



Ove sendes UB dato 28.10.1988
Kan/kun ikke utlânes.

Eksamensinspektør

Wivi Saugstad

FANGET I SITT EGET PERSPEKTIV?

En drøfting av Piagets desentreringsbegrep
i lys av observasjoner av 16 barn i en
barnehage

RØNNAUG HOLMVIK

Hovedoppgave i samfunnsvitenskap
skoleforskningsgruppe
Institutt for samfunnsvitenskap
Universitetet i Tromsø
Høsten 1988

FANGET I SITT EGET PERSPEKTIV?

En drøfting av Piagets desentreringsbegrep
i lys av observasjoner av 16 barn i en
barnehage

RØNNAUG HOLMVIK

Hovedoppgave i samfunnsvitenskap
skoleforskningsgruppa
Institutt for samfunnsvitenskap
Universitetet i Tromsø
Høsten 1988

FORORD

En beskrivelse av arbeidsprosessen i forbindelse med denne avhandlingen rommer et mangfold av karakteristikk. Prosessen har vært altoppslukende, spennende og ikke minst, - frustrerende. Jeg vil takke alle de som har støttet meg gjennom denne maratonversjonen av en "berg- og dalbane": Lene, 5 år er hun etterhvert blitt, - inspirasjonskilden som brakte de første boblene til overflaten og alle de andre i barnehagen som hjalp meg med å gjennomføre prosjektet. Anne P. Kran fortjener en stor takk for tålmodig og konstruktiv veiledning og for oppmuntrende støtte. Stein, - takk skal du ha for faglig motstand og utholdenhet i diskusjoner. En takk også til Inger, Kari, Gry og alle de andre i hovedfagsmiljøet som lot seg involvere.

INNHOLD

	side
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	1
1.1. PROBLEMSTILLING.....	2
1.1.1. Egosentrisme - desentrering..	4
1.1.2. Desentrering.....	5
1.2. METODE.....	7
1.2.1. Aktiv deltakende observasjon.	9
1.2.2. Passiv deltakende observasjon	9
1.2.3. Standardisert situasjon.....	10
KAPITTEL 2: TEORI.....	12
2.1. PIAGETS STADIETEORI.....	13
2.1.1. Hva er tenkning?.....	13
2.1.2. Ulike former for tenkning....	13
2.1.3. Utviklingen av tenkning.....	15
2.2. DRØFTING AV PIAGETS STADIETEORI.....	20
2.2.1. Utviklingsbegrepet.....	20
2.2.2. Piagets stadietegrep - av emp- irisk eller filosofisk oppr- innelse?.....	22
2.2.3. Forholdet mellom décalage- begrepet og stadieteorien....	24
2.2.4. Polarisering barn - voksne...	25
2.3. PIAGETS VITENSKAPSTEORETISKE UTGANGSPUNKT.....	26
2.3.1. Piagets systemteori.....	26
2.3.2. Piagets strukturbegrep.....	27
2.3.3. Den logiske tenkningens opp- rinnelse.....	28
2.3.4. Forholdet mellom logikk og empiri i Piagets teori.....	29
2.4. ULIKE KONTEKSTUELLE VARIABLER SOM KAN VIRKE INN PÅ BARNES EVNE TIL DESENTRERING.....	31
2.4.1. Molekylær versus molær til- nærming til kognitiv utvikl- ing.....	31

	side
2.4.2. Stimuluskompeleksitet og svarmåte.....	32
2.4.3. Stimuluskompleksitet, svar- måte og familiaritet.....	35
2.4.4. Motivasjon.....	36
2.4.5. Tidligere erfaring.....	38
2.4.6. Tvetydige instruksjoner.....	41
2.5. DESENTRERING I EN INTERSUBJEKTIV KON- TEKST.....	43
2.5.1. Et lukket systemperspektiv?..	43
2.5.2. Kunnskaper om objekter versus kunnskaper om sosiale aktører	45
2.5.3. Tvetydighet i Piagets syn på barnets fortolkningskompe- tanse.....	46
2.5.4. Mening.....	48
2.5.5. Kompetanseorientering versus kommunikasjonsorientering....	50
2.5.6. Handling.....	54
2.6. OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	57
KAPITTEL 3: PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DET EMPIRISKE MATERIALET SOM ER SAMLET INN VED AKTIV OG PASSIV DELTAKENDE OBSERVASJON.....	58
3.1. PRESENTASJON AV BARNEHAGEN.....	58
3.2. METODISKE KOMMENTARER.....	59
3.2.1. Aktiv deltakende observasjon- passiv deltakende observasjon	59
3.2.2. Voksenrollen: ansatt eller observatør?.....	61
3.2.3. Forskerrollen.....	62
3.3. INNLEDENDE KOMMENTARER.....	64
3.3.1. Første dag i barnehagen.....	64
3.3.2. Kommentarer til analysen.....	65
3.4. SOSIAL ORIENTERING - INSTRUMENTELL ORIENTERING.....	67
3.4.1. Kim vil ha Lene og Jenny med på leken.....	67

	side
3.4.2. Kristin legger puslespill....	68
3.4.3. Geitekillingen som kunne til ti.....	69
3.4.4. Geitekillingen som kunne telle til seksten.....	71
3.4.5. Vente på tur.....	72
3.4.6. Ingrid reagerer overfor Kine.	73
3.4.7. Lene og Knut vil inn i dokke- kroken.....	75
3.4.8. Jon prøver å erte Ivan.....	76
3.4.9. Min første frokost i barne- hagen.....	79
3.4.10. "Tjukkebollafeita".....	80
3.4.11. Barna spiller "Tactile".....	83
3.4.12. En reise i rommet.....	84
3.4.13. "Tisse- og bæsjeprat".....	87
3.5. BARNAS FORHOLD TIL SYMBOLER.....	89
3.5.1. Ingrid's klokke.....	89
3.5.2. Ivan tegner kart.....	90
3.5.3. Instruksjon/tegninger.....	91
3.5.4. Inas drøm.....	92
3.5.5. Virkelighet og drøm.....	94
3.5.6. Ivan viser bilder.....	94
3.6. SKILLE FANTASI - VIRKELIGHET.....	96
3.6.1. Gribb til julemiddag.....	96
3.6.2. Flygende tallerkener.....	98
3.6.3. Tatoveringen.....	99
3.6.4. Ingen voksen er på kjøkkenet.	101
3.6.5. Bakvendtland.....	102
3.7. DISKUSJONER.....	103
3.7.1. Er barne-TV om kvelden eller om ettermiddagen?.....	104
3.7.2. TV-programmer.....	104
3.7.3. Fotballkamp.....	105
3.7.4. Bursdagsrituale.....	107
3.7.5. Kim og Kai diskuterer.....	108
3.8. HVEM SITT PERSPEKTIV.....	110

	side
3.8.1. Karis flyreise.....	110
3.8.2. Samtale med Ivan.....	111
3.9. OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	114
KAPITTEL 4: PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DET EMPIRISKE MATERIALET SOM ER SAMLET INN GJENNOM DEN STANDARDISERTE SITUASJONEN.....	116
4.1. STANDARDISERT SITUASJON.....	116
4.1.1. Bakgrunn for framgangsmåten..	116
4.1.2. Framgangsmåte.....	117
4.1.3. Instruksjon.....	123
4.1.4. Utprøving.....	124
4.1.5. Parsammensetning av hvem som skal forklare til hvem.....	125
4.2. METODISK KOMMENTAR: EKSPERIMENTER OG EKSPERIMENTLIGNENDE SITUASJONER SOM SOSIALE KONSTRUKSJONER.....	126
4.2.1. Intendert interaksjon versus faktisk interaksjon i eksperimen- ter og eksperimentlignende situasjoner.....	126
4.2.2. Formelle versus uformelle prosedyrer.....	126
4.2.3. Mine forventninger sett i for- hold til forløpet av situa- sjonen.....	127
4.2.4. Min rolle - passivitet/aktivi- tet.....	127
4.2.5. Spill som fortolkningsramme- verk.....	128
4.2.6. Barns fortolkninger og meta- fortolkninger i spillet.....	129
4.2.7. Forskerens kontroll med sit- sjonen - barns strukturering av situasjonen.....	130
4.3. KATEGORIER FOR BESKRIVELSE AV OBJEKTENE.....	132
4.3.1. Objektene i pose A.....	132

	side
4.3.2. Objektene i pose B.....	137
4.4. EFFEKTIVITETEN I BARNAS KOMMUNI- KASJON.....	140
4.4.1. Løsningskategorier.....	140
4.4.2. Aspekter ved objektene sett i forhold til de løsningskate- goriene de befinner seg innenfor.....	143
4.4.3. Hvilke egenskaper er det ved "fargestift" som gjør at det så mye vanskeligere å finne ut av enn "lekebil".....	145
4.4.4. Sammenheng mellom antallet forklaringer som barn gir på hvert objekt og den løsnings kategorien som objektet befinner seg innenfor.....	147
4.4.5. Forklaring 1: Det er objektets vanskelighetsgrad som er avgjør- ende for antall forklaringer.	150
4.4.6. Forklaring 2: Flere forklar- inger gir økt informasjons- mengde og en mer komplisert oppgave for barnet å løse....	153
4.5. FORKLARING 3: ANDRE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE HVORDAN BARNA LØSER OPPGAVEN	157
4.5.1. Valg av løsningsstrategi.....	157
4.5.2. Barnas fortrolighet med meg og med situasjonen.....	160
4.5.3. Er barnas løsning av oppgav- ene knyttet til alder?.....	164
4.5.4. Metakommentarer.....	168
4.5.5. Kan det ene barnets alder oppveie for det andre barnets lave alder.....	169
4.6. OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	172
KAPITTEL 5: KONKLUSJON.....	175

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Piagets teori om barns intellektuelle utvikling er blitt regnet som banebrytende. Det som først og fremst særpreger denne teorien i forhold til tidligere og samtidige tanker på området er at Piaget søker å påvise kvalitative forskjeller mellom barnets og den voksnes tenkning.

Grunnlaget i Piagets teori ble lagt på slutten av 1920- og begynnelsen av 1930-tallet. Men det var først i etterkrigstiden at teorien fikk stor gjennomslagskraft. Piaget har dannet grunnlaget for mye av forskningen som dreier seg om utviklingen i barns tenkning og etterhvert har kritikken også kommet. Samtidig har Piaget vært en stor inspirasjonskilde for mange praktikere. Innenfor skjønnlitteraturen kan en også finne tanker som ligner Piagets. Jeg synes Sigurd Hoels beskrivelse av Anders, 4 år, i "Veien til verdens ende" kan tjene som en god illustrasjon på Piagets oppfatning av hvordan egosentrismen dominerer barns tenkning i førskolealder:

"Midt i verden står Anders. Han står i midten av alt...På bortsiden av tunet går veien. Den går ut i verden. Det er to veier som går ut i verden, det er oppover veien, og det er nedover veien. Veien går oppover veien like til toppen av kneiken, og blir borte. Og veien går nedover veien helt ned i svingen, og blir borte.

Og frem til veien kan han nok gå, når bare ikke mor er sint. Men over veien må han aldri gå alene, for da kommer det en kjørende og kjører over han. En kom kjørende og kjørte over den vesle kattungen, fordi den gikk alene over veien enda den ikke hadde lov. Og den ble flat på midten og tørt ut i begge ender."

(Hoel, 1958 :13, :18)

Det bildet Hoel gir av Anders' verden synes å være lite representativt for hvordan barn lever i dag. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved om egosentrismen som Piaget karakteriserer som det mest framtrede trekk ved barnets tenkning i førskolealderen, er en like framtrede karakteristikk av barns tenkning på 80-tallet.

Jeg vil nå gå over til å presisere problemstillingen nærmere. Deretter følger en beskrivelse av de metodene jeg har brukt i den empiriske undersøkelsen, som omfatter 16 barn i en barnehage. Videre vil jeg i kapittel 2 presentere og drøfte Piagets teori i lys av alternative teorier. Deretter vil jeg med bakgrunn i den teoretiske rammen i kapittel 3 og 4 analysere og drøfte det empiriske materialet i min undersøkelse. Til slutt i kapittel 5 følger en oppsummering og konklusjon.

1.1. PROBLEMSTILLING

Egosentrismebegrepet og desentreringsbegrepet danner grunnlaget for formuleringen av problemstillingen. Derfor vil de første delene av problemstillingsavsnittet i stor grad komme til å dreie seg om disse begrepene.

Piagets teori om kognitiv utvikling tar utgangspunkt i interaksjonen som foregår mellom barnet og dets omgivelser, eller nærmere spesifisert interaksjonen mellom barnets mentale kapasitet, mentale strukturer, og de deler av omgivelsene som barnet på et gitt trinn i utviklingen har mulighet til å motta og forstå.

Utviklingen av tankeevnen, eller det Piaget kaller evnen til å foreta operasjoner, går gjennom en rekke stadier som til en viss grad kan sies å være aldersbestemte. Disse stadiene bygger på hverandre kvantitativt, men skiller seg kvalitativt fra hverandre når det dreier seg om hvordan barnet i tanken forholder seg til omverdenen. En kan si at hvert av disse stadiene representerer sin egen form for "logikk".

0-6 år / Star selv i sentrum
Opp til skolealder er det viktigste kjennetegnet ved barns tenkning egosentrismen, det vil si at barna har problemer med å skille sine egne perspektiver på omgivelsene fra andres og at de fortaper seg perseptuelt og kognitivt i enkelte trekk ved omgivelsene og ser bort fra andre trekk.

I følge Piaget blir barnet født inn i verden ute av stand til å skille mellom seg selv og omgivelsene. Omverdenen eksisterer bare i kraft av og i sammenheng med barnets egen eksistens.

Rundt 2-års alderen har barnet opparbeidet en evne, som følge av erfaring og modning til mentalt å kunne representere deler av omverdenen uavhengig av deres fysiske nærvær. Barnet har en forståelse av at objekter har en selvstendig eksistens, og at de fortsetter å eksistere selv om ikke barnet kan sanse dem. Barnet har utviklet en erkjennelse av objektpermanens. Objektpermanens regnes også som en nødvendig forutsetning for at barn skal kunne la ord symbolisere objekter, det vil si for at de skal kunne utvikle språk (Piaget og Inhelder, 1974). Men barn har fremdeles problemer med å klart skille mellom seg selv og omgivelsene, selv om objektpermanens er et viktig skritt i denne retningen. Primært er barn opp til skolealder (7-8 år) egosentriske, hevder Piaget.

Egosentrismen i det pre-operasjonelle stadiet, som er fra ca. 2 til ca. 8 år, vil vise seg på ulike områder (Piaget, 1969). Den vil vise seg i barnas forhold til symboler. Barna vil ha problemer med å manipulere symboler, slik Piaget uttrykker det, som for eksempel tall og bokstaver, ettersom de lett vil blande sammen symbolene med det symbolene representerer. På grunn av egosentrismen vil barna også lett kunne sammenblande lek og "virkelighet". Egosentrismen gjør seg også gjeldende i kommunikasjonen mellom barna (Piaget, 1973). Den hindrer barnet fra å sette seg inn i samtalepartens situasjon.

