se hvordan Kari finner sin plass i dette temaet når de tre barna er sammen.

”Vi må gjemme oss”

Kari har ikke den samme levde erfaringen med det å være farlig som Ivar og Fredrik har. Hun er derfor litt mer avventende i sine handlinger. Hun blir stående å betrakte de to guttene, før hun imiterer det de sier og gjør.

Ivar (3:2) kommer løpende og ropende inn på lekerommet. Både Kari (3:4) og Fredrik (2:8) ser opp. Ivar puster og peser, stopper opp og ser på Kari og Fredrik. Han sier noe jeg ikke oppfatter, med høy, opphisset stemme. Fredrik ser opp på Ivar og sier noe om et monster. ”Ja,” sier Ivar med opphisset stemme. ”Nå er jeg redd,” sier Fredrik. Han reiser seg og løper litt mot Ivar, gjør en sving og løper fra ham igjen. ”Ja, vi må gjemme oss”, sier Ivar ivrig. ”Vi må gjemme oss,” roper Kari. Hun reiser seg. ”Under bordet. Under bordet,” roper hun. Fredrik finner en tom pappkasse som han tar over hodet. Fredrik går med kassen over hodet og sier ”U-huu”. ”Under bordet, under bordet,” gjentar Kari og løper bort. Kari og Ivar gjemmer seg begge to under

bordet. Fredrik går mot dem med kassen over hodet, men kikker frem og stikker til slutt hele hodet ut av kassen. Han ser på Kari og Ivar. "Jeg er potki (?)", sier han. Ivar kommer ut fra bordet. "Er du ikke monster?" spør han overrasket. Han snur seg mot Fredrik og skriker: "Waaa". Fredrik tar hele hodet sitt opp fra kassen. Guttene ser på hverandre og smiler. Ivar skriker og løper bort. Kari løper etter ham. Hun sier noe om et monster. Fredrik ser etter dem. "Det er jeg. Titt-tei", roper han. Fredrik løper bort til Kari og Ivar. Han stikker hodet inn i kassen og sier "U-hu". Ivar henter et teppe som han tar over hodet. "U-hu", uler han. Kari finner også et teppe som hun tar over seg. Kari begynner å si "U-hu". Ivar hylar, kaster av seg teppet og løper bort. Fredrik tar av seg pappesken og tar teppet som Ivar hadde. Kari står og sier "U-hu", Fredrik stemmer også i med teppet over hodet. Kari river av seg teppet og ler. "Det var bare meg," roper hun. Ivar hopper litt og løper etter Fredrik som fortsatt har teppet over seg og sier "U-uu". De løper litt rundt og uler, innimellom tar de av seg teppet og kikker frem. Kari sitter på kne på gulvet og smiler og ler litt. Idet Ivar passerer Fredrik, dunker han til ham på hodet. "Au", sier Fredrik. Han tar av seg teppet, ser etter Ivar og sier "Au" igjen. Ivar ler litt. Kari går mot Ivar med teppet på og sier "U-hu, u-hu". Kari tar av seg sitt teppe og ser mot Fredrik. "Det var bare meg", forklarer hun. Fredrik er opptatt av sitt eget teppe. Ivar har klatret opp på bordet, han ser på Fredrik og ler. Kari tar på seg sitt teppe igjen. "Wæææ", brøler Ivar og klatrer ned fra bordet. Kari står med teppet på og sier "U-hu". Ivar ser på Kari og går mot henne. "Wæææ", brøler han og løper forbi Kari.

(F 07.05.2004; 0.48.04 – 0.51.13)

Ivar og Fredrik har en felles levd erfaring med å være farlige sammen. Kari, som satt sammen med Fredrik da Ivar kom inn i rommet, kaster seg med i leken. Ivar og Fredrik er mest rettet mot hverandre. Men særlig Ivar kaster noen blikk på Kari innimellom. Begge guttene er nok klar over at hun er med, og det virker som de vil innlemme henne i en opplevelse av et felles "vi", blant annet ved å se

på henne. Kari jobber med å komme inn i "vi"-relasjonen, ved å imitere det de to guttene gjør.

5.5.5. Oppsummering

Vennskapstriaden mellom Ivar, Fredrik og Kari kommer til uttrykk allerede tidlig i barnehageåret. Som nevnt under beskrivelsen av vennskapsdyaden mellom Ivar og Kari, var disse to til å begynne med i barnehageåret betraktet som et etablert vennepar. Da Fredrik kommer med i denne vennskapstriaden, synes det som om han til å begynne med har en litt mer tilbaketrukket posisjon som blir med på Kari og Ivars premisser. Han imiterer det Kari eller Ivar gjør, eller er mer passiv i forhold til det som utspiller seg i leken¹²¹. Likevel er hans deltakelse i triaden allerede på dette tidspunktet med på å legge grunnlaget for utviklingen av vennskapet mellom de tre barna. Barna bygger sammen opp et felles erfaringsforråd. Da de kommer tilbake til samme type tema senere i året, ser vi at Fredrik er mer aktivt med¹²². Etter hvert som Fredrik blir en mer aktiv deltager, blir det også et tydeligere aspekt av forhandlinger mellom de tre barna i vennskapstriaden. Det kan synes som om både Kari og Fredrik ønsker å være sammen med Ivar, og det blir ofte forhandlinger om hvem som skal være med i leken. Dette gjelder ikke minst for leken i veskestativet, slik det er beskrevet tidligere¹²³. Men vi ser også eksempler på det samme i andre situasjoner, for eksempel "Passe på Ivar" fra en felles sangsamlingsstund¹²⁴. Mot slutten av barnehageåret blir det stadig oftere Kari som får den litt mer tilbaketrukne posisjonen i triaden, Kari synes å være mer på siden i forhold til Ivar

¹²¹ Se kapittel 5.5.1. Å skape mening sammen, "Det er godteri".

¹²² Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Du kan være med i morgen".

¹²³ Kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Du kan være med i morgen", "Jeg er Kaptein Sabeltann", "Vi skal gå i vår skute", "Ivar, vil du komme i våres båt?", "Vi sees senere".

¹²⁴ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger.

og Fredrik¹²⁵. Denne utviklingen av vennskapstriaden kan sees i sammenheng med det som skjer i vennskapet mellom Ivar og Kari, der Ivar stadig oftere velger å være sammen med for eksempel Fredrik eller Nils i stedet for Kari, som pleide å være førstevalget tidligere i barnehageåret.

5.6. Ivar, Fredrik og Nils – kroppslighet og konkurranse

Vennskapstriaden mellom Fredrik, Ivar og Nils kommer til uttrykk allerede ganske tidlig i barnehageåret. Det er kanskje den vennsapsrelasjonen som er mest avhengig av et nærvær av en voksen, selv om det også finnes eksempler på at de tre barna har vært sammen helt på egenhånd. Triaden bærer preg av mye kroppslig aktivitet, mindre verbal kommunikasjon. Løping og hopping, men også ”skumle dyr” er tema som går igjen. I tillegg har de tre guttene mye jagelek sammen. Det kan synes som det er et større innslag av konkurranse i denne vennskapstriaden enn det er i de andre relasjonene. Det virker som både Fredrik og Nils konkurrerer om Ivars oppmerksomhet. Det kan også synes som om triaden er avhengig enten av en voksen tilstedeværelse eller av at Ivar fungerer som bindeledd mellom Fredrik og Nils. Når jeg likevel vil kalle denne triaden for en vennskapstriade, er det fordi det synes som om barna gir uttrykk for et fellesskap, et felles ”vi”, og at det ikke er uten betydning hvem som deltar. Det synes videre som om det er en gjensidighet i forholdet.

5.6.1. Å være kroppslige sammen

Observasjonene viser at Ivar, Fredrik og Nils svært ofte er sammen i kroppslig lek som for eksempel å base i madrassene og hoppe i

¹²⁵ Se kapittel 5.5.4. Å være farlige sammen, ”Vi må gjemme oss”.

sofaen. Det er mye løping, hopping, krabbing opp og ned og åling rundt i madrassene, svært lite verbal kommunikasjon og heller ikke mye blikk-kontakt. Men det er nærhet og berøring, og barna viser en åpenhet for en større variasjon i sin kroppslighet, de finner på flere ting sammen enn når de bare er sammen to og to. Barna inviterer, inspirerer og følger hverandre. De viser en gjensidig glede i kroppsligheten.

Base i madrassene og klatre i sofaen

Dette eksempelet er fra desember. Det har vært såkalt lysfrokost i barnehagen i anledning av Lucia-dagen. Barna er derfor kledd i hvitt. Det har vært felles frokost med alle foreldrene tidlig på dagen, og noen av barna er nok ganske trette. Det kan virke som om Ivar benytter anledningen til å ta en liten hvil før han også blir med i klatre- og base-aktiviteten.

Nils (2:5) kommer hoppende opp i madrassene. Fredrik (2:3) klatrer opp i sofaen og lar seg skli ned, Nils baser i madrassene, Ivar (2:9) ligger på en madrass i utkanten av bildet. Nils krabber bort til sofaen der Fredrik sitter, Ivar åler seg bort til sofaen også. Nils ler. Fredrik og Ivar ser på hverandre. Nils klatrer opp i sofaen, Fredrik sklir ned. Ivar krabber bort. Fredrik snur seg og klatrer opp i sofaen igjen. Nils klatrer ned. Fredrik hopper ut i madrassene, Nils klatrer opp i sofaen. Ivar har kommet tilbake med en lastebil og sitter nedenfor sofaen. Fredrik klatrer opp, Nils sklir ned av sofaen. Nils snur og klatrer opp igjen. Fredrik hopper ned. Nils går ned fra sofaen og går helt ut av bildet. Nils kommer løpende og kaster seg i madrassene. En voksen følger etter ham med en hånddukke og kiler ham. Nils ler. Fredrik blir opptatt av hånddukken. Så klatrer han opp i sofaen der Ivar står. Han hopper ned igjen. Den voksne sier at han må være forsiktig når han hopper så han ikke hopper på noen. Ivar og Nils står i sofaen. Fredrik løper bort til den voksne. Ulrik (1:2) har

kommet. Fredrik tar litt på ham og ser på ham. Så fortsetter han med å klatre i sofaen.

(12.12.03; 0.17.13 – 0.21.22)

Dette er et typisk eksempel på denne triadens måte å være kroppslig sammen i et felles ”vi”. De går, krabber, åler seg og hopper ut og inn av sofaen og av madrassene. Av og til går en av dem litt lenger vekk, men kommer så tilbake til sofaen og de andre igjen. De uttrykker et ønske om og en åpenhet for å være nær hverandre. Det at guttene imiterer hverandre og følger etter hverandre er et uttrykk for at de bekrefter hverandre og skaper en mulig gjensidig opplevelse. På denne måten får barna en felles levd erfaring som er med på å danne grunnlag for vennskapstriaden.

”Her kommer jeg”

Å løpe frem og tilbake i garderoben har barna levde erfaringer med fra andre relasjoner (dyader). Derfor vet barna med en gang hva de skal gjøre. I dette eksempelet har barna allerede vært i gang med å løpe i over fem minutter. Det sitter en voksen på benken i garderoben. Den voksne bidrar til å utvide løpe-i-garderoben-temaet til også å få et innslag av *å fange*. Når barna løper forbi, strekker den voksne armene frem og leker at hun skal ta dem. I eksempelet nedenfor har Fredrik akkurat tatt en hvilepause på benken sammen med Ivar.

Fredrik (2:7) klatrer ned fra benken og løper etter Nils (2:9) til den andre enden av korridoren. Nils løper mot utgangsdøren. ”Løpe”, sier han ivrig. Fredrik løper etter ham og hviner. Begge snur ved utgangsdøren og løper tilbake. De ler og hviner. Ivar (3:1) sitter på benken og ser på. Ivar strekker armen ut etter Nils idet han løper forbi. Fredrik faller, Nils faller nesten oppå ham. Fredrik reiser seg og løper videre, Nils følger etter. Fredrik løper mot utgangsdøren, den voksne strekker seg etter ham idet han løper forbi. Fredrik hviner og ler. Nils kommer løpende og stiller seg opp ved siden av Fredrik ved utgangsdøren. Begge ler høyt. Fredrik løper

tilbake, den voksne strekker seg etter ham. Han hviner. Fredrik snubler og faller på samme sted som i sted. Han reiser seg igjen, Nils kommer og setter seg ned der hvor Fredrik falt. Nils sier "Klask" og reiser seg og løper etter Fredrik.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.30.31 – 0.35.02)

Barna gir uttrykk for samhørighet og gjensidig glede ved å imitere hverandre og gjennom latter. Særlig Nils ler nesten hele tiden. Det er interessant at Nils i tillegg imiterer Fredrik, ved å sette seg ned på samme stedet der Fredrik falt da han løp. Nils understreker dette ved å si "Klask". Kanskje viser Nils tilhørighet med Fredrik på denne måten.

Det er den voksne som introduserer idéen om å "fange" barna som løper forbi. Både Ivar og Fredrik setter seg ned på benken etter tur og kiler dem som løper forbi. Dette øker spenningsgraden – og i takt med den, lydnivået.

Fredrik (2:7) løper tilbake til utgangsdøren. Den voksne tar etter ham, han ler og stopper og snur seg og ser på henne. Nils (2:9) kommer hvinende forbi. Slik løper de frem og tilbake tre ganger til. Ivar (3:1) går ned på gulvet. "Her kommer jeg", roper han. Fredrik løper tilbake til utgangsdøren."Pass, pass, pass", sier den voksne ivrig. Nils kommer etter Fredrik. Fredrik snur og løper tilbake igjen. Han passerer Ivar som dulter borti ham med armen idet de passerer hverandre. Fredrik snur seg og ser etter ham. Nils skriker og løper etter Fredrik. Fredrik løper mot utgangsdøren. Han sier "Opps. Opps". De tre guttene fortsetter å løpe tre-fire ganger frem og tilbake med mye skrik og latter. Fredrik sier til den voksne: "Du skal ta på meg". Han stopper der hvor hun sitter. Ivar krabber opp på benken. Den voksne dytter Fredrik litt i baken. Han løper videre til utgangsdøren, så tilbake igjen, og den voksne strekker seg etter ham. Nils står ved den andre enden. Begge to løper mot utgangsdøren igjen. De ler og skriker. Ivar strekker seg etter Nils idet han løper forbi. Den voksne

sier til Ivar at han ikke må slå, bare kile. Fredrik snur seg og ser på Ivar. Nils og Fredrik løper tilbake. Ivar strekker seg etter dem og kiler med fingrene litt i luften idet de løper forbi. Nils og Fredrik løper samtidig tilbake mot utgangsdøren. De hviner og skriker. Ivar strekker seg etter dem igjen. De løper til den andre siden, Ivar strekker seg etter dem. De løper mot utgangsdøren igjen. Ivar tar tak i Nils og roper "Kil". Den voksne strekker også armene sine etter dem. Fredrik stopper opp og ser på Ivar. Han ler og løper fort tilbake til den andre siden. Nils hyler, hviner og ler og løper etter Fredrik. Fredrik løper mot utgangsdøren."Atjo- atsj", roper han. Ivar strekker seg etter ham idet han løper forbi. Fredrik snur og løper tilbake til den andre siden. Voksne strekker ut benet sitt som en bom og sier "Stengt". Fredrik og Nils fortsetter å løpe frem og tilbake flere ganger. Nils ler uten stans, Fredrik sier "Atsj – atsj". Ivar tar etter dem og sier "Kil". "Nå tror jeg dere begynner å bli litt slitne, jeg," sier den voksne. Fredrik løper tilbake mot utgangsdøren og sier "Atsj- atsj- atsj". Ivar sitter på benken og ser på ham. Han strekker seg etter ansiktet på Fredrik og sier "Kil". Han gjør det samme på Nils da han kommer løpende rett etter. Fredrik ser på Ivar og sier "Atsj" Så løper han mot den andre siden. Nils ler og ler og løper etter Fredrik. Fredrik sier "Atsj – atsj" og løper mot utgangsdøren. Ivar strekker seg ut etter ham og sier "Kil". Fredrik snur ved døren og ser på Nils. Nils kommer og stiller seg ved siden av Fredrik. Ivar strekker seg mot ham og sier "kil". Nils ler og løper over til den andre siden. Ivar kiler Fredrik i nakken og på halsen og sier: "Dikke-dikke-dikke-dikk. Dikke-dikke-dikke-dikk". Fredrik smiler og heiser på skuldrene. Til slutt skyver han hånden til Ivar vekk. "Er dere slitne?" spør den voksne. Den voksne spør om de skal gå og drikke litt vann. Fredrik sier "Ja" og går mot kjøkkenet. Den voksne sier at nå er de ferdige med denne leken, for nå skal de snart spise.

(Utdrag fra F 16.04.2004; 0.30.31 – 0.35.02)

Jeg kan ikke se at det er tegn til forhandlinger mellom de tre barna i dette eksempelet. Det kan synes som om barna opplever et delt fellesskap her, en følelse av et felles "vi" som de tar for gitt.

Gjensidigheten kommer til uttrykk ved at barna bytter på hvem som skal sitte på benken og kile de andre (Ivar og Fredrik), selv om dette ikke blir uttrykt med ord. Gjensidigheten kommer også til uttrykk gjennom imitasjonen og at barna følger etter hverandre og bytter på å løpe først. I tillegg er det tydelig at barna har det morsomt sammen.

Å sitte til bords

Det er ikke bare på madrassene og i sofaen de tre guttene er kroppslige sammen. Her er et eksempel fra måltidet, som denne gangen inntas utendørs. Barna sitter på benker ved et langt bord. Fredrik tar initiativ til å legge seg på magen og se ned på bakken. Nils og Ivar, som sitter på hver sin side av ham, skynder seg å gjøre det samme.

Fredrik (2:8) bøyer seg ned og legger seg på magen på benken og ser ned på bakken. Ivar (3:2) og Nils (2:10) gjør det samme på hver side av ham. Den voksne sier at de skal sette seg opp. Alle tre reiser seg opp samtidig. Fredrik sier noe med sutrete stemme. I tillegg har han munnen full av mat, så det er ikke mulig å oppfatte hva han sier. Den voksne sier at han må spise opp maten sin, ellers skjønner vi ikke hva han sier. Ivar ser på Fredrik. "Det er ikke meg", sier han. Nils ser på Ivar og Fredrik fra den andre siden. Fredrik ser på Ivar. "Det var benken sin skyld", forklarer han. "Mmm", sier Ivar.

(Utdrag fra F 07.05.2004; 0.01.14 – 0.05.11)

I det korte øyeblikket det tar før barna får beskjed om å sette seg opp igjen, kan det synes som om guttene skaper sitt eget fellesskap der de ligger nede. Samspillet mellom de tre varer ved utover i måltidet. Men det å sitte til bords legger ganske begrensede rammer for hvor kroppslige det går an å være.

”Titt-tei”

Denne sekvensen startet med at de tre guttene la seg på magen på benken, som vi har sett over. I dette eksempelet fortsetter den kroppslige kontakten ved at guttene tar på, eller forsøker å ta på, hverandre.

Nils (2:10) og Ivar (3:2) ser på hverandre bak Fredriks (2:8) rygg. ”Eh”, sier Ivar med pipete stemme. Nils strekker ut hånden og tar etter Ivars ansikt. ”Titt-titt,” sier han. Ivar trekker seg litt tilbake. Fredrik ser på Ivar. Fredrik strekker hånden sin ut og tar på Ivars bryst. Ivar tar Fredriks hender og skyver dem vekk. Han holder Fredriks hender, ser på ham og smiler. Nils strekker ut hånden sin igjen. ”Titt-tei”, gjentar han. Ivar strekker seg etter Nils og sier ”Hei, hei”. Nils smiler. Ivar ser på Fredrik igjen, begge snur seg med ryggen til bordet. ”Hei, hei”, svarer Nils. Ivar og Fredrik bryr seg ikke noe om ham. Den voksne spør om de skal ha mer mat. Både Ivar og Fredrik snur seg mot bordet igjen.

(F 07.05.2004; 0.05.11 – 0.05.26)

Det er interessant å merke seg at både Nils og Fredrik er orientert mot Ivar og ikke mot hverandre. Man kan derfor spørre seg om de tre opplever et gjensidig fellesskap og en følelse av et felles ”vi”, eller om det snarere er snakk om to ulike dyader (Ivar-Fredrik og Ivar-Nils) som pågår mer eller mindre parallelt. Eller det kan være at Ivar igjen fungerer som et bindeledd i denne triaden.

5.6.2. Å være farlige sammen

Dette temaet går igjen i vennsksapsrelasjonen mellom Ivar og Fredrik, men som vi har sett, dukker det også opp i vennskapstriaden mellom Ivar, Fredrik og Kari, og også her i vennskapstriaden mellom Ivar, Fredrik og Nils.

”Fredrik, skal vi være skumle dyr?”

Denne sekvensen begynner med en invitasjon fra Ivar til Fredrik med spørsmål om de skal være skumle dyr. Nils blir med på leken, uten å bli invitert, og uten at de to andre kommenterer det.

Ivar (2:10) spør: ”Fredrik, skal vi være skumle dyr?”. Fredrik (2:4) krabber umiddelbart bort til madrassene der Ivar er. Han knurrer litt. Ivar kommer krabbende mot ham. Ivar krabber forbi, Fredrik snur seg etter ham. De snur igjen og krabber mot madrassene. Nils (2:6) kommer krabbende etter dem. De krabber helt bort til sofaen der Dorte (2:5) sitter med en dukke. Fredrik lager knurrelyder mot henne. Nils og Ivar snur og krabber vekk. Fredrik knurrer en gang til mot Dorte, før han følger etter de andre. Nils krabber bort til bilgarasjen, Ivar krabber en annen retning. Fredrik krabber mot Nils. Nils krabber vekk, Fredrik knurrer mot en voksen som sitter på benken med Ulrik (1:3) på fanget. Den voksne sier at hun synes Fredrik er skummel. Fredrik begynner å krabbe rundt på gulvet igjen. Nils og Ivar har krabbet bort til sofaen, Nils krabber opp og setter seg i sofaen, Ivar er i ferd med å krabbe opp, Dorte er der fremdeles med dukken sin. Fredrik kommer etter. Ivar kommer opp i sofaen. Nils hviner og vifter med armen mot ham. Fredrik snur og løper knurrende og smilende mot meg. Han krabber bortover gulvet, vekk fra sofaen. Ivar og Nils er utenfor billedrammen. Fredrik følger etter meg og knurrer. Ivar kommer etter Fredrik. Skumgummibeskyttelsen som sitter utenpå min mikrofon faller ned på gulvet. Fredrik plukker den opp og gir den til meg. Ivar sitter bak ham. ”Fredrik, skal vi være skumle dyr”, spør han igjen. Fredrik stiller seg på alle fire oppå en madrass og gynger frem og tilbake. Ivar krabber av gårde og møter Nils som kommer krabbende mot ham. Fredrik skyver madrassen foran seg som et surfebrett og løper etter Nils og Ivar som er på vei bort til madrassene igjen. Ivar snur seg og ser på Fredrik. Nils er på vei opp i sofaen igjen, Ivar og Fredrik følger etter. Fredrik slenger madrassen sin på Ivar mens han går. Ivar snur seg mot Fredrik. ”Tyrannosaurus Rex”, sier Ivar. Nils går ned fra

sofaen og bortover gulvet igjen. Ivar følger etter. Fredrik er nå på vei opp i sofaen med madrassen sin. Nils og Ivar kommer krabbende tilbake til sofaen. ”Se der, der kommer det en Tyrannosaurus”, sier Ivar. Fredrik reiser seg og går mot meg. På veien sparker han borti bilgarasjen. En voksen sier at han ikke må sparke i den nye bilgarasjen. Han stopper og ser ned på den.

(Utdrag fra F 26.01.2004; 0.00.34 – 0.04.25)

I dette eksempelet er det Ivar som spør Fredrik direkte om de to skal leke ”skumle dyr”. Fredrik, som egentlig holder på med noe annet, legger straks fra seg det han holder på med, stiller seg på alle fire og begynner å knurre. Han svarer ikke noe verbalt, men med hele kroppen viser han at han *er* et skummelt dyr allerede. Ivar og Fredrik har en levd historie om hva det vil si å være skumle dyr, og Fredrik er ikke i tvil i det hele tatt om hva han skal gjøre. Videre er det interessant å legge merke til hvordan Nils kommer inn i denne lekeverdenen. Han stiller ingen spørsmål, men krabber rett inn i leken. Nils vil gjerne være sammen med Ivar, og Ivar motsetter seg ikke at Nils kommer. Ivar vil imidlertid gjerne ha med Fredrik også, og jobber litt for å få ham med. Fredrik er nemlig periodevis mer interessert i ting som skjer utenfor: den voksne som sitter og kler på Ulrik, jeg som holder på med å filme. Jeg tolker denne sekvensen slik at det i korte øyeblikk er en mulig opplevelse av et felles ”vi” mellom de tre guttene, når de alle tre er farlige sammen. Det kan synes som om Ivar er den som binder triaden sammen, han sørger for å få med Fredrik igjen når han blir opptatt av andre ting.

”Vi må skynde oss ned og ta ham”

I forkant av sekvensen under har mange av barna på avdelingen, deriblant Ivar, Fredrik og Nils, løpt rundt en stund og blant annet krabbet gjennom en tunnel av stoff som ligger på gulvet. Ivar og

Fredrik knurrer litt til hverandre og leker at de er skumle dyr. I eksempelet under begynner Ivar og Fredrik å leke at de skal "ta" Nils.

Ivar (3:0) hopper opp i sofaen og klatrer helt opp på ryggstøet. Fredrik (2:6) klatrer opp i sofaen rett bak ham. Nils (2:8) kommer løpende på madrassene. "Skynde, skynde - skynde, skynde, skynde", sier han rytmisk for seg selv. Fredrik klatrer opp på ryggstøet ved siden av Ivar. Nils klatrer opp i sofaen. Fredrik ser på Ivar. "Han tar oss", roper han. "Vi må skynde oss ned og ta ham", sier Ivar ivrig. "Ja", sier Fredrik. Ivar hopper ned i sofaen og videre ned på madrassene. Fredrik følger etter. Nils snur seg og går vekk fra sofaen på madrassene. "Skynde, skynde, skynde deg," gjentar han. Han løper forsiktig med korte skritt på madrassene. Ivar hopper ned på madrassene rett bak Nils. Han venter litt til Nils har flyttet seg videre, så hopper han på alle fire etter Nils mens han knurrer. Fredrik kommer løpende etter Ivar. Nils går bort til en tunnel som ligger på gulvet. Ivar og Fredrik følger etter. Ivar snubler i en madrasspute, men reiser seg igjen. Fredrik går forbi Ivar og videre bort til Nils som står og dytter borti tunnelen. "Nei, nei", sier Fredrik. Nils snur seg og går mot sofaen igjen. "Nei", roper Ivar med dyp, hes stemme. Nils ler og løper over madrassene med Ivar og Fredrik etter seg.

(Utdrag fra I 04.03.2004; 0.29.04 – 0.32.35)

Som jeg har vært inne på tidligere, har Ivar og Fredrik en levd erfaring med å være farlige sammen. De vet med én gang hvordan de er farlige: de huker seg litt ned, går med tunge skritt, snakker med hese stemmer. Nils har en levd erfaring med jagelek, enten bare sammen med Ivar, eller både Ivar og Fredrik. Med én gang han hører at Ivar og Fredrik snakker om å "skynde seg å ta ham", snur han og begynner å løpe bortover madrassene, mens han gjentar "skynde, skynde". Det at Ivar venter slik at Nils kan få et forsprang, viser at det er en gjensidig forståelse mellom barna av hvordan denne leken er. Når Ivar og Fredrik bruker betegnelsen "vi", henspeiler de bare til

dyaden seg imellom. Samtidig er de avhengige av Nils for å kunne fortsette jage-leken. Det synes derfor som om de har en opplevelse av å være tre sammen. Det virker også som om Nils oppfatter at de er sammen i et felles "vi" alle tre. Videre i eksempelet er det interessant å merke seg at Nils nesten ikke har noe blikk-kontakt med Ivar og Fredrik. Det er nok ikke vanskelig for ham å oppfatte at de kommer rett bak ham, særlig fordi avstanden ikke er noe stor, og Ivar puster tungt og hvesende nesten hele tiden. Kanskje er det derfor han ikke har behov for å bekrefte det ved å snu seg.

Nils (2:8) går rundt og rundt på madrassene og ler. Ivar (3:0) og Fredrik (2:6) følger etter. Ivar går med store, tunge skritt og knurrer mens han går. Fredrik går også med tunge skritt. Nils går såpass langsomt at det ikke ville vært noe problem for Ivar og Fredrik å ta ham igjen. Av og til stopper de opp og venter litt. "Vi prøver å fange Nils", roper Fredrik ivrig og ser på Ivar. "Ja", hveser Ivar. Han hopper litt opp og ned og vifter med armene foran Nils. Voksne spør hva de leker. "Vi prøver å fange Nils", roper Fredrik. Den voksne oppfatter ikke hva Fredrik sier, Fredrik gjentar det med litt roligere stemme. I mellomtiden ler Nils og løper mot sofaen med Ivar og etter hvert også Fredrik etter seg. Nils synger "la-la-lo-lo". Han løper rundt på madrassene, Ivar og Fredrik følger etter. Den voksne er i ferd med å legge et annet barn. Fredrik ser opp på den voksne. "Vi må ta Nils", roper han. Den voksne sier at det vel bare er på lek. Nils faller, Ivar står bak ham og venter til han har reist seg igjen. Ivar puster tungt og vifter litt med armene bak Nils. Nils reiser seg og går igjen, Ivar og Fredrik følger etter. De fortsetter rundt og rundt. Av og til faller Nils, da venter de andre bak ham til han får reist seg igjen. Nils ler høyt mens han går på madrassene. Fredrik er ute av billedrammen. Ivar følger fremdeles tett etter Nils som ler høyt mens han går på madrassene. Ivar hveser eller puster tungt hele tiden. Nils småløper bort til tunnelen og krabber gjennom den. Ivar krabber etter. Nils kommer ut av tunnelen og løper bort til madrassene igjen med Ivar løpende etter seg.

Fredrik kommer også løpende etter Ivar. Ivar følger ganske tett etter Nils. Nils løper bort til tunnelen igjen, løper rundt den med Ivar etter seg. Fredrik går motsatt vei. Da Fredrik møter Nils, setter Fredrik seg ned på huk og knurrer mot ham med hes stemme: "Wwoaww, wwaoww". Det er rett foran benken ved vinduet der det sitter en voksen med et barn som skal legge seg, på fanget. Nils går forbi Fredrik og brøler tilbake til ham "Waaa". Fredrik huker seg litt ned og hveser. Nils ler og løper bort til madrassene igjen med Ivar og Fredrik etter seg. Den voksne kommer og sier at det Fredrik og Ivar må gå på badet.

(Utdrag fra I 04.03.2004; 0.29.04 – 0.32.35)

Nils viser at han har glede av samspillet ved å le og småsynge. Da Fredrik knurrer mot ham, knurrer han tilbake. På denne måten bekreftes gjensidigheten i samspillet. Gjensidigheten kommer også til uttrykk i hele situasjonen: i en jagelek er de som jager og de(n) som blir jaget gjensidig avhengig av hverandre. Alle tre har en levde erfaring med hvordan de leker jagelek *sammen*. Her er det ikke nødvendig med noen forklaringer. Dermed er det heller ikke uten betydning *hvem* det er som deltar i leken. Denne spesielle jageleken er avhengig av at det er akkurat Ivar, Fredrik og Nils som deltar.

5.6.3. Å skape mening sammen

Slik som i flere av de andre vennskapsrelasjonene leker også Ivar, Fredrik og Nils at de er dyr sammen, gjerne katter. Dette er en lek som alle tre har levde erfaringer med, enten sammen eller i andre sammenhenger. På den måten kan de utfylle hverandres lek og skape mening sammen.

"Katter liker mus"

Forut for denne sekvensen har barna krabbet mye sammen i og rundt sofaen. Det har også vært andre barn til stede, og en periode var

bare Ivar og Nils sammen¹²⁶. Da Fredrik og Ivar og Nils i eksempelet under krabber under lekebordet, begynner et samspill som varer ved, også da de tre skal på badet for å skifte bleier. Inspirert av noe den voksne sier, leker de at de er katter som skal fange mus og spise dem.

Fredrik (2:4) krabber bort til lekebordet der Ivar (2:10) sitter under. Nils (2:6) følger etter. Alle tre guttene sitter under bordet. Nils begynner å krabbe ut. Fredrik dytter til side en stol så han også kommer ut. Ivar følger etter Fredrik. Nils krabber i en retning, Fredrik og Ivar i en annen retning. Fredrik og Ivar krabber til sofaen. Nils gjør en sving og krabber bort til dem i sofaen. En voksen spør om det er noen av pusekattene som vil være med på badet og vaske potene sine. Fredrik krabber opp i sofaen. Ivar krabber etter. De ser på den voksne som sier at det er masse mus på badet. "Dere må komme og ta dem," sier den voksne ivrig. Fredrik krabber ned på gulvet igjen. Nils er i ferd med å krabbe opp i sofaen. Fredrik krabber mot garderobedøren. Han sier at han skal ta musen. Ivar krabber etter. Nils går baklengs ned fra sofaen og krabber etter Ivar og Fredrik. Ivar og Fredrik krabber mot badet. Nils krabber bort til døren. Han blir sittende litt alene å se ut i garderoben. Så krabber han langsomt etter. Alle tre går inn på badet sammen med en voksen. De snakker om at det er mus der. Ivar og Nils krabber under vasken og rundt på gulvet. Ivar krabber først, Nils følger etter. Den voksne holder på å skifte på Fredrik. Da hun er ferdig, roper hun på "Nils-pus". Nils kommer krabbende bort til henne. Fredrik krabber etter Ivar. Nils peker på dem og sier "Fredrik". Den voksne sier: "Fredrik og Ivar og Nils leker pusekatter." Fredrik følger etter Ivar under vasken. Han ler. Den voksne spør Nils om han så noen mus. Fredrik snur seg mot den voksne og sier at det er mange mus. "Så mange mus". Den voksne sier at han må fange dem. Fredrik leker at han fanger en mus (slår hånden i gulvet og tar hånden opp til munnen). Han ser på den voksne og sier: "Spist mus". Den voksne sier: "Spiser du musa og, uhh". Ivar sier: "Katter liker mus". Fredrik krabber bort til Ivar. Nils er ferdig med å skifte

¹²⁶ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, "*Hoppe på madrasser*".

og går bort til Ivar og Fredrik. Han stiller seg midt mellom dem. Han stiller seg på alle fire ved siden av Ivar og krabber under vasken. Den voksne roper på Ivar. Han krabber bort til den voksne. Fredrik og Nils krabber rundt på gulvet. Nils reiser seg og åpner døren til do. Han peker inn og sier "Der" og ser på den voksne. Fredrik går og åpner den andre do-døren. Ivar ser på dem mens den voksne skifter bleien hans. Nils og Fredrik lukker dørene. Ivar er ferdig med å bli skiftet på. Fredrik sier til den voksne at han så en mus i lommen sin. Nils går bort til Fredrik. Ivar krabber på gulvet. Nils stiller seg på alle fire. Fredrik trenger seg litt foran Nils og krabber etter Ivar. Nils kommer aller sist. De krabber ut av badet og til lekerommet.

(Utdrag fra N 14.01.2004; 0.15.02 - 0.21.22)

Også etter at barna kommer tilbake til lekerommet, fortsetter de å krabbe sammen og snakke om at de har spist mus. Heller ikke i denne sekvensen er det mye verbal kommunikasjon mellom barna. Men kroppslig uttrykker de gjensidighet og bekreftelse av hverandre gjennom å imitere hverandre og følge etter hverandre. Denne gangen blir det som kan være opplevelsen av et felles "vi" styrket av den voksne som tar med seg alle tre inn på badet og snakker med dem og bekrefter det de leker og opplever.

5.6.4. Å ikke få være med

I denne vennskapstriaden kan det også forekomme at den ene, som regel Nils, blir ekskludert enten av den ene eller av begge de to andre.

Fredrik (2:9) står i sofaen og ser i en bok som Julie (2:5) holder. Ulrik (1:8) står også der. Ivar (3:3) kommer og klatrer opp i sofaen. Fredrik snur seg og ser på ham. Ivar klatrer rett opp på ryggstøet. Nils (2:11) kommer rett etter Ivar og klatrer opp i sofaen. Han ser i boken som Julie holder. "Er en farlig mann", synger Nils høyt. Ivar og Fredrik ser på ham. Fredrik klatrer opp på ryggstøet ved siden av Ivar. Ivar synger "Kaptein Sabeltann" med høy stemme. Nils klatrer opp og setter seg på setet med ryggen til Ivar og Fredrik. Alle tre

synger av full hals. Fredrik snur seg og ser på Nils. Nils ser ned. Ivar skriker mer enn han synger. Fredrik ser på Ivar og synger med. Plutselig dytter Fredrik Nils vekk. Barna slutter å syng. Fredrik slipper taket i Nils og går tilbake til Ivar. Nils klatrer etter Fredrik. Ivar ser på meg, hopper ned fra sofaen og sier "Kan ikke jeg også få se?". Fredrik og Nils følger etter, alle tre vil se på seg selv i displayet til kameraet.

(Utdrag fra F 04.06.2004; 0.08.53 – 0.09.19)

I dette eksempelet er det Fredrik som på en kroppslig måte avviser Nils ved å dytte ham vekk. Opprinnelig var Ivar og Nils sammen. Da Ivar klatrer opp i sofaen, følger Nils etter. Nils starter med å syng sjørøversangen, Ivar og Fredrik begynner med en gang å syng med. Nils flytter seg inntil Ivar og Fredrik, men går ikke opp på ryggstøt sammen med dem. Nils er mer usikker motorisk, og liker seg nok best nede i sofaen. Men alle tre synger ut av full hals. En kort stund virker det som de tre guttene har et felles "vi", men så dytter Fredrik plutselig Nils vekk. Fredrik markerer at han ikke vil ha Nils med i dette fellesskapet. Det slutter med at Ivar får øye på meg og vil se på seg selv i kameraet, de to andre følger etter. Jeg ser på denne sekvensen som et annet eksempel på vennskapets dialektikk. Vennskap er dynamisk og foranderlig. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftningskapittelet.

5.6.5. Oppsummering

Det kan synes som om denne vennskapstriaden til en stor grad er avhengig enten av en voksen tilstedeværelse eller av at Ivar fungerer som et bindeledd mellom Nils og Fredrik. Det kan videre synes som om Nils og Fredrik konkurrerer seg imellom om å få Ivars oppmerksomhet¹²⁷. Uten enten den voksnes tilstedeværelse eller Ivars vilje til å binde triaden sammen, går triaden i oppløsning. Når jeg

¹²⁷ Se kapittel 5.6.4. Å ikke få være med.

likevel har valgt å kalle dette en vennskapstriade, er det fordi de tre guttene periodevis gir uttrykk for en opplevelse av et felles ”vi” med en gjensidighet i relasjonen. Relasjonen bygger seg også opp over tid, og de tre barna opparbeider felles levde erfaringer som vennskapet kan bygge videre på.

Vennskapstriaden bærer preg av at det er Ivar og Fredrik som er de førende. Det er gjerne Ivar og Fredrik som tar kontakt med hverandre, og så blir Nils med på det de to andre gjør¹²⁸. Men særlig etter jul blir også Nils mer aktiv. Dette kommer til syne særlig fra juletider og utover i det siste halvåret. I feltnotatene i midten av januar skriver jeg:

”Etter jul merker jeg en merkbar forandring hos barna, særlig Nils. Han har blitt flinkere til å prate, tar kontakt, særlig med Ivar, men også med Fredrik.”

(N 14.01.2004)

Nils, Ivar og Fredrik har en kroppslig måte å være sammen på¹²⁹. Det er ikke så mye verbal kontakt, men mye nærhet og gjerne også berøringer. Barna viser en gjensidig glede i kroppsligheten og det er mye latter når de tre er sammen. En annen måte de tre barna viser tilhørighet til hverandre, er gjennom imitasjon¹³⁰ og gjennom en innforstått regel om at man skal vente på tur¹³¹.

¹²⁸ Se kapittel 5.6.2. Å være farlige sammen, ”Fredrik, skal vi være skumle dyr?”.

¹²⁹ Se for eksempel kapittel 5.6.1. Å være kroppslige sammen, *Base i madrassene og klatre i sofaen*, ”Her kommer jeg” og ”Titt-tei”.

¹³⁰ Se kapittel 5.6.1. Å være kroppslige sammen, *Base i madrassene og klatre i sofaen*.

¹³¹ Se kapittel 5.6.1. Å være kroppslige sammen, ”Her kommer jeg”.

6. Drøfting

Hensikten med dette kapittelet er å knytte sentrale deler av resultatene opp mot relevant teori og tidligere forskning. Hva har den gjennomførte studien vist, og hvilken ny kunnskap har den bidratt med?

Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om små barns vennskap i barnehagen. Studien har siktet mot å beskrive barns vennsapsrelasjoner og finne ut hva som er karakteristisk for to-treåringers ulike vennsapsrelasjoner i deres livsverden i barnehagen, og hvordan små barn gir uttrykk for vennskap i sine samspill innenfor barnehagens kontekst. Studien tar også sikte på å undersøke på hvilke måter barna søker å bygge opp, markere og bevare sine vennsapsrelasjoner, samt hva som er viktig i vennskapet ut fra barns perspektiver.

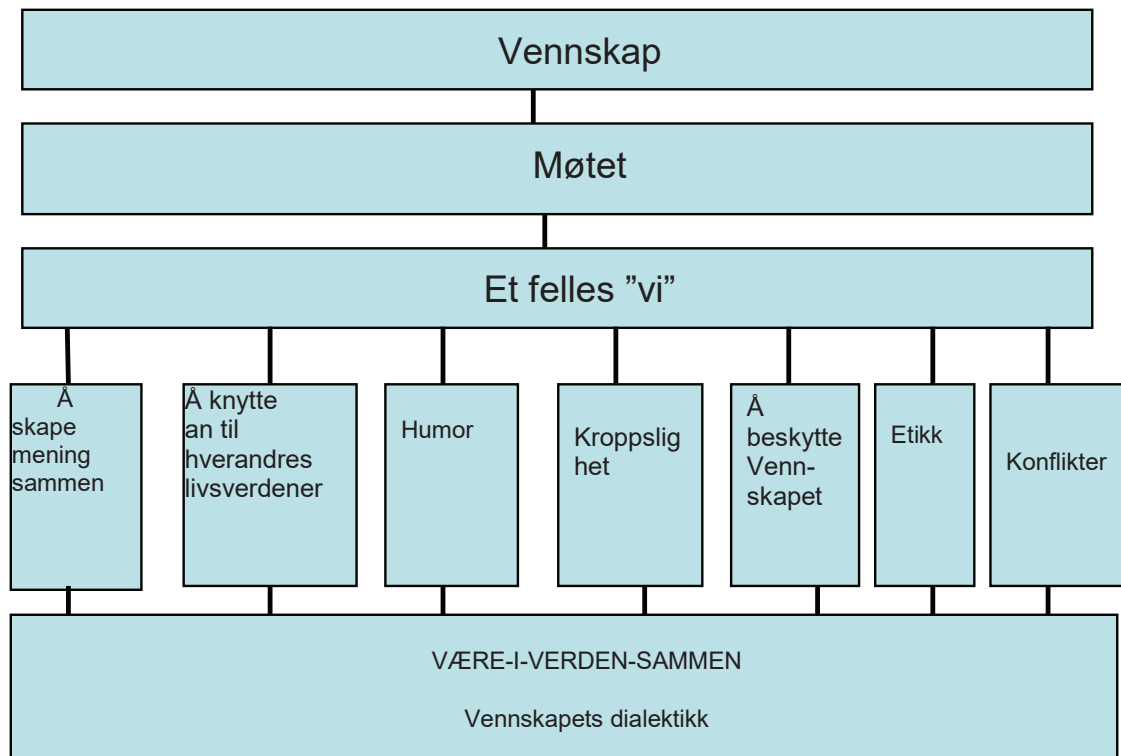
Et av utgangspunktene for denne studien er en oppfatning av at vennskapet har en historie, det varer over tid. Vennskapets historie blir utviklet gjennom de ulike møtene barna har hatt og som har resultert i noe som kan være opplevelser av et felles "vi". Slike opplevelser gir barna felles levde erfaringer som gjør at barna vet noe om hvordan akkurat "vi" er sammen. Schutz (1972 s. 103) bruker metaforen "å bli eldre sammen" ("*growing older together*"). Barna opparbeider seg et felles erfaringsforråd (Schutz, 1972 s. 100) gjennom sin felles levde historie. Dette felles erfaringsforrådet er spesifikt for hver relasjon og fører til at hver vennsapsrelasjon blir unik, ingen vennskap er helt like (jfr. Blum, 1994, s. 113-115). Studiens formål har nettopp vært å få en dypere forståelse av og å skaffe kunnskap om hva vennskap mellom to-treåringers kan være.

Resultatene av denne studien viser at vennskap er mangesidig og komplekst. Det å ha en venn innebærer en nærhet og en tilknytning til denne vennen. Samtidig innebærer det indirekte å ha avstand til andre. En venns­kapsrelasjon rommer både glede over å være sammen, glede over fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen, felles humor – men også konflikter, utestengelse, fortvilelse over ikke å få være med, sorg og savn. Dette sier noe om vennskapets dialektikk. Vennskap har også en etisk dimensjon. I tillegg viser resultatene at venns­kapsrelasjonene kan skifte karakter i løpet av året. Dette kommer kanskje tydeligst til uttrykk i venns­kapsrelasjonen mellom Ivar og Kari, der Ivar i løpet av barnehageåret i større grad begynner å orientere seg mot andre barn enn Kari. Karis skuffelse over dette kommer til uttrykk blant annet ved at hun i løpet av året lettere begynner å gråte, for eksempel i situasjoner der et annet barn har tatt plass ved siden av Ivar.

Vennskap er ikke noe man har eller får, slik som for eksempel relasjoner innen familien er. Det er ingen selvfølge at man får venner. Det fremkommer av studien at vennskap i to-treåringers livsverden innenfor konteksten av en småbarnsavdeling i barnehagen kommer til uttrykk i deres samspill i de mange *møtene* som oppstår i en barnehagehverdag. Tilsammen kan dette være med på å forklare hva vennskap kan innebære i to-treåringers livsverden i barnehagen.

Som en oversikt kan de viktigste funnene oppsummeres gjennom følgende figur:

Figur 3 Oversikt over studiens viktigste funn



Figuren viser at vennsapsrelasjoner både er komplekse og unike for hver relasjon. Litt forenklet kan vi si at vennskap skapes, bygges opp og kommer til uttrykk i møtet mellom barna i barnehagen. I møtet kan barna gi uttrykk for en opplevelse av et felles "vi". Det synes som om dette felles "vi" er viktig i vennskapet ut fra barns perspektiver. Det felles "vi" dannes og kommer til uttrykk gjennom at barna skaper mening sammen, ved at barna knytter an til hverandres livsverdener, gjennom humor, kroppslighet og et ønske om å beskytte vennskapet. I tillegg har vennskap en etisk dimensjon. I møtet kan det også oppstå konflikter. Tilsammen skaper disse erfaringene i møtet en grunnleggende opplevelse og erfaring av å være-i-verden-sammen.

Denne grunnleggende erfaringen rommer også en dimensjon som jeg har valgt å kalle vennskapets dialektikk. I det ligger at vennskap kan være motsetningsfylt, det kan romme kontraster som både godt og vondt i en helhetlig bevegelse som går frem og tilbake. Det er altså ikke snakk om noe dualistisk enten eller. Det er disse uttrykkene jeg tolker som karakteristisk for ulike vennsksapsrelasjoner, og som jeg mener er viktige for vennskap også ut fra barns perspektiver.

6.1. Møtet

Menneskelivet er sosialt, eksistensen er intersubjektiv (Merleau-Ponty, 1945, s. 413-419). Barnehagen er en arena der barna møtes regelmessig og gjentatte ganger gjennom dagen. Det er disse møtene som gjør det mulig for barna å bygge opp vennsksapsrelasjoner. Resultatene av denne undersøkelsen viser at barna opplever mange møter med hverandre gjennom barnehagehverdagen. Noen av møtene er tilfeldige (Goffman, 1972, s. 72)¹³², men mange av møtene oppstår fordi barna bevisst oppsøker hverandre. Det vil si at barna allerede i utgangspunktet oppsøker noen bestemte barn som de har en felles levd historie sammen med. De kan enten plassere seg selv i nærheten av det andre barnet, for eksempel sette seg ved siden av barnet i sofaen, i samlingsstunder eller ved bordet. Andre ganger kan de rope på det bestemte barnet for at han eller hun skal komme bort til dem. Gjennom å møtes som kroppssubjekter, det vil si både fysisk og psykisk, og å delta i hverandres verdener skaper barna mening

¹³² Goffman (1972) kaller slike møter for ikke-fokuserte møter. Ifølge Goffman er det kun mulig å etablere vennskap i fokuserte møter, dvs. når personene som inngår i møtet frivillig velger å opprettholde et fokus gjennom delt oppmerksomhet (Goffman, 1972, s. 7). Grunnen til at jeg ikke går videre med Goffmans teorier i denne studien, er at jeg opplever hans teorier som mer fokusert mot atferd, slik at den komplekse helheten i livsverden, for eksempel opplevelsesaspektet og de involvertes følelser, ikke kommer til uttrykk.

sammen, og dermed kan det skapes en opplevelse av et felles ”vi” som igjen blir en levd erfaring hos barna. Barnas livsverden i barnehagen består for en stor del av lek og ulike former for samhandling. Barna som inngår i studien viser at de gjerne vil gjøre noe sammen med andre. Dette støtter opp om tidligere forskning om små barn, som viser at små barn i barnehagen ønsker å dele sine verdener med andre, enten det er i lek eller i andre situasjoner (Greve, 2005; Johansson, 1999; Løkken, 2000). Samtidig viser resultatene av denne studien at barna er selektive i forhold til hvilke møter de går inn i. I et lokale med mange barn sier det seg selv at mulighetene for møter er svært mange. Likevel oppstår det ikke møter mellom alle barna bare fordi de befinner seg i det samme rommet eller oppholder seg i nærheten av hverandre. Mine resultater viser at flere barn til og med kan holde på med det samme uten at det oppstår noe møte mellom dem. Et eksempel på dette er da Ivar og Nils løper etter hverandre i en jagelek. Kjetil deltar også i denne leken uten å bli møtt av de to andre på noe tidspunkt¹³³.