Barns kognitive utvikling sees på som en differensieringsprosess, hvor barnet gradvis gir slipp på det ene perspektivet, og litt etter litt oppdager at det finnes flere måter å betrakte verden på.

Den kognitive utviklingen fra barn til voksen er en utvikling fra egosentrisme mot desentrering. I 5-7 års-alderen skjer et markert skifte ifølge Piagets teori. Teorien bygger på eksperimenter, observasjoner og kliniske intervju som Piaget foretok med barn i ulike aldre.

Den kanskje mest omtalte undersøkelsen er "fjellandskap-eksperimentet" som Piaget gjorde med barn i alderen 4 - 12 år (Piaget og Inhelder-1956). Her lot han barna få se et kunstig fjell-landskap i miniatyr. I dette fjell-landskapet ble en dokke plassert. Ut fra en bunke bilder av fjell-landskapet sett fra en rekke ulike perspektiver, skulle barnet plukke ut det bildet som viste fjellene, sett fra dokkas sted. Det viste seg at barna i førskolealderen hadde store problemer med dette. De valgte som regel det bildet som viste hvordan de selv så fjellene, mens barna som var over ni - ti år løste oppgaven uten problemer. Piaget hevdet at førskolebarnas problemer skyldtes at de levde i en egosentrisk illusjon, derfor blandet de sammen dokkas perspektiv med sitt eget.

NB { Imidlertid har en rekke lignende eksperimenter vært foretatt, og man har funnet at barn som er langt yngre enn hva Piaget hevder, er istand til å kombinere ulike perspektiver (e.g. Donaldson-1984, Borke-1978).

Videre fant man i en undersøkelse hvor man brukte ulike geometriske formasjoner istedenfor fjellandskap, at med komplekse nok formasjoner kunne selv 16-17 åringers løsningsadferd betegnes som egosentrisk (Flavell, Botkin og Fry-1968).

1.1.1. Egosentrisme - desentrering

Egosentrisme og desentrering kan altså i følge Piaget sies å være motpolene i barnas intellektuelle utvikling.

Stadieteori

Pre-operasjonelle Stadiet

5

b
formal — 11 —

Videre argumenterer Piaget for at evnen til desentrert tenkning kvalitativt kan sies å kulminere i 11 -12 årsalderen. Da er barnet i stand til å resonnerer som en voksen ved hjelp av hypotetisk-deduktiv logikk. Barnet går ifølge Piagets stadieteori inn i det formal-operasjonelle stadiet.

Piaget foretrekker å bruke begrepet egosentrisme eller sentrisme framfor egosentrisitet, da det siste ofte blir brukt i dagligtalen og henspiller på selvopptatthet, egenkjærlighet og egoisme. For å kunne bruke slike karakteristika om et barn må barnet ha utviklet jeg-bevissthet. Piagets utgangspunkt er det motsatte. Det nyfødte barnet er uten jeg-bevissthet nettopp fordi det er ute av stand til å skille mellom seg selv og omgivelsene.

Piaget understreker at når psykoanalytikerene betegner barnets følelsesreaksjoner som narsissistiske så må dette forståes som en narsissisme uten Narsissus, uten bevissthet om seg selv som egen eksisterende person (Piaget, 1969:19).

Gjennom barnets utvikling vil egosentrismen framstå i ulike former alt etter som hvilket stadium barnet befinner seg på. Hvert stadium representerer nye problemer og utfordringer, hvor egosentrismen knyttet til disse problemene må overvinnes for at barnet skal komme videre i utviklingen.

1.1.2. Desentrering

Piaget beskriver desentrering i sammenheng med egosentrisme på denne måten:

"...att bli medveten om vad som är subjektivt hos honom själv, att välja en synvinkel bland flera möjliga, och att på så sätt mellan tingen, personerna och sitt eget jag etablera ett system av relationer och växelverkan. Egosentreringen är alltså motsatsen til objektivitet, i den mån objektivitet innebär relativitet på det fysiska planet och reciprocitet på det sociala."

(Piaget, 1973 :62)

Piaget betrakter evne til desentrering som en generell kapasitet knyttet til individet.

En rekke andre undersøkelser stiller spørsmål ved om denne kapasiteten er generell (e.g Donaldson, 1984, Borke, 1978, Flavell, Botkin og Fry, 1968), etter som et barn gjerne kan desentrere på et tidligere alderstrinn enn hva man kunne forvente ut fra Piagets teori, og at det samme barnet kan vise evne til desentrering i en situasjon, men ikke i en annen. Denne Piaget-kritikken peker på en rekke ulike kontekstuelle variabler som sammen kan virke inn på desentrering.

I en hermeneutisk sosiologisk forståelse av barns handlinger er begreper som intensjonalitet (Giddens, 1976) og sosial interaksjon (Berger og Luckmann, 1979) sentrale. Disse begrepene reperesenterer aspekter ved barns handlinger som Piaget ikke drøfter i sine analyser. Deler av Donaldsons (1984) kritikk av Piaget kan også knyttes til disse begrepene.

Jeg ønsker i det følgende å betrakte fenomenet desentrering ut fra to ulike teoretiske perspektiver. Disse perspektivene kan sies å falle i to hovedkategorier. Det ene perspektivet omhandler Piagets teori om desentrering som generell kapasitet. Det andre perspektivet dreier seg om kritikk av Piagets desentreringsbegrep, hvor desentrering betraktes som et fenomen avhengig av en rekke ulike kontekstuelle variabler.

Disse ulike teoretiske perspektivene på desentrering vil jeg kontinuerlig forsøke å belyse og drøfte, først i en teoretisk gjennomgang av perspektivene og deretter i en analyse av en gruppe førskolebarns sosiale interaksjon og problemløsningsatferd.

Jeg vil forsøke å sammenstille teori fra ulike samfunnsvitenskapelige disipliner i min kritikk av Piaget. Ettersom

Piagets teori tradisjonelt har blitt sett på som hjemme- hørende under psykologien (selv om Piaget ikke selv definer- te seg som psykolog) har det vanlige vært at kritikken mot hans teori først og fremst har kommet herfra. Jeg vil imidlertid, i tillegg til psykologisk kritikk som er rettet direkte mot Piagets teori, bruke teori fra andre samfunnsvi- tenskaplige disipliner. Jeg vil vise relevansen av disse teoriene som grunnlag i en kritikk av Piagets desentrerings- begrep.

Inspirasjon fra ulike samfunnsvitenskaplige disipleiner har også satt sitt preg på den empiriske undersøkelsen jeg har foretatt. Jeg skal i neste hovedavsnitt gå over til å se på hvilke metodiske tilnæringsmåter jeg har benyttet i innsamlingen av det empiriske materialet.

1.2. METODE

Piaget hevder at hans teori om barns intellektuelle utvikl- ing gjelder universelt. Barn på samme alderstrinn i ulike kulturer går gjennom de samme stadiene i den kognitive utviklingen. Disse antakelsene henger sammen med grunnlaget i Piagets syn på teoridannelse (Maier, 1974). Selv om dette grunnlaget synes å være uklart, kan Piagets teori sies å bygge på en fundamental antakelse om en universell verdens- orden hvor alle deler er forbundet i en helhetlig enhet ifølge Maier (1974). Derfor hevder Piaget at en ved å undersøke et lite utsnitt av en art vil kunne si noe om hele arten. På denne måten begrunner Piaget at når han gjør en grundig undersøkelse av et lite antall barn, ofte er det hans tre egne barn, så vil han ved å søke å utvikle et helhetlig logisk system kunne si noe generelt om barns kognitive utvikling.

I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i få under- søkelsesenheter. Undersøkelsen baserer seg på observa- sjoner av 16 barn i en barnehage. Når det gjelder den

eksterne validiteten vil de resultatene jeg kommer fram til, ettersom jeg bruker et såpass lite utvalg, ikke danne grunnlag for statistiske generaliseringer. Derimot kan resultatene i undersøkelsen brukes til å drøfte relevansen av å bruke Piagets teori som forklaringsmodell.

Jeg valgte denne barnehagen fordi jeg kjente barna og personalet her på forhånd. Jeg anså dette som en fordel for min undersøkelse fordi jeg dermed ville bruke mindre tid på en innledningsfase for å bli kjent, og at bekjentskapet kunne være en mulighet til i større grad å få et "innenfra" perspektiv og til å trenge dypere inn i det empiriske feltet. Bekjentskapet baserte seg på at min datter, Lene(3år) gikk i denne barnehagen på tredje året. Noen av barna i barnehagen var også en del av Lenes hjemmemiljø. At Lene ville komme til å bli en del av undersøkelsesmaterialet anså jeg som en fordel fordi det åpnet muligheten til å kunne se på hvordan relasjonen mor- datter som en kontekstuell variabel som kunne virke inn på desentrering.

Jeg har brukt ulike metodiske framgangsmåter i innsamlingen av datamaterialet. Dette benevnes gjerne som metodetriangulering (Holter og Kalleberg, 1982). Triangulering er egentlig et ord hentet fra navigasjon innen sjøfart hvor man benytter ulike referansepunkter for å avgjøre den eksakte posisjonen til et objekt.

Jeg har benyttet aktiv deltakende observasjon og passiv deltakende observasjon. Begge disse betegnelse er hentet fra Hoëm (1973). I tillegg har jeg konstruert en tilnærmet standardisert situasjon. På denne måten har jeg søkt å få fram ulike aspekter ved den samme "virkeligheten". Undersøkelsen foregikk i en tidsperiode fra oktober-86 til april-87.

1.2.1. Aktiv deltakende observasjon

De første ukene i barnehagen deltok jeg som aktiv deltakende observatør. Jeg var i barnehagen ca. to dager i uka. Observasjonssekvensene var av ulik varighet. Enkelte dager oppholdt jeg meg i barnehagen bare noen timer, mens andre dager var jeg der mesteparten av åpningstiden, som er fra 7.30 til 16.30. Noe av utgangspunktet med å starte opp som deltakende observatør var at jeg lettere ville bli bedre kjent med barna og at de lettere ville bli bedre kjent med meg. Som aktiv deltaker ville jeg også ha større muligheter for å kunne gå inn i situasjoner for å hente ut mer informasjon, for eksempel i situasjoner hvor jeg var usikker på min egen fortolkning. Denne muligheten ville en passiv observatørrolle stenge for.

En svakhet som gjerne blir påpekt med en aktiv deltakende observasjonsmetode er leddet mellom observasjon og nedskrivning. Når det går tid mellom observasjon og nedskrivning kan det som kommer på papiret være et resultat av selektiv hukommelse. Jeg la derfor vekt på å gjøre notater underveis, det vil si at jeg med jevne mellomrom gikk inn på personalrommet for å gjøre stikkordsnotater.

1.2.2. Passiv deltakende observasjon

Den passive deltakende observasjonen foregikk i kortere tidssekvenser, fra 1/2 til 1 time. I løpet av samme dag foretok jeg gjerne to observasjonssekvenser. Denne måten å observere på krevde en atskillig mer intens konsentrasjon ettersom man her forsøker å fastholde oppmersomheten om situasjonen mens man skriver. Derfor ble heller ikke disse observasjonssekvensene så lange.

Jeg prøvde å få skrevet ned mest mulig ordrett det som ble sagt av barna rundt meg. Men ettersom det i en barnehage foregår mye på en gang innebærer denne observasjonstypen i

likhet med aktiv observasjon at man velger å konsentrere seg om noen situasjoner og ser bort fra andre ting som foregår. Valget baserte seg på å konsentrere oppmerksomheten på det som var nærmest i romlig forstand. Det var nettopp dette mangfoldet av aktivitet på en gang som gjorde at jeg unnlot å bruke båndopptaker. Jeg fant ut at det ville bli for mye støy på opptakene. I ulike observasjonssekvenser plasserte jeg meg på ulike steder i rommet for på denne måten å få ulike utkikkspunkter. Dette innebar også variasjon i hvilke barn som var under observasjon, fordi noen barn syntes å oppholde seg mer i enkelte deler av rommet enn andre, for eksempel under måltidsituasjonen hvor barna hadde fast plass.

1.2.3. Standardisert situasjon

Jeg antok at observasjonssekvensene i liten grad ville være sammenlignbare situasjoner. Jeg besluttet derfor å konstruere en tilnærmet "lik" situasjon hvor barna fikk samhandle parvis, det vil si at jeg forsøkte å standardisere visse betingelser for samhandling. Situasjonen var konstruert i form av et spill, hvor ett av barna fikk i oppgave å forklare den andre ulike objekter uten å si "navnet" på objektet. Det barnet som forklarte kunne se objektet, mens motparten ikke kunne se objektet. Under disse sekvensene tok jeg opp det som ble sagt på bånd. Her var det enklere å fange opp lyden med bare to barn i rommet.

Datamaterialet vil presenteres og analyseres i to ulike kapitler, det vil si at et kapittel vil inneholde det materiale som er samlet inn ved aktiv/passiv deltakende observasjon, og et kapittel vil omhandle en presentasjon og analyse av de standardiserte situasjonene. I denne forbindelse vil jeg komme nærmere inn på og drøfte ulike aspekter ved de metodene jeg har benyttet i undersøkelsen.

Hvis jeg skulle forsøke å plassere det arbeidet jeg har

foretatt innenfor en metodologisk tradisjon ville jeg framheve retningene symbolsk interaksjonisme, fenomenologi og etnometodologi. I likhet med hva som kjennetegner begge disse retningene benytter en innenfor begge disse retningene kvalitative metoder. Forskningsobjektet er hverdagslige fenomener. Ifølge Ritzer (1983) poengteres det innenfor den symbolske interaksjonismen at verden bare eksisterer gjennom aktørens fortolkning av den. Blumers foreslåtte metode var "sympatisk introspeksjon", det vil si at en forsøker å sette seg i aktørens sted. Jeg har i min analyse lagt vekt på fortolkning, sett fra aktørens perspektiv. Jeg har også prøvd å få fram det problematiske ved å sette seg i aktørens sted, ved at jeg forsøker å vise at det vil finnes flere muligheter for fortolkning av en situasjon når en forsøker å forestille seg aktørens sted å se fra.

Jeg har i grove trekk redegjort for metodene jeg har benyttet i innsamlingen av det empiriske materialet. Jeg vil i neste kapittel presentere et teoretisk fundament for den senere analysen og drøftingen (kap.3 og 4) av det innsamlete datamaterialet.

KAPITTEL 2: TEORI

I dette kapittelet vil jeg skissere opp en teoretisk ramme og bakgrunn for den analysen jeg senere vil foreta.