Resultatene viser at møtene mellom barna kan være både korte og lange, et blick som kanskje varer under ett sekund kan være med på å holde fast ved en forståelse av et ”felles vi” eller en opplevelse av at akkurat vi er sammen. Stern (2004, s. 3-8) utforsker begrepet ”nå” (”now”). Han henviser til det greske begrepet *kairos* som en motsats til *chronos*, som er den kronologiske tiden. Kairos er en subjektiv oppfattelse av tid. Kairos er det øyeblikket hvor noe hender, og går ut over den lineære oppfattelsen av tid. Dette mener jeg sammenfaller med Merleau-Pontys (1945, s. 164) diskusjon om den levde tiden og det levde rommet. Ifølge Merleau-Ponty er hverken den levde tiden eller det levde rommet basert på den kronologiske tiden eller det geometriske rommet, slik jeg har beskrevet i kapittel 2.1.1

¹³³ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, ”Jagelek”.

Livsverden. Det er selve møtet som er det vesentlige, ikke varigheten av det. Møtet er av relativt kort varighet, sier Stern (2004, s. 31-40). Samtidig er møtet en forutsetning for å forstå andre mennesker. Og hvis man skal kunne snakke om vennskap, må relasjonen bygge på gjentatte møter over tid. I møtet bekrefter vi hverandre, eller vi korrigerer hverandre dersom det oppstår uenigheter (Merleau-Ponty, 1945, s. 215-217). Det sentrale i møtet er at det oppstår kontakt og en eller annen form for kommunikasjon mellom dem som er involvert. Derfor presenteres først kommunikasjonen som oppstår i møtene, før opplevelsen av et felles ”vi” drøftes i neste kapittel.

6.1.1. Kommunikasjonen i møtet

Barna som deltar i min studie viser at de har et stort repertoar i måter å få kontakt og å kommunisere på. De bruker blant annet blikk, stemme, toneleie, gester og verbal tale. Til en viss grad er det avhengig av hvem som inngår i møtet, hvilke former for kommunikasjon som oppstår mellom barna. Uansett hvilke former for kommunikasjon som kan observeres er kommunikasjonen i seg selv ikke noe direkte uttrykk for vennskap. Men kommunikasjonen mellom barna er viktig for at vennskap skal kunne etableres og videreutvikles. En kommunikasjonsform som går igjen i svært mange av eksemplene i mine resultater, er ulike former for imitasjon. En variant av imitasjon kan være at barna i sine vennsksrelasjoner gir uttrykk for at de ønsker å være like, at de har de samme tingene eller gjør det samme (”Jeg også” er noe som flere av barna sier i observasjonene). Johansson (1999, s. 152 f) viser at likhet og ulikhet kan brukes som psykologiske strategier for enten å stenge barn ute fra fellesskapet, eller å innlemme barn i leken. Som det har vært nevnt tidligere (kapittel 2.1.5. *Kommunikasjon og språk*), brukes begrepet imitasjon i denne studien om noe mer enn en mekanisk reproduksjon av en handling eller bevegelse. Imitasjon innebærer at en person

frivillig reproducerer en handling som er observert hos en annen (Butterworth, 1999, s. 68). Imitasjonen kan både være umiddelbar og utsatt. Som mennesker har vi en evne til imitasjon (Trevvarthen m. fl., 1999, s. 131; Kugumitzakis, 1998, s. 71). Imitasjonen inngår som en del av kommunikasjonen hele livet (Nadel m. fl., 1999, s. 209). Imitasjonen kan arte seg på ulike måter, både verbalt, som gester, bevegelser, tonefall, etc., og blir en del av den måten barna kommuniserer seg imellom på (Johannesen, 2002). Imitasjonen kan fungere som en bekreftelse av den andre, som om den som imiterer den andre sier ”Ja, jeg har sett deg, jeg er enig med deg, jeg gjør det samme som deg”.

Kari kommuniserer ofte verbalt når hun er sammen med Ivar. Derfor er det særlig interessant å legge merke til hvordan hun går frem i en sekvens der hun lenge har forsøkt å få Ivars oppmerksomhet da Ivar er mer opptatt av Nils¹³⁴. Etter å ha forsøkt lenge med å appellere til Ivar verbalt (”Du må ikke tulle, Ivar”), går hun over til å imitere det Ivar og Nils holder på med: banke med noe mot veggen på veskestativet. Det er som om hun med dette sier: ”Jeg vil være sammen med dere. Hvis ikke dere vil komme til meg og gjøre det jeg har lyst til, gjør jeg heller det samme som dere”. Akkurat i dette eksempelet ble Kari likevel ikke akseptert av Ivar og Nils som var opptatt av hverandre og det samspillet de var involvert i. Men eksempelet viser likevel at imitasjon er en måte barna bruker for å få innpass i leken og innpass i en ”vi”-relasjon. Et annet eksempel er da Ivar ønsker å være med på Fredriks sagelek¹³⁵. Her forsøker Ivar på ulike måter å gjøre det samme som Fredrik, selv om han ikke har det samme utstyret som skal til (en plastikk-kniv). Han bruker først en plastikk-fisk, senere en gaffel og forsøker på denne måten gjennom

¹³⁴ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, ”Du må ikke tulle, Ivar”.

¹³⁵ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Sage”.

imitasjon av både sagingen, men også tonefall og bruk av de samme ordene som Fredrik, å vinne innpass i leken. Corsaro (1997, s. 126f) viser at litt eldre barn gjerne benytter seg av lignende strategier når de vil forsøke å få innpass i leken. Min studie viser at også to-treåringer innehar denne kompetansen.

Men imitasjon brukes ikke bare for å få innpass i leken. Imitasjon kan for eksempel være med på å forsterke en humoristisk handling. Et eksempel på dette er da Fredrik med vilje faller ned fra den lekebusen han sitter på og på denne måten imiterer Ivar som akkurat har falt ned fra sin buss¹³⁶. Dette skaper en gjensidig latter hos de to guttene. Det er som om Fredrik med sin imitasjon vil si: ”Dette er morsomt, sånn vil jeg også gjøre. Jeg kan også være morsom. Vi kan være morsomme sammen”. Dette er et uttrykk for den spesifikke humoren disse to guttene har sammen.

I forbindelse med kommunikasjon snakker Levinas (her: Kemp, 1992 s. 47-54) om ansiktets betydning og øyets blikk. Merleau-Ponty (1945, s. 215-217) er opptatt av at vi sanser med hele kroppen, vi sanser hele den annen persons vesen når vi står ansikt-til-ansikt. Blikk kombinert med latter kan være et uttrykk for at ”vi har noe sammen”, ”vi er noe sammen” eller ”vi gjør noe sammen”. To barn som står ved siden av hverandre og holder på med hver sine aktiviteter, kan plutselig uttrykke felles mening ved å se på hverandre, smile og le. Så kan de vende tilbake til sine egne aktiviteter igjen. Det er som om de sier: ”Ja, vi er sammen, og det er bra. Jeg vet at du er der, og du vet at jeg er her”, jfr. Sterns (2004, s. 75) beskrivelser av intersubjektiv kontakt. Slike sekvenser med blikk-kontakt som uttrykk for en gjensidig forståelse har jeg observert i mange ulike situasjoner: midt i en samlingsstund, på tur, under måltider, i lek eller mens to barn får skiftet bleie på badet. Et eksempel på dette er hvordan Ivar og Nils får

¹³⁶ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, ”Au”.

kontakt og kommuniserer helt uten ord en gang de er sammen på besøk på en annen avdeling. De begynner å sende biler til hverandre og klarer å skape en felles mening i leken bare ved å bruke blikk, smil, latter, gester og gjentakelser¹³⁷.

Gjennom kommunikasjon i møtet mellom barna i barnehagen klarer barna å knytte an til og delta i hverandres verdener. Dette skjer gjennom imitasjon, blikk, smil, latter, gester, kroppslig nærhet, tale, stemmevolum, stemmeleie og handlinger. Ofte skjer dette møtet fordi barna aktivt oppsøker hverandre, altså med utgangspunkt i et ønske om å være sammen. Sammen uttrykker barna en opplevelse av et felles "vi".

6.2. Et felles "vi"

Det uttrykket som i særlig grad er med på å markere en venns­kapsrelasjon mellom barna, er når barna uttrykker en opplevelse av et felles "vi". Uten en opplevelse av et felles "vi", som blir en levd erfaring hos barna, kan man vanskelig snakke om en venns­kapsrelasjon. De personene som inngår i en venns­kapsrelasjon, kan ikke være utskiftbare. Det må være en levd følelse og en levd erfaring om at akkurat vi er sammen. Resultatene viser at denne opplevelsen kan komme til uttrykk på mange måter i barnas levede liv, noe som vil bli utdypet nedenfor. Opplevelsen av et felles "vi" kan bli etablert i barnas møte med hverandre. Når opplevelsen av et felles "vi" først er etablert, kan opplevelsen vare ved utover i den aktuelle sekvensen der barna er sammen. Men for at det skal oppstå en opplevelse av et "vi" i et møte mellom barna, må det være gjensidighet. Vennskap er to-veis. Ifølge Dunn (2004, s. 2) kan man ikke snakke om vennskap dersom det bare er den ene parten som vil

¹³⁷ Se kapittel 5.3.3. Å knytte an til den andres livsverden, *Når mamma skal gå*.

være sammen med den andre. Dette har også vært et av utgangspunktene mine når jeg har lett etter uttrykk for vennskap mellom barna. Men resultatene av min studie viser også et litt mer nyansert bilde av gjensidigheten i vennsapsrelasjonen. Resultatene viser at det iblant er en av partene i en vennsapsrelasjon som *ikke* ønsker å være sammen med den eller de andre. Jeg mener at dette er et uttrykk for vennskapets dialektikk, og at det likevel vil være mulig å snakke om vennskap så lenge relasjonen også rommer gjensidigheten innimellom. Det tydeligste eksempelet på dette ser vi i vennsapsdyaden mellom Ivar og Nils. Ivar er ikke alltid like interessert i å være sammen med Nils, mens Nils bekrefter Ivar i sin gjentatte iver etter å være sammen med ham. Dette forholdet er med på å skape den unike relasjonen som vennskapet mellom Ivar og Nils er. På den ene siden er det ikke noen utpreget gjensidighet mellom Ivar og Nils, på den annen side kan både Nils og Ivar gi uttrykk for både gjensidighet og en opplevelse av et felles ”vi”, i tillegg til et ønske fra begge parter om å være sammen med akkurat hverandre. Det er ikke enten–eller, men både–og; en kompleksitet som kjennetegner dialektikken i vår eksistens (Merleau-Ponty, 1967b, s. 197).

Som vi har sett beskrevet ovenfor (figur 3), viser resultatene av denne undersøkelsen at opplevelsen av et felles ”vi” kan komme til uttrykk på ulike måter (se figur 4). Jeg vil i det følgende beskrive nærmere de ulike uttrykkene.

Figur 4 Oversikt over hvordan opplevelsen av et felles "vi" kan komme til uttrykk

Et felles "vi"						
Å skape mening sammen	Å knytte an til hverandres livsverdener	Humor	Kroppslighet	Å beskytte vennskapet	Etikk	Konflikter

6.2.1. Å skape mening sammen

Når det gjelder selve meningen i interaksjonen, dette *noe* som barna skaper, erfarer og opplever sammen i sine møter, kan dette sies å variere både ut fra hvem som deltar og ut fra konteksten. *Leken* utgjør en viktig del av barns livsverden, og leken kan ta mange former og ha ulikt innhold. Ivar og Fredriks vennsksapsrelasjon er blant annet karakterisert av et felles fokus på det farlige. Ut fra deres felles erfaringsforråd vet begge guttene noe om hva det er å være farlige, og det blir en del av deres felles måte å være-i-verden på. Ved å selv være monstre eller dinosaurer, eller leke at de skal fange monsteret eller det andre farlige, overtar de kontrollen over det som er farlig og skaper på den måten en felles mening, samtidig som de konstituerer et felles "vi". Dette støtter opp om Corsaros (1997) funn som sier at farlige temaer og frykt ofte går igjen i barns lekerutiner. Corsaro ser dette som et ønske om å få kontroll, noe som igjen er viktig for barns deltagelse i tidlige vennsksapskulturer. Corsaro sier videre at små barn ofte blir advart mot farer av foreldre og andre voksne, både direkte og mer indirekte gjennom eventyr og filmer. Barna på sin side innlemmer et vidt spekter av frykt og farlige elementer i sin barnekultur. Mens Corsaro (1997, s. 120f) beskriver barnas deltagelse i farlige temaer som gjentatte lekerutiner, går min studie videre og

viser til at det farlige, i eksempelet med Ivar og Fredrik, blir en måte å være sammen på, og noe som karakteriserer deres venns­kaps­relasjon.

Venns­kaps­relasjonen mellom Kari og Ivar er basert på en felles interesse i leken. Her er det ikke det farlige som er i fokus, men heller temaer som å leke dyr eller leke at de kjører til et sted (Paris) for å kjøpe godteri. Kari og Ivar har en felles levd erfaring og vet for eksempel hva det innebærer å leke katt¹³⁸. Det er ikke nødvendig med forklaringer på forhånd. Det å bli forstått av en annen er med på å styrke opplevelsen av et felles ”vi”. Det er som om barna sier: ”Vi to vet hva dette handler om”, eller som Stern (2004, s. 75) uttrykker det: ”Jeg vet at du vet at jeg vet”¹³⁹. Det er nok ingen bevisst tanke hos de to, men snarere en følelse de to kroppssubjektene har. I sekvensen med Kari som inviterer Ivar med på å leke katt, er ingen av barna utbyttbare. Det er bare Kari og Ivar som vet hvordan de leker katt. Derfor kan de skape mening sammen og derfor styrkes deres opplevelse av et felles ”vi”.

Å skape mening sammen henger sammen med kommunikasjonen mellom barna. Det har tidligere i avhandlingen blitt beskrevet hvordan kommunikasjonen ikke er avhengig av det verbale, men vel så mye av gester, blikk, latter, og så videre. Det har også blitt presentert et eksempel på dette, der Ivar og Nils skaper felles mening i leken uten å bruke ord¹⁴⁰. Innholdet her er ikke som i eksemplene over, å være farlige eller å være katt, men selve *handlingen* (å sende biler til hverandre). Prinsippet blir likevel det samme – det å bli forstått, det å skape mening sammen, skaper samtidig en opplevelse av et felles ”vi”: ”dette er vi to sammen om.”

¹³⁸ Se kapittel 5.1.2. Å søke til hverandre, ”Hei, katt. Hvor er du?” .

¹³⁹ ”I know that you know that I know” (Stern 2004 s. 75).

¹⁴⁰ Se kapittel 5.3.3. Å knytte an til den andres livsverden, *Når mamma skal gå*.

6.2.2. Å knytte an til hverandres livsverdener

Det å knytte an til den andres livsverden er en annen måte å etablere et felles ”vi”. Venner er glade i hverandre. Det er mange måter å vise dette på. Det kan være å vise støtte hvis en er lei seg. Et eksempel på dette er da Kari viser støtte og sympati med Fredrik en gang han falt og slo seg på den harde og glatte sneen ute. Hun setter seg ved siden av ham da han blir trøstet og viser sin støtte ved å si at hun også hoppet. På denne måten uttrykker hun likhet og samhörighet, et felles ”vi”¹⁴¹. Kari knytter an til både Fredriks følelser her og nå og engasjerer seg i hele Fredriks situasjon.

Min undersøkelse utvider betydningen av begrepet ”*affect atunement*” (jfr. Stern, 1985, s. 140-142) ved å vise at det å knytte an til den andres livsverden ikke bare innebærer å tone seg inn mot den andres følelser her og nå, men også å tone seg inn mot noe som man kan forvente er viktig for den andre personen. Det kan være å snakke om noe som man kan regne med at den andre vil være opptatt av, som for eksempel da Kari forteller at hun så bilen til Ivar¹⁴². Her knytter ikke Kari an til en følelsesmessig tilstand hos Ivar her og nå, men lanserer et tema som hun kan forvente er viktig for Ivar, nemlig at hun så Ivars (foreldres) bil som han blir kjørt i til barnehagen. Dette skaper en slags fortrolighet mellom de to barna, en fortrolighet som igjen er med på å skape en følelse av et felles ”vi”.

Mine resultater viser at også tre barn sammen kan knytte an til hverandres livsverdener. Et eksempel på dette er der Ivar, Fredrik og Kari snakker om hva de har hjemme med utgangspunkt i bøker som de sitter og ser i¹⁴³. Igjen er det et fortrolig tonefall og en interesse for den delen av hverandres livsverdener som tilhører hjemmet, altså

¹⁴¹ Se kapittel 5.4.2. Å vise støtte og sympati, ”*Jeg hoppet*”.

¹⁴² Se kapittel 5.1.3. Å knytte an til den andres livsverden, ”*Jeg så bilen din*”.

¹⁴³ Se kapittel 5.5.3. Å knytte an til de andres livsverdener, ”*Har du sånn hjemme?*”.

utenfor barnehagen. Det er interessant å legge merke til at alle tre barna deltar på lik linje og viser en interesse for hverandres levde liv. Det er ikke slik at barna er mest opptatt av å hevde seg selv og hva de har, men de stiller hverandre spørsmål og lytter til hverandres svar.

Slik jeg ser det, er ønsket om å knytte an til den andres livsverden et uttrykk for at man bryr seg om den andre, at man er engasjert i og glad i den andre personen, at man er berørt av den andre og at den andres verden angår også en selv. Akkurat på samme måte som hver venns relasjon er unik ut fra personene som er involvert, vil ulike venner vise at de er glade i hverandre på ulike måter ut fra personlighet, felles historie og den aktuelle situasjonen her og nå (Blum, 1994, s. 113-115). Dunn (2004, s. 116) sier det er en sammenheng mellom det å forstå andres følelser og det å danne vennskap. Samtidig går sammenhengen den andre veien: det å være venn med noen kan være med på å øke forståelsen for andres følelser. Dette kan knyttes opp til den etiske dimensjonen av vennskapet, se kapittel 6.2.6.

6.2.3. Humor

Akkurat som ved venns begrepet er det vanskelig å gi en entydig definisjon av begrepet *humor*. Søbstad (1988) gir en operasjonell definisjon av begrepet: ”De forhold ved en situasjon som får oss til å le.” (s. 67). Typiske humoristiske situasjoner kan være inkongruente handlinger mot objekter, for eksempel leke med en ting i sammenhenger der det egentlig ikke passer (McGhee, 1983)¹⁴⁴. Eller det kan være inkongruent navngiving av objekter og hendelser (ibid.), for eksempel at ting og hendelser gis navn som barnet vet er feil. Et eksempel på det siste kan være da Fredrik sier ”jeg vant”, når både

¹⁴⁴ McGee (1983) beskriver barns sans for humor som en utvikling i stadier. Jeg tar ikke stilling til stadietenkningen, man kan konstatere at jeg finner eksempler på alle de formene for humor han presenterer også i mine resultater.

han og Ivar er fullt klar over at Fredrik faktisk kom sist¹⁴⁵. En tredje humoristisk situasjon er basert på selve lyden av ord, ordspill og ord med dobbelt betydning (McGhee, 1983). Dette finnes det også flere eksempler på i mine resultater, særlig humor som er basert på lyden av ordet¹⁴⁶. Noe annet som gjerne oppfattes som humoristisk, er hvis det skjer noe helt uventet – som for eksempel da Ivar faller ned fra den bussen han sitter på¹⁴⁷. Generelt er det morsommere hvis noen utfører en spøk mot en som er ulik en selv, for eksempel, det er morsommere hvis et barn dytter en voksen enn hvis et barn dytter et annet barn. Dette kan også være uttrykk for en opposisjon mot det konvensjonelle eller mot den voksnes makt (Corsaro, 1997, s. 131-134; Løkken, 2004, s. 122).

Det viktigste som mine resultater viser i denne sammenhengen, er at humor og glede er sentrale dimensjoner ved barnas intersubjektivitet og oppbygging av vennskap. Det er mye latter i observasjonene. Mine resultater støtter dermed Løkkens (2004, s. 116) forskning, som påpeker at latteren kan være et uttrykk for at de små barnas intensjon er å ha det morsomt. Gjennom latter, og gjerne hva mange ville kalle en overdreven latter, uttrykker barna overfor hverandre at ”Nå har vi det morsomt” eller ”Nå vil vi ha det morsomt”. I min studie er det særlig Nils som kommer med slike uttrykk verbalt. Men vi kan se det samme uttrykket hos de andre barna også. Det er altså særlig barnas intensjoner om å ha det morsomt *sammen* som kommer tydelig frem i min studie. Flere forskere trekker nettopp frem humor og glede som en viktig dimensjon ved vennskap (Dunn, 2004, s. 32; Løkken, 2004, s. 115f) Venner har det morsomt *sammen*.

¹⁴⁵ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, ”Jeg vant”.

¹⁴⁶ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, ”Nikk” – ”Kast” – ”Au” eller kapittel 5.4.6. Humor og glede, ”Er det pudding oppi der?”.

¹⁴⁷ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, ”Au”.

Resultatene av min undersøkelse går videre enn den tidligere forskningen og viser at små barn ikke bare ønsker å ha det morsomt sammen, men at det i tillegg kan spille en rolle *hvem* man er sammen med når man har det morsomt og *hvordan* man har det morsomt sammen. Flere av barna har en levd historie sammen også når det gjelder humor. Det fører til noe som vi voksne kanskje ville kalle ”intern humor”, dvs. det er bare de personene det gjelder som skjønner humoren i situasjonen. Som voksne har sikkert mange opplevd å sitte sammen med noen som har hatt en felles opplevelse i fortiden, for eksempel tidligere barne- eller ungdomskamerater – og erfart hvor lett det er som utenforstående å føle seg nettopp utenfor i et slikt selskap. De personene som har en felles levd historie sammen, vil gjerne også ha en rekke interne morsomheter som det blir helt umulig for en som kommer utenfra å forstå. Min studie viser at det samme gjelder for små barn. Det innebærer at barna ikke alltid er utbyttbare i det aktuelle humoristiske samspillet. Noen ganger er det bare ”vi” som skjønner at dette er morsomt. Slike episoder er med på både å uttrykke vennskapet og å styrke venns­kapsrelasjonen. Det kan for eksempel være enkeltord, som da Ivar sier ”Atsjo”¹⁴⁸ og Kari med en gang ler tilbake. Eller da Ivar og Nils gjentar ordene ”nikk”, ”kast” og ”au” i sekvensen der de er ute og kaster sne mot hverandre og ler og ler¹⁴⁹. Ordene går ut over selve formuleringen og knytter an til en levd historie med en delt forståelse av meningen. I det siste eksempelet skjønnte i hvert fall ikke den voksne barnas humor, for hun gikk inn i og klarte til slutt å sette en stopper for denne leken. Man kan likevel se for seg at disse enkeltordene vil kunne oppfattes som humoristiske av flere andre små barn. Noe annet er det kanskje med det eksempelet der Fredrik sier til Ivar at han vant, i en situasjon der

¹⁴⁸ Se kapittel 5.1.2. Å søke til hverandre, ”Hei, katt. Hvor er du?”.

¹⁴⁹ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, ”Nikk” – ”Kast” – ”Au”.

han helt tydelig kom sist¹⁵⁰. Andre barn enn Ivar ville kanskje i den samme situasjonen ha protestert på Fredriks noe urimelige utsagn. Men Ivar og Fredrik har en felles levd historie på denne spøken, så Ivar skjønner umiddelbart humoren – og svarer med å imitere Fredrik. Begge guttene ler – dette er et kjent tema for dem.

Det siste eksempelet som presenteres, og som kanskje ekstra tydelig viser dette med den interne humoren, er der hvor Kari og Ivar sitter sammen i veskestativet og Nils kommer bort og begynner å leke en borte-borte-titt-tei lek med Ivar¹⁵¹. Ifølge de voksne på avdelingen hadde Nils og Ivar holdt på med det samme en lang stund også dagen før. Begge gangene ble Nils og Ivar helt oppslukt av denne leken; de ler og ler sammen. Kari forsøker først å få Ivar tilbake til leken de to hadde sammen i lekestativet, men gir til slutt opp og forsøker i stedet å bli med på Ivar og Nils' humoristiske lek. Hun setter seg ned ved siden av Nils og sier "Bø" akkurat som guttene gjør. Ivar ler litt, men Nils forsøker å dytte henne vekk. Ivar og Nils har en felles levd historie med dette temaet, og det blir ikke mulig for Kari å få innpass, fordi hun ikke hadde den samme levde erfaringen. Det er Nils og Ivar som har det morsomt sammen, og særlig Nils gir uttrykk for at det ikke passer at andre kommer tar del i deres relasjon. Det spiller en rolle for Nils *hvem* det er han har det morsomt sammen med.