Først redegjør jeg kort for Piagets stadieteori. Deretter følger en utdyping og drøfting av sentrale aspekter ved stadietenkningen. Videre vil jeg fra et vitenskapsteoretisk perspektiv forsøke å foreta en plassering av hovedelementer som Piagets teori er bygget opp rundt. Jeg vil så gå inn på en del av den kritikken, som i hovedsak er kommet fra psykologien, hvor man viser til ulike kontekstuelle variabler som kan virke inn på barn i førskolealderen sin evne til å desentrere. I en siste del vil jeg i lys av ulike samfunnsvitenskaplige bidrag betrakte desentreringsfenomenet i en intersubjektiv kontekst.

Piagets arbeide omfatter over femti bøker og flere hundre artikler. I min avhandling er bare enkelte av hans arbeider lagt til grunn. Dette er imidlertid de arbeidene som jeg oppfatter som mest sentrale for min problemstilling.

I likhet med en rekke andre som har arbeidet med Piaget vil jeg understreke at hans teorier er vanskelig tilgjengelige. En venn og kollega av han, Voyat, (Bringuier, 1980) sier at et personlighetstrekk som er påfallende hos Piaget er at han skriver som han tenker. Det er blant annet dette som gjør at hans verker er vanskelig å forstå.

I tillegg vil jeg peke på begrepsbruken hos Piaget som kan være nokså diffus. Når det gjelder et såpass grunnleggende begrep i hans teori som stadietegrepet er det uvisst hvor mange hovedstadier han egentlig går ut fra i beskrivelsen av barnets intellektuelle utvikling. Piaget opererer for eksempel innenfor ett og samme verk (1969) i en artikkel (:9) med 6 hovedstadier og i en annen artikkel (:108) med 4 hovedstadier.

2.1. PIAGETS STADIETEORI

2.1.1. Hva er tenkning?

All tenkning har sin opprinnelse i barnets sansemotoriske interaksjon med omgivelsene, hevder Piaget (1969). Etterhvert som barna erfarer, samtidig med at det skjer en biologisk modningsprosess, bygges de kognitive strukturene opp som gjør barna istand til å takle mer og mer komplekse situasjoner. Etter som strukturene utvikler seg blir de erfaringene barna gjør mer og mer knyttet til disse og mindre og mindre knyttet til de fysiske omgivelsene. Barnas handlinger internaliseres. Nå trenger ikke barnet å manipulere direkte med omgivelsene, men kan gjøre det mentalt. Det er dette Piaget kaller bruk av operasjon. Det viktigste kjennetegnet ved en operasjon er at den er reversibel, det vil si at det mentalt er mulig å gå tilbake til utgangspunktet for operasjonen. Eksempel på en reversibel operasjon kan være addisjon og subtraksjon. I 7-8 års-alderen er de fleste barn istand til å foreta reversible operasjoner.

2.1.2. Ulike former for tenkning

Piaget hevder at det eksisterer to hovedformer for tenkning, autistisk tenkning og kollektiv tenkning eller intelligent tenkning som han også kaller denne formen for tenkning (Piaget, 1973). Disse to hovedformene for tenkning oppstår samtidig i barnet, men utvikler seg i hver sin retning. Samtidig finnes det en rekke mellomformer for tenkning, den mest framtrædende er egosentrisk tenkning (Piaget, 1973).

Den autistiske tenkningen er ubevisst og ikke kommuniserbar. Den foregår først og fremst ved hjelp av bilder. Barnet skaper seg sin egen indre virkelighet tilpasset egne behov og uavhengig av den ytre verden.

Den egosentriske tenkningen er styrt av en intuitiv logikk. I de av barnets utsagn som er basert på denne typen tenkning, mangler viktige ledd mellom premiss og konklusjon. Barnet er heller ikke opptatt av å bevise at de påstander de kommer med er sanne. Barnet relaterer alt som blir sagt til det som barnet selv har opplevd. De visuelle inntrykkene dominerer denne type tenkning. Barna er sterkt påvirket av subjektive verdier i sine vurderinger. Den egosentriske tenkningen streber mot å tilpasse seg virkeligheten, men disse anstrengelsene kan ikke uttrykkes i ord. Derfor karakteriserer Piaget denne tenkningen som ikke-kommunisierbar.

Den kollektive tenkningen (Piaget, 1969) er mer deduktivt preget og hopper ikke over ledd i slutningsrekker. I en undersøkelse Piaget gjorde blant 20 barn i alderen 4 til 7 år i en førskole kunne han bare finne et eneste eksempel på at barn samarbeidet i tenkning som ikke var knyttet til handling. Dette eksempelet kan sies å gjenspeile kollektiv tenkning. Det var en samtale mellom en syvåring og en seksåring hvor de sammen prøvde å finne ut av hvorfor læreren ikke var kommet:

"Mad (7;6): "Åh, den sölkorven!- " (somlekopp)
 Lev (6;6): "Hon vet inte att det är sent. Jag vet vad hon är.- Jag vet var hon är.- Hon är sjuk. - Hon är inte sjuk därför att hon inte är här."

(Piaget, 1974 :79)

Den kollektive tenkningen søker ifølge Piaget å bevise. Premisser for å kunne trekke slutninger er ikke lenger knyttet til private analogier, men gjøres eksplisitte. De visuelle inntrykkene dominerer ikke lenger over de logiske slutningene, og verdivurderingene er kollektive. Det er først og fremst språket som er med på å sosialisere denne tenkningen og gjøre den preget av begreper (Piaget, 1973:38).

2.1.3. Utviklingen av tenkning

Ifølge Piaget og Inhelder (1974) går utviklingen gjennom 4 hovedfaser og en rekke understadier.

Den sensomotoriske fasen (ca.0-2 år): I den første utviklingsfasen, den senso-motoriske fasen dreier barnets anstrengelser for å fri seg fra egosentrismen seg om å kunne lage et skille mellom seg selv og omverdenen. Fordi barnet ikke er istand til dette blandes inntrykk fra egen aktivitet med inntrykk fra omgivelsene. Etterhvert som barnet gjør motoriske framskritt og de kognitive strukturene bygges opp polariseres inntrykkene. De flyter ikke lenger sammen og barnet kan perseptuelt skille mellom det indre og det ytre. At barnet er igang med å bygge opp en subjektiv verden gjør at det samtidig trer en objektiv verden fram for barnet (Piaget, 1969).

I løpet av denne første fasen løper fire utviklingsprosesser parallellt, oppbygging av det Piaget kaller for handlingskategorier for objekt, rom, tid, og kausalitet.

For barnet eksisterer i begynnelsen ikke objekter i den forstand vi bruker begrepet, det vil si at barnet kan nok etterhvert gjenkjenne gjenstandene, men dette vil ikke si det samme som at barnet kan forestille seg at gjenstandene fortsetter å eksistere når de ikke lenger er perseptuelt tilgjengelige for barnet. Barnet har ifølge Piaget ennå ikke utviklet evne til å kunne representere objektet mentalt. Først ved 9-12 måneders-alderen er barnet istand til å fastholde en forestilling om at et objekt fortsatt eksisterer i et kort tidsrom etter at det er persipert av barnet og objektet deretter er fraværende. Barnet har dannet oppfatning av objektpermanens.

Når det gjelder romoppfattelse eksisterer det fra begynnelsen av for barnet like mange rom som det eksisterer sensoriske områder. Som et resultat av at barnet utvikler seg motorisk og klarer å koordinere bevegelser, skjer det også

en samordning av de ulike sensoriske rom.

Objektivisering av tid utvikles samtidig med at barnet blir i stand til mentalt å gjenkjenne ulike gjenstanders plassering i rom. At gjenstander endrer plassering i rom medfører objektivisering av tidsrekkefølge, det vil si at hendelser ikke lenger eksisterer atskilt fra hverandre men samordnes i en tidsrekkefølge.

Barnets utvikling av handlingsbegrepet kausaltet utvikles ved at barnet kan observere at egne handlinger fører til visse hendinger med regelmessighet. Barnet vil etterhvert knytte en forbindelse mellom sin egen aktivitet og det resultat den fører til. Piaget benevner denne første kausaltetsoppfattelsen som magisk fordi barna overgeneraliserer den oppdagelsen de har gjort, blant annet fordi romoppfattelsen ennå er dårlig utviklet. Barnet vil knytte alt som skjer rundt det til egne handlinger og se seg selv i stand til å påvirke alle hendelser. Mot slutten av den senso-motoriske fasen vil barnet oppfatte kausale relasjoner mellom objekter.

Den preoperasjonelle fasen (ca. 2-7 år): Når barna har utviklet objektpermanens danner dette grunnlaget for en utvikling av symbolsk virksomhet. Men når danning av objektpermanens skjer i 9-12 måneders alderen er ikke barna i stand til å danne seg mentale bilder av objektene. Piaget forklarer barnets leteatferd etter et objekt som nettopp er tapt av syne i denne alderen slik: "...tingen er nettopp oppfattet med sansene, og den svarer derfor til en handling som allerede er i forløp, og en rekke nåværende indisier gjør det mulig å finne den igjen." (Piaget og Inhelder, 1974:50) Indisiene kan for eksempel være en flekk eller en synlig del av et objekt som er halvegs skjult osv.

Først i 2-års alderen kommer en generell symbolfunksjon til syne. En kan si at symbolfunksjonen er med på å løse tanken

fra handlingen (Piaget og Inhelder, 1974:75). Det viktigste kjennetegnet ved symbolfunksjonen er ifølge Piaget at det er forskjell mellom det betegnende element og det betegnede element. (Piaget, 1969:81)

Symbolfunksjonen gir seg uttrykk på ulike områder. En kan observere at barnet for første gang i 2-års alderen leker symbolske leker, for eksempel kan barnet leke at en kloss (betegnende element) er en bil eller hest (betegnede element). Barnas tegninger er også forsøk på etterligning av virkeligheten. Samtidig oppdager barnet at "noe" kan stå for "noe annet" på det verbale området. Barnet kommer med sine første ord.

tenke på en ting - og så tenke den

Barna blir nå også i stand til å la mentale bilder symbolisere objekter uavhengig av om de er perseptuelt tilgjengelige i øyeblikket.

I følge Piaget er den psykiske utviklingen i den pre-operasjonelle fasen sterkt preget av utviklingen av symbolfunksjonen og spesielt av språket som et uttrykk for symbolfunksjonen.

At barnet har språk gjør det mulig både å foregripe og rekonstruere handlinger. I følge Piaget (1969:20) har språket 3 sentrale følger for barnets utvikling:

- x 1. Barnet kan være interaktivt med andre mennesker, og dette åpner for en sosialisering av barnets handlinger.
2. Talen internaliseres, og dette innebærer at den kollektive tenkningen utvikles.
3. Handlinger internaliseres, det vil si at barnet har intuitive mentalbilder og kan foreta intuitiv, indre "eksperimentering".

Språket bidrar til å sosialisere den kollektive tenkningen, men det er den egosentriske tenkningen som dominerer i den pre-operasjonelle fasen selv om dens betydning gradvis

avtar.

Den egosentriske tenkningen kommer tydelig til uttrykk i barnets symbollek. Når barna leker med dokker eller de leker mor og far er det ikke som det kan synes som, en trening i å tilpasse seg verden, men barna søker omforme bildet av verden til sitt verdensbilde:

"Kort sagt er den symbolske leg således ikke et forsøg fra individets side på at underordne sig virkeligheden, men tvært imod en forvrængende assimilation av virkeligheden til jeg'et."

(Piaget, 1969 :25)

I følge barnets egosentriske tankegang er naturen skapt med menneskene i sentrum. Piaget fant for eksempel ut at svært mange barn trodde at månen fulgte etter dem.

Egosentrismen fører også til at barna blander sammen naturlover og morallover. De skiller heller ikke mellom kausalitet og mål f.eks. i sine "hvorfor". De har en tendens til å oppfatte alt som levende og utstyrt med intensjon, f.eks. når en stein faller til jorden kan barnet godt si at steinen gjorde det fordi den ville det.

I den pre-operasjonelle fasen må barnet i tillegg til å forsøke å mestre den fysiske verden, som barnets handlinger i den senso-motoriske fasen strevde mot, også mestre den indre forestillingsverden og den sosiale verden.

På det sosiale området kommer egosentrismen til uttrykk i barnas måte å kommunisere på (Piaget, 1969 :23):

"Frem til syvårsalderen er børn knapt nok istand til at føre en indbyrdes diskussion og de lader seg nøje med at fremføre modsigende påstande overfor hindanden. Når de forsøger at forklare sig for hindanden, kan de kun med stor vanskelighed sætte sig i den ukyndige parts situasjon og det er som de taler til sig selv."

Den konkret-operasjonelle fasen (ca. 7-11 år): Rundt 7-års alderen inntreter et markant vendepunkt i barnets psykiske utvikling (Piaget, 1969). Det er nå en virkelig kan begynne å merke at barnet fjerner seg fra den intellektuelle og sosiale egosentrismen.

I følge Piaget er det ikke før barna kommer i denne alderen at de virkelig er i stand til å samarbeide. Det egosentriske språket som skapte barrierer i kommunikasjonen mellom barna i den pre-operasjonelle fasen, forsvinner nå nesten helt. Men det som først og fremst gjør barna i stand til å samarbeide med hverandre er at de ikke blander sine egne synspunkt sammen med andres, men klarer å skille mellom ulike synspunkter for seinere å samordne dem.

Barna er nå i stand til å foreta reversible operasjoner. De mentale operasjonene er riktignok ennå knyttet til konkrete objekter i tanken og ikke basert på abstrakte symboler.

At barna utvikler konservasjonsbegreper betegner Piaget som et kjennetegn på at barnet befinner seg i den konkret-operasjonelle fasen: "Konservasjonsbegrepene kan altså tjene som fullbyrdelsen på en operasjonell struktur." (Piaget og Inhelder, 1974 :89)

Evne til å konservere vil si at barnet er i stand til å fastholde egenskaper ved objekter, selv om egenskapene gjennomgår ytre transformasjoner. Piaget (1974) viste for eksempel til barnas evne til konservasjon av væske i et av de mange konservasjonseksperimentene som han foretok: To like glass fylles med like mye vann. Vannet i det ene glasset helles over i et bredere glass. Barna får iakta at alt dette skjer. Barn som befinner seg i den pre-operasjonelle fasen vil tenke ut fra en figurativ kunnskap, ut fra væskens tilsynelatende framtredelesform, og påstå at det etter omhellingingen ikke er like mye vann i glassene, men mindre vann i det bredeste glasset. Barn i den konkret-operasjonelle fasen vil være istand til å fastholde egenska-

pen, mengde av væske, gjennom de transformasjoner som blir foretatt med vannet.

Dette kan barna gjøre ettersom konservasjonsbegrepene er knyttet til reversible mentale strukturer, samtidig som reversibiliteten innebærer en invariabel (konstant), idette tilfellet en bestemt mengde vann.

Konservasjonsbegrepene utgjør en generell mental struktur, men når det gjelder ulike områder manifesterer begrepene seg på ulike alderstrinn. Dette innebærer at det vil gå en stund fra barnet har utviklet en mental struktur til den kan gjøres bruk av på alle områder. Dette kaller Piaget (1959) horisontal "décalage" eller horisontal forskyvning, det vil si når for eksempel evne til konservasjon av substans viser seg hos barnet når det er 7-8 år, konservasjon av vekt i 9-10 års alderen og volum i 11-12 års alderen.

Den formal-operasjonelle fasen (ca.11-15 år): En kan si at i denne fasen går barnet over fra mentalt å manipulere med objekter til å manipulere med ideer. Barnets tanker er dermed ikke lenger bundet til det som er virkelig. Barnet kan ut fra hypotetiske premisser resonnerer seg ad logisk vei fram til en slutning. Denne slutningen eller hypotesen kan så testes ut på virkeligheten ved å variere en faktor og holde andre faktorer konstante. Barnet utvikler gjennom denne fasen det samme tankeapparat som en voksen person har.

2.2. DRØFTING AV PIAGETS STADIETEORI

2.2.1. Utviklingsbegrepet

Kilden til stadieteoretisk tenkning ligger ifølge Werner (1948) og Gardener (1982) i utviklingsbegrepet, som har sin

opprinnelse i biologien, og som først og fremst har vært benyttet i den darwinistiske evolusjonsteorien. En slik stadieteoretisk tankegang har også blitt funnet tjenlig i enkelte teorier innafor samfunnsvitenskapene.

En generell kritikk som har vært framført overfor bruk av stadieteorier i samfunnsvitenskapene dreier seg om teorienes klare verdiforankring, ettersom denne typen teori nødvendigvis vil implisere en rangering av stadiene (Cole & Means, 1981) Et utsagn fra Piaget kan illustrere det Cole & Means stiller seg kritiske overfor:

"Indeed, if all knowledge is continually in course of development and consists in passing from a state of lesser knowledge to one which is more complete and effective, then it is clearly a matter of understanding this development and analysing it as accurately as possible."

(Piaget, 1972 :5)

I stadieteoriene går utviklingen mot noe mer avansert eller mot noe "bedre", slik Piaget skisserer individets intellektuelle utvikling og slik andre, for eksempel, Marx (1845-1846) og Habermas (1981) tegner opp samfunnets utvikling gjennom stadier.

Det verdimeslige standpunkt som stadieteori innebærer, kan føre til at personer, grupper og kulturer stigmatiseres som "mindre utviklet" (Cole & Means, 1981). Disse kritikerene har valgt å beskrive ulike individers atferdsmønstre, sett i sammenheng med spesifikke kulturelle trekk, uten noen rangering i form av stadier (e.g. Cole et. al., 1971).

Samtidig blir denne posisjonen hevdet å være vanskelig å forsvare moralsk sett, når alle typer atferdsmønstre og kulturelle mønstre i prinsippet befinner seg på samme nivå (Kaplan, 1970, upublisert artikkel, her hentet fra Gardener, -1981). En vil ikke kunne finne støtte i slike teorier for å hevde at et samfunn basert på slaveri er mindre avansert enn et vestlig demokrati, eller at et barn som har språk er kommet lenger i utviklingen enn et barn uten språk. Dette

vil også gjøre det vanskeligere å legitimere tiltak med hensikt på å stimulere utvikling (Gardener, 1981).

2.2.2. Piagets stadiebegrep - av empirisk eller filosofisk opprinnelse?

"If there is an overriding feature of Piaget's work it is the search for the connection between human knowledge and being through an inquiry into the genesis of knowledge. This objective is truly reflected in the name he has given to his philosophy."

(Seltman & Seltman, 1985 :1)

Piaget ønsket først og fremst å studere hvordan kunnskap dannes i barnet for å kunne si noe generelt om kunnskap. Derfor kom hans teori også til å befinne seg i et spenningsfelt mellom eksperimentell utviklingspsykologi og epistemologi. Piaget kaller denne retningen genetisk epistemologi.

Ifølge Seltman & Seltman (1985) ble Piaget sterkt påvirket av Spencer-Lamarcke tradisjonen innafor biologien. Riktignok tok han etterhvert avstand fra denne tradisjonen og framholdt den som uvitenskapelig i forhold til den darwinistiske utviklingsteorien. Spencer-Lamarcke tradisjonen skilte seg i hovedsak fra den darwinistiske biologien ved at det ble hevdet at fysiske egenskaper, som erhverves av et individ gjennom et liv, kan arves. Seltman & Seltman (1985) mener at det er noe av dette tankegodset en kan finne igjen i måten Piaget (e.g. 1974 :139-147) vektlegger arv på i sin teori: "Piaget's ultimate cognitive structures have to be "free" to grow at the same time as having their goal of completion absolutely fore-ordinated." (Seltman & Seltman, - 1985 :8)

Piaget selv, for å markere avstand til Spencer-Lamarcke tradisjonen, henviser til Kant som hevdet at alle mennesker innehar en mental instans som strukturerer all erfaring før den når bevisstheten. Men ifølge Seltman & Seltman (1985) er

Piagets rasjonalisme, eller apriorisme som han selv kaller det, ufullstendig, og synes å skille seg ganske klart fra den Kantianske rasjonalismen. Sammenhengen mellom den intellektuelle veksten og retningen eller den biologiske nødvendigheten er den delen av Piagets teori som er sterkest influert av Spencer-Lamarcke tradisjonen, ifølge Seltman & Seltman (1985). Piaget hevder også selv at han er påvirket av Lamarcke (Bringuier, 1980 :112 - 114).

Piaget argumenterer for en syntese mellom epistemologi og empirisk vitenskap:

"If it were a question of validity alone, epistemology would merge with logic: the problem here is not purely formal, but reverts to determining how knowledge comes to terms with the real world, and therefore what relationships obtain between subject and object."
(Piaget, 1972 :6)

Dette forsøket på å gjøre epistemologien til gjenstand for empiriske undersøkelser har ført til kritikk fra enkelte epistemologer. I følge Hamlyn (1971) forsøker Piaget å skape en filosofisk posisjon som inkorporerer både empirisme og rasjonalisme. Empirismen vektlegger objektet og rasjonalismen subjektet, mens Piaget ønsker å skape en posisjon som vektlegger interaksjonen mellom objektet og subjektet. Feilen Piaget begår, ifølge Hamlyn (1971), er at han, istedet for å argumentere filosofisk for en slik posisjon, forsøker å svekke rasjonalismen og empirismen som filosofiske posisjoner ved hjelp av empiriske fakta.

Hamlyn peker på forvirringen som oppstår når Piaget søker svar på begrepsmessige spørsmål i den empiriske virkeligheten. Hamlyn peker på nødvendigheten av å skille mellom det filosofiske og det empiriske:

"While empirical investigations may throw up suggestions for the philosopher and vice versa, and while these suggestions may be well valuable, I am still inclined to think that a theory that rests directly upon both empirical and philosophical considerations must have a

degree of incoherence."

(Hamlyn, 1971 :23)

Et manglende skille vil jeg også hevde er utslagsgivende i Piagets stadiebegrep. En får lett inntrykk av at stadiene er mer enn formale stadier. Stadiebegrepet blir nærmest reifisert (tingliggjort) gjennom å gjøres så sterkt avhengige av empiriske observasjoner, for eksempel når mestring av konservasjonstest blir et kriterium på om barnet har nådd det konkret-operasjonelle stadiet. Berger og Luckmann (1979 :234) nevner Piagets teori som et eksempel på en reifikasjon.

2.2.3. Forholdet mellom décalagebegrepet og stadieteorien

Piaget understreker at stadiene er overordnet all tenkning hos barnet, men fant etterhvert ut at teorien ikke strakk til for å forklare en del empiriske resultater som viste større innslag av variasjon i rekkefølgen av oppbygning av understadier og strukturer enn hva han først hadde antatt. Det var på bakgrunn av disse funnene at décalagebegrepet ble utviklet. Seltman & Seltman gir følgende kommentar til forholdet mellom stadieteorien og décalagebegrepet:

"In other words these concepts between them can account for anything that actually happens and render the stage theory unstable because its "thruth" can always be affirmed by one or the other of these principles."

(Seltman & Seltman, 1985:204)

Jeg vil i likhet med Seltman & Seltman hevde at décalage begrepet uthuler stadieteorien, og gjør den umulig å falsifisere ettersom alle empiriske resultater som ikke passer med stadieteorien kan forklares som forskyvning, décalage.

Seltman & Seltman peker også på en del andre uklarheter ved stadieteorien. Antallet utviklingsfaser varierer i ulike

arbeider av Piaget. Ulike forklaringer blir gitt på hva et stadium er. I følge Seltman & Seltman (1985) er uklarhetene og tvetydighetene ved stadieteorien såpass fundamentale at den ikke egner seg som redskap i empiriske undersøkelser.

2.2.4 Polarisering barn-voksne

Piagets stadieteori innebærer en polarisering mellom barnets og den voksnes tenkning og kan samtidig sies å være en mangelteori (Skodvin, 1975), ettersom utgangspunktet er at barnet mangler noen intellektuelle redskaper som den voksne har. Denne polariseringen, hevder enkelte Piaget-kritikere at det ikke er grunnlag for. Donaldson (1984) antar at Piaget ikke ville gå så langt som til å si at den voksne tenkningen fullstendig har overvunnet egosentrismen.

Forøvrig viser undersøkelser gjort blant voksne (e.g. Rommetveit, 1974, Dahle, 1977, Blakar, 1980) at egosentrismen også i enkelte situasjoner kan være framtrede hos voksne. Det Donaldson hevder er at Piaget for sterkt vektlegger egosentrismen i barnets tenkning: "Jag vil hävda at skillnaden mellan barn och vuxen i detta avseende är mindre än han antar och vidare att de avgörande skillnaderna finns på annat håll." (Donaldson, 1984 :23)

Gardner påpeker også den voksne egosentrismen:

"And the occasional egocentric behavior displayed by all of us - whether we expect too much of our audience or forget what it was like to be a child - reminds us that we never actually reach the promised land free of egocentrism."

(Gardner, 1982 :288)

2.3. PIAGETS VITENSKAPSTEORETISKE UTGANGSPUNKT

Piaget gjør sine undersøkelser blant et begrenset antall barn. Det kan være en barnehageklasse i Geneve, og ofte er det hans egne 3 barn. Undersøkelsen kan altså sies å foregå i et begrenset miljø, men likevel hevder Piaget at hans teori gjelder generelt for alle barn over hele kloden. Dette kan sees på bakgrunn av hans grunnleggende metateoretiske utgangspunkt når det gjelder teoridannelse, at det primære dreier seg om å komme fram til logiske systemer med indre konsistens (Piaget, 1972, Maier, 1974). Det logiske systemet søker Piaget å underbygge med empirisk viten. Helheten og den indre konsistens i det logiske systemet gjør det mulig å ta et utsnitt av verden i form av en undersøkelse for eksempel blant sine egne barn som sees på som representanter for barn forøvrig. Hvis denne viten er konsistent med den delen av det logiske systemet som undersøkes styrkes teorien som helhet.

2.3.1. Piagets systemteori

Piaget ser, i likhet med biologien, på individet som et system som er i interaksjon med omgivelsene. Omgivelsene forstyrrer likevekten i systemet og individet går aktivt inn for å gjenopprette likevekt, equilibrium (Piaget, 1969, Hundeide, 1977). Piagets equilibrium må ikke oppfattes som en tilstand slik en vanligvis finner det brukt innenfor systemteori (e.g. Parsons, 1951). Piagets equilibrium er et dynamisk og prosessuelt begrep hvor vektleggingen er på den kontinuerlig pågående ekvibrasjonsprosessen (Hundeide, -1977, Bringuier, 1980).

Individets viktigste funksjon er å tilpasse seg omgivelsene. Denne tilpasningsprosessen eller adaptasjonsprosessen kan også sees i form av to samtidige parallelltgående delprosesser, assimillasjon og akkomodasjon. Assimillasjon refererer til den prosessen som foregår når

det barnet erfarer er i overenstemmelse med barnets kognitive strukturer. Men alle erfaringer barnet gjør vil også inneholde nye ukjente elementer, og barnet vil oppleve konflikt og ubalanse mellom strukturene og omverdenen. Derfor modifiseres strukturene kontinuerlig. Det er denne modifiseringsprosessen Piaget kaller akkomodasjon, og det er gjennom denne prosessen utvikling foregår.

"Man kan således sige, at på ethvert tidspunkt bringes handling ut av likevægt på grund af ændringer, som opstår i den ytre eller indre verden og hver ny adferd består ikke blot i at gjenoprøtte likevægt, men også i at stræbe mot en mer stabil likevægt end den, som eksisterede før forstyrrelsen indtrådte."

(Piaget, 1969 :11)

Drivkraften som ligger bak adaptasjonsprosessen er, ifølge Piaget, det medfødte behov alle organismer har for likevekt i forhold til sine omgivelser, og det er denne ekvilibrasjonsprosessen som driver utviklingen framover mot stadig mer stabile former for likevekt, "mod en bevægelig likevægt som er mere stabil, jo mere bevægelig den er." (Piaget, 1969 :8)

Organisering er en annen viktig funksjon med basis i ekvilibrasjonsprosessen. Individet søker mot å organisere sine erfaringer på en sånn måte at det oppnår størst mulig grad av adaptasjon i forhold til omgivelsene.

2.3.2. Piagets strukturbegrep

Ekvilibrasjonsprosessen fører til at barnets kunnskap kontinuerlig endrer organisasjonsform. Skjemaene, elementene i den kognitive strukturen endrer seg, og den generelle kognitive strukturene som utgjør stadiet endrer seg som følge av konflikter og ubalanse. Et stadium kan sees på som en bestemt organisasjonsform. Mens funksjonene er invari-

ante så endrer strukturene seg:

"Hvert stadium udgør altså takket være de strukturer som bestemmer den - en speciel form for likevektstilstand og den psykiske utvikling bevæger sig i retning mot en stadig mere avanseret likevekt."

(Piaget, 1969 :18)

Et stadium kan altså sees på som en bestemt form for likevekt, samtidig som likevekt innebærer reversibilitet eller semi-reversibilitet:

"Reversibiliteten er nemlig ikke et spørsmål om alt eller intet. Udviklingsmessigt spænder den over en uhyre fint graderet nivauskala med utgangspunkt i barnets tidligste og mest elementære reguleringsfunksjon."

(Piaget, 1969 :95)

NB. omvendt Det spesielle ved Piagets strukturteori er at det er de generelle kognitive strukturene, det vil si stadiene, som avgjør hvordan barna tenker på ulike områder. Det er altså ikke slik at skjemaene som barna har utviklet på ulike områder som til sammen danner en generell struktur og avgjør hvordan barnet tenker. (Rørvik, 1987 :131)

Forøvrig understreker Piaget at individenes kognitive strukturer hviler på rasjonalistisk eller dialektisk grunn ettersom strukturering ikke etterfølger innsamling av "erkjennelsesmasse", men er redskaper for å tilegne seg kunnskap. (Piaget, 1969 :93)

2.3.3. Den logiske tenkningens opprinnelse

"De logisk matematiske strukturene har deres utspring i handlingerne, da de er resultat av en abstraksjonsprosess som udgår ikke fra objekterne men fra samordning af handlinger."