6.2.4. Kroppslighet

Det kan se ut til å være enighet innen nyere småbarnsforskning om at små barn er kroppslige i sin væremåte (Greve, 2005; Johansson, 1999; Løkken, 1996, 2000, 2004, 2005; Storm-Mathisen, 1995). Særlig Løkken har skrevet frem det kroppslige i det hun kaller en egen "toddlertil" (Løkken, 2000, 2004). Ved å bruke toddler-

¹⁵⁰ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, "Jeg vant".

¹⁵¹ Se kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen, "Bø".

begrepet, refererer hun til den spesielle måten små barn beveger seg på når de går, eller stabber, gjerne litt ustøtt. Jeg har tidligere (kapittel 1) forklart hvorfor jeg selv ikke ønsker å bruke toddler-begrepet. Løkken hevder at små barn har ulike måter å uttrykke seg på og ulike væremåter: ”*Stilbegrepet slik jeg anvender det, omfatter væremåter og uttrykksformer som kan myldre av forskjellighet, men samtidig har en fellesnevner av kroppslighet*” (Løkken, 2004, s. 47). Min forskning henleder i enda større grad oppmerksomheten mot de små barnas ulike måter å være kroppslige på, og utvider således Løkkens begrep ”toddlerstil” til å være noe mer enn en stabbende stil, selv om Løkken ønsker å bruke toddlerbegrepet i vid forstand (Løkken, 2004, s. 66).

Mine resultater viser at barna har ulike måter å være kroppslige på i de ulike venns­kaps­relasjonene. Nils og Ivar kaster seg for eksempel som regel rett ut i det kroppslige når de løper sammen. Deres løping er gjerne ledsaget av mye latter og hvining¹⁵². Kari og Ivar er mer verbale og slår gjerne fast ”Vi kan løpe” både før og under løpet. I tillegg er ikke løpingen ledsaget av fullt så mye latter og hvining som i relasjonen mellom Ivar og Nils¹⁵³. Ivar og Fredriks måte å være kroppslige på er også ulik fra de andre venns­kaps­relasjonene. Ivar og Fredrik har en felles interesse for grenseoverskridende utfordringer og det farlige. Dette kommer til uttrykk ved at de for eksempel er kroppslig sterke sammen¹⁵⁴. I sin måte å være kroppslige på gir Ivar og Fredrik uttrykk for at de er tøffe og sterke sammen gjennom ganglag, kroppsholdning og stemmeleie. Dette viser at barn har ulike måter å være kroppslige på, som ikke uten videre kan forenes i en enkelt toddler-stil (jfr. Løkken, 2000, 2004).

¹⁵² Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Hoppe på madrasser*.

¹⁵³ Se kapittel 5.1.4. Å være kroppslige sammen, *”Vi kan løpe”*.

¹⁵⁴ Se kapittel 5.2.2. Å være kroppslig sterke sammen, *”Nå må vi bygge”*.

Et annet interessant funn i min studie er at det ikke virker som om ulike kroppslige ferdigheter har noen innvirkning på samspillet mellom barna, slik Ytterhus hevder kan være et problem ut fra resultatene i hennes studie (Ytterhus, 2002, s. 100f). Barna ser ut til å ta for gitt og akseptere at for eksempel Nils bruker lengre tid til å løpe, lengre tid på å klatre opp i sofaen og lengre tid til å hoppe ned på gulvet igjen. I ulike jage-leker venter til og med Ivar og Fredrik på ham, slik at de ikke skal ta ham igjen. Dermed kan vi tenke oss at Nils' bevissthet ikke blir "jeg kan *ikke*" slik man kunne ha sett for seg (jfr. Merleau-Pontys begrep "jeg kan", Merleau-Ponty, 1945, s. 160). Det er vanskelig å si hva som kan være årsaken til at mine funn ikke stemmer overens med funnene til Ytterhus, men en av årsakene kan være at Ytterhus har eldre barn i sitt utvalg. En annen årsak kan være at enkelte av barna i hennes undersøkelse var synlig bevegelseshemmet, og at oppmerksomheten derfor i større grad ble rettet mot kroppslige ferdigheter.

6.2.5. Å beskytte vennskapet

Barna i min undersøkelse viser et ønske om å beskytte den vennsapsrelasjonen eller den opplevelsen av et felles "vi" som de har opparbeidet. Dette kan komme til uttrykk på ulike måter. Kari og Fredrik gjemmer seg vekk i et lite rom under verandatrappen på utelekeplassen. De lukker døren og gir uttrykk for at de ønsker å være alene der inne¹⁵⁵. Det å unnlate å sladre på vennen, kan også være et uttrykk for å beskytte vennsapsrelasjonen, slik Ivar unnlater å fortelle en voksen at det var Fredrik som begynte å slå Nils da Nils til slutt tar igjen og biter Fredrik¹⁵⁶. Men den måten å beskytte vennsapsrelasjonen på som oftest kommer til uttrykk i min studie, er

¹⁵⁵ Se kapittel 5.4.1. Å dele en verden, "Vi må lukke døra".

¹⁵⁶ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Nils beit Fredrik, skjønner du".

å ekskludere et annet barn ved å si at han eller hun ikke får være med¹⁵⁷ eller ved å ignorere barnet fullstendig¹⁵⁸. Mine funn støtter Corsaro (1997) som sier at barn i førskolealder (3-5 åringer) ønsker å beskytte samspillet mot andres inntreden, som en konsekvens av at leken i denne aldersgruppen oppleves som veldig skjør. Det skal lite til før leken og samspillet går i oppløsning. Det er mange forstyrrende elementer i en barnehagekontekst. Barna ønsker også å opprettholde kontrollen over de aktivitetene som de deler med andre. Når et barn blir nektet adgang til en pågående lek, er det altså snarere et uttrykk for et ønske om å opprettholde det pågående samspillet, enn et uttrykk for ekskludering av andre barn, ifølge Corsaro. Min studie går videre og viser at dette også gjør seg gjeldende for to-treåringer. Mine resultater kan også tyde på at en ekskludering eller avvisning av et annet barn tilsynelatende fører til at opplevelsen av et felles "vi" hos de som ekskluderer, blir styrket¹⁵⁹.

Johansson (1999) viser i sitt doktorgradsarbeid at små barn hevder sin rett til å dele verdener, noe som gjør seg utslag i følgende norm: *"Man har rätt att försvara sin lekvärld då man upplever att den hotas av andra."* (s. 147). Kan man si at barna gjennom å forsvare sin delte lekeverden også forsvare vennskapet? Slik jeg ser det, er det ikke mulig å svare hverken ja eller nei på det spørsmålet. Men slik det er gjort rede for i avhandlingen, er det i de relasjonene som beskrives som vennsapsrelasjoner, av betydning for barna nettopp *hvem* som er sammen om å dele en verden. Da Ivar sier til Dorte at hun ikke får bli med¹⁶⁰, er det slik jeg ser det ikke bare den delte *lekeverden* han

¹⁵⁷ Se kapittel 5.2.3. Å forsvare vennskapet, *"Nei, ikke du får bli med"*, kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Hoppe på madrasser*, kapittel 5.4.1. Å dele en verden, *"Det er ikke æsj"* eller kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, *Du kan være med i morgen*.

¹⁵⁸ Se kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen, *"Bø"*.

¹⁵⁹ Se også Greve (1999).

¹⁶⁰ Se kapittel 5.2.3. Å forsvare vennskapet, *"Nei, ikke du får bli med"*.

har sammen med Fredrik han vil beskytte, men også det at han har noe *sammen med Fredrik*. Ivar og Fredrik har en levd historie sammen og vet hvordan de skal leke med koppestell sammen. Dorte har ikke den samme levde historien. Derfor representerer hun en trussel både mot leken i Ivar og Fredriks delte lekeverden og mot selve relasjonen dem imellom. Leken og vennskapet konstituerer hverandre og dersom leken blir truet, kan vennskapet bli det også.

6.2.6. Etikk

Vennskap har en etisk dimensjon. Johansson (1999, s. 161) sier at vennskap har betydning for barns etikk, blant annet fordi vennskap handler om trofasthet og omsorg for den andre. Blum (1980, s. 43-65) hevder at venner er mennesker som vi liker å være sammen med og som vi stoler på. Venner har derfor en personlig betydning for oss, de har en verdi i egenskap av å være våre venner. Vennskap innebærer at vi vil være gode mot den andre, vi har omsorg for våre venner. Derfor kan vennskap sies å være kilden til etikk¹⁶¹. Mine resultater viser at barna kan ha en spesiell omsorg for hverandre i vennsapsrelasjonene. Dette kan komme til uttrykk for eksempel som et ønske om å hjelpe hverandre (hente ting til hverandre, hjelpe med å ta lokket av matboksen, hjelpe med på- og avkledning, hjelpe med å legge puslespill). Særlig vennsapsrelasjonen mellom Kari og Ivar er karakterisert av et slikt ønske om å hjelpe. Vennene kan også vise omsorg for hverandre i form av støtte eller trøst, som for eksempel da Ivar er lei seg for at moren skal gå¹⁶² eller da Fredrik har slått seg på utelekeplassen¹⁶³. Jeg vil hevde at min forskning tolker barnas hensikter på en annen måte enn Whaley og Rubenstein (1994, s. 390-393), som bruker begrepet *lojalitet* om en av dimensjonene ved

¹⁶¹ Se også Damon (1988, s. 73, 77-78).

¹⁶² Se kapittel 5.3.3. Å knytte en til den andres livsverden, *Når mamma skal gå*.

¹⁶³ Se kapittel 5.4.2. Å vise støtte og sympati, *"Jeg hoppet"*.

vennskap¹⁶⁴. Slik jeg ser det, er det å vise *omsorg* forbundet med en frivillig, kjærlig oppmerksomhet mot en annen, i motsetning til *lojalitet* som nærmest kan være en slags trofasthet ut fra plikt.

En annen viktig dimensjon ved etikk i barnas verden er forsvar av rettigheter (Johansson, 1999). Mine resultater støtter Johanssons funn, men også Whaley og Rubenstein (1994, s. 390-393) som bruker begrepet *lojalitet* også om denne dimensjonen. Dersom barna i deres undersøkelse forsvarte retten til egne eller venners leker, ble dette kodet som lojalitet. Mine resultater viser at barna forsvarer vennens rett til å ha ting¹⁶⁵ eller retten til å delta¹⁶⁶. Resultatene viser også at det er en underforstått regel hos barna at det er den som starter aktiviteten, som kan bestemme¹⁶⁷. Dette er også noe som trer tydelig frem i Johanssons (1999) undersøkelse. Resultatene fra min undersøkelse viser også at barna forsvarer retten til å være sammen med vennen sin¹⁶⁸. Dette er slik jeg ser det, en utvidelse av Johanssons (1999, s.143-167) funn at barn forsvarer retten til å dele verdener.

Er det slik at barn kan føle seg ekstra såret og skuffet hvis de blir sviktet av en venn? Mine resultater kan ikke gi svar på slike spørsmål, for jeg har ikke foretatt noen sammenligning mellom de som er venner og de som ikke er venner. Men resultatene viser at vennskap også rommer dimensjoner av svik, avvisning, at vennen finner andre venner og følelse av å bli behandlet urettferdig. Kanskje føler Kari at

¹⁶⁴ Se kapittel 3.1.2. Sosiokulturell tradisjon, *Individets samspill med ulike kontekster*.

¹⁶⁵ Se kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, "Og den er min" og kapittel 5.3.4. Å forsvare vennens rettigheter, "Nei, det er Nils sin bil".

¹⁶⁶ Se kapittel 5.1.1. Å hjelpe hverandre, "Nå er det din tur".

¹⁶⁷ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Sage".

¹⁶⁸ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, "Åå, der stod jeg", kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, "Nei. Der var jeg, Nils", kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Nils beit Fredrik, skjønner du" og kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Hoppe på madrasser*.

vennen Ivar sviker henne når Ivar ved flere anledninger velger å være sammen med henholdsvis Fredrik og Nils i stedet for henne¹⁶⁹. Det kan virke som om Kari blir mer og mer sårbar overfor en slik avvisning fra vennen i løpet av barnehageåret. Kanskje er det slik at man kan tåle å bli avvist av vennen sin av og til, men ikke hvis det skjer for ofte? Går det da over til å bli en mer alvorlig trussel mot vennskapet? Ivar på sin side kan kanskje oppleve det som et svik fra vennen Kari da hun allierer seg med en voksen for å få ham til å ta på lue når de skal ut¹⁷⁰. Kan slike erfaringer være med på å svekke venns­kaps­relasjonen mellom barna?

Det å bli utsatt for en falsk beskyldning kan også oppfattes som et slags svik. Det kan synes som om det er en regel mellom vennene at venner ikke skal dytte hverandre eller gjøre hverandre vondt. Derfor virker det som om Ivar blir ekstra såret over at vennen Fredrik beskylder ham for å ha dyttet ham, når beskyldningen ut fra Ivars perspektiv synes urettferdig¹⁷¹. Etter en slik beskyldning tar det tid for de to å finne tilbake til den gode stemningen som rådet mellom dem før den aktuelle hendelsen, noe som kan tyde på at det føles som ekstra ille å få en slik beskyldning fra en venn.

Mine resultater viser at vennskap kan være et potensiale for at barn oppdager og forstår etiske verdier. Gjennom vennskap blir barn åpne for den andres livsverden og dermed etiske dimensjoner og verdier som andres velbefinnende, omsorg for den andre, forsvar av andres rettigheter og forståelse av andres situasjon, men også svik, avvisning og følelse av å bli behandlet urettferdig.

¹⁶⁹ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, *"Du må ikke tulle, Ivar"*, *"Åå, der stod jeg"* og *"Nei. Der var jeg, Nils"*.

¹⁷⁰ Se kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, *"Ivar, du har ikke lue"*.

¹⁷¹ Se kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, *"Du dyttet meg"*.

6.2.7. Konflikter

Vi har sett at barna gir uttrykk for å ville beskytte sine vennsrelasjoner blant annet ved å gjemme seg vekk eller ved å beskytte mot inntreden fra andre utenforstående. En annen mulig trussel mot vennsrelasjonen er konflikter, fordi konflikter innebærer et motsetningsforhold mellom to eller flere personer. Hartup m. fl. (1988) hevder at barn som er venner¹⁷² oftere finner fredlige løsninger på konflikter enn barn som ikke er venner. Dataene i min undersøkelse er ikke av en slik karakter at det er mulig hverken å bekrefte eller å avkrefte en slik påstand. Men det kan synes som om barna som inngår i min studie søker å finne fredlige løsninger på sine konflikter. Dette støtter opp om Hartup m. fl.s resultater.

Dersom konflikten kan løses uten at det skapes ”vinnere” eller ”tapere”, er det større grunn til å tro at barna vil fortsette å være sammen også etter konflikten. Et eksempel på dette er da Fredrik og Ivar er uenige om hvordan de skal leke med ballen¹⁷³. Ivar vil at Fredrik skal kaste ballen til ham, Fredrik nekter og tviholder på ballen selv. Selv om Ivar opplever Fredriks oppførsel som et brudd på den mulige uskrevne regelen i deres vennsrelasjon om at ”venner skal dele”, trekker han seg raskt tilbake da Fredrik begynner å sutre. Fredriks sutring kan tolkes som et uttrykk for at ”nå er grensen nådd”. Det ser ut til at Ivar forstår sutringen på denne måten. Han slutter med sitt forsøk på å ta ballen fra Fredrik, men fortsetter med å argumentere verbalt. Johansson (1999) diskuterer ulike aspekter ved barns opplevelse av retten til å ha ting i barnehagen (s. 119f). Hun sier at det er tre aspekter ved denne retten: kontroll, tid (å være først) og makt (den sterkeste vinner). I eksempelet med Fredrik og Ivar over,

¹⁷² Hartup m. fl. (1988) definerer venner ut fra hvor mye tid barna tilbringer sammen. Hvis to barn var sammen mer enn 25 % av tiden, ble de definert som venner.

¹⁷³ Se kapittel 5.2.5. Regler, ”Ja, og så må du kaste til meg”.

var det Ivar som hadde ballen først. Han er også den eldste og sterkeste av de to. Begge de to siste aspektene ved retten til å ha ballen kunne således legges til grunn for Ivars krav. Men det var Fredrik som hadde *kontrollen* over ballen, det var han som hadde den hos seg og beskyttet denne retten ved å legge seg over hele ballen slik at Ivar ikke skulle få tak i den. Hvorfor utfordret ikke Ivar Fredrik mer her? Kanskje ville han ikke gå imot vennen sin og skape en konflikt. Kanskje ville ikke Ivar at leken skulle ta slutt. Det viste seg at Fredrik etter en stund mistet interessen for ballen, og begge guttene lekte videre i et annet rom – tilsynelatende uten å tenke mer på uoverensstemmelsen mellom dem et øyeblikk tidligere.

Et eksempel på en konflikt av en litt annen karakter, er det som utspilte seg mellom Kari og Fredrik en gang de var sammen på dukkerommet og lekte med koppestellet¹⁷⁴. Barna møttes ikke her, de hadde ulik agenda. Kari var moderlig, oppdragende og ga uttrykk for hvordan ting *burde* være. Fredrik på sin side var mer kommanderende og bestemt på hvordan han ville ha det. Situasjonen tilspisset seg etter hvert og endte med at Fredrik tok et lokk fra Kari. Det interessante er at barna likevel ga uttrykk for at de ønsket å være sammen – ingen av barna gjorde tegn til å ville gi opp eller gå vekk. Selve samværet var viktigere enn den konflikten som bygget seg opp. Da en voksen kom og hentet den gråtende Kari, ble Fredrik sittende og se etter henne gjennom den åpne døren. Kort tid etterpå rev han ned lekene fra bordet, ryddet alt opp i kassen og gikk sin vei. Dette kan tolkes som et uttrykk for at Fredrik ikke ville leke mer alene – uten Kari var det ikke lengre interessant for ham.

¹⁷⁴ Se kapittel 5.4.8. Å være uenige – konflikter, ”Jeg vil ha mer kaffe, sa jeg.”.

6.2.8. Oppsummering

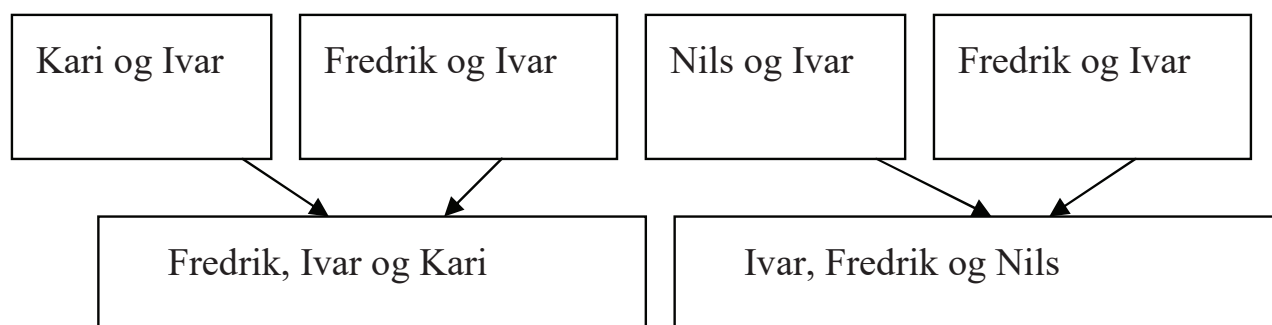
Vennskap kommer til uttrykk gjennom opplevelser av et felles ”vi” i barnas livsverden, opplevelser som blir levde erfaringer i barnas erfaringsforråd (jfr. Schutz, 1972, s. 169). Det er vist eksempler på hvordan barna i denne studien gir uttrykk for et felles ”vi” gjennom å skape mening sammen, å knytte an til hverandres livsverden og gjennom humor. Det som er viktig å legge merke til, er for det første at barnas opplevelser av et felles ”vi” skjer i deres møter her og nå. Barna lever sine relasjoner her og nå, de er-i-en intersubjektiv verden og knytter an til hverandre i møtet. Samtidig relaterer barnas møter seg til deres felles levde historie. I møtet kan det foregå en tilnærming av horisonter. Horisonten har alltid en åpning mot historien, og vår kunnskap om fortiden er med på å forme vårt nærværende øyeblikk og vår fremtid (Berndtsson, 2001, s. 39). For det andre er det viktig å påpeke at det ikke er uvesentlig for barna *hvem* som inngår i relasjonen. Dette kommer ikke minst til uttrykk når barna forsøker å beskytte vennskapet og sin lekeverden mot ”inntrengere”. Og selv når det oppstår uoverensstemmelser og konflikter mellom barna, kan det tyde på at barna ønsker å bevare relasjonen ved å finne fredlige løsninger på konflikten – enten på egenhånd, eller ved hjelp av en voksen.

6.3. Vennskapstriader

Dunn (2004) hevder at vennskap bare kan være mellom to personer om gangen. Resultatene av min studie viser at det også forekommer vennskaps-triader blant de barna som inngår i studien. Man kan spørre seg om disse vennskapstriadene bygger på dyadene, for eksempel at vennskapsdyaden mellom Ivar og Fredrik blir utvidet til også å omfatte Kari. Eller at vennskapsdyaden mellom Ivar og

Fredrik og vennskapsdyaden mellom Kari og Fredrik blir smeltet sammen til en vennskapstriade.

Figur 5 Oversikt over vennskapsdyadene og vennskapstriadene



Det er i hvert fall verdt å merke seg at triadene består av barn som tilhører to dyader, det er ikke snakk om å innlemme et annet barn på avdelingen. Kanskje er det slik at visse dyader også fører med seg flere vennsksrelasjoner? Resultatene av min studie kan ikke gi noe svar på disse spørsmålene. Men resultatene viser at triadene har en annen karakter enn dyadene. Vennskapstriadene er i større grad preget av forhandlinger, og barnas måter å være-i-verden på kan få en annen karakter enn hvis det bare er to barn involvert i relasjonen. Det er vanskelig å si om antallet har innvirkning på det karakteristiske i relasjonen, eller om det skyldes konstellasjonen av barna. Trolig spiller begge deler inn. Men resultatene viser at også tre barn kan ha en opplevelse av et felles "vi", og dermed legge grunnen for en vennsksrelasjon, for eksempel ved å skape mening sammen. Ivar, Kari og Fredrik knytter an til hverandre gjennom imitasjon, tonefall og handlinger, som i eksempelet der de tre står rundt en bok og leker at de spiser godteriet som er avbildet i boken¹⁷⁵. Her er det

¹⁷⁵ Se kapittel 5.5.1. Å skape mening sammen, "Det er godteri".

tilsynelatende en gjensidig enighet mellom de tre barna; det virker som om alle umiddelbart vet hva leken handler om. Nettopp fordi temaet med godteri er en kjent erfaring for de tre barna, vet alle hvordan det skal være. Ingen av barna i denne triaden er utbyttbare, fordi samspillet bygger på et felles erfaringsforråd med å leke at man spiser godteri. Det samme ser vi eksempel på også når barna har hver sin bok, som da Ivar, Kari og Fredrik sitter rundt et bord med hver sin bok og samtaler om bildene i egne og hverandres bøker¹⁷⁶. De stiller spørsmål, kommer med svar og kommentarer. Alle deltar på lik linje i et gjensidig samspill og knytter samtidig samtalen an til den delen av hverandres livsverdener som befinner seg utenfor barnehagens verden, idet de spør hverandre om de har det som er avbildet hjemme. Også i dette tilfelle er det fordi det er akkurat Kari, Ivar og Fredrik som deltar, at samspillet foregår på denne måten. Dette underbygger min tolkning av at triaden mellom Kari, Ivar og Fredrik har en dimensjon av vennskap.

Vennskapstriaden mellom Ivar, Fredrik og Nils er av en annen karakter. Denne triaden er særlig preget av å være kroppslige sammen. De finner hverandre i en felles glede av for eksempel å base i madrassene og klatre i sofaen¹⁷⁷. Selv om det kan være lite både verbal kontakt og blikk-kontakt, bekrefter barna hverandre gjennom imitasjon og å følge etter hverandre. Det virker som om de tre kroppssubjektene umiddelbart vet hvordan man baser i madrassene og klatrer i sofaen sammen. Det er ikke tilfeldig at det er akkurat Ivar, Nils og Fredrik som er sammen på denne måten. Barna kjenner hverandre og klarer å knytte an til hverandre i et felles ”jeg vet at du

¹⁷⁶ Se kapittel 5.5.3. Å knytte an til de andres livsverden, ”Har du sånn hjemme?”.

¹⁷⁷ Se kapittel 5.6.1. Å være kroppslige sammen, *Base i madrassene og klatre i sofaen*.

vet at jeg vet”¹⁷⁸ hvordan det er å base i disse madrassene (jfr. Stern, 2004). Et annet interessant eksempel på denne vennskapstriaden er der hvor Ivar, Fredrik og Nils inngår i en jage-lek¹⁷⁹. Her er det tilsynelatende Ivar og Fredrik som er sammen om å jage Nils. Det interessante i denne situasjonen er at de to som jager (Ivar og Fredrik) og den som blir jaget (Nils) står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for at leken skal kunne fortsette. Og alle tre vet trolig hva denne leken handler om og hvordan man skal leke den. Som vi har sett tidligere, har Ivar og Fredrik allerede en levd erfaring av det å være *farlige* sammen. Nils på sin side, er opptatt av løpe- og jageleker, og forstår tilsynelatende med en gang hva dette handler om. På denne måten er heller ingen av barna i denne situasjonen utbyttbare. Det er bare Ivar, Fredrik og Nils som sammen har en gjensidig forståelse av hva denne jageleken innebærer. Ivar og Fredrik vet hva det innebærer å være *farlige* på sin spesielle måte. Som kroppssubjekter i en felles levd verden her-og-nå avpasser de umiddelbart farten og måten å skremme på slik at Nils, som er mer motorisk usikker enn de to andre, får løpt først. Dette er noe som trolig oppleves og erfares kroppslig hos alle tre guttene. Igjen ser vi et uttrykk for at alle de tre barna ”vet at dere vet at jeg vet” i et felles være-i-verden.