(Piaget, 1969 :74)

Piaget hevder at kilden til logisk tenkning ligger i handlingen. Logikk er ikke medfødt, men utvikles ut fra

behovet for stadig høyere konsistens og for mer effektiv samordning av barnets skjema. De logiske strukturer er reflekterte abstraksjoner, hvor handlinger adskilles fra sitt opprinnelige, spesifikke innhold, og den generelle form rekonstrueres gjennom elementer som projiseres på et høyere plan (Piaget, 1972, Hundeide, 1977, Donaldson, 1984). Derfor er det også over et bestemt nivå mulig å snakke om "ren logikk" som ikke er knyttet til erfaringer, fordi logiske operasjoner ikke trenger beskjefte seg med ytre fysiske begrensninger, samtidig som all logisk tenkning forutsetter erfaring:

"In short we can concede to those who support the necessity of experience that even the simplest and most general logical and arithmetical truths are established with the help of experience before giving way to an operational system which is purely deductive."

(Piaget, 1972 :21)

2.3.4. Forholdet mellom logikk og empiri i Piagets teori

Piaget argumenterer mot å opprettholde et radikalt skille mellom matematikk og logikk på den ene siden og empirisk viten på den andre siden som former for kunnskap som ikke har noe med hverandre å gjøre slik enkelte logikere hevder. Denne diskusjonen har røtter tilbake til Platon og Aristoteles som hadde ulikt syn på forholdet mellom aktualitet på den ene siden, det vil si det en gjerne betegner som fakta eller realitet, og på den andre siden logikk og matematikk (Seltman & Seltman, 1985).

På Platons tid var et skille etablert mellom *logistica* og *arithmetica*. Logikk skulle dreie seg om beregninger som angikk relasjonene mellom tall, og aritmetikk skulle dreie seg om tallene i seg selv. Ifølge Platon befant tallene seg i en egen ikke-objektiv eksisterende sfære, *eidōs*. I motsetning til Platon aksepterte ikke Aristoteles et slikt skille mellom tall og objekter. Logikk og matematikk er riktignok abstrahert fra objektverdenen, men Aristoteles

trekker kontinuerlig inn aktualiteten som referanseramme for logikk. I følge Aristoteles er all logikk avhengig av objektverdenen. Det er ifølge Seltman & Seltman denne tankegangen som danner basis for logikk som klassifiseringsvitenskap for all naturvitenskap, og det er dette grunnlaget Piaget går ut fra.

Seltman & Seltman (1985) hevder at Piagets kontinuerlige pendling mellom logikk og aktualitet uten at det blir redegjort for et skifte av referanseramme eller aksiomer, fører til en sammenblanding av teori og aktualitet som en kan ha vanskelig for å oppdage på grunn av at denne type "glipp" er blitt en ubevisst vane innenfor den vestlige kulturs tanketradisjon.

"Piaget is not unique in these respects. The history of Western thought, especially in its later phases, demonstrates the same features that is a difficulty in maintaining the distinction between logico mathematics and actuality and between logic and mathematics."
(Seltman & Seltman, 1985: 220)

Enkelte andre (e.g. Flavell 1971, Hundeide, 1977) har hevdet at det synes som om Piaget presser gjenstridige data for å få dem til å passe med modellen, og teorien synes å være gitt en forrang. Dette står i motsetning til Batesons (1984) understrekning av at kartet ikke er landskapet, og navnet ikke det navngitte. En kan en si at det i Piagets teorier er et manglende skille mellom logikk og aktualitet.

Ifølge Seltman & Seltman (1985 :322) er det nettopp når dette skillet er brutt ned, når sosiale abstraksjoner som logikk kan presenteres som realiteter, at logikk får en egen selvbekreftende status og autoritativ kraft.

2.4. ULIKE KONTEKSTUELLE VARIABLER SOM KAN VIRKE INN PÅ BARNES EVNE TIL DESENTRERING

NB, Piaget hevder at det som avgjør hvordan barn tenker på ethvert område er en underliggende generell struktur, det vil si på hvilket utviklingsstadium barnet befinner seg. Imidlertid stiller en rekke forskere seg kritiske til dette.

Det viser seg at barn desentrerer på områder og i situasjoner hvor de ifølge Piagets teori ikke skulle være istand til dette, ettersom Piagets teori forutsetter at barna dermed også skulle kunne mestre en rekke andre oppgaver og situasjoner knyttet til den samme generelle kognitive strukturen. Ifølge enkelte av kritikerene synes det som om desentreringsfenomenet lettere lar seg knytte til en rekke kontekstuelle variabler enn til en generell underliggende struktur.

2.4.1. Molekylær versus molær tilnærming til kognitiv utvikling

Piagets vektlegging på generelle helhetlige strukturer som avgjørende for barns tenkning kan sies å representere en molær tilnærming til barns kognitive utvikling.

NB, Fischer (1980) er eksponent for en molekylær tilnærming til kognitiv og sosial utvikling. Han kaller sin teori "skill theory" og hevder at utviklingen ikke skjer gjennom generelle strukturer, men gjennom en rekke delstrukturer eller ferdighetsstrukturer. Ulike ferdigheter hos barnet på et gitt tidspunkt knyttes ikke til et bestemt stadium som Piaget hevder, men befinner seg på forskjellige utviklingsnivåer. Alle barn har ulike ferdigheter (ferdighetsstrukturer) - det vil si de gjør ikke gjennom generelle strukturer, utv. stadier

Fischer kritiserer Piaget for å legge for stor vekt på organismen og for liten vekt på omgivelsene. Forøvrig hevder han at Piaget var oppmerksom på denne svakheten ettersom han ikke kan gi en fullstendig forklaring på décalage-fenomenet.

NB. Fischer påpeker at relativt små endringer i omgivelsene kan gi seg store utslag i utøvelsen av en ferdighet. Selv om medfødt potensiale spiller en viss rolle er det først og fremst miljøet som frembringer ferdigheter. De ferdighetene som miljøet sterkest driver fram er de som vil befinne seg på det høyeste nivå hos barnet. Evnen til problemløsning på et område kommer altså an på hvilken erfaring barnet har på området. Fischer finner altså i motsetning til Piaget ikke nødvendigvis paralleller mellom ferdigheter som oppstår i ett øyeblikk på ett område med hva som skjer på et annet område: "Unevenness in development is therefore the rule, not the exception." (Fischer, 1980 :480). Fischer går til den motsatte ytterlighet av Piaget. Han hevder at når en finner ut at barnet befinner seg på det samme nivå på en rekke områder kan det mer karakteriseres som slump og tilfeldigheter enn som avhengig av en generell underliggende struktur.

2.4.2. Stimuluskompleksitet og svarmåte

Flavell, Botkin og Fry's (1968, jeg vil komme tilbake til denne undersøkelsen senere) mer komplekse variant av Piagets fjellundersøkelse fra 1956 antyder en sammenheng mellom oppgavens vanskelighetsgrad og egosentrisk svaratferd.

Fishbein, Lewis og Keiffer (1972) gjorde en annen versjon av fjellandskapeksperimentet. De ønsket å se på sammenhengen mellom egosentrisme og stimuluskompleksitet i form av antallet objekter. De som deltok i eksperimentet var barn mellom 3 og 9 år. Barna fikk se et landskap i form av et Brett med leker på, og antallet leker ble variert mellom 1 og 3. Eksperimentet var todelt. I den ene delen skulle barna ut fra en bunke på 4 bilder peke ut det bildet som viste hvordan en observatør så landskapet. Observatøren hadde en annen posisjon i forhold til brettet enn barnet. Den andre delen av eksperimentet var halvparten av gangene den oppgaven barna skulle løse først, for å korrigere for

læringseffekt fra den ene delen av eksperimentet til den andre først. I denne delen plukket eksperimentator ut et bilde av bunken på 4 og ba barna dreie landskapet slik at en observatør som var plassert i en annen posisjon i forhold til brettet enn barnet, fikk se det samme på brettet som bildet viste. Det viste seg at når det var 3 leker på brettet var "pekeoppgaven" vanskeligere enn "dreieoppgaven".

Fishbein, Lewis & Keiffer (1972) antar at både med 1 og 3 leker bruker barna en løsningsstrategi som går ut på å fokusere på én eller få viktige egenskaper ved en leke, det vil si egenskaper som lett lar seg skille ut fra andre. Så forsøker barnet å matche dette kjennetegnet med eksperimentators posisjon. Problemet består i å finne et slikt egnet kjennetegn. Når barna kan dreie brettet rundt har de mulighet til å vurdere blant alle kjennetegnene ved alle lekene og velge ut det kjennetegnet som er best egnet. Denne muligheten mangler i "pekeoppgaven", og er det 3 leker på brettet skapes det en ekstra barriere som må forseres. Barnet må identifisere relevante egenskaper ved alle 3 objektene og anta de interne relasjonene mellom objektene på grunn av at det ikke kan dreie på brettet og få den samme oversikten over landskapet som i "dreieoppgaven". Deretter kan barnet forsøke å relatere de interne relasjonene til hvordan observatørene ser landskapet.

Fishbein, Lewis og Keiffer konkluderer med at evnen til å koordinere perspektiver er en funksjon av stimuluskompleksitet og svarmåte.

Når det gjelder begrepslæring hos barn har en også funnet at når det er framtrædende egenskaper ved begrepet, lar begrepet seg lettere diskriminere fra andre begreper. Dette gjør begrepet lettere å lære for barnet (Fishbein, Haygood, Frieson, 1970).

Huttenlocher og Presson (1973) skiller mellom Piaget og Inhellers perspektivtakingseksperimenter, f.eks fjellandska-

peksperimentet og rotasjonseksperimenter, der hvor barnet blir bedt om å forutsi endringer hvis brettet med landskap roteres. Huttenlocher og Presson påpeker at Piaget og Inhelder har gjort to ulike typer eksperimenter som viser at barn i førskolealderen har problemer med å forutsi hvordan et "landskap" vil komme til å se ut hvis observatør-landskap relasjonen endres. De kritiserer Piaget og Inhelder for ikke å ha sett på motsetningene mellom disse to typene eksperimenter, og ønsker å ta utgangspunkt i disse motsetningene.

Huttenlocher og Presson søker å finne ut om de underliggende mentale operasjonene som ligger bak barns løsning av rotasjons- og perspektivtakingproblemerne er forskjellige. I deres eksperiment inngår et brett med objekter på som det går an å rotere og en hest som kan beveges rundt brettet. I perspektivoppgaven kan hesten beveges rundt brettet og barna blir bedt om å plukke ut av en bunke bilder det bildet som viser hva hesten vil komme til å se i ulike posisjoner, når den står stille, beveges 90 grader, 180 grader og 270 grader. I rotasjonsoppgaven blir barnet bedt om å plukke ut det bildet som viser hvordan landskapet på brettet vil komme til å se ut hvis brettet står stille, beveges 90 grader, 180 grader og 270 grader. Det viste seg at rotasjonsoppgaven var merkbart lettere for barna enn perspektivoppgaven.

Huttenlocher og Presson antar at perspektivoppgaven har en høyere grad av kompleksitet enn rotasjonsoppgaven. De henviser til en undersøkelse (Shepard og Metzler, 1971) hvor rotasjonsoppgaver ble gitt til voksne. Her viste det seg at de voksne brukte en løsningsstrategi som gikk ut på mentalt å rotere "landskapet" for å finne svar. I motsetning til denne løsningstrategien som kan karakteriseres som en ett-stepsprosess eller en kontinuerlig prosess, det vil si at landskapet gradvis endrer utseende etter som det mentalt dreies rundt, rapporterer voksne at de i perspektivoppgaven bruker en helt annen løsningsstrategi som kan karakteriseres som en to-steps prosess. Det første steget dreier seg om å

bedømme forholdet mellom observatør og brettet. Her inngår ikke en antagelse om hvordan brettet ser ut fra observatørens synspunkt. Det andre steget går ut på mentalt å dreie hele observatør-brett paret inntil observatørposisjonen blir identisk med det Huttenlocher og Presson kaller ego-posisjonen.

Huttenlocher og Presson antar at barn også bruker disse løsningsstrategiene. De påpeker at det ikke er noe logisk grunnlag for at tilsvarende strategi som brukes på å løse rotasjonsoppgaven ikke også skulle kunne brukes på perspektivoppgaven. En kunne tenke seg at barnet eller den voksne fra sitt eget utgangspunkt mentalt følger landskapets endrede utseende til observatørens utgangspunkt. Huttenlocher og Presson hevder at det som er til hinder både for barn og voksne for å bruke en slik strategi er begrensninger i den mentale forestillingsevne, begrensninger som fører til at antakelser om hvordan et "landskap" ser ut alltid gjøres fra egoets posisjon. Huttenlocher og Presson konkluderer med at barnet eller den voksne ikke kan forestille seg en annen posisjon enn sin egen, men kan forestille seg brettet i en annen posisjon.

2.4.3. Stimuluskompleksitet, svarmåte og familiaritet

Borke (1978) har gjort en replikasjon av Piagets fjellandskap-eksperiment, hvor hun ønsket å se på 3 og 4 års gamle barns evne til å ta andres perspektiv. I sitt eksperiment gjorde hun en del forandringer i forhold til det opprinnelige fjellandskapeksperimentet. Den ene forandringen var at hun brukte en observatør som var velkjent for barna, bamsen Grover fra amerikansk barne-Tv. Hun lot også barna få se landskap som var velkjente i tillegg til det tradisjonelle fjellandskapet. Den tredje forandringen hun gjorde var at istedet for å plukke ut bilder skulle barna dreie på en mini-kopi av landskapet når de skulle vise hva Grover, observatøren, så på den opprinnelige modellen.

Borke lot barnet få se tre ulike landskaper, ett om gangen. Landskap 1) besto av en liten innsjø med en lekeseilbåt, ei lekeku, lekehest og miniatyrhus. Landskap 2) var en kopi av Piaget og Inhelders fjellandskap, tre fjell: et med et kors på toppen, et med snø på og et med en hytte på toppen. Landskap 3) besto av en rekke miniatyr-dukker og dyr i landlige omgivelser.

Når det gjaldt landskap 1) og 3) som Borke regner som velkjente for barna var svarene barna ga 80% av gangene riktige. Dette gjaldt begge aldersgruppene. Når det gjaldt fjellandskapet svarte 4-åringene riktig 67% av gangene, og 3-åringene ga 42% riktige svar. Borke påpeker at landskap 1) og 3) ga barna ledetråder som var lettere å holde fra hverandre enn de 3 fjelltoppene i fjellandskapet. Allikevel viste det seg at barna til en viss grad lyktes i denne oppgaven i motsetning til hva Piagets undersøkelse viser.