I gjennomgangen av resultatene (kapittel 5) fremkom det at vennskapstriadene i større grad enn vennskapsdyadene er preget av forhandlinger om å få være med. Dette funnet støtter blant annet Dunns (2004, s. 84) forskning, som også viste at en triade svært ofte endte med at to barn etter en stund ekskluderte den tredje. På grunn av vennskapets intensitet, ble slike eksklusjoner gjerne opplevd som

¹⁷⁸ Som tidligere presisert, mener jeg ikke at barna faktisk tenker dette, men det er et uttrykk for det fellesskapet og den felles forståelsen de to barna har i øyeblikket.

¹⁷⁹ Se kapittel 5.6.2. Å være farlige sammen, ”*Vi må skynde oss ned og ta ham.*”

ekstra vanskelige av de barna som inngikk i Dunns studie, med følelser som bitterhet, sjalusi og opplevelse av å bli forrådt eller sviktet. De barna som inngikk i Dunns undersøkelse, var noe eldre enn de barna som har inngått i min forskning. Likevel har jeg sett eksempler på noe tilsvarende i mine observasjoner i begge vennskapstriadene som beskrives: i triaden mellom Fredrik, Ivar og Kari der det ofte var Kari som kom til slutt ble skjøvet ut¹⁸⁰ og i triaden mellom Fredrik, Ivar og Nils, der det ofte var Nils som ble avvist¹⁸¹. Likevel vil jeg si at resultatene av min studie viser et mer nyansert bilde av det som kan hende under forhandlingene innen vennskapstriadene enn det Dunns funn tilsier. Det er nemlig slett ikke alltid at forhandlingene ender med at et barn blir fullstendig ekskludert. Ivar, Fredrik og Kari forhandler for eksempel stadig om hvem som skal være med i veskestativet, som enten blir brukt som båt, fly eller bil – eller gjerne en kombinasjon av de tre. Et godt eksempel er den over ti minutter lange sekvensen som begynner med at Kari og Fredrik sitter i veskestativet og sier beklagende til Ivar at han ikke kan bli med fordi det ikke er plass¹⁸². Ivar gir uttrykk for at han gjerne ville være med, og særlig Kari viser at hun skjønner dette, men at det ikke er mulig å lage plass. Da Ivar setter seg i sofaen og begynner å leke sjørøver med en voksen, snur situasjonen seg. Da vil Fredrik heller gå over til Ivar, og det er Kari som ikke får innpass. Kari forsøker på ulike måter å få først Fredrik, siden Ivar, med tilbake til veskestativet, og lykkes først med det da hun går over til et annet tema som alle tre er vel kjent med og interessert i: godteri. Eksempelet viser at det ikke alltid er det samme barnet som blir ekskludert i denne vennskapstriaden. Likevel vil jeg ikke si at barna

¹⁸⁰ Se for eksempel kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, ”*Jeg er Kaptein Sabeltann*”, ”*Vi skal gå i vår skute*”, ”*Passe på Ivar*”.

¹⁸¹ Se for eksempel kapittel 5.6.4. Å ikke få være med.

¹⁸² Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger ”*Du kan være med i morgen*”.

er utbyttbare i denne vennskapstriaden. Selve forhandlingene blir en del av barnas felles levde historie og erfaring. Det kan synes som om forhandlingene også er en del av disse tre barnas måte å være-i-verden på.

Opplevelsen av et felles ”vi” kommer til uttrykk på ulike måter ut fra hvem som er sammen. Barnas felles levde historier gjør at barna vet hvordan man er sammen i verden med de ulike vennene. Dette fører meg over til en dimensjon ved vennskapet som trer tydelig frem av mitt datamateriale, nemlig barnas felles være-i-verden-sammen.

6.4. Være-i-verden-sammen

Vennskap synes å innebære et eksistensielt spørsmål for barna i barnehagen., en relasjon der den mest grunnleggende dimensjonen er opplevelsen og erfaringen av et *være-i-verden-sammen*. Dette begrepet er inspirert av de to begrepene *være-i-verden* (Heidegger, 1981, s. 91-122; 151-171) og *være-til-verden* (Merleau-Ponty, 1945, s. v). Med begrepet *være-i-verden* mener Heidegger at verden er en helhet som ikke kan deles opp. Mennesket er en tilværelse¹⁸³ som påvirker og blir påvirket av verden som den er forbundet med. Tilværelsen kjennetegnes ved at den er situert i verden. Tilværelsen er videre sosial, en med-tilværelse, og derfor kan den forstå andre (Bengtsson, 2005, s. 22). Merleau-Ponty (1945, s. v) bruker begrepet ”*être au monde*” om livsverden, og vil med dette fremheve kroppssubjektets nære og gjensidige relasjon til verden. Bengtsson (2005, s. 23) oversetter dette begrepet med ”vara-till-världen”. På norsk høres dette noe kunstig ut, en bedre oversettelse på norsk ville kanskje være ”i tilhørighet til verden”, underforstått at det dreier seg om et aktivt forhold til verden. Jeg vil ikke her gå inn i noen dypere diskusjon om forskjellen på begrepene ”være-i-verden ” og ”være-til-

¹⁸³ Heidegger bruker begrepet *Dasein*, som kan oversettes med *tilværelse*.

verden”, men bare konstatere at begge disse begrepene henviser til subjektets tette og sammenvevde tilknytning til den verden den er omgitt av. Resultatene av min studie viser at de små barna gir uttrykk for at de ikke bare er i verden som enkelte kroppssubjekter, men at de er i verden *sammen*. Dette er i tråd med Merleau-Pontys forståelse av at den levde kroppen i utgangspunktet er sosial. Dette støtter Johanssons (1999, s. 143 f) og Løkkens (2000, s. 64 f) funn at barn vil delta sammen med andre i alt som skjer i barnehagen, og at de forsvarer retten til å dele verdener med andre.

Begrepet være-i-verden-sammen mener jeg kan beskrive den umiddelbare, pre-refleksive dimensjonen i barnas opplevelser av et felles ”vi” slik det kommer til uttrykk i mine resultater. Det umiddelbare og pre-refleksive betyr ikke at det er tilfeldig hvem barna er-i-verden-sammen med. Da Kari sier ”Hei, katt. Hvor er du?” til Ivar¹⁸⁴, er det ikke tilfeldig at det er Ivar hun henvender seg til. Og det er ikke tilfeldig at det er Ivar som i samme øyeblikk *er* en katt og kommer krabbende til Kari. Ivar og Kari har en felles levd erfaring med å være-i-verden-sammen, og det trengs ingen planlegging eller forklaring på forhånd hvordan de skal være i leken. Det samme gjelder for Ivar og Fredrik. For eksempel trengs det bare at en av dem sier ordet ”monster”, så vet begge to hva de skal gjøre og hvordan de skal være, alt fra ganglag til stemmebruk¹⁸⁵. Eksemplene kan fortsettes å listes opp: Nils og Ivars være-i-verden-sammen er kanskje først og fremst preget av kroppslighet og av å ha det gøy sammen. Fredrik og Karis være-i-verden-sammen er hovedsakelig preget av konkurranse og av glede. Det er barnas måte å være-i-verden-sammen som karakteriserer det som jeg tidligere har

¹⁸⁴ Se kapittel 5.1.2. Å søke til hverandre, ”Hei, katt. Hvor er du?”.

¹⁸⁵ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Jeg skal hjelpe deg, Fredrik, å få bort monstre”.

beskrevet at hver unike vennsapsrelasjon blir preget av. Barnas være-i-verden-sammen inngår i livsverden og er således den verden vi lever i og tar for gitt.

6.5. Vennskapets dialektikk

Jeg har vært inne på selve dialektikk-begrepet tidligere i avhandlingen (se fotnote 102). I denne studien forstår jeg begrepet *dialektikk* slik at det beskriver kompleksiteten, et både og, et bevegelig frem og tilbake. Vennskap er ikke bare godt, harmoni og idyll. Vennskap kan også være vondt, innebære en følelse av å være sviktet, illojalitet, konflikter. Vennskap kan være både og. Dette er det jeg kaller vennskapets dialektikk.

Noe av det som kanskje trer klarest frem av denne undersøkelsens resultater, er hvor komplekse vennsapsrelasjoner kan være. Vennskap er ikke noe fastlagt som er enten sånn eller slik. Dette gjør det ekstra vanskelig å komme med en klar definisjon av hva vennskap er. For eksempel har jeg tidligere (kapittel 2.4.) trukket frem et kriterium for vennskap som har vært nevnt av flere, nemlig gjensidighet (Sigsgaard, 1983, s. 25; Bliding, 2004; Damon, 1977, s. 138; Dunn, 2004, s. 2; Gottman, 1986; Howes, 1987; Whaley & Rubenstein, 1994). Gjensidighet sies å være et nødvendig kriterium for at en relasjon kan karakteriseres som et vennskap. Men resultatene av min undersøkelse gir et mer nyansert bilde og viser at gjensidighet ikke behøver å være til stede hele tiden. Det at gjensidigheten, for eksempel i relasjonen mellom Nils og Ivar¹⁸⁶, ikke alltid kommer til uttrykk, ser jeg på som en del av vennskapets dialektikk. Det blir samtidig en del av det som karakteriserer vennsapsrelasjonen mellom Ivar og Nils. Det ser ut til at vennskapet mellom Nils og Ivar tåler at det ikke alltid er gjensidighet mellom de to guttene.

¹⁸⁶ Se for eksempel kapittel 5.3.5. Gjensynsglede og savn, "Ivar!".

En annen dimensjon ved vennskapet og vennskapets dialektikk er at vennskapet også kan romme både uenighet og konflikter¹⁸⁷. Ut fra resultatene av denne undersøkelsen kan det synes som om venner ønsker å *være sammen i konflikten*, selv om de kan gi uttrykk for både sinne og frustrasjon. Barna gir ofte uttrykk for at de ønsker å løse konflikten, men det er oftest bare hvis en voksen skiller barna at barna går fra hverandre.

Det å bli ekskludert eller avvist tolker jeg også som et uttrykk for vennskapets dialektikk¹⁸⁸ dersom vennskapet ser ut til å tåle en slik avvising. Det er som vi har sett, særlig i vennskapstriadene at det forekommer forhandlinger og innslag av konkurranse. Det blir en del av det som karakteriserer nettopp disse vennsksrelasjonene. Her kan det også forekomme handlinger som kan oppfattes som både urettferdige og svikefulle.

6.6. Oppsummering - et utvidet vennsksbegrep

Denne undersøkelsen har vist at vennsksrelasjoner mellom to-treåringer er komplekse og at de kan forandre seg over tid. Den måten denne undersøkelsen viser hva vennskap er for barn, er med på å utdype og utvide vennsksbegrepet. De definisjonene av vennskap som forskningen har gjort hittil¹⁸⁹, blir for snevre. For eksempel er utgangspunktet for nesten all forskning om vennskap at relasjonen må være *gjensidig* for å kunne kalles en vennsksrelasjon (Bliding, 2004; Damon, 1977, s. 138; Dunn, 2004, s.2; Gottman, 1986; Howes, 1987; Whaley & Rubenstein, 1994). Dette var også et av mine utgangspunkter da jeg gikk ut for å observere vennsksrelasjoner mellom to-åringer i barnehagen. Men etter å ha studert og analysert

¹⁸⁷ Se for eksempel kapittel 5.4.8. Å være uenige – konflikter.

¹⁸⁸ Se for eksempel kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger og kapittel 5.6.4. Å ikke få være med.

¹⁸⁹ Se kapittel 2 og 3 i denne avhandlingen.

mine funn vil jeg hevde at det trengs en nyansering av dette bildet. På den ene siden er gjensidighet en viktig forutsetning for at en relasjon skal kunne kalles vennskap. Samtidig viser mine resultater at gjensidighet ikke alltid behøver å være til stede¹⁹⁰. Når vennskapet først er etablert, danner dette et slags fundament som ligger til grunn for et fortsatt vennskap selv om barna ikke alltid ønsker å være sammen eller selv om barna ikke alltid er enige eller at gjensidighet synes å mangle på andre måter. Undersøkelsen gir imidlertid ikke noe svar på hvor grensen går for når vennskapet ikke lenger opprettholdes som et resultat av manglende gjensidighet. Men vi kan se at for eksempel i relasjonen mellom Ivar og Kari synes det som om vennskapet endrer karakter og blir truet ved at gjensidigheten ikke opprettholdes¹⁹¹.

Forskere som tilhører den utviklingspsykologiske tradisjonen har vært mer opptatt av å studere vennskapets betydning for barns individuelle utvikling av sosial kompetanse, fremfor å studere vennskapets kompleksitet (Guralnick & Neville, 1997; Guralnick, 2001; Honig & Thompson, 1993; Howes, 1983, 1987, 1996; Howes m. fl., 1989; Howes m. fl., 1994; Lewis & Rosenblum, 1975; Whaley & Rubenstein, 1994). Søkelyset på vennskap innen den utviklingspsykologiske tradisjonen har gjerne vært rettet mot barnets økende kompetanse til å inngå i stadig mer komplekse vennsapsrelasjoner etter hvert som barnet har blitt eldre. Mye av forskningen om vennskap innen denne tradisjonen har vært bygget på store, kvantitative undersøkelser som har hatt som siktemål å si noe generelt om hvordan barns sosiale utvikling gjør dem i stand til å inngå ulike vennsapsrelasjoner (Guralnick & Neville, 1997; Guralnick, 2001; Howes, 1983, 1987, 1996; Howes m.fl., 1989;

¹⁹⁰ Se kapittel 6.2. Et felles ”vi”.

¹⁹¹ Se kapittel 5.1.5 Vennskapet utfordres

Howes m.fl., 1994). Min forskning har også vært opptatt av utvikling i den forstand at jeg har ønsket å se hvordan vennskap mellom barn bygges opp og forandres over tid. Resultatene av min undersøkelse viser at barna *sammen* utvikler sine ulike vennsksrelasjoner gjennom at de i sitt være-i-verden-sammen bygger opp både et felles erfaringsforråd og opplevelser av å være et felles "vi". Jeg vil ikke tilbakevise at det som karakteriserer de ulike vennsksrelasjonene kan ha sammenheng med de individuelle barnas utvikling av for eksempel sosial og språklig kompetanse. Men slik jeg ser det, blir det for snevert å fokusere bare på dette. Resultatene av min undersøkelse viser at barnas vennsksrelasjoner kan være både komplekse og mangefasetterte allerede fra barna er ganske små. For eksempel viser resultatene at barn har evne til å inngå i ulike typer vennsksrelasjoner, og at disse vennsksrelasjonene kan ha ulike karakterer uten at man av den grunn kan karakterisere den ene relasjonen som mer eller mindre "moden" enn den andre. Dunn (2004) finner at det i særlig grad er barns evne til å gå inn i samspill som utvider temaet i en fantasilek som er viktig for å kunne bygge opp et vennskap. Mine resultater viser at det er langt flere dimensjoner i barns relasjoner enn evne til å utvide fantasileken som kan være med på å bygge opp vennskapet. Barns opplevelse og levde erfaring av et felles "vi" er sentralt for oppbygging, markering og bevaring av vennsksrelasjonene uavhengig av hvordan dette felles "vi" oppstår. Det kan oppstå både gjennom felles glede av å være kroppslige sammen, felles humor, felles meningsskapning, etc. – og også gjennom levde erfaringer med å bli sviktet, med å være uenige eller følelse av å bli behandlet urettferdig. Mer enn bare evnen til fantasilek, ser det ut til at det er eksistensielle tema som kommer til uttrykk i barnas levde vennsksrelasjoner: tema som det å være farlige sammen, etiske tema som rettferdighet, høflighet og regler,

kroppslighet, å ha det gøy sammen og forhandlinger. Dette viser at barn gjennom sitt være-i-verden-sammen bygger opp komplekse relasjoner. Vi kan tenke oss at disse relasjonene utvides og forandres alt ettersom barna møter ulike dimensjoner i sitt samspill. Dette behøver ikke å bety at kompleksiteten nødvendigvis må vurderes som mer avansert, men at det inngår andre og flere aspekter enn tidligere i barnas relasjoner.

Resultatene av min studie tilbakeviser synspunkter som hevder at det er mer eller mindre tilfeldig *hvem* små barn velger å leke med (Damon, 1977, s. 38). Denne studien viser at barn ikke bare velger å leke med dem de liker, men at de også tilpasser seg til hverandre og utvikler ulike måter å være-i-verden-sammen på ut fra hvem de er sammen med. Det blir vanskelig å snakke om én barndomskultur eller én småbarnskultur, slik det kan oppfattes at både Corsaro (1985, 1988, 1997, 2003; Corsaro m. fl., 1990) og til en viss grad også Løkken (1996, 1998, 2000, 2004) gjør. Livsverden er mangetydig, og ved å rette søkelyset direkte på vennsrelasjonene, slik det er gjort i denne studien, har det vært mulig å avdekke de komplekse strukturene i barnas relasjoner seg imellom.

Sentralt i oppbyggingen av vennsrelasjoner er møtet som finner sted mellom barna i barnehagehverdagen. Det er ikke nok at barna møtes fysisk, det må også finne sted et psykisk møte i form av at barna også ser hverandre mentalt og kommuniserer på en eller annen måte. De nærmer seg hverandres livsverdener og deres horisonter nærmer seg hverandre. Gjennom kommunikasjonen i møtet klarer barna å delta i hverandres verdener og skape et felles "vi". Opplevelsen og erfaringen av et felles "vi" kommer til uttrykk gjennom at barna skaper mening sammen i det de gjør, gjennom å knytte an til hverandres horisonter og deler av hverandres livsverdener, gjennom humor, men også gjennom å løse konflikter og

finne tilbake til hverandre igjen etter konflikter. Resultatene viser videre at barna ønsker å beskytte venns­kaps­relasjonen sine. Studien bidrar til at vi kan få ny kunnskap om de små barnas livsverden i barnehagen gjennom et forsøk på å forstå og belyse det mangfoldet som de små barnas verdener består av. I tillegg kan denne studien være med på å utvide teorien ved et direkte søkelys på livsverdensbegrepet i forbindelse med små barns venns­kaps­relasjoner. Den har blant annet vist kroppssubjektenes *være-i-verden* (jfr. Merleau-Ponty, 1945, s. v) også kan utvides til et *være-i-verden-sammen*. Som pedagog blir det viktig å se nærmere på hvordan den voksne i barnehagen kan være med på å tilrettelegge for møter mellom barna i deres livsverdener, og hvordan den voksne kan hjelpe barna med å beskytte de venns­kaps­relasjonene de inngår i. Dette vil bli drøftet i det neste kapittelet: Pedagogiske implikasjoner.

7. Pedagogiske implikasjoner

Den amerikanske psykologen og forskeren Philip W. Jackson har hevdet at pedagogisk forskning i første rekke hverken skal sikte mot å forbedre praksis eller å tilfredsstille ens egen nysgjerrighet bare fordi du som forsker mener emnet er interessant (Vaage & Handal, 1987). Pedagogisk forskning, mener Jackson, skal først og fremst bidra til å berike praksis: *"I am going to argue that one reason for studying it is to enrich teaching in the eyes and in the minds of both practitioners and the world at large. Enriching it means seeing it as being more complex and more important, as having connections with other kinds of human activities, human aspirations and needs that were not heretofore acknowledged."* (Vaage & Handal, 1987, s.172). Selv om disse synspunktene ble lansert for snart tyve år siden, mener jeg de er like aktuelle for dagens pedagogiske forskning. Det er med det samme perspektivet jeg ønsker å gå inn å se hvilke pedagogiske implikasjoner min studie kan ha.

Barnehagen er en pedagogisk institusjon der små barn er sammen flere timer daglig over en lengre periode. Tradisjonelt har barnehagen vært dominert av et utviklingspsykologisk perspektiv som vektlegger barnets individuelle utvikling (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 24). Et livsverdensfenomenologisk perspektiv vektlegger at menneskelivet er intersubjektivt. Livsverden, slik Merleau-Ponty utviklet begrepet, er en helhet av natur, kultur, historie, samfunn og subjekt. Barnehagen er en del av barnas livsverden, og danner et skjæringspunkt mellom samfunnets, førskolelærernes, det øvrige personalets og barnas forestillinger og erfaringer. Barna skaper mening og sammenheng i tilværelsen ut fra den verden barna møter i

barnehagen. Samtidig bærer barna med seg erfaringer fra sitt levde liv utenfor barnehagen (Johansson, 1999, s. 29).

Denne undersøkelsen viser at barna danner og utvikler venns­kaps­relas­joner i barnehagen, venns­kaps­relas­joner som kommer til uttrykk på ulike måter i barnas livsverden. Vennskapet er komplekst og foranderlig og ikke noe statisk. Vennskap er et fenomen som må beskyttes, forhandles og reforhandles, konstrueres og rekonstrueres kontinuerlig. Barna forsøker å beskytte sine venns­kaps­relas­joner og kan på ulike måter vise at de er lei seg dersom venns­kaps­relas­jonen er i ferd med å gå i stykker. Studien har i første rekke tatt sikte på å utforske hva som er karakteristisk for de små barnas ulike venns­kaps­relas­joner og hvordan barna gir uttrykk for venns­kaps­relas­joner seg imellom. Den voksnes rolle har ikke blitt fokusert på i denne forbindelsen. Likevel mener jeg at resultatene kan ha en betydning for den voksnes rolle i barnehagen. Det vil nå bli drøftet hvilke pedagogiske konsekvenser denne undersøkelse kan ha for barna i barnehagen og ikke minst for førskolelærerne som har ansvaret for det pedagogiske innholdet.

7.1. Hva kan barn lære av vennskap?

Det er først og fremst i samspill med andre at vi lærer (Williams m.fl., 2001, s. 97). Flere forskere (Frønes, 1994; Løkken, 1996, 2000, 2004; Johansson, 1999; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Williams, m.fl., 2001) er opptatt av at barn lærer mye av jevnaldrende som de ikke kan lære på samme måte av voksne. Det barn lærer av andre barn på samme alder, er noe annet enn det de lærer av foreldre eller av andre voksne (Frønes, 1994, s. 157-158). Ved at barna leker med barn på samme alder og med samme sosiale posisjon vil barna kunne være på samme nivå. Barna har samme ansvar for at samspillet kommer i gang og utvikler seg. Dermed får barna muligheter for nytenkning og utvikling på sine egne premisser. Men kan barn lære

noe spesielt av vennskapet som går ut over det de kan lære av jevnaldrende? Det er vanskelig ut fra denne studien å si om det barn kan lære gjennom vennskap med andre, kun er avhengig av venns­kapsrelasjonen. Slik jeg ser det, blir det for kategorisk å hevde at barn ikke vil kunne lære seg det samme utenfor venns­kapsrelasjonene. Men vennskap skiller seg fra andre relasjoner blant annet ved at det er et sterkt - og som regel et gjensidig - ønske om å være sammen, selv om resultatene viser at dette bildet kan være mer nyansert enn tidligere antatt. Studien viser at venner har en nærhet og en egen tilknytning til hverandre. Dette åpner for et læringspotensiale som etter min mening er unikt for venns­kapsrelasjoner. Det er særlig tre læringsområder jeg vil trekke frem som aktuelle i forbindelse med barns vennskap: *etikk, samhandling og kommunikasjon, og vennskap og intersubjektivitet.*

7.1.1. Etikk

Venns­kapsrelasjoner rommer både glede over å være sammen, glede over fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen, felles humor – men også konflikter, utestengelse, fortvilelse over å ikke få være med, sorg og savn. Alt dette kan sies å være etiske sider ved vennskapet. Jeg har tidligere vist til at Johannson (1999) i sin studie finner at vennskap innehar etiske dimensjoner, noe som støtter Blums (1980, s. 43-65) antagelser om det samme. Som jeg har redegjort for i kapittel 6.2.6. *Etikk*, styrker resultatene av min studie disse funnene ytterligere. Gjennom venns­kapsrelasjonene finnes det muligheter for at barna lærer hverandre å vise respekt for rettigheter og respekt for den andres ønsker, også i situasjoner der den andre ønsker å være alene. Et eksempel på dette er sekvensen der Ivar sitter og legger et puslespill på egenhånd¹⁹². Da Kari kommer bort til ham,

¹⁹² Kapittel 5.1.2. Å søke til hverandre, "De er bare mine".

viser han både verbalt og kroppslig at han ikke vil ha innblanding fra Kari, noe Kari respekterer. I dette eksempelet beskytter Ivar aktiviteten sin (legge puslespill) ved å si at alle puslespillbrikkene er hans. Retten til å ha ting er ifølge Johansson (1999, s. 117-118) en verdi som barna setter høyt og som de forsvarer. Min studie støtter denne antagelsen. Barna innleder ofte samtaler med temaet ”den er din og den er min”¹⁹³. På denne måten kan de også lære å fordele leker mellom seg. Det ser ut til at barna er innforstått med at venner deler, samtidig som de er opptatt av å forsvare både sine egne rettigheter og vennens rettigheter.¹⁹⁴

Et annet aspekt ved den etiske dimensjonen av vennskapet er det omsorgsfulle, som for eksempel kan komme til uttrykk i et ønske om å hjelpe eller trøste vennen. Johansson (1999, s. 169-179) finner i sin studie at barna viser omsorg for andre, blant annet ved å hjelpe dem og trøste dem som er lei seg. Det er imidlertid mange måter å trøste på. Gjennom vennsrelasjoner kan barn få mulighet til å lære både om å gi trøst og om å motta trøst fra vennen. Slik jeg tolker det, viser Kari en måte å trøste Fredrik på da hun velger å sette seg i nærheten av ham en gang han har slått seg på utelekeplassen¹⁹⁵. Det er allerede en voksen som har tatt Fredrik på fanget for å trøste ham, men Kari viser med sin nærhet og sine uttalelser at hun vil være nær vennen når han er lei seg. Fredrik viser en annen og mer direkte måte å trøste vennen sin på i eksempelet der lyset blir slått av under en samlingsstund. I tillegg til å sitte nær vennen Ivar og stryke ham over kinnet, uttaler Fredrik verbalt at han skal passe på Ivar fordi han blir så redd¹⁹⁶.