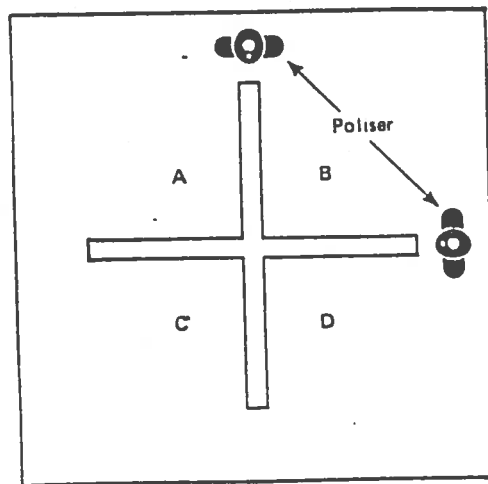
I Borkes undersøkelse fikk barna svare ved hjelp av en tre-dimensjonal modell, mens i den oprinnelige fjell-undersøkelsen skulle barna svare ved hjelp av to-dimensjonale bilder.

Disse resultatene viser når det gjelder stimuluskompleksitet, svarmåte og familiaritet i følge Borke (1978) at når barn så unge som 3 og 4 år blir gitt oppgaver som er aldersrelevante er de istand til å ta en observatørs perspektiv. Borke hevder videre at når barna svarer feil på disse oppgavene har det sammenheng med oppgavens vanskelighetsgrad og ikke med en generell kognitiv egosentrisme hos barnet.

2.4.4. Motivasjon

Donaldson peker i sin kritikk av Piaget på en rekke ulike variabler som kan virke inn på desentrering og som Piaget har valgt å se bort fra.

I Donaldsons (1984) kritikk av Piaget snakker hun ikke om stimuluskomplekstitet, familiaritet og svarmåte, men disse variablene synes til dels å inngå som aspekter ved hennes begrep om motivasjon. Donaldson gjorde en versjon av fjellandskapeksperimentet hvor hun lot barn mellom 3 og 5 år få leke gjemsel med en dukke som skulle gjemme seg for en politimann-dukke i en miniatyrmodell.



Donaldson (1984 :20)

Hun la vekt på å nøye forklare barnet på forhånd hva "leken" gikk ut på. Først fikk barnet prøve med bare en politimann. Dokka ble gjemt etter tur i de ulike seksjonene A, B, C, og D. Barnet ble spurt om politimannen, som var plassert ved enden av skilleveggen, som skiller seksjon B og C kunne se dokka.

Etterpå ble politimannen flyttet til den motsatte posisjonen, til enden av skilleveggen som skiller seksjon A og C, og barnet fikk i oppgave å gjemme dokka slik at ikke politimannen så dokka. De få gangene barnet gjorde feil ble feilene påpekt, og oppgavene ble gjentatt inntil barnet gjorde oppgaven riktig. Da kom en ekstra politimann med i oppgaven slik en kan se på tegningen. Barnet skulle 3 ganger gjemme dokka slik at ikke politimennene så dokka. Politimennene ble hver gang flyttet slik at det hver gang

var bare en seksjon som var mulig gjemmede for dokka. Barna ga 90% riktige svar. For de yngste barna med gjennomsnittsalder 3 år og 9mnd. var gjennomsnittet 88%.

Donaldson understreker at det er en rekke forskjeller mellom fjellandskap-eksperimentet og politi-eksperimentet, blant annet at i fjellandskap-eksperimentet må barna ha et begrep om speilvendthet, noe de ikke trenger i hennes undersøkelse. Men begge undersøkelsene dreier seg om at barnet skal kombinere ulike perspektiver. De store forskjellene i resultatene fra undersøkelsene mener Donaldson kan tilskrives barnas manglende motivasjon for å løse fjellandskap-oppgaven. Barna er usikre på hva som forventes av dem fordi situasjonen for dem er ny og ukjent. Politiopgaven oppleves som meningsfull fordi barna kan knytte den til kjente erfaringer som "gjemsel" og "politi og røver". Politiopgaven inneholder grunnleggende menneskelig atferd, som det å flykte når en blir forfulgt. Donaldson gir fjellandskap-eksperimentet den motsatte karakteristikken:

"Bergsuppgiften är abstrakt i en psykologiskt sett viktig mening: i den meningen att den inte har något samband med grundläggande mänskliga syften och känslor och strävanden. Den er livlös. Och i en treårings ådror rinner blodet varmt och fullt av liv."

(Donaldson, 1984 :22)

2.4.5. Tidligere erfaring

Det jeg tidligere har nevnt om stimuluskompleksitet, svarmåte og familiaritet og om motivasjon må sees sammen med den erfaring barnet har. Det vil si at erfaring ikke er entydig begrep som klart kan skilles fra disse variablene.

Både Fischer (1980), Borke (1978), og Donaldson (1984) understreker at erfaring har betydning for om barn klarer å desentrere i en situasjon. De stiller seg kritiske til

Piaget når han hevder at barnet i førskolealderen på alle områder er bundet av en egosentrisk illusjon.

Donaldson (1984) påpeker at Piagets fortolkning av resultatene fra fjellandskap-eksperimentet innebærer en oppfatning ~~x~~ av barnets verden som en stadig avbrutt kontinuitet.

Barnets verden vil nærmest fortone seg som en rekke stillbilder med en vag sammenheng mellom bildene. Ettersom barnet ikke forstår at det barnet ser er avhengig av den posisjonen det befinner seg i, vil forandringer i barnets posisjon føre til et brudd med den verden det nettopp så. Imidlertid går Piaget ikke så langt som til å hevde at barnet ikke husker noe fra den forrige posisjonen. Seltman & Seltman (1985) tar utgangspunkt i den samme manglende kontinuitet som ifølge Piaget gjelder førskolebarns konservasjonsbegrep. De hevder at både når det gjelder barn og voksne kan evne til konservasjon knyttes til erfaring. Et barn på 4 år vet for eksempel utmerket godt at hvis det springer fra midten av lekeplassen ut til et hjørne blir det ikke flere barn på lekeplassen av den grunn.

Donaldson (1984) viser, i motsetning til det Piaget hevder, ved en rekke eksempler fra dagliglivet at førskolebarn er i stand til å trekke logiske slutninger. For eksempel: Et barn sitter og blar i en bok hvor det er bilde av et brudepar, men brudgommen ser ut som en kvinne. Barnet antyder at dette kan da ikke være noe bryllup siden det ikke er noen mann med.

De premissene som inngår i denne slutningen er: 1. Det må være en mann i et bryllup. 2. Det er ikke noen mann med. Slutningen blir da at dette kan ikke være noe bryllup. Formallogisk sett kan slutningen stilles opp på denne måten:

Hvis p så q
Ikke q
Derfor ikke p

(Donaldson, 1984 :71)

Donaldson inkluderer formallogikk i det hun kaller relasjonsfri tenkning. Når barn i en eksperimentsituasjon ikke er istand til å trekke en logisk slutning kan det være fordi de blir stilt overfor oppgaver som krever relasjonsfri tenkning, oppgaver som ikke kan knyttes til kjent erfaring.

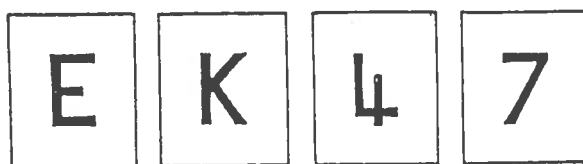
Mening kan også knyttes til erfaring. Hundeide, Lindstrøm og Rommetveit (Hundeide, 1977) viser hvordan objektene mening for barnet kan innvirke på om det klarer å løse en oppgave. Barn i 2. klasse ble presentert for disse figurene:



(Hundeide, 1977 :49)

Barna ble delt i to grupper. I den ene gruppen fikk barna figurene presentert som "rundinger" og fikk beskjed om å sette kryss ved den minste av de hvite rundingene. I den andre gruppa skulle barna sette kryss ved den nest minste av "snøballene". Det viste seg at opppgaven ble mye enklere når det var snakk om snøballer. *Må bruke kjente begreper for at det skal bli forståelig.*

Wason & Johnson-Laird (1972) gjorde en undersøkelse som viser at voksne kan også ha problemer med relasjonsfri tenkning. *kjent erfaring* Voksne akademikere ble presentert for oppgaver som hadde den samme logiske struktur. Begge oppgavene fulgte regelen "hvis p så q". Den ene oppgaven krevde relasjonsfri tenkning, det vil si at den ikke kunne knyttes til hverdagslige, konkrete erfaringer. Forsøkspersonen skulle avgjøre om følgende regel gjaldt: "Hvis det er en vokal på den ene siden av et kort så er det et partall på den andre siden." Forsøkspersonen fikk utdelt fire kort:



(Donaldson, 1984 :74)

På to kort var det bokstaver, en konsonant og en vokal. På de to andre var det tall, et oddetall og et partall. Forsøkspersonen skulle vise hvilke kort som var nødvendige å snu for å vise om regelen gjaldt. I den andre oppgaven som var en hverdagslig variant av den første oppgaven dreide det seg om brev og frimerker. Det viste seg at den "relasjonsfrie" oppgaven var det nesten ingen av de voksne akademikerene som løste, mens den "hverdagslige" oppgaven løste så og si alle.

Når barnet ikke kan støtte seg på hverdagslige erfaringer får det problemer med å trekke logiske slutninger. Donaldson ga en gruppe barn et utvalg spørsmål fra intelligens-tester og ba dem tenke høyt mens de kom fram til svarene. Hun fant at barnas feilsvar ofte skyldtes at de la til eller trakk fra forutsetninger istedet for å forholde seg strengt til de gitte forutsetningene som var nødvendig for å løse problemet. Det barnet la til og trakk fra baserte seg ofte på hverdagslige erfaringer.

2.4.6. Tvetydige instruksjoner

Piaget er i utgangspunktet skeptisk overfor den formidlingen av kunnskap til barn i førskolealder som skjer med hovedvekt på det verbale, ettersom han mener at barn er inkompetente i

kommunikasjon med andre. Samtidig tar han det for gitt i sine eksperimenter at barna forstår hans instruksjon.

Donaldson (1984) viser hvordan barna ut fra disse forutsetningene kan komme til å oppfatte Piagets instruksjoner som tvetydige. Hun understreker forskjellen mellom voksenspråk og barnespråk. Hun påpeker at barns forståelse ikke er knyttet så sterkt til det verbale i en situasjon som den voksnes forståelse er. Barn er i mindre grad enn voksne istand til å skille det som blir sagt fra resten av sammenhengen, men fortolker hele situasjonen. Barn er mer usikre på språket enn voksne og mer avhengig av ikke-verbale ledetråder. Derfor legger barnet mer vekt på hva eksperimentator gjør og hva slags hensikt han kan tenkes å ha. Donaldson antar at det at barnet ikke desentrerer, i en del av Piagets eksperimenter ikke skyldes en manglende kapasitet hos barnet, men en kommunikasjonssvikt mellom barn og eksperimentator. En kan tenke seg at barnet feiltolker spørsmålet eksperimentator stiller fordi det er av en sånn art som barnet ikke har hørt før og fjernt fra enhver form for dagligtale, for eksemel når eksperimentator i et typisk Piaget eksperiment som dreier seg om å beherske forholdet mellom klasser og underklasser (noe som er tegn på at barnet befinner seg i den konkret-operasjonelle fasen) spør barnet som får se en rekke tegnede blomster, noen er røde, og noen er hvite: "Er det flest røde blomster eller er det flest blomster?"

McCarrigle (Donaldson, 1984) viste ved et lignende eksperiment at bare ved å øke betoningen på den overordnede klassen, i dette tilfellet ville det være å legge trykket på ordet blomst, var det mange flere barns som klarte å skille mellom klasser og underklasser.

I Piagets klasseinklusion-eksperimenter med treperler, hvor han lot barnet få se en del treperler, flest brune og noen hvite, spør han hvilke barnet kan lage det lengste halskjedet av, de brune perlene eller treperlene. Barnet svarer

som regel at det er de brune perlene, og begrunner det med at det finnes bare noen få hvite.

Donaldson påpeker at dette er en vanskelig type klasseinkludering-oppgave for barnet fordi det er de perseptuelle skillene mellom de brune og hvite treperlene som blir fokusert sterkest på, ikke skillet mellom over- og underklassene. Barnet henger seg opp i den perseptuelle forskjellen mellom de brune og de hvite treperlene. Den perseptuelle situasjonen påvirker barnets fortolkning av det som blir sagt, og barnet svarer på et helt annet spørsmål enn det eksperimentator spør om.

Piagets klasseinkluderingsspørsmål skiller seg nokså mye fra det en forbinder med dagligtalen. En undersøkelse (Donaldson, 1984) viser at barna gjerne svarer alvorlig på spørsmål stilt av voksne som det ikke går an å svare på, f.eks: "Er melk større enn vann?"

Jeg synes dette understreker den tilliten som barn har overfor voksne. Denne tilliten fører til at barnet ser bort fra den mulighet at eksperimentator fører barnet bak lyset.

2.5. DESENTERING I EN INTERSUBJEKTIV KONTEKST ^{mellom indiv. sammenheng}

2.5.1. Et lukket systemperspektiv?

Hvordan Piaget vektlegger det sosiale miljøets betydning for utviklingen av barnets tenkning synes uklart. I enkelte sammenhenger blir parallellismen i den individuelle og intersubjektive utviklingen framhevet. Når barnet er i stand til å koordinere handlinger, det vil si å foreta operasjoner, gir det seg utslag både på det individuelle og det sosiale planet:

"....efterhand som handlingarna koordineras med varandra visar sig denna koordination, som på en gång är individuell og social, både på så sätt at handlingarna blir reversibla, vilket förvandlar dem til operationer, och genom det interindividuella växelspelet mellan operationerna, vilket ger opphav til samarbeide. Det är denna dubbla process som "decentrerar" individen med avseende på hans ursprungliga egocentrism."

(Piaget, 1973 :68)

Enkelte hevder likevel at Piaget i hovedsak fokuserer på interaksjonen mellom barnet og de fysiske omgivelsene. Ifølge Voyat (1978 :14) representerer denne måten å studere barnets intellektuelle utvikling på, det vil si hvordan interaksjonen mellom barnet og de fysiske omgivelsene påvirker denne utviklingen, et lukket systemperspektiv.

Light (1979 :14) påpeker tvetydigheten i Piagets syn på hvilken rolle det sosiale miljøet spiller. Light hevder at Piaget ser på utviklingen i den intersubjektive sfæren som et epifenomen, (gjenspeilingsfenomen) det vil si at i den intersubjektive sfæren avspeiles den underliggende kognitive vekst. Light peker på at i utgangspunktet synes det som om Piaget er åpen for at sosiale faktorer har betydning, men det er langt fra klart på hvilken måte, og enkelte ganger kan det synes som om han utelukker det sosiale miljøets innvirkning.