¹⁹³ Se for eksempel kapittel 5.2.5. Å utvikle regler sammen, ”Og den er min” og kapittel 5.4.5. Å skape mening sammen, ”Alle mine og alle Fredrik sine”.

¹⁹⁴ Se for eksempel kapittel 5.4.5. Å skape mening sammen, ”Alle mine og alle Fredrik sine”.

¹⁹⁵ Se kapittel 5.4.2. Å vise støtte og sympati, ”Jeg hoppet”.

¹⁹⁶ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, ”Passe på Ivar”.

Nær opptil det å trøste en venn ligger en læring om hva som er viktig i vennens liv. Da Kari for eksempel forteller Ivar at hun har sett bilen hans¹⁹⁷, forstår hun tilsynelatende på Ivars noe overraskede og ivrige svar at dette er noe som berører ham. Familiens bil er noe som tilhører Ivars livsverden utenfor barnehagen, og slik jeg tolker det, uttrykker Kari med sin kommentar at hun vil knytte an til Ivars horisont og denne delen av vennens livsverden. Vi kan tenke oss at Nils også lærer noe om hva som er viktig i den andres liv i eksempelet der Ivars mor gir uttrykk for at hun snart skal gå¹⁹⁸. Litt på avstand betrakter han at Ivar snakker med moren sin og at han ikke vil at hun skal gå. Så går Nils bort til Ivars mor, tar henne i hånden og forsøker å dra henne med seg bort til der hvor han satt i sted da han lekte med Ivar. Slik jeg tolker dette, knytter Nils an til Ivars horisont og gir samtidig uttrykk for at han skjønner hva som er viktig for Ivar. Ivar vil ikke at moren skal gå, og Nils forsøker å få henne med bort til der han leker sammen med Ivar.

Kompleksiteten og dialektikken i vennskapet gjør at barna også kan lære noe som kan oppleves som vanskelig. Siden vennskap ikke er stabilt og gitt en gang for alle, kan man for eksempel lære at venner kan svike deg, man kan lære at venner kan bli uenige eller lære at også venner kan behandle deg på en måte som oppfattes som urettferdig. Resultatene i min undersøkelse viser eksempler på dette, noe som har blitt beskrevet i kapittel 6.5. *Vennskapets dialektikk*.

7.1.2. Samhandling og kommunikasjon

Venner liker å være sammen, og venner liker å gjøre noe sammen. Dette innebærer at venner kan lære å samhandle. En forutsetning for

¹⁹⁷ Se kapittel 5.1.3. Å knytte an til den andres livsverden, "Jeg så bilen din".

¹⁹⁸ Se kapittel 5.3.3. Å knytte an til den andres livsverden, *Når mamma skal gå*.

at man skal kunne handle sammen er at man lærer hvordan man skal gjøre sine intensjoner tydelige. Det er nødvendig for barna å lære seg å kommunisere slik at den andre forstår, og dessuten å lære å tolke hverandres intensjoner. Et godt eksempel på dette er da Fredrik fremholder for Ivar at de skal sage¹⁹⁹. Ivar forsøker flere ganger å komme med alternative måter å sage på, noe som hele tiden blir avslått av Fredrik. Fredrik har sine helt klare formeninger om hvordan sagingen skal foregå, og han tydeliggjør disse intensjonene overfor Ivar. Ivar på sin side er i den samme situasjonen nødt til å lære å forstå vennens mening eller idé. Vi kan tenke oss at han lærer å følge Fredriks intensjoner og lærer om den andres perspektiv. Det kan synes som om Fredrik og Ivar lærer seg å komme frem til en felles mening i denne situasjonen. Et annet eksempel på at venner lærer å forstå hverandre er da Ivar og Nils sender biler til hverandre²⁰⁰. Nesten helt uten verbale ytringer forstår barna hverandres intensjoner og klarer å få til en samhandling. Det er interessant å legge merke til den voksne som kommer forbi og som i denne situasjonen ikke klarer å ta barnas perspektiver. Den voksne ser at Nils har to biler og sier at han må gi en bil til Ivar. Hverken Ivar eller Nils reagerer på det den voksne sier, det virker som om de har en avventende holdning. Da den voksne går, fortsetter de to guttene leken sin. Kanskje lærer barna i tillegg at det ikke alltid er nødvendig å høre på hva den voksne sier? Som pedagog kjenner jeg meg godt igjen i denne situasjonen. Jeg tror førskolelærere ofte ser situasjoner i barnehagen bare i forbifarten, og at de kan gripe inn overfor barna uten alltid å ha tatt seg tid til å se hva som egentlig foregår. Hvis det er tilfelle, kan pedagogene risikere at barn lærer noe annet enn det som har vært pedagogens intensjon,

¹⁹⁹ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Sage".

²⁰⁰ Se kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen, "Ååå – bang!".

slik som kanskje skjedde i situasjonen mellom Ivar og Nils som beskrevet over.

Gjennom vennskapet kan barna lære om relasjoner til andre mennesker. Barna lærer at de kan ha ulike relasjoner til ulike personer. Dette er noe som kommer klart til uttrykk i min studie. Et viktig funn er nettopp at barna har ulike vennskap med ulike barn i barnehagen. Vennskapet kan også lære barna at man kan ha ulike følelser overfor ulike personer. Venner er gjerne personer som blir glade for å se hverandre. Nils, for eksempel, stråler opp når han ser Ivar²⁰¹. Men gjennom vennskapet kan barna også lære om hverandres spesielle væremåter. Ivar og Fredrik utvikler en felles væremåte som innebærer å snakke med litt dype stemmer, innta et gyngende ganglag og puste tungt mellom tennene. De oppfører seg ikke likedan hver gang de er sammen, men begge barna har mulighet til å lære av hverandre hvordan denne spesielle væremåten praktiseres²⁰².

Venner blir etter hvert svært godt kjent, og de kan lære å utvikle en av og til subtil kompetanse i å tolke hverandre. Et eksempel på dette er da Fredrik gjentatte ganger roper ”Jeg vant”, og vennen Ivar skjønner at han bare tuller²⁰³. Et lignende eksempel er da Ivar og Nils leker at de kaster sneklumper på hverandre og i tillegg later som de får vondt. Her kan vi se for oss at barna ikke bare lærer å tolke hverandre, men også å følge hverandre subtilt²⁰⁴. Igjen er det en voksen som ikke forstår det underforståtte budskapet om at ”dette er lek”, så hun forsøker gjentatte ganger å stoppe de to guttene i deres lek med sneklumpene. Ivar svarer den voksne med å si ”dumming” og forsøke å vri seg løs da den voksne holder ham. Nils fortsetter å kaste

²⁰¹ Se kapittel 5.3.5. Gjensynsglede og savn, ”Ivar!”.

²⁰² Se for eksempel kapittel 5.2.2. Å være kroppslig sterke sammen, ”Nå må vi bygge”.

²⁰³ Se kapittel 5.2.4. Humor og glede, ”Jeg vant”.

²⁰⁴ Se kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, ”Nikk - ”Kast” - ”Au”.

sne på bakken og le, kanskje for å uttrykke at dette ikke er en farlig lek slik som den voksne tror. Men den voksne gir seg ikke, og samspillet mellom Ivar og Nils blir avbrutt.

Små barns samhandlinger er blant annet karakterisert av tur-taking, det kan virke som det blir en regel i deres samspill. Dette fenomenet har også Ardis Storm-Mathisen (1995, s. 93 f) påpekt i sin hovedfagsoppgave. Storm-Mathisen sier at slik tur-taking er viktig blant annet for evnen til å kunne dele en felles mening. Tur-taking er også nødvendig i kommunikasjon. Vennskapsrelasjoner gir mange anledninger for barna til å lære tur-taking. Mine resultater viser eksempler på at barna eksplisitt gir uttrykk for ”din tur og min tur”²⁰⁵. Men barna kan også lære om tur-taking selv om det ikke blir uttrykt verbalt. Et eksempel på dette er da Ivar og Nils leker en slags ”borte-borte-titt-tei” i veskestativet eller da Ivar, Fredrik og Nils løper i gangen²⁰⁶.

Samhandling innebærer å handle sammen. I vennskapsrelasjonene kan vi tenke oss at barna lærer noe om å handle sammen. Mye av denne handlingen består av ulike former for kroppslig bevegelse, som for eksempel å hoppe sammen på madrasser, eller å hoppe fra sofaen og ned på madrassene, eller å løpe frem og tilbake i garderoben, eller gyngesammen på hestene ute²⁰⁷. Gjennom å bevege seg sammen kan barna lære noe om sin egen kropp, men ikke minst har de muligheter til å lære noe om det å være kroppslige sammen. Resultatene viser at mye av denne kroppslige samhandlingen innebærer følelsesmessige dimensjoner som spenning og glede, noe som også kan bli en læring

²⁰⁵ Se kapittel 5.1.1. Å hjelpe hverandre, ”Du først. Nå er det din tur”

²⁰⁶ Se kapittel 5.3.2. Å ha det gøy sammen, ”Bø” og kapittel 5.6.1. Å være kroppslige sammen, ”Her kommer jeg”.

²⁰⁷ Se for eksempel kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Hoppe på madrasser*.

for barna²⁰⁸. Men gjennom vennskapet kan barna også lære om andre følelsesmessige dimensjoner som for eksempel trygghet og det å stole på hverandre. Dette kommer blant annet til uttrykk i eksempelet hvor Kari og Fredrik er på besøk på en avdeling med større barn, uten at det hverken er andre voksne eller barn fra deres egen avdeling med²⁰⁹. I denne situasjonen finner Kari og Fredrik sammen. Slik jeg oppfatter det, lærer Kari og Fredrik noe om hvordan vennskapet blir en trygg base i en ellers litt utrygg kontekst. De beskytter leken sin mot ”fremmede” inntrengere, blant annet ved å stole på hverandre og hjelpe hverandre dersom andre barn truer dem eller leken deres på noen måte. For å ivareta denne dimensjonen ved vennskapet trenger barna voksne som kan se og anerkjenne barnas behov for å være sammen uten å bli forstyrret av andre.

7.1.3. Vennskap og intersubjektivitet

Ifølge Merleau-Ponty er eksistensen intersubjektiv. Som mennesker er vi født inn i en sosial verden som vi deler med andre (Merleau-Ponty, 1962, s. 327-334). Det sier seg selv at barna gjennom vennskap med andre kan lære noe om både det å være venn og det å ha en venn. Resultatene mine viser imidlertid at barna har mulighet til å lære om mange ulike dimensjoner ved det å være venn, det å bli en venn og det å ha en venn. Motsatt har barna også mulighet til å lære om det å ikke ha en venn eller det å ikke være en venn. Dette henger sammen i en helhetlig dialektikk. Slik kan barna lære mye om intersubjektivitet gjennom vennskapet. For det første kan vi tenke oss at barna lærer om det verdifulle med vennskap. For eksempel kan vi se for oss at Fredrik lærer at vennen Ivar støtter ham overfor en

²⁰⁸ Se for eksempel kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen, *Gjemme seg og komme frem igjen (borte-titt-tei)*.

²⁰⁹ Se for eksempel kapittel 5.4.4. Vennskap som en trygg forankring, *”Det er pannekake”*.

voksen i en konfliktsituasjon²¹⁰. I det samme eksempelet kan det tenkes at Fredrik og Ivar lærer noe om styrken ved å gjøre noe sammen. Andre eksempler viser at barn kan lære at en venn kan hjelpe, som da et barn kommer og prøver å ta en gryte som Kari holder på med²¹¹. Her kommer vennen Fredrik henne til unnsetning. Et annet eksempel på det samme er Kari og Ivar som hjelper hverandre med å legge puslespill²¹². Her kan barna lære både å hjelpe og å bli hjulpet av en venn.

Noe annet barna kan lære gjennom vennskapet, som kanskje dreier seg mest om det å *bli* en venn og å *ha* en venn, er ulike strategier som kan være vellykkede for å opprettholde vennskapet. Disse ulike strategiene kommer kanskje aller best til uttrykk i vennskapstriadene, som blant annet er kjennetegnet med hyppigere forhandlinger²¹³. I disse eksemplene ser vi at barna gjør plass til hverandre. I andre sammenhenger kan de ekskludere den tredje personen for å beskytte vennskapsdyaden²¹⁴. Vi ser også at barna bekrefter vennene sine gjennom imitasjon av stemmeleie, kroppsholdning og handlinger²¹⁵. En annen strategi for å opprettholde vennskapet er å bruke ordet "vi" for å bekrefte samhörigheten og "vi"-relasjonen²¹⁶. Barna lærer kanskje at en vellykket strategi kan være å invitere vennen med i leken²¹⁷ eller å tilby vennen noe, enten det er noe reelt eller noe imaginært²¹⁸. Barna lærer kanskje at ikke alle strategier alltid fører frem, og at forskjellige strategier passer til forskjellige barn. Gjennom

²¹⁰ Se kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, "Nils beit Fredrik, skjønner du".

²¹¹ Se kapittel 5.4.4. Vennskap som en trygg forankring, "Han tar den".

²¹² Se for eksempel kapittel 5.1.1. Å hjelpe hverandre, "Kan du hjelpe meg?".

²¹³ Se for eksempel kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger.

²¹⁴ Se kapittel 5.5.2. Å få være med - forhandlinger, "Du kan være med i morgen".

²¹⁵ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Jeg er Kaptein Sabeltann".

²¹⁶ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Vi skal gå i vår skute".

²¹⁷ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Ivar, vil du komme i våres båt?".

²¹⁸ Se kapittel 5.5.2. Å få være med – forhandlinger, "Vil du ha mer godteri?".

vennskapet kan de også lære at venner kan være uenige, og likevel være venner²¹⁹. De kan til og med lære at de kan bli avvist, og likevel være venner²²⁰. Begge disse lærdommene er nyttige, fordi de forteller noe om vennskapets dialektikk. Vennskap er ikke enten eller, men både og. Man kan være venner, bli uenige eller ”uvenner” for så å bli venner igjen. Samtidig er vennskap noe som må vedlikeholdes og beskyttes for å kunne bestå. Vennskapet er et kompleks fenomen.

7.2. Vennskapets kompleksitet

Det som trer klart frem av mine resultater, er vennskapets komplekse karakter. Denne studien viser at ved å ta utgangspunkt i et helhetlig, livsverdensontologisk perspektiv, kan pedagoger klare å ta hensyn til vennskapets kompleksitet på en god måte. Ved å ivareta helheten uten å skille mellom for eksempel det kognitive og det emosjonelle, og uten å rette søkelyset mot en lineær utvikling fra det umodne til det modne mennesket, kan pedagoger være med på å anerkjenne ulike vennsapsrelasjoner som unike for de enkelte barna. Studien viser at de definisjoner av vennskap som forskningen har gjort hittil, er for snevre. For barna har vennskap flere dimensjoner, som for eksempel at den enkelte kan inngå i flere ulike vennsapsrelasjoner. I presentasjonen av resultatene fremkommer det at vennskap mellom ulike barn kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Felles for alle vennsapsrelasjonene er at de synes å innebære et eksistensielt spørsmål for barna i barnehagen, en relasjon der den mest grunnleggende dimensjonen er opplevelsen av et *være-i-verden-sammen*. Det er med andre ord vanskelig å vurdere én type vennskap som mer verdifull enn en annen. En vennsapsrelasjon som kommer til uttrykk gjennom løping frem og tilbake i gangen eller det å hoppe

²¹⁹ Se for eksempel kapittel 5.2.1. Å være farlige sammen, ”Sage”.

²²⁰ Se for eksempel kapittel 5.1.5. Vennskapet utfordres, ”Du må ikke tulle, Ivar”.

på madrasser sammen, er hverken mer eller mindre verdifull enn en venns­kaps­relasjon som uttrykkes gjennom en felles lek som for eksempel handler om å reise et sted for å kjøpe godteri. Sett ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv²²¹, et perspektiv som har vært grunnlaget for førskolelærerutdanningen i mange år, vil mange kanskje si seg uenig i dette. I mye av litteraturen om lek, er det rolleleken som blir mest vektlagt og flere leketeoretikere mener at rolleleken er den mest verdifulle av lekeformene (se for eksempel Olofsson, 1993). Med et slikt perspektiv vil kanskje ikke den venns­kaps­relasjonen som Nils og Ivar bygger opp, med en vekt på det kroppslige og å ha det gøy, bli verdsatt like mye som for eksempel relasjonen mellom Ivar og Kari, som i større grad karakteriseres av regler, høflighet og rettferdighet.

Med utgangspunkt i et livsverdensontologisk perspektiv blir det derimot hverken interessant eller mulig å vurdere ulike vennskap som mer eller mindre verdifulle i forhold til hverandre. Det er barna selv, de som er venner, som kan vurdere dette. Dersom de voksne vurderer ulike vennskap opp mot hverandre på denne måten, tror jeg heller det handler om den voksnes forestillinger om hva utvikling er, og at den voksne har et ønske om å kontrollere barns relasjoner. Pedagogene har likevel et ansvar for at de relasjonene som utvikler seg mellom barna ikke blir undertrykkende for den ene parten. Dette kan bli et dilemma dersom ikke pedagogen har gode nok vurderinger for de valg som blir gjort. Pedagogens ansvar fremtrer dermed som svært komplekst. Slik jeg ser det, er det pedagogens ansvar å legge til rette for, respektere og støtte de venns­kaps­relasjoner som barn bygger seg imellom innenfor barnehagens kontekst. Da er det nødvendig at pedagogene forstår at vennskap inneholder mye mer enn det vi ser i første øyekast. Det er også pedagogens ansvar å sørge for at hvert

²²¹ Se Olofsson (1993, s. 141 f) for en oversikt.

enkelt barn får muligheter til selv å etablere kontakt med og relasjoner til andre barn på sin måte ut fra sitt unike levde liv og sitt erfaringsforråd. Etter min mening vil det ikke være mulig å påtvinge noen et vennskap. Men som pedagog er det mulig å legge forholdene til rette slik at alle barn, også de som ikke har så lett for å få venner, kan bygge opp et felles være-i-verden-sammen med ett eller flere andre barn i barnegruppen, for eksempel ved å få gjøre noe helt spesielt sammen "bare vi to". Med andre ord er det pedagogens ansvar å legge til rette for at det kan oppstå møter mellom barna. Men da er det samtidig viktig at den voksne er lydhør overfor de uttrykk for vennskap som allerede finnes mellom barna, slik at man kan ta utgangspunkt i det som kanskje er i ferd med å etablere seg som et vennskap. Resultatene av undersøkelsen viser også at slike møter kan finne sted i mange ulike sammenhenger innenfor barnehagehverdagens kontekst. Mange møter finner sted i det som kalles barnas frie lek. Her kan barna selv i stor grad bestemme hvem de vil leke med og hva de vil leke. Derfor er dette en kontekst som gir gode muligheter for møter der vennskap kan oppstå og videreutvikles. Pedagogene har likeledes et ansvar for tilrettelegging av rommet slik at barna får plass til ulike måter å være-i-verden-sammen på. Mine resultater viser for eksempel at vennskap kan kommet til uttrykk gjennom en felles glede over å være kroppslige sammen. Da kreves det plass til å klatre og hoppe og løpe frem og tilbake. Dette er noe Løkken (2005, s. 31) også fremhever i sine studier.

Men som pedagog er det viktig å være klar over at slike møter også kan finne sted i andre situasjoner, som for eksempel på badet, under måltider, på turer eller i løpet av andre mer voksenstyrte aktiviteter. I slike situasjoner er det ofte den voksne som bestemmer hvem som skal få være med. Dersom den voksne er lydhør og oppmerksom på hvilke vennsksrelasjoner som er i ferd med å

etablere seg mellom barna, kan nettopp det å få gå på badet sammen, eller få sitte ved siden av hverandre ved måltidet, være med på å styrke opplevelsen av et felles "vi" mellom barna. Det er nødvendig at pedagoger ser helheten i barnas relasjoner. For å forstå barnas relasjoner må pedagogene studere den måten barna er sammen på, hvilke regler som er viktige for barna, hva barna synes er morsomt, etc. På denne måten vil den voksne kunne støtte barnas relasjoner og vise respekt for barnas verdener. Mulighet for læring skjer i møtet mellom livsverdener. Den voksne bør bestrebe seg på å møte barnas livsverdener og skape et miljø for slike møter. Dette er i tråd med Johanssons synspunkter (Johansson, 2003b, s. 16). Også Haugen m. fl. (2005, s. 10-11) kommer inn på møtet som en viktig forutsetning for læring, ikke bare for barnet, men også for pedagogen: *"I møtet og vekselvirkningen med barnet danner også pedagogen seg videre og blir klokere på seg selv og verden"* (Haugen m. fl., 2005, s. 11).

7.3. Vennskapets dialektikk

Vennskapets dialektikk handler om at vennskap både rommer positive følelser som gjensidig glede, følelse av fellesskap og å ha det morsomt sammen, men også sider som konflikter, sorg, savn, følelse av svik. Hvilke pedagogiske konklusjoner kan man trekke av det? Igjen mener jeg at det viktigste for en pedagog er å være en god observatør og deltaker og å forsøke å forstå og respektere barnas følelser. Små barn er i enda mindre grad enn voksne i stand til å sette ord på de mange motstridende følelsene som kan oppstå i forbindelse med de komplekse sidene ved vennskapet.

Det har vært hevdet at voksne på småbarnsgrupper i konflikter innimellom har en tendens til å lede barna mot individuelle aktiviteter i stedet for å løse situasjonen sammen med barna (Greve, 1999, 2005; Løkken, 1996, s. 14). I et tidligere forskningsarbeid så jeg eksempler på at de voksne, særlig i konfliktsituasjoner, bokstavelig talt løftet

barna bort fra situasjonen for å trøste et eventuelt gråtende barn, uten å gå inn i den sosiale sammenhengen og hjelpe barna med å løse konflikten sammen (Greve, 1999, 2005). Løkkens (1996) forskning peker på at voksne har en tendens til å lede barna mot individuelle aktiviteter som puslespill, ulike lekesaker eller roligere aktiviteter som å lese eller å synge, dersom den sosiale leken - som gjerne er ledsaget av latter, hyl og skrik - brer seg. Min undersøkelse har ikke vært rettet inn mot de voksne på avdelingen. Derfor kan jeg vanskelig si noe om slike tendenser også gjør seg gjeldene i denne barnehagen. Men jeg har sett eksempler der voksne har gått inn og stoppet et samspill mellom to barn, med den begrunnelsen at det de holder på med, kan være farlig på en eller annen måte. Et eksempel på dette er *"Nikk" – "Kast" – "Au"* i kapittel 5.3.1. Å være kroppslige sammen. Her står barna og kaster sne på hverandre. Motivet for den voksne som griper inn og til slutt setter en stopper for denne leken, kan være å beskytte barna og kanskje også å bevare kontrollen. Det er en regel i denne barnehagen som sier at barna ikke får lov til å kaste sne på hverandre. Sett ut fra barnas perspektiver, kan dette eksempelet tolkes annerledes. Kombinasjonen av å kaste sne, der hele barnas kropp er med i bevegelsene, ledsaget av ord som "nikk", "kast" og "au" og spenningen knyttet til at sneen drysser ned, skaper et fellesskap mellom Ivar og Nils som er med på å bygge opp om deres vennsksrelasjon. I en hektisk hverdag kan det være vanskelig for pedagoger å fange opp dette aspektet i barnas samvær, men det er etter min mening viktig at pedagogene forsøker å reflektere over hva det kan bety for barns vennskap hvis deres kommunikasjon blir avbrutt. Regler i barnehagen er med på å legge trygge rammer rundt barnas vennskap. Vi har sett av resultatene i denne studien at barna selv også utvikler regler i sine vennsksrelasjoner. Men jeg mener det er grunn til å spørre seg om hvor absolutte reglene i barnehagen

skal være. Kan det være rom for å vurdere om reglene ikke alltid må følges, men at de kan tillempes ut fra den enkelte situasjon?