Riktignok hevder Piaget at barnet i førskolealderen er offer for de samme egosentriske illusjonene i den sosiale som i den fysiske verden. Men utviklingen på det intersubjektive området blir i hovedsak framstilt som underlagt den individuelle kognitive utviklingen. Desentrering er i første rekke et individuelt anliggende ettersom den individuelle forståelse finner sted før den kan kommuniseres til andre:

"Vi kan alltså redan nu ana at förmågen eller oförmågen att kommunicera sina tankar inte är nogonting utifrån förvärvat utan konstitutiva drag som har en djupgåande innverkan på tankverksamhetens struktur."

(Piaget, 1973 :38)

2.5.2. Kunnskaper om objekter versus kunnskaper om sosiale aktører

Glick (1978) forsøker å sette opp en distinksjon mellom det å lære å kjenne objekter og det å lære å kjenne andre mennesker. Han hevder at for barna lar det seg vanskelig gjøre å overføre skjema fra den fysiske verden til den sosiale verden, ettersom sosiale aktører oppfører seg vesentlig forskjellig fra objekter. Etterhvert som barna lærer å kjenne de fysiske lovene blir objektverdenen stabil og predikerbar, mens den sosiale kunnskapen er adskillig mer usikker fordi den er knyttet til kontekst og kontekstuell variasjon.

Glick finner det likevel vanskelig å opprettholde et skille mellom sosial kunnskap og objektkunnskap:

"Yet in trying on this analogy we have been forced to neglect one of the fundamental facts of existence. The social world is not only "known about" it is acted within." Glick (1978 :5) Ifølge Bateson (1972) kan en ikke snakke om atferd uten som en del av en kontekst.

Mead (1934) viser hvordan den fysiske verden også er en del av den sosiale verden ved å problematisere et begrep om en "virkelig" verden av objekter. Mead vil ikke avvise at barnet fødes inn i en objektverden som delvis eksisterer uavhengig av sosial oppfatning, for eksempel kan ikke barnet gå gjennom et tre, det må gå rundt treet. Men først og fremst er Mead ute etter å forklare hvordan objekter konstitueres sosialt:

"...the relationship between the particles in one object and in another object are just as real and just as important as the relationships found between the particles within any single object itself. ...We cut our objects out of this world. The mechanical world reduces to a mass of physical particles in a ceaseless motion"

(Mead, i Strauss(ed.), 1956 :59)

Dette kan forstås som at mulighetene til å konstituere objekter ved å kombinere partikler fra materien er utallige (Rafky, 1973). Imidlertid har flere vist hvilke begrensninger som ligger på disse mulighetene. Ifølge Rafky (1973) har enkelte struktureringer av partikler i materien en tendens til å "trenge" seg på bevisstheten som objekter. Whorf (1956) har vist hvordan ulike kulturer isolerer partikkelrelasjoner i form av objekter ut fra den enkelte kulturs behov og ut fra strukturen i språket. Et eksempel på dette kan være at når eskimoene har en rekke flere ord for snø enn det er i det norske språket, gjør det eskimoene perseptuelt istand til å skille mellom flere typer snø enn hva nordmenn er istand til. Gestaltpsykologene (e.g. Köhler, 1929) har vist de begrensningene til sosialt å konstituere objekter som ligger i at medfødte måter å organisere stimuli på gjør at partikkelrelasjoner framstår som objekter.

2.5.3. Tvetydighet i Piagets syn på barnets fortolkningskompetanse

I sine eksperimenter med barn i førskolealderen forutsetter Piaget barnas evner til å motta hans instruksjoner. At Piaget tar barnets fortolkningskompetanse i denne sammenhengen for gitt og ikke gjør den til gjenstand for nærmere undersøkelse virker paradoksalt, når han samtidig gjennom sine eksperimenter er ute etter å finne empirisk støtte for en teori om barns inkompetanse, det vil si deres egosentriske forståelse av den fysiske og sosiale omverdenen. Piagets teori innebærer at barn i førskolealderen ikke kommuniserer effektivt. Samtidig kan en hevde at det i vid forstand er mulig å se på barns forståelse av eksperimentators instruksjon som en desentrerende handling.

Piaget går ikke inn på en drøfting av rammefaktorene i sine eksperimenter. Ifølge Mellin-Olsen (1977) prøver Piaget å gjøre sine eksperimenter nøytrale ved å unnlate å se på faktorer som kan gi enkelte barn fordeler, det vil si at

Piaget velger å se bort fra at barnet alltid fortolker eksperimentet i en kontekst. Det synes å være et gjennomgående trekk i Piagets forskning å observere barns atferd løsrevet fra en rekke kontekstuelle sammenhenger. I allefall blir ikke kontekst eksplisitt tydeliggjort. En kan ofte stille spørsmål ved om den atferden Piaget betegner som egosentrisk hos barnet, heller er et uttrykk for manglende innforståthet fra Piaget og hans medarbeidere i forhold til de barna de observerer. Det kan synes som om Piaget ser bort fra de sammenhengene som omgir disse barna. Et eksempel som illustrerer dette er når Piaget framholder denne situasjonen som en blant flere situasjoner som viser barnas manglende evne til å kommunisere i førskolealderer.

"Mad (7år): "I söndags hälsade jag på min mormor som bor på Escaladevägen."

Geor (7.2år): "Känner du Pierre C. -Nej- Jag känner honom, han er min vän."

(Piaget, 1973 :76)

Piaget bruker dette eksempelet for å illustrere overgangen mellom egosentrisk og sosialisert språk. Barna hører på hverandre, men de fører hver sin samtale i følge Piaget.

For å avgjøre om barna fører hver sin samtale kreves det en innforståthet med de kontekstuelle sammenhengene barna inngår i som Piaget ikke gjør rede for. Hva om Pierre C. bor i Escaladevägen, kan en da si at barna fører hver sin samtale? Eller kanskje Geor tidligere hadde fortalt Mad at han på søndagen hadde vært og besøkt Pierre C.?

Alle voksne har vel opplevd å føre samtaler eller å ha overhørt brokker av samtaler som for utenforstående fortone seg fullstendig absurde og meningsløse, men som for samtalepartene med felles forståelsesbakgrunn er meningsfull. I eksempelet med Geor og Mad får vi ikke vite noe om en mulig innforståthet eller om forhistorien til det som ble sagt, forhold som det er nødvendig å kjenne til for å vurdere denne samtalebrokken i en sammenheng.

2.5.4. Mening

Piaget er blitt kritisert for ikke å beskjeftige seg med fortolknings og meningsaspekter ved barns handlinger (e.g. Donaldson, 1984). Det er kanskje mer riktig å si at han ikke problematiserer disse aspektene, og at dette har bakgrunn i at han har et "ovenfra og ned" perspektiv på barns handlinger. Intersubjektiviteten er ikke gjenstand for tematisering.

I denne forbindelse kan det være verdt å merke seg at Piaget snakker om barns manipulering med språklige symboler på samme måte som han snakker om manipulering med fysiske objekter. En får inntrykk av at språket hos Piaget får status som middel mer enn som kontekst.

Ifølge O'Neill (1973) er intersubjektivitet et problematisk begrep i den klassiske psykologien. Dette mener O'Neill har sin årsak i at innenfor psykologien er psyke noe som tilhører hvert enkelt individ og som ikke uten videre er tilgjengelig for andre.

Denne karakteristikken kan også sies å gjelde for Piagets teori. I hans teori er fokus på individet. Hos Piaget er fortolknings- og meningsdanningsprosesser knyttet til egenskaper ved individet, ikke ved den sosiale interaksjonen. En kan si at Piaget betrakter fortolkning som en evne barnet utvikler ettersom det utvikler en generell kapasitet til å desentrere. Hvilke mening barnet legger i en handling vil dermed avhenge av hvor langt det er nådd i denne utviklingen.

Mead (1934) betrakter mening i en intersubjektiv kontekst. Mening er i relasjonen mellom de ulike fasene i en handling. Det er verdt å merke seg at hos Mead er handling det samme som sosial interaksjon. Mening konstitueres mellom en gitt stimulus, for eksempel en gest, og en resulterende atferd, respons. Mening er implisitt i denne relasjonen:

"Meaning is implicit - if not always explicit - in the relationship among various phases of the social act to which it refers, and out of which it develops. And its development takes place in forms of symbolization at the human evolutionary level."

(Mead, 1934 :76)

Bevissthet om meningen er ikke nødvendig for meningens eksistens. Mening er i handling før bevissthet oppstår. Mening er ikke symboliseringsprosessene, men er i feltet. Naturen har mening i seg selv, sier Mead (1934 :78). Mening når bevisstheten gjennom de signifikante symbolene, det vil si vokale gester som har en delt, felles betydning, det vi vanligvis betegner som språket.

Hos Mead er sosial interaksjon gjennom signifikante symboler en forutsetning for bevissthet. Hos Piaget kan en si at bevissthet er en forutsetning for sosial interaksjon. Gjennom interaksjon med det fysiske miljøet koordineres handlingsskjema og barnet utvikler pre-verbale kategorier. Dette danner forutsetningene for at barnet kan interagere sosialt.

O'Neill (1973) viderefører Meads perspektiv når han argumenterer mot den individualistisk sentererte psykologien. Han understreker at barnets bevissthet i utgangspunktet er rettet utover mot verden, mot mennesker og objekter. Barnets tidlige reaksjoner på andres smil er et prototypisk eksempel på dette. Allerede fra 2-6 ukers alderen kan barnet reagere på andres smil ved å smile selv. Det er verdt å merke seg at dette skjer uten at barnet kan sammenligne sitt eget "motoriske" smil med det smilet som barnet ser. Barnet gjør ikke steg for steg sammenligninger men reagerer på globale situasjoner på dette tidspunktet i sosialiseringprosessen, ifølge O'Neill (1973). Ifølge Mead (1934) formes denne generelle kapasiteten for tenkning gjennom sosial interaksjon, og tenkning skjer ved hjelp av signifikante symboler.

2.5.5. Kompetanseorientering versus kommunikasjonsorientering

Piaget betrakter barnets atferd i eksperimentsituasjonen ut fra et kompetanseperspektiv (Hundeide, 1977). Rommetveit (1978) inntar en kommunikasjonsorientering overfor Piagets eksperimenter. Først og fremst er eksperimentene kommunikative situasjoner mellom eksperimentator og barn, hvor premisser for intersubjektivitet og fortolkning vil variere. Rommetveit peker på at gjensidig rolletaking (Mead, 1934) er en forutsetning for at intersubjektivitet skal finne sted. Meads rolletakingsbegrep innebærer at barnet gjennom kommunikasjon lærer å bli et objekt for seg selv, det vil si at det kan se seg selv fra andres synsvinkel. Denne evnen utvikles gjennom at barnet internaliserer andres reaksjoner på sin egen atferd.

Meads rolletakingsbegrep og Piagets desentreringsbegrep blir ofte brukt litt om hverandre (e.g. Hollos, 1974). Men når Mead snakker om rolletaking er det i en kommunikativ kontekst at barnet utvikler denne evnen i motsetning til desentrering, der barnets interaksjon med objekter vektlegges.

Barnets atferd i eksperimentsituasjonen må først og fremst sees i lys av den situasjonsmessige og kommunikative sammenhengen som barnet inngår i. Piaget har ifølge Rommetveit (1978) isolert barnets atferd fra denne sammenhengen i sine analyser.

Bateson (1972) betrakter all atferd som kommunikasjon. Kommunikasjon foregår på ulike abstraksjonsnivåer eller logiske nivåer og kan være motstridende.

Analog kommunikasjon (Bateson, 1972 :412) befinner seg på det laveste abstraksjonsnivået. Dette er i evolusjonær forstand den mest "opprinnelige" formen for kommunikasjon. De analoge tegnene ligner på det de står for. De eneste

verbale tegnene en kan karakterisere som analoge er onemate-poetikon. Ellers er analog kommunikasjon ikke-verbal.

Trekket } Analoge budskap kan være bevisste og ubevisste og inngår i motpartens fortolkning, for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Digital kommunikasjon befinner seg på et høyere logisk nivå enn analog kommunikasjon. Dette er den språklig kodete kommunikasjonen. De digitale tegnene er tilfeldige. De ligner ikke det de står for, for eksempel ordet "katt" er det ikke noe "kattaktig" over. Bateson understreker forøvrig at i virkeligheten er den analoge og den digitale kommunikasjonen innvevd i hverandre.

Cicourel (1978) understreker at mening ikke er noe en trekker ut fra lyder, en kode. Språket innebærer alltid begrensninger. Når vi snakker mener vi alltid mer enn det ordene kan uttrykke. Det samme skjer når vi fortolker. Fortolkningen skjer ut fra mye mer kunnskap enn det som ligger i ordene. Både det å snakke og lytte krever improvisasjon. Den som snakker forutsetter, og den som lytter gjetter.

Metakommunikasjon definerer Bateson på følgende måte:

"Stimulus is an elementary signal, internal or external. Context of stimulus is a metamessage which classifies the elementary signal. Context of context of stimulus is a meta-metamessage which classifies the metamessage. And so on."

(Bateson, 1972 :289)

Metakommunikasjon kan dreie seg om å klassifisere type budskap eller om forholdet mellom ulike budskap. Metakommunikasjon kan foregå om rammene for en situasjon. Ofte kan metakommunikasjonen knyttes til kontekstmarkører i situasjonen som har som hovedfunksjon å signalisere hva slags type situasjon det dreier seg om.

Rommetveit (1978) hevder at Piaget vurderer barna i sine

eksperimenter ut fra en "negativ rasjonalisme", det vil si at det legges til grunn andre premisser for forståelse enn de som er med i kommunikasjonen. Barna vurderes i et mangel-perspektiv, det vil si i forhold til det formelle logiske systemet som ifølge Piaget kjennetegner den voksnes tenkning.

Det er rimelig å anta at eventuelle negative forventninger ikke bare kommuniseres digitalt men også blir en del av den analoge kommunikasjonen mellom eksperimentator og barnet. Eksperimentator sender bevisst og ubevisst ut ikke-verbale signaler som vil være gjenstand for barnets fortolkning. Jeg har tidligere vært inne på at barna er mer usikre på språket enn voksne. Derfor vil de i større grad enn voksne lete etter ikke-verbale ledetråder i en situasjon (Donaldson, 1984). Vi har også sett hvordan den negative rasjonalismen gjør utslag i den digitale kommunikasjonen, som når Donaldson påpeker at eksperimentator stiller spørsmål som går over hodet på barnet. Den negative rasjonalismen innebærer at intersubjektivitet mellom eksperimentator og barnet blir tatt for gitt. Intersubjektivitet blir ikke sett på som en varierende forutsetning som er avgjørende for hvordan eksperimentsituasjonen vil fortone seg, slik Rommetveit påpeker.