Som observatør har jeg også vært vitne til at de voksne av og til har forstått situasjonen på en annen måte enn barna, for eksempel har de tolket noe som en begynnende konflikt, mens det ut fra barnas ståsted har vært en lek som har pågått over en viss tid. Dette oppstår gjerne i situasjoner der den voksne ikke har vært aktivt til stede med barna, men for eksempel har vært opptatt med et annet barn eller vært i samtale med andre voksne. I slike tilfeller er det lett for den voksne å tolke det som skjer mellom barna ut fra den voksnes perspektiv og glemme å nærme seg barns perspektiver for å tolke det som skjer. Det er viktig å være klar over at jeg har hatt mulighet til å granske observasjonene mine om og om igjen, gjerne på mikronivå, i en periode på over to år. De voksne i barnehagen må derimot handle der og da i løpet av sekunder. Hver eneste dag må de ta mange avgjørelser i situasjoner der de ikke har hatt mulighet til å få med seg hva som har skjedd. Det er rett og slett ikke mulig for de voksne i barnehagen å være alle steder og få med seg alt som skjer over alt. Dette viser hvor viktig det er at de voksne som arbeider i barnehagen har mye kunnskap om små barn, og at de stadig stiller spørsmål ved og utfordrer sine tolkninger og kunnskaper. Det kreves en bevisst pedagog som både skaper møter mellom barnas livsverdener og som i tillegg bidrar med sin egen livsverden, noe også både Johansson (2003b, s. 16) og Løkken (2005, s. 37) fremhever i sin forskning. Denne undersøkelsen gir kunnskap om barns vennskapsrelasjoner som kan være med på å gi barnehagens personale en økt innsikt og dermed også bedre forutsetninger for å vurdere de ulike situasjonene som oppstår i løpet av barnehagehverdagen.

Barnehagen er en arena der mange mennesker, både voksne og barn, møtes og går inn i ulike relasjoner. Men det er også en arena der

mennesker skilles igjen: voksne skifter arbeidsplass, barn blir flyttet til andre avdelinger i barnehagen eller til helt andre barnehager. Resultatene av min studie viser at barn også kan oppleve sorg og savn selv om ingen slutter i barnehagen. Det kan være at venns­kapsrelasjoner av ulike årsaker tar slutt eller sklir fra hverandre. Resultatene av undersøkelsen viser at barnas uttrykk for sorg eller savn kan komme til uttrykk på ulike måter som ikke alltid er like lette å tolke. Derfor blir det viktig at de voksne som arbeider med barna i barnehagen er nær barna, både fysisk og psykisk. ”*Arbetet med små barn kräver närhet, inte distans!*” (Johansson, 2003b, s. 16). Dersom pedagogene har kunnskap om vennskap mellom små barn, blir det i større grad mulig å forstå at vennskap ikke er tilfeldige relasjoner og at det har betydning for barn hvis relasjonene går i oppløsning eller tar slutt av andre årsaker. Hvis barna møter pedagoger med kunnskap om vennskap, vil de kunne få hjelp til å bearbeide sine opplevelser eller følelser i forhold til det å miste en venn eller for eksempel opplevelsen av å bli sveket. Ikke minst kan det være en stor utfordring for pedagoger å ta hensyn til barn som blir utestengt fra venns­kapsrelasjoner. Her blir det fort et dilemma mellom å respektere de barna som kanskje ekskluderer et annet barn for å beskytte sitt eget vennskap, og å støtte det barnet som ikke kommer med i vennskapet og som dermed kanskje vil føle seg sviktet. Igjen er det umulig å gi noen oppskrift på hvordan slike dilemmaer kan løses, men jeg tror det første og viktigste skrittet på veien mot en løsning er å innse at det er en utfordring.

Pedagogene har også ansvar for å ta hensyn til venns­kapsrelasjoner ved sammensetning av grupper, bordplassering og etter hvert også overflytting til andre avdelinger. Særlig det siste kan få store konsekvenser for barnas muligheter til å opprettholde sine venns­kapsrelasjoner. Barnehagens pedagoger besitter en stor makt i

forhold til barna. Det er nødvendig at pedagogene er seg bevisst dette ansvaret slik at denne makten blir utøvd på en måte som kommer barna mest mulig til gode.

Finnes det venns­kaps­relas­joner som man av pedagogiske eller andre årsaker burde forsøke å oppløse? Finnes det ”dårlige” venner? Dette spørsmålet gir ikke studien noe svar på. Noen ganger kan det kanskje finnes venns­kaps­relas­joner som kan være negative for noen barn. Jeg har tidligere beskrevet at det ut fra et livsverdensontologisk perspektiv ikke er mulig for en utenforstående observatør å vurdere et vennskap som mer eller mindre verdifullt i forhold til et annet. Utfordringen for pedagogene blir hvordan og ut fra hvilket grunnlag de skal kunne observere og vurdere de relasjonene som barna inngår i og samtidig ta stilling til om disse relasjonene kan være negative for noen barn. Er det mulig å foreta en slik vurdering på en måte som ivaretar respekten for barnas venns­kaps­relas­joner? Jeg mener livsverdensontologien åpner for slike muligheter, dersom pedagogene har nok kunnskap og er villige til å være nær barna og møte dem i deres livsverdener.

7.4. Oppsummering

Avslutningsvis kan det oppsummeres med at dette forskningsprosjektet er med på å belyse den kompleksiteten og det mangfoldet som barns livsverden i barnehagen rommer. Ikke minst gjelder dette i forhold til barnas venns­kaps­relas­joner og hvordan pedagogene kan være delaktige i å støtte opp om disse. Venns­kaps­relas­joner gir mange muligheter for at barna lærer om både *etikk*, *samhandling* og *kommunikasjon*, og om *venns­kap* og *intersubjektivitet*. Det er ikke mulig å komme med noen ”oppskrift” på hvordan man som pedagog kan hjelpe barn å få venner. Av og til er det viktig at pedagogen går aktivt inn og støtter barna i de ulike situasjonene. Vel så ofte er det viktig at pedagogen holder seg litt på

avstand. Men uansett er det en utfordring for pedagogene hele tiden å observere, reflektere, utfordre sin tidligere kunnskap, utfordre de tolkningene som gjøres og hvilke konsekvenser pedagogenes handlinger får for vennsksrelasjonene mellom barna. Undersøkelsen viser at definisjoner av vennskap hittil har vært for snevre, slik at kompleksiteten i hva vennskap kan være ikke har kommet til syne. Det er viktig at pedagoger får nok kunnskap om barns vennsksrelasjoner, og innser at de kan være mer komplekse og inneholde mer enn det man legger merke til ved første øyekast. Med en slik kunnskap vil de voksne kunne være med å legge til rette for, respektere og støtte de vennsksrelasjonene som finnes mellom barna i barnehagen. Pedagoger må likeledes legge til rette for at det kan oppstå møter mellom barna og være åpne for at slike møter kan skje i mange ulike situasjoner – ikke bare i den frie leken. En av forutsetningene for at slike møter kan skje, er at barnehagens regler blir en trygg ramme og ikke et hinder for barnas utfoldelser.

Studien viser også at livsverdensontologien kan være et nyttig utgangspunkt for pedagoger i deres arbeid med barna i barnehagen. Livsverdensontologien åpner opp for en forståelse av kompleksiteten i menneskers livsverden. Den gir videre støtte til pedagoger som ønsker å nærme seg barnas perspektiver gjennom å møte barnas livsverdener og i tillegg bidra med sine egne livsverdener i møtene med barna. Gjennom en nærhet til barna og deres livsverdener kan pedagoger lettere forstå de ulike uttrykk for vennskap som barna kommer med. En slik forståelse danner et viktig grunnlag for pedagogene i deres arbeid med barns vennskap i barnehagen.

8. Avsluttende refleksjoner

Det kan være på sin plass å komme med noen refleksjoner om studien helt til slutt. Hvilket bidrag gir studien til pedagogisk forskning om små barn? Hva vil det være viktig å fokusere på i den videre forskningen?

8.1. Undersøkelsens bidrag til pedagogisk forskning om små barn

Denne studiens viktigste bidrag til forskningen er kanskje nettopp at den retter søkelyset mot noe det i liten grad har blitt fokusert på i forskning tidligere, nemlig at også små barn kan være venner, og at deres vennskap kommer til uttrykk på ulike måter i barnas levde verden innenfor barnehagens kontekst. Gjennom et livsverdensfenomenologisk utgangspunkt er studien et bidrag både til den fenomenologiske forskningen og til teorien om barns vennskap. Livsverdensontologien åpner for en annen måte å betrakte vennskap på enn mye av den tidligere forskningen om vennskap, som har hatt enten et utviklingspsykologisk eller et sosiokulturelt utgangspunkt. Samtidig er det viktig å se på undersøkelsen med et kritisk blikk. Ikke minst fordi jeg selv har en bakgrunn som førskolelærer, kan man se for seg at mine observasjoner og tolkninger i for stor grad har blitt farget av mitt levde liv og mitt erfaringsforråd, slik at tolkningene og resultatene ikke kan sies å være gyldige. Dette har jeg diskutert i avhandlingen. Jeg har lagt vekt på å beskrive hele forskningsprosessen så åpent som mulig, slik at leserne selv kan få mulighet til å vurdere troverdigheten og gyldigheten av mine tolkninger og konklusjoner.

Et formål med studien har vært å undersøke hva som er viktig i vennskapet ut fra barns perspektiver. Enkelte vil hevde at to-

treåringer ikke kan være venner i det hele tatt. Resultatene av min undersøkelse tilsier at en slik påstand må avvises. Men det avhenger selvfølgelig både av hvordan man definerer begrepet vennskap og hvordan man går frem for å undersøke vennskap mellom barn. Dersom man baserer undersøkelsen på barnas egne verbale utsagn om hvem de selv betrakter som venner, slik mange undersøkelser om vennskap har blitt utført, sier det seg selv at mange barn under tre år faller utenfor. Jeg har gjennom mitt arbeid argumentert for hvordan et livsverdensontologisk perspektiv åpner for en forståelse av barns venns­kapsrelasjoner ut fra barnas ståsted. En slik forståelse innebærer at vi godtar at verden er kompleks og foranderlig, at det ikke finnes én type vennskap eller én måte å være venner på, men mange. Det innebærer også en forståelse av at det er vanskelig for en utenforstående å vurdere ett vennskap som mer verdifullt enn et annet.

Jeg har ikke kommet med noen fullstendig definisjon av venns­kapsbegrepet på forhånd. En slik definisjon ville lett kunne komme til å begrense det fenomenet jeg var ute etter å studere. Min definisjon av vennskap har med hensikt vært åpen for å ikke utelukke dimensjoner ved venns­kapsbegrepet som ville kunne vise seg ut fra resultatene av undersøkelsen. Gjennom studien har jeg lagt vekt på å beskrive kompleksiteten i barnas venns­kapsrelasjoner heller enn å begrense det til faste kategorier. På denne måten er studien et bidrag til en fordypet forståelse av hva vennskap kan være. Likevel har jeg som forsker hatt klart for meg hva det er jeg har skullet søke etter. Jeg har hatt et bilde av vennskap og gjort rede for dette.

Jeg har tidligere drøftet studiens generaliserbarhet. Det er klart at den barnegruppen jeg har studert er unik med sine spesielle særtrekk. Det samme vil gjelde den konteksten barna har inngått i, fordi den barnehagen der studien er utført også er unik med sine spesielle

særtrekk. Studien har heller ikke hatt som ambisjon å si noe generelt om alle små barns venns­kaps­relas­joner. Likevel vil jeg hevde at den barnehagen der jeg har utført min studie har flere likhetstrekk med andre norske barnehager – ikke minst det faktum at dette er en pedagogisk arena der små barn har anledning til å møtes jevnlig over lang tid. De uttrykk for vennskap som har blitt beskrevet i denne undersøkelsen er unike for akkurat disse barna. Det vil ikke si at de samme eller lignende uttrykk ikke kan komme til uttrykk i relasjoner mellom andre barn, men det har jeg ikke belegg for å si noe om. Dersom jeg hadde studert en annen barnegruppe, hadde det kanskje kommet frem uttrykk for vennskap som hadde vært litt ulike dem jeg har funnet her. Det sentrale blir derfor ikke akkurat *hvilke* uttrykk som kan påvises, men det at barna på ulike måter gir uttrykk for venns­kaps­relas­joner gjennom sine daglige møter. Min studie viser at barnas uttrykk for vennskap gestaltes gjennom en opplevelse av et felles ”vi” ved at barna skaper mening sammen, ved at de knytter an til og deltar i hverandres livsverdener, gjennom humor og gjennom å beskytte sine venns­kaps­relas­joner. En annen viktig kunns­kap man kan trekke ut fra undersøkelsen er venns­kaps­ets komplekse karakter og venns­kaps­ets dialektikk og at dette også gjør seg gjeldende i små barns livsverden. Venns­kaps­et blir en eksistensiell opplevelse av å være-i-verden-sammen. Denne kunns­kaps­en mener jeg kan være gyldig også for andre barnegrupper.

Studiens bidrag i den pedagogiske forskningen om små barn er også av metodisk karakter. Selv om det i den siste tiden har blitt stadig vanligere å benytte seg av video i småbarnsforskningen, er det likevel en metode som stadig er i utvikling. En kombinasjon av det livsverdensfenomenologiske perspektivet, bruken av video med observasjoner både innendørs og utendørs og ikke minst bruken av databaseprogrammet FileMaker Pro er alt sammen bidrag i den

metodologiske diskusjonen innen forskning om små barn i barnehagen. Bruken av FileMaker Pro åpner for at det er mulig å utføre studier med store mengder videomateriale, fordi programmet gjør det enklere å få oversikt over hele materialet og å kunne navigere raskt i materialet selv om det dreier seg om mange timer med observasjoner. Også forskningsetisk er bruken av dette programmet en styrke, fordi det ville være svært enkelt å luke ut alle observasjoner av ett barn dersom foreldrene skulle trekke tilbake sitt informerte samtykke, slik de har rett til.

Ikke minst er denne studien et viktig bidrag i småbarnsforskning fordi en såpass stor andel av observasjonene er foretatt utendørs²²². Dette er noe som har vært et savn innen småbarnsforskningen hittil (Løkken, 2004, s. 151). Resultatene viser at de små barnas vennsrelasjoner kommer like gjerne til uttrykk på utelekeplassen som innendørs i barnehagen. Uteområdet byr på ekstra kroppslige utfordringer, særlig om vinteren. Samtidig tilbyr det flere muligheter og større plass til å bevege seg, gjemme seg eller løpe – alt sammen handlinger som tiltrekker de små kroppssubjektene i min studie.

Etter hvert som stadig flere forskere velger å rette blikket mot de yngste barna i barnehagen, er jeg av den oppfatning at også mine forskningsetiske drøftninger vil kunne være viktige bidrag. Er det riktig å filme barn i alle situasjoner? Når er det eventuelt nødvendig å skru av kameraet? Hvordan kan man på en forskningsetisk forsvarlig måte transkribere barnas tale og handlinger? Slike spørsmål er denne studien med på å sette på dagsordenen.

8.2. Videre forskning

Denne studien er bare et av mange mulige bidrag i forskningen om vennsrelasjoner i små barns livsverden innenfor barnehagens

²²² Til sammen nesten 11 timer

kontekst. Resultatene åpner for mange andre interessante studier. Et sentralt spørsmål som blir stående ubesvart i denne undersøkelsen, er knyttet til kjønnsperspektivet. Hvordan kommer vennskap til uttrykk hos henholdsvis gutter og jenter? I mitt datamateriale er det mye som tyder på at gutter og jenter har ulike måter å gi uttrykk for sine nære relasjoner med jevnaldrende. Det ville vært interessant å gå dypere inn i denne problemstillingen. Det samme gjelder vennskap ut fra ulike perspektiver på etnisitet. Har etnisitet eller kulturell bakgrunn noe å si for hva som karakteriserer vennskap mellom små barn eller hvordan vennskap kommer til uttrykk? Dette er spørsmål som ikke blir berørt i min studie, men som det også vil være både interessant og viktig å gå videre med.

Denne undersøkelsen tar for seg de eldste barna i småbarnsgruppen. Merleau-Ponty slår imidlertid fast at menneskets eksistens er intersubjektiv uavhengig av alder (Merleau-Ponty, 1945, s. 518; 1962, s. 327-334). Det ville derfor være interessant å fokusere på enda yngre barn. Hva karakteriserer vennsapsrelasjoner mellom ettåringer, og hvordan uttrykker de yngste barna i småbarnsgruppen sine vennsapsrelasjoner?

Denne studien har rettet seg mot barn som til en stor grad allerede var kjent både med hverandre og med barnehagen fra før. Det kunne også ha vært interessant å studere hvordan vennskap oppstår og kommer til uttrykk i en barnegruppe der de fleste barna er nye på avdelingen og dermed ikke kjenner hverandre på forhånd. En slik studie ville antagelig gi oss mer kunnskap om hvordan vennsapsrelasjoner oppstår. En annen innfallsvinkel til vennsapsproblematikken vil være å foreta en mer longitudinell studie og forsøke å kartlegge hva som skjer med vennskap som er etablert i tidlig alder. Slike studier har blitt utført, blant annet i Amerika, men så vidt jeg kjenner til, er det ingen slike undersøkelser

med utgangspunkt i norske barnehager²²³. Et spørsmål i denne sammenhengen er hvor stabilt oppvekstmiljøet for små barn faktisk er i vårt samfunn. Er rammebetingelsene lagt til rette slik at det faktisk er mulig for barna å opprettholde sine vennskapsrelasjoner? Hvor vanlig er det at barn flytter eller av andre årsaker bytter barnehage? Hvilken innvirkning får i tilfelle slike brudd på barnas muligheter til å opprettholde kontakten med sine venner? Og hvilken innvirkning får slike brudd for barnas vilje til å gå inn i nye relasjoner? Hva med barn som ikke har venner?

Det er ikke alle sider ved menneskers livsverden som lar seg utforske. Kanskje vil noen av disse spørsmålene måtte forbli ubesvarte. Men det er likevel viktig at forskningsverden i større grad enn tidligere retter fokus mot de yngste barna i barnehagen, ikke minst fordi barnehagen utgjør en viktig del av livsverden for stadig flere barn under tre år. Jeg håper at denne studien har vært et bidrag i så henseende.

²²³Professor i psykologi Anne Inger Helmen Borge v/ Universitetet i Oslo er prosjektleder for et stort longitudinelt forskningsprosjekt om små barns vennskapsrelasjoner som pågår nå i samarbeid med forskere fra Canada og Sveits. Studien omfatter 45 barnehager i Norge med til sammen 998 barn og skal pågå over fire år (Jorstad, 2006).

Referanser

- Allen, V. L. (1981). Self, social group and social structure: surmises about the study of children's friendships. I: Asher, S.R. & Gottman, J. M. (eds.), *The development of children's friendships*, s. 182-203. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Alrø, Helle K. (1997). Mediet er ikke budskapet – video i observation af interpersonell kommunikation. I: Alrø, H. (Ed.), *Videoobservation*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Andenæs, Agnes (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: Haavind, Hanne (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, s. 287-320. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå: Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Aukrust, Vibeke Grøver (1995). *Fortellinger fra stellerrommet: To-åringene i barnehage: En studie av språkbruk – innhold og struktur*. (Doktoravhandling) Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae, Berit (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. (Doktoravhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, Berit (2005a). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetmessige utfordringer. *Barn* (4), s. 9-24.
- Bae, Berit (2005b). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Balke, Eva (1979). *Barnehagen: Innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Balke, Eva (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen, Q-0903 b*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- Barne- og familiedepartementet (2004-2005). *St. meld. Nr. 28. Om evaluering av maksimalpris i barnehager.*
- Bengtsson, Jan (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: Mottagande och inflytande, 1900-1968.* Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (1999). *Med livsvärlden som grund: Bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2001). *Sammanflätningar: Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi (3. rev. oppl.).* Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, Inger (2001). *Förskjutna horisonter: Livsförändring och lärande i samband med synnedsettning eller blindhet.* (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bilenberg, Nils (1999). *The child behavior checklist (cbcl) and related material: Standardization and validation in Danish population based and clinically based samples.* København: Munksgaard
- Bliding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie av barns relationsarbete i skolan.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blum, Lawrence A. (1980). *Friendship, altruism and morality.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Blum, Lawrence A. (1994). *Moral perception and particularity.* Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and loss.* London: Hogarth Press.
- Bréauté, M. & Rayna, Sylvie (1992). Une pédagogie interactive dès le plus jeune âge. I: *Glpi: Petite enfance, éveil aux savoir.* Paris: La documentation française.
- Bridges, K. (1933). A study of social development in early infancy. *Child Development, 4 (1), 36-49.*
- Broström, Stig (2000). *Sosial kompetanse og samvær: Vi er venner, ikke sant?* (K. M. Thorbjørnsen, oversettelse). Oslo: Kommuneforlaget.
- Bråten, Stein (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning,* s. 166-193. Oslo: Universitetsforlaget.

- Burlingham, Dorothy & Freud, Anna (1944). *Infants without families: The case for and against residential nurseries*. London: Allen and Unwin.
- Butterworth, George (1999). Neonatal imitation: Existence, mechanisms and motives. I: Butterworth, N. (Ed), *Imitation in infancy*, s. 63-88. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Charlotte (1938). *Fra barndom til alderdom. Utviklingspsykologi* (S. Egge, oversettelse). Oslo: Cappelen.
- Camaioni, Luigia, Baumgartner, E. & Perucchini, P. (1991). Content and structure in toddler's social competence with peers from 12 to 36 months of age. *Early Child Development and Care* (67), 17-27.
- Cannella, Gaile Sloan (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Caplex nettleksikon: www.caplex.no
- Carlsson, Nadja (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I: Bengtsson, J. (red.). *Med livsvärlden som grund*. (2. oppl), s. 105-133. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2005). Inspiration som vidgar horisonten. Ett bidrag till förståelsen av hur pedagogisk teori påverkar lärares undervisning. I: Bengtsson, J. (red.). *Med livsvärlden som grund*. (2. oppl), s. 135-151. Lund: Studentlitteratur.
- Corsaro, William A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, William A. (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. *Sociology of Education*, 61, 1-14.
- Corsaro, William A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. (2003). *Interpretive reproduction, priming events and children's early life transitions*. Unpublished manuscript
- Corsaro, William A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* (16), 197-220.
- Corsaro, William A. & Rizzo, Thomas (1988). Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review* 53(6), 879-894.

- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan. & Halvorsen, Morten (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage* (M-B. Holljen, oversettelse). Oslo: Kommuneforlaget.
- Damon, William (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, William (1988). *The moral child. Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Dunn, Judy (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Eckerman, Carol O. & Peterman, Kara. (2003). Peers and infant social/communicative development. I: Bremner, G. & Fogel, A. (Eds.), *Blackwell handbook of infant development*, s. 326-350. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Ely, Margot (1993). *Kvalitativ forskningsmetodikk i praktiken. Cirklar inom cirklar* (C.G. Lieungman, oversettelse). Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2003). Barnet i sentrum – et spørsmål om perspektiv. I: Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.) *Barnehagen – barnas første skole* (A. Solli, oversettelse), s. 35-59. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Friberg, Febe (2005). Patienten som vill veta och förstå. Ett försök att livsvärldsanknyta aspekter av patientundervisning. I: Bengtsson, J. (red.). *Med livsvärlden som grund*. (2. oppl), s. 59-79. Lund: Studentlitteratur.
- Frønes, Ivar (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fürst, E. (2002). Aktør, subjekt og kropp – et epistemologisk tilbakeblikk. *Kvinneforskning*, 3, 27-37.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, oversettelse) (2nd rev. ed.) London: Sheed & Ward.
- Gottman, John M. (1983). How children become friends. *Monographs of the society for research in child development*, 48 (3).
- Gottman, John M. (1986). The world of coordinated play. Same and cross-sex friendships. I: Gottman, J. M. & Parker, J. G. (Eds.) *Conversations of friends, speculations on affective development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Graue, Elizabeth M. & Walsh, Daniel J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Green, J.; Franquiz, M. & Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 172-176.
- Greve, Anne (1993). *Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965: Fremveksten av en fagforening*. Oslo: Universitetsforlaget
- Greve, Anne (1999). *Tuppen og Lillemor på bleiestadiet: Barnehagen som arena for vennskap mellom barn under tre år*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Greve, Anne (2005). Friendship relations among toddlers. *Australian Research in Early Childhood Education* 12(1), 81-92.
- Grøn, A. & Lübcke, P. (1996). *Filosofileksikon* (R. Bjune & A. Høie, oversettelse). Oslo: Zafari.
- Gulbrandsen, Lars; Johansson, Jan-Erik & Nilsen, Randi Dyblie (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, område for kultur og samfunn.
- Guldal, Tale Margrethe (1997). *Three children, two languages: The role of code selection in organizing conversation*. Trondheim: Department of Applied Linguistics/Department of English Faculty of Arts. Norwegian University of Science and Technology.
- Guralnick, Michael J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion. I: M Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, s. 481-502. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Guralnick, Michael & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. I: Guralnick, M. (Ed.), *The effectiveness of early intervention*, s. 579-610. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Guttu, T.; Skadberg, K.; Wettergreen-Jensen, I. & Det Norske akademi for sprog og litteratur (1986). *Riksmålsordboken* (4. opplag). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23.
- Hangaard Rasmussen, Torben (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Hartup, Willard W. (1978). Children and their friends. I: McGurk, H. (Ed.), *Issues in childhood social development*. London: Methuen.
- Hartup, Willard.W.; Laursen, Brett; Stewart, M. I. & Eastensen, A. (1988). Conflicts and the friendship relations of young children. *Child Development* (59), 1590-1600.
- Haugen, Synnøve; Løkken, Gunvor & Røthle, Monika (red.) (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hay, D. F. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hegel, Georg W. (1999). *Åndens fenomenologi* (J. Elster, oversettelse). Oslo: Pax.
- Heidegger, Martin. (1981). *Varat och tiden* (R. Matz, oversettelse). Lund: Doxa.
- Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* (1-2), 24-41.
- Honig, Alice S. & Thompson, Alyce (1993). *Toddler strategies for social engagement with peers*. Paper presented at the Biennial National Training Institute of the National Center for Clinical Infant Programs, Washington D.C.
- Howes, Carolee (1983). Patterns of friendship. *Child Development* (54), 1041-1053.
- Howes, Carolee (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly* (2), 155-167.
- Howes, Carolee (1996). The earliest friendships. I: Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*, s. 66-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, Carolee; Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers. Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development* (65), 253-263.
- Howes, Carolee; Unger, O.; Seidner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development* (60), 77-84.
- Husserl, Edmund (1964). *The idea of phenomenology* (W. P. Alston & G. Nakhnikian, oversettelse). The Hague: Nijhoff.

- Hägglom, J. & Sahlström, Fritjof (2003). Katalogisering av inspelat videomaterial. I: Prieto, H. P.; Sahlström, F. & Melander, H. (Eds.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*, s. 209-225. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Inkeles; Alex (1968). Society, social structure and child socialization. I: Clausen, J. A. (Ed.), *Socialization and society*. Boston: Little, Brown and Company.
- Ivarsson, Pia Maria (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Doktoravhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jalmert, Lars (1979). *Små barns sociala utveckling. Kritisk granskning av forskning*. Stockholm: Universitetet.
- James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (2002). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.
- Johannesen, Nina (2002). *Det glemte språket: Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Johansson, Eva (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva (2003a). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42-57.
- Johansson, Eva (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar: Skolverket.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2003). *Barnehagen – barnas første skole* (A. Solli, oversettelse). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jorstad, Elin Heier (2006). Forsker på det første vennskap. http://www.hadeland.net/Nyheter/lokale_nyheter/article2094223.ece. (Publisert 12.05.2006).
- Kemp, Peter (1992). *Lévinas*. Frederiksberg: Anis.
- Kierkegaard, Søren (1872). *Gjentagelsen: Et forsøg i den eksperimenterende psykologi* (2. oppl.). København: C.A. Reitzels Forlag.
- Komiteen til å utrede visse spørsmål om daginstitusjoner m.v. for barn & Departementet for familie- og forbrukersaker (1961). *Innstilling fra komiteen til å utrede visse spørsmål om*

- daginstitutioner m.v. for barn. Oppnevnt ved kongelig resolusjon 6. mars 1959.* Oslo.
- Korsvold, Tora (1990). Et kvinneyrke vokser fram: Trekk ved barnehagelærerinnenenes kvalifikasjoner i pionerfasen. *Historisk tidsskrift*, 4, 556-575
- Krieg, S. (2003). Ethical research with children: practices and possibilities. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 10(1), 81-92.
- Kugiumutzakis, Giannis (1998). Neonatal imitation in the intersubjective companion space. I: Bråten, S. (red.): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, s. 63-88. University Press. Cambridge.
- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov 2005-06-17 nr. 64: Lov om barnehager (barnehageloven). <http://www.lovdatat.no/all/hl-20050617-064.html#6>
- Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/lover/070021-200002/dok-nn.html>
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, oversettelse). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ladd, Gary W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61 (4), 1081-1100.
- Lamer, Kari (1990). *En, to, tre – ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, Kari (1997). *Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lanza, Elizabeth (1990). *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective by Elizabeth Lanza*. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms.
- Lewis, Michael & Rosenblum, Leonard A. (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Lindahl, Marita (1995). *Inläring och erfärande: Ettåringers möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

- Løkken, Gunvor (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Løkken, Gunvor (1998). Å observere små barn i bevegelse. *Debattserien for barnehagefolk* (1), 33-37.
- Løkken, Gunvor (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (Doktoravhandling). Trondheim: Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi. NTNU.
- Løkken, Gunvor (2004). *Toddlerkultur om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Løkken, Gunvor (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I: Løkken, Gunvor & Röthle, Monika (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, s. 24-38. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzoff, Andrew N. & Brooks, R. (2001). "Like Me" as a building block for understanding other minds. Bodily acts, attention and intention. I: B. F. Malle; L. J. Moses & D. A. Baldwin (eds.) *Intentions and intentionality. Foundations of social cognition*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Meriam-Webster Online (<http://www.m-w.com/netdict.htm>)
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, oversettelse). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (1967a). *Les relations avec autrui chez l'enfant*. Paris: Sorbonne.
- Merleau-Ponty, Maurice (1967b). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, oversettelse). Oslo: Pax.
- Michélsen, Elin (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelingar*. (Doktoravhandling). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Müller, Ulrich & Carpendale, Jeremy I. M. (2004). From joint activity to joint attention: a relational approach to social development in infancy. I: Carpendale, J. I. M. (ed.): *Social interaction and*

- the development of knowledge*, s. 215-237. Mahwah, NJ.,USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Nadel, Jacqueline; Guérini, Caroline; Pezé, Ann & Rivet, Christine (1999). The involving nature of imitation as a format for communication. I: J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy*, s. 209-234. Cambridge: Cambridge University Press.
- NESH (1999). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.
- Network, T.N.E.C.C.R. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- Nielsen, Ruth Frøyland (1951). *Le développement de la sociabilité chez l'enfant: Etude expérimentale*. Neuchatel: Delachaux / Nestlé.
- Nielsen, Ruth Frøyland (1955). *Barnets sociale utvikling*. København: Munksgaard.
- Norris, Sigrid (2002). The implication of visual research for discourse analysis. *Visual communication*, 1(1), 97-121.
- Næs, Turid Indrebø & Mordal, Tove L. (1997). *Barns trivsel i barnehagen*. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Ochs, Elinor (1979). Transcription as theory. I: E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- OECD (1999). *OECD Country Note. Early childhood education and care policy in Norway*.
<http://www.oecd.org/linklist/0,2678,en_2649_34511_2735951_1_1_1_1_1,00.html>
- Olofsson, Birgitta K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek* (overs. Astrid Høvik). Saltrød: Forsythia.
- Os, Ellen (2004). *Under tre? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl – kunst for de minste: Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Parsons, Talcott; Olds, James & Bales, Robert F. (1955). *Family: Socialization and interaction process*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (revidert utgåve av. 2. opplag). Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications
- Piaget, Jean (1973). *Språk och tanke hos barnet*. (K.Karling, oversettelse). Lund: CWK Gleerup Bokförlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 70-84.
- Punch, Maurice (1994). Politics and ethics in qualitative research. I: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Qvarsell, Birgitta (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 101-113.
- Rayna, Sylvie (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International journal of early years education*, 9(2), 109-115.
- Rayna, Sylvie (2002a). Jeux, connaissances et échanges entre jeunes enfants. Une contribution à l'amélioration de la qualité éducative des milieux d'accueil et à la professionnalisation des personnels de la petite enfance. *Tissages de cultures, trame de vie*.
- Rayna, Sylvie (2002b). Social competence in infancy: Babies' first entry to the day-care centre, the role of shared play. I: M. K. Lohmander (Ed.), *Researching early childhood*, 4 . Göteborg: Göteborg Universitet.
- Ricœur, Paul (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation* (B. Thompson, oversettelse). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricœur, Paul (1986). *Du texte à l'action: essays d'herméneutique 2*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, Paul (1988). *Från text till handling: En antologi om hermeneutik* (M. Fatton; P. Kemp & B. Kristensson, oversettelse). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Ropeid, T. & Østby, B. (red.) (1979). *Praktisk engelsk – norsk ordbok*. Oslo: Teknologisk Forlag.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2003). *Theoretical perspectives on designing a study of interaction*. Paper presented at the 5th Triennial ESCOM, Conference Hanover.






- Rubin, Zick(1982). *Vennskap mellom barn* (I. Rogde, oversettelse). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, Ninni (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage*. Oslo: hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo.
- Schutz, Alfred (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and phenomenological research. A Quarterly Journal. XIV* (1).
- Schutz, Alfred (1972). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Selman, Robert L. (1980). *The growth of interpersonal understanding developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sigsgaard, Erik (1983). *Gode venner*. København: Tiderne skifter.
- Sokal, Alan (1996). Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity. *Social Text* (46/47), 217-252.
- Sommer, Dion (2003a). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Akademisk.
- Sommer, Dion. (2003b). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 85-100.
- Sparrman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv. Bilder, medier och praktiker*. (Doktoravhandling) Linköping : Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.
- Stafseng, Ola (2002). Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4), 339-354.
- Stambak, Mira (1983). *Les bébés entre eux: Decouvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stambak, Mira & Verba, M. (1986). Organization of social play among toddlers. I: E. C. Mueller & C. R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*, s. 229-247. London: Academic Press.
- Statistisk Sentralbyrå (2006). *Barn i barnehager. Endelige tall 2005*. <http://www.ssb.no/barnehager/>
- Steedman, Carolyn (1987). *The tidy house. Little girls writing*. (2. opplag). London: Virago Press.
- Stern, Daniel N. (1977). *The first relationship: Infant and mother*. London: Fontana.


- Stern, Daniel N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: W. W. Norton.
- Stern, Daniel N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W. W. Norton.
- Stoltenberg, Lauritz (1935). Tiltak til vern om våre barns helse. I: I. B. Carlsen (Ed.), *Barnevern*. Oslo: J. M. Stenersens forlag.
- Storm-Mathisen, Ardis (1995). *Walkers, non-talkers. A sociological study on peer interaction among toddlers*. Hovedoppgave i sosiologi, Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Søbstad, Frode (1988). *Førskolebarn og humor*. (Doktoravhandling). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Taguchi, Hillevi Lenz (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Trankell, Arne (1973). *Kvarteret Flisan: Om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle*. Stockholm: Norstedts
- Trevarthen, Colwyn; Kokkinaki, Theano; Fiamenghi, Geraldo. A. (1999): What infants' imitations communicate: with mothers, with fathers and with peers. I: Nadel, Butterworth (red.): *Imitation in Infancy, s. 127-185*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaage, Sveinung & Handal, Gunnar (1987). In search of the hidden message. Interview with Philip W. Jackson. *Nordisk Pedagogik* (3), 170-176.
- Van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Vedeler, Liv (2000a). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, Liv (2000b). Sosiale mestringsstrategier. *Spesialpedagogikk*, 36-39.
- Vist, Torill (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. Om små barns forhold til musikk. I: Løkken, Gunvor & Røthle, Monika (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, s. 75-91. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- West, Tore & Rostvall, Anna-Lena (2003). *ARTT – a tool for transcribing and analysing videorecorded interaction*. Paper presented at the 5th Triennial ESCOM Conference, Hanover.
- Whaley, Kimberlee & Rubenstein, Tamera S. (1994). How toddlers “do” friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care settings. *Journal of Social and Personal Relationships* (11), 383-400.
- Williams, Pia (2001). *Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola*. (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Williams, Pia; Sheridan, Sonja & Samuelsson, Ingrid Pramling (2001). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Youniss, James (1975). Another perspective on social cognition. I: A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (9), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ytterhus, Borgunn (2000). “*De minste vil, og får det kanskje til*”. *En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager*. (Doktoravhandling). Trondheim: Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Ytterhus, Borgunn (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ödman, Per-Johan (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ödman, Per-Johan (1994). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts ePan.

Vedlegg I A Data-matrise brukt i FileMaker Pro

Research Notes View Research Notes Rej

 New  Delete  Find  

Topic: **Date:** 06.09.2006 

Sub Topic:

Project: **Stopp** **Total** **Word index**

Notes:

Transkripsjon

Bilde 1

Bilde 2

Bilde 3

Bilde 4

Vedlegg I B Data-matrise brukt i FileMaker Pro

Topic: Identifikasjon på den dvd'en hvor filmen er lagret. Identifikasjonen består av en bokstav som henviser til det barnet som har vært i fokus under filmingen, og dato for filmminnspilling

Sub Topic: Navn (anonymiserte) på alle barn som deltar i sekvensen. Her er ikke angitt eventuelle voksne som også deltar, kun barna. De voksne gis ikke egne navn i transkripsjonene, men blir kun omtalt som "voksen" eller "den voksne".

Project: Tidsangivelse for hvor på filmen den enkelte sekvens befinner seg. Sekvensen er angitt i timer, minutter og sekunder, fra der sekvensen starter til der sekvensen slutter. 0.24.48 – 0.26.35 betyr altså at sekvensen starter 24 minutter og 48 sekunder ut i filmen, og avsluttes 26 minutter og 35 sekunder ut i filmen. En slik tidsangivelse gjør det lett å finne tilbake til den aktuelle sekvensen på de lagrede DVD-platene. Sekundangivelsene må bli omtrentlige, for det vil ofte være vanskelig å si akkurat på sekundet når en sekvens slutter og en annen starter. På filmen kan i tillegg hvert sekund deles i 24 rammer ("frames"). Jeg har likevel ikke funnet det nødvendig med en mer nøyaktig tidsangivelse. Samtidig er det et telleverk som legger sammen hvor mye tid hver sekvens, eller en samling av sekvenser, utgjør.

Tema: Hva sekvensen handler om.

Notes: Feltnotater som er gjort umiddelbart etter videoobservasjonen. Her har jeg notert ned kommentarer vedrørende den aktuelle observasjonen, hendelser som ikke har kommet med på filmen, mine egne opplevelser av stemninger, og så videre. Kommentarer som er lest rett inn på filmen, har også blitt notert her.

Transkripsjon: Transkripsjon av den enkelte sekvensen på filmen.

Word indeks: En lenke til transkripsjonen av hele filmen.

Bilder 1-6: Bilder som er brukt i transkripsjonen.

Vedlegg II Kvittering fra personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Greve
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Pilestredet 38
0167 OSLO

Vår dato: 27.02.2003

Vår ref: 200300152 KJ /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2003. Meldingen gjelder prosjektet:

9864 *Barnebagen som arena for vennsksrelasjoner mellom barn under tre år*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Høgskolen i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg II Kvittering fra personvernombudet

200300152 KJ /RH

2

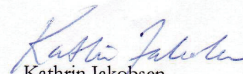
Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen



Bjørn Henrichsen


Kathrin Jakobsen

Kontaktperson: Kathrin Jakobsen tlf: 55583348

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Vedlegg III Informasjonsbrev til barnas foresatte

Anne Greve
Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 Oslo
tlf.: 22 45 28 82
e-post: Anne.Greve@lu.hio.no

Oslo, 20.08.03

TIL FORELDRE OG FORESATTE TIL BARNA PÅ 0-3 ÅRS
AVDELINGENE I XXXXXXXXXXXX BARNEHAGE

FORESPØRSEL OM Å FÅ VÆRE OBSERVATØR I FORBINDELSE MED
ET FORSKNINGSPROSJEKT OM UTVIKLING AV
VENNSKAPSRELASJONER MELLOM SMÅ BARN I BARNEHAGEN

Denne høsten går jeg i gang med et forskningsprosjekt, finansiert av Høgskolen i Oslo, som har tittelen ”Barnehagen som arena for utvikling av venns­kapsrelasjoner mellom barn under tre år.” Jeg er førskolelærer og tidligere avdelingsleder på hhv. XXXXXXXX og XXXXXXX. Mens jeg var på XXXXXXXX, gjorde jeg et utviklingsarbeid om venns­kapsrelasjoner mellom barn under tre år. Fra januar i år er jeg tatt opp på doktorgradsprogrammet ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved UiO, og har således fått anledning til å gå videre med dette prosjektet.

Hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan og i hvilken grad barn under tre år uttrykker preferanse for jevnaldrende i en småbarnsgruppe i barnehagen. Barnehagen gir, slik jeg ser det, unike muligheter for at også små barn kan utvikle venns­kapsrelasjoner: der møtes barna daglig og over tid i en større gruppe med jevnaldrende barn innenfor faglige og trygge rammer.

Ut fra tidligere erfaring og forskning vet jeg at barn tidlig kan vise preferanse for jevnaldrende. Det er nettopp hvordan dette kan komme til uttrykk i småbarnsgruppen som jeg synes det hadde vært spennende å fange opp gjennom systematisk observasjon med videokamera.

Jeg ber dere derfor om tillatelse til å filme deres barn i lek og andre aktiviteter sammen med jevnaldrende i barnehagen. I beskrivelser av videosekvensene vil barnas navn bli kodet.

I tillegg ber jeg om tillatelse til å vise enkelte samspillssekvenser mellom barna som illustrasjoner i foredrag og lignende. Ofte tror en ikke hva små barn er i stand til før en faktisk ser det!

Det kan også bli aktuelt å samle inn opplysninger om barnas venns­kaps­stilknytninger gjennom intervju med dere og/eller med barnehagepersonalet. Barnehagepersonalet kan selvfølgelig ikke utlevere noen opplysninger om deres barn uten deres samtykke. Ved et eventuelt intervju, er det

kun opplysninger vedrørende barnas venns­kaps­relas­joner med andre barn (hvem de liker å leke med, hva de liker å leke med andre barn, etc.) det er aktuelt å spørre om.

Prosjektet er planlagt avsluttet i mai 2006. Etter dette vil navnelisten/kodenøkkelen og alle andre opplysninger som kan bidra til identifikasjon av det enkelte barn bli slettet. Videofilmene vil til enhver tid bli oppbevart nedlåst på forsvarlig måte i inntil ti år etter at prosjektet er avsluttet (for bruk til illustrasjoner i foredrag og lignende), og vil ikke bli utlevert til andre.

Jeg gjør spesielt oppmerksom på at det er frivillig å delta, og at hvis barna deres eller dere selv skulle ønske å trekke dere, kan dere selvfølgelig gjøre det på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelser. Jeg vil så langt det er mulig respektere barnas ønsker og la være å filme dem hvis de viser at de helst ikke vil det. Jeg vil gjerne komme på et foreldremøte og informere nærmere om prosjektet, eventuelt vise deler av videomaterialet, dersom det er et ønske.

De som ikke ønsker å delta på dette prosjektet, behøver ikke å gi tilbakemelding. Når jeg likevel ber alle om å svare, er det for å være sikker på at alle har fått forespørselen slik at jeg slipper å purre unødig.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt med meg hvis det er andre ting dere lurer på.

Jeg ville være takknemlig om alle kunne fylle ut vedlagte svars­skjema. Svarene kan leveres til personalet på avdelingen innen 01.09.2003.

Med vennlig hilsen

Anne Greve

Jeg/vi gir tillatelse til at _____ deltar i dette
(barnets navn)

forskningsprosjektet. Det innebærer observasjon med video høsten 2003/våren 2004, samt mulig intervju av foreldre og/eller barnehagepersonalet om barnets venns­kaps­relas­joner.

Jeg/vi gir ikke tillatelse til at _____ deltar i dette
(barnets navn)

forskningsprosjektet.

Jeg/vi gir tillatelse til at samspills­sekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende.

Jeg/vi gir ikke tillatelse til at samspills­sekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende.

(sted, dato)

(foresatte)

(foresatte)

Vedlegg IV Informasjonsskriv til personalet

Anne Greve
Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 Oslo
tlf.: 22 45 28 82
e-post: Anne.Greve@lu.hio.no

Oslo, 20.08.03

TIL PERSONALET PÅ 0-3 ÅRS AVDELINGENE I XXXXXXXXXXXX

**FORESPØRSEL OM Å FÅ VÆRE OBSERVATØR I FORBINDELSE MED
ET FORSKNINGSPROSJEKT OM UTVIKLING AV
VENNSKAPSRELASJONER MELLOM SMÅ BARN I BARNEHAGEN**

Denne høsten går jeg i gang med et forskningsprosjekt, finansiert av Høgskolen i Oslo, som har tittelen ”Barnehagen som arena for utvikling av venns­kapsrelasjoner mellom barn under tre år.”

Hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan og i hvilken grad barn under tre år uttrykker preferanse for jevnaldrende i en småbarnsgruppe i barnehagen. Barnehagen gir, slik jeg ser det, unike muligheter for at også små barn kan utvikle venns­kapsrelasjoner: der møtes barna daglig og over tid i en større gruppe med jevnaldrende barn innenfor faglige og trygge rammer.

Ut fra tidligere erfaring og forskning vet jeg at barn tidlig kan vise preferanse for jevnaldrende. Det er nettopp hvordan dette kan komme til uttrykk i småbarnsgruppen som jeg synes det hadde vært spennende å fange opp gjennom systematisk observasjon med videokamera.

Jeg ber dere derfor om tillatelse til å filme barna på deres avdeling i lek og andre aktiviteter sammen med jevnaldrende. Fordi jeg gjerne vil filme både ute og inne, og også for eksempel på fellessamlinger og lignende, er det nødvendig at alle på småbarnsavdelingene gir sitt samtykke, selv om jeg antagelig kommer til å være mest på to av småbarnsavdelingene. Selv om det i utgangspunktet er barna jeg er interessert i å filme, sier det seg selv at dere også vil komme med på noe av filmen. I beskrivelser av videosekvensene vil både deres og barnas navn bli kodet.

I tillegg ber jeg om tillatelse til å vise enkelte samspillssekvenser mellom barna, også utsnitt der dere kan være med, som illustrasjoner i foredrag og lignende. Ofte tror en ikke hva små barn er i stand til før en faktisk ser det!

Det kan også bli aktuelt å samle inn opplysninger om barnas vennskapstilknytninger gjennom intervju med dere og/eller med barnas foresatte. Dere kan selvfølgelig ikke utlevere noen opplysninger om barna uten foreldrenes samtykke. Ved et eventuelt intervju, er det kun opplysninger vedrørende barnas venns­kapsrelasjoner med andre barn (hvem de liker å leke med, hva de liker å leke med andre barn, etc.) det er aktuelt å spørre om.

Prosjektet er planlagt avsluttet i mai 2006. Etter dette vil navnelisten/kodenøkkelen og alle andre opplysninger som kan bidra til identifikasjon av det enkelte barn og personale bli slettet. Videofilmene vil til enhver tid bli oppbevart nedlåst på forsvarlig måte i inntil ti år etter at prosjektet er avsluttet (for bruk til illustrasjoner i foredrag og lignende), og vil ikke bli utlevert til andre.

Jeg gjør spesielt oppmerksom på at det er frivillig å delta, og at hvis dere skulle ønske å trekke dere, kan dere selvfølgelig gjøre det på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelser. Jeg vil så langt det er mulig respektere både deres og barnas ønsker og la være å filme hvis det er situasjoner der dere helst ikke vil det. Jeg vil gjerne komme på et personalmøte og informere nærmere om prosjektet, eventuelt vise deler av videomaterialet, dersom det er et ønske.

De som ikke ønsker å delta på dette prosjektet, behøver ikke å gi tilbakemelding. Når jeg likevel ber alle om å svare, er det for å være sikker på at alle har fått forespørselen slik at jeg slipper å purre unødig.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt med meg hvis det er andre ting dere lurer på.

Jeg ville være takknemlig om alle kunne fylle ut vedlagte svarskjema innen 01.09.2003.

Med vennlig hilsen

Anne Greve

-
1. Jeg vil delta i dette forskningsprosjektet. Det innebærer observasjon med video høsten 2003/våren 2004, samt mulig intervju av foreldre og/eller barnehagepersonalet om barnets vennsrelasjoner.
 2. Jeg vil ikke delta i dette forskningsprosjektet.
 3. Jeg gir tillatelse til at samspillssekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende, også i tilfeller der personalet er med på filmen.
 4. Jeg gir ikke tillatelse til at samspillssekvenser mellom barna kan brukes som illustrasjon i foredrag og lignende dersom personalet er med på filmen.

(sted, dato)

navn

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om venns­kaps­relasjoner mellom to-treåringer i barnehagen. Resultatene viser at en venns­kaps­relasjon rommer både glede over å være sammen, glede over fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen, felles humor - men også konflikter, utestengelse, fortvilelse over å ikke få være med, sorg og savn. Dette sier noe om vennskapets kompleksitet og dialektikk.

Studien retter søkelyset mot noe som i liten grad har blitt fokusert i forskning tidligere, nemlig at også små barn kan være venner, og at deres vennskap kommer til uttrykk på ulike måter. Studien bidrar både til teori-utvikling og til å utvikle livsverdensfenomenologisk forskning. Studiens bidrag i den pedagogiske forskningen om små barn er også av metodisk karakter. Bruk av video i småbarnsforskningen er en metode som stadig er i utvikling.

Anne Greve er førsteamanuensis, Master i barnehagepedagogikk, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.

Publikasjonen kan bestilles via Nettbokhandelen:
www.hio.no
eller tlf. 22453010/fax 22453005
eller via bokhandler

HiO-rapport 2007 nr 18
ISBN 978-82-579-4589-3
ISSN 0807-1039