Når eksperimentator krever kompetanse fra barnet til å kommunisere i eksperimentet på eksperimentators premisser og ut fra eksperimentators kategorier skjer dette som en skjult forutsetning ifølge Hundeide. (1977) Denne uttalte forutsetningen utgjør en del av rammen for situasjonen og kan sees på som et metabudskap. At barna metakommuniserer i situasjonen, mottar og fortolker metabudskap viser de ved at de oppfatter og godtar disse forutsetningene.

Det kan være ulike kontekstmarkører som hjelper barnet til å gjenkjenne og definere rammene for eksperimentsituasjonen. Selv om barnet ikke tidligere har vært i en eksperimentsituasjon har det kanskje vært i en skolesituasjon eller en

skolelignende situasjon og likhetstrekkene mellom situasjonene kan hjelpe barnet til å fortolke hva slags type situasjon det dreier seg om.

Rommetveit (1978) peker på et viktig likhetstrekk mellom eksperimentsituasjonen og en klassisk lærer-elev interaksjon i en skolesituasjon. I begge tilfeller er det læreren eller eksperimentatoren som legger premissene for situasjonen. I likhet med hva en ofte kan observere i en lærer-elev interaksjon stiller ikke eksperimentator barnet spørsmål av nysgjerrighet eller uvitenhet, men for å sjekke opp hvilken kunnskap barnet sitter inne med.

Reithaug (1985) studerte effektene av å redusere det assymetriske forholdet mellom barn-voksne i den verbale kommunikasjonen ved å la barnet få legge flere premisser i forhold til den voksne.

Reithaug lot 24 par, hvor hvert par besto av 1 voksen og 1 seksåring, få løse standardiserte oppgaver. Oppgavene skulle bare løses ved hjelp av verbal kommunikasjon. Barna og de voksne skiftet på å være i kontrollposisjon, det vil si å skulle være den som skulle lede oppgaveløsningen, avgjøre når misforståelser oppsto og markere når paret var kommet fram til riktig svar. Det viste seg at når barnet var i kontrollposisjon, var både barnets og den voksnes språklige uttalelser mer preget av desentrering, det vil si mindre bruk av deiktiske elementer (som han, den, det osv.) og et mer presist og mindre tvetydig språkbruk.

Jeg går nå over til å se på handling, som hos Piaget er et sentralt begrep, ettersom han hevder at handling er kilden til kunnskap hos barnet.

2.5.6. Handling

Brentanos begrep om intensjonalitet danner grunnlaget for den hermeneutiske samfunnsvitenskaplige tradisjonen (Giddens, 1976). Intensjonalitet dreier seg om forholdet mellom subjekt og objekt. Bevisstheten konstitueres av objekter. Bevisstheten er alltid rettet mot objekter.

Ifølge Berger og Luckmann (1979) kan objektet for bevisstheten oppleves som indre subjektiv virkelighet, for eksempel angst, eller som tilhørende den ytre fysiske verden, for eksempel et landskap. Berger og Luckmann understreker at når barnet kommer inn i verden er objektene allerede ordnet og kategorisert som objekter. Verden synes for barnet å være det Berger og Luckmann kaller objektivisert.

Webers "Verstehende Soziologie" tar utgangspunkt i intensjonalitetsbegrepet og prøver ved hjelp av dette begrepet å skille samfunnsvitenskapen fra naturvitenskap (Giddens, 1976, Haga, 1986). Etter som samfunnsvitenskaplige fenomen henger sammen i kraft av implisitte meninger i motsetning til fenomen av interesse for naturvitenskapen må samfunnsvitenskapen operere med intensjonale forklaringer i tillegg til kausalforklaringer ifølge Weber. Intensjonale forklaringer tar utgangspunkt i den mening handling har for aktøren. Det er dette en legger i å ha et aktørperspektiv (Haga, 1986).

Weber fokuserer på rasjonell handling og opererer med ulike typer eller grader av rasjonalitet. Den mest avanserte formen for rasjonalitet betegner Weber som formålsrasjonalitet. En formålsrasjonell handling dreier seg om å mest mulig effektivt realisere et mål aktøren har satt seg gjennom å tilordne de midler som er best mulig i forhold til den kunnskapen aktøren har. Weber mente å kunne finne en økende grad av formålsrasjonalitet i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn (Ritzer, 1983). Webers handlingsbegrep kan sies å være hentet fra et økonomisk

begrepsapparat (Eriksen, 1986).

Mead brøt med den metodiske individualismen som dannet grunnlaget i Webers sosiologi. Men Meads handlingsbegrep kan allikevel forstås som en utvidelse av Webers klassiske handlingsbegrep (Haga, 1986). Handling hos Mead er sosial interaksjon. Handling er koordinert gjennom en intersubjektiv kontekst som språket er. Derfor kan aktørenes formål sies å være koordinert gjennom språket.

Habermas (1981 vol.2) bygger på Mead når han argumenterer for at handling i instrumentell betydning ikke kan forstås som den grunnleggende sosiologiske kategorien. Den kommunikative handlingen er den primære. Habermas viser at det pragmatiske aspektet ved språket er rettet mot å opprette gjensidig forståelse. Felles begreper gjør at verden er intersubjektiv.

Når Habermas nærmest fortolker Piaget som å være på like linje med Mead i denne sammenhengen mener jeg at Habermas ikke har tatt hensyn til tvetydigheten i Piagets teori som jeg har vist til tidligere under avsnittet "Et lukket systemperspektiv?". Habermas skriver:

...weiss Mead so gut wie Piaget, dass instrumentelle Handlungen in den Kooperationszusammenhang von Gruppen angehörigen eingelassen sind und eine geregelte Interaktion voraussetzen.

(Habermas, 1981 vol.2 :71)

Habermas hevder her at Piaget i likhet med Mead analyserer instrumentelle handlinger som en del av en intersubjektiv kontekst. Jeg vil imidlertid hevde at Piaget i sine analyser stadig ser bort fra den sosiale sammenhengen som barnets handlinger inngår i.

I Piagets teori er handling sentral fordi handlingen er kilde til kunnskap. Samtidig er handling forbindelsesleddet mellom individ og omgivelser (Seltman & Seltman, 1985).

Seltman og Seltman peker på det problematiske i overgangen fra den eksterne til den interne verden, fra handling til operasjon. Piaget redegjør ikke for hvordan denne transformasjonen skjer. Han etterlater seg et "ingenmannsland" mellom de to sonene, og begrepet "interorization" er med på å dekke over dette "ingenmannslandet".

Handlingsbegrepet i Piagets teori kan i en viss forstand sidestilles med Webers instrumentelle handlingsbegrep, men Piaget mangler et aktørperspektiv etter som han ikke tar utgangspunkt i barnets egen rasjonalitet, men braker et voksent vitenskaplig rasjonalitetsbegrep på barnets handlinger. Piagets handlingsbegrep er riktignok knyttet til individet, men han er ikke ute etter å se på meningssammenhenger mellom de mål barna har med sine handlinger og de midler barna bruker for å oppnå målene.

X Piaget kan sies å gi funksjonelle forklaringer på barns handlinger. Det som kjennetegner en funksjonell forklaring er ifølge Stinchcombe (1968) at den forklarer et fenomen ved dets konsekvenser. Den funksjonelle forklaringen er hos Piaget knyttet til individets overlevelsesbetingelser. Det som driver barnet til aktivt å handle overfor sine omgivelser for å øke sin egen forståelse er et behov som kan være fysiologisk eller intellektuelt, og som springer ut fra en generell tendens som alt psykisk og organisk liv har til å gradvis assimillere miljøet i sine egne strukturer (Piaget, 1969 :11). En kan si at målet for handlingen er equilibrium. Når Piaget snakker om koordinering av handlinger skjer dette først på det individuelle plan. Det må være dannet et visst grunnlag i barnets skjemastruktur før mulighetene er til stede for koordinering av handlinger mellom ulike individer, og før barnet kan sies å være sosialt interaktivt.

2.6. OPPSUMMERING AV KAPITTELET

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å skissere opp en teoretisk ramme som bakgrunn for den videre analysen og drøftingen av det innsamlede datamaterialet.

Jeg har i grove trekk redegjort for Piagets teori med utgangspunkt i hans desentreringsbegrep. Videre har jeg forsøkt å sammenstille og drøfte noe av den kritikken som er kommet mot Piagets stadieteori. Jeg gikk deretter over til å belyse aspekter ved Piagets vitenskapsteoretiske fundament i en drøfting av noe av den kritikken som er kommet mot dette fundamentet. Jeg har videre drøftet ulike variabler som kan virke inn på barns evne til desentrering, og til slutt har jeg forsøkt å drøfte desentrering som et intersubjektivt fenomen.

I neste kapittel vil jeg presentere det materialet som er innsamlet ved hjelp av passiv og aktiv deltakende observasjon og foreta en analyse og drøfting av dette materialet.

KAPITTEL 3: PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DET EMPIRISKE MATERIALET SOM ER SAMLET INN VED AKTIV OG PASSIV DELTAKENDE OBSERVASJON

Før jeg går over til å analysere og drøfte det empiriske materialet som er samlet inn ved hjelp av aktiv og passiv deltakende observasjon vil jeg kort presentere barnehagen hvor undersøkelsen foregikk. Jeg vil deretter gi noen metodiske kommentarer til innsamlingen av materialet.

3.1 PRESENTASJON AV BARNEHAGEN

Hestehagen barnehage ligger i en av de største byene i Nord-Norge. Barnehagen er plassert i et villastrøk i nærheten av et friluftsområde. Det er en 2-avdelings barnehage hvor det på den ene avdelingen er 8 barn fra 0-3 år og på den andre avdelingen, hvor jeg foretok min undersøkelse, er det 16 barn fra 3-7 år.

Det er ansatt 4 voksne på denne avdelingen. Det er 3 personer som arbeider i full stilling, 1 førskolelærer, 1 assistent og 1 praktikant og 1 deltidsassistent som arbeider 1 dag i uka. I min undersøkelse tar jeg ikke eksplisitt opp barnas hjemmemiljø. Derfor vil jeg heller ikke gå inn på noen kategorisering av de ulike familienes sosiokulturelle status. Rundt halvparten av foreldrene i denne barnehagen er akademikere, slik at utdanningsnivået nok er noe høyere enn hva som er gjennomsnitt blant foreldre til barn i denne aldersgruppen. Dette er en variabel som jeg ikke tar hensyn til i analysen og drøftingen av funnene.

Av hensyn til anonymitet har jeg valgt å lage nye navn på barna. For at det aldersmessig skal være enkelt for leserene å skille barna fra hverandre har jeg valgt å gi de barna som er i samme aldersgruppe, det vil si de som er født innenfor samme år, navn som begynner på samme bokstav.

Det er fire 6-åringer. Disse er Ina, Ingrid, Inge og Ivan. Av 5-åringer er det tre stykker. De er Jørgen, Jon og Jenny. Det er syv 4-åringer på avdelingen. Disse er Kristin, Kai, Kjetil, Knut, Kine, Kim og Kari. Det er to 3-åringer. Det er Lene og Lars.

Det er fire voksne ansatt på avdelingen som jeg også har laget navn til. Disse er Åshild som er førskolelærer, Bjørn som er assistent, Line som er praktikant og Mona som er deltidsassistent.

3.2. METODISKE KOMMENTARER

3.2.1 Aktiv deltakende observasjon - passiv deltakende observasjon

Gjennom aktiv deltakende og passiv deltakende observasjon ble ulike typer data samlet inn. Jeg opplevde at tilgangen til feltet blir nokså ulik gjennom disse formene for observasjon. Gjennom den aktive observasjonsmetoden hvor observasjonene ikke umiddelbart skrives ned, ble fokuseringen på situasjonen som helhet sterkere enn gjennom den passive observasjonsmetoden. Beskrivelsene som ble gjort gjennom den aktive observasjonen inneholder i større grad generelle trekk ved situasjonene og detaljer som for meg forekommer framtrødende.

Når det gjelder passiv observasjon opplevde jeg at fokuseringen på helheten i situasjonen ble svakere. Her ble det detaljerte i situasjonen mer framtrødende fordi det var viktig å få skrevet ned så ordrett og detaljert som mulig det som ble sagt og gjort av barna rundt meg. Som passiv observatør opplevde jeg i større grad å føle meg usikker på mine fortolkninger i situasjonen enn som aktiv observatør. Dette antar jeg har bakgrunn i at en som passiv observatør

bruker en del av den mentale kapasiteten til å nedtegne observasjonene, og en går glipp av en del av den ikke-verbale kommunikasjonen som foregår. Som aktiv observatør kan en lettere oppfatte ansiktsuttrykk, kroppsspråk, i tillegg til at en kan prøve ut egne situasjonsdefinisjoner ved aktivt å gå inn i situasjonen.

Det har blitt hevdet (e.g. Hellevik, 1977 :101) at en gjennom deltakende passiv observasjon påvirker forskningsobjektene i mindre grad enn gjennom aktiv deltakende observasjon. Jeg vil istedet for å snakke om mindre påvirkning hevde at det finner sted en annen type påvirkning.

Som passiv observatør kunne jeg føle at jeg ikke ble observert av barna, inntil de plutselig uten noen åpenbar foranledning kunne henvende seg til meg som i eksempelet nedenfor.

Ivan(6), Ina(6) og Inge(6) sitter ved formiddagsmaten og snakker engasjert om aking. Jeg sitter ved den andre enden av langbordet og skriver ned observasjonene. Inge sitter ved den andre enden og henvender seg til meg: "Hva er det du skriver om?" Han høres morsk ut i stemmen.

Jeg: "Ikke vær så streng da?"

Inge: "Har du skrevet om da vi var ute på akebrett?"

Jeg: "Ja, det dere snakket om..."

Ivan(6) og Inge(6) viser at de er oppmerksomme på min tilstedeværelse ved å kommentere det på denne måten:

Under formiddagsmaten holder Ivan på med å leke med en strikk på bordet og utbryter: "Men det er en orm." Inge: "En Rønnaug-orm." Ivan: "En Grønnhaug-orm."

Etter formiddagsmaten pleier de voksne å lese for barna. De er delt opp i 3 grupper. I to lesestunder på rad hvor jeg deltok som passiv observatør opplevde jeg at begge situasjonene gikk i oppløsning. I det ene tilfellet var det

Line, og i det andre tilfellet var det Bjørn som leste Første gangen det skjedde så jeg på det som en tilfeldighet. Barn er jo ikke alltid like opplagte til å bli lest for. Andre gangen begynte jeg å lure på om barnas uro hadde med min tilstedeværelse å gjøre. Jeg spurte assistenten, Bjørn, om dette. Han fortalte at han hadde følt et prestasjonspress da situasjonen tok til å gli ut og barna begynte å bli urolige. Han hadde følt at det ville være pinlig overfor meg om han ikke klarte å ordne opp i situasjonen. Jeg antar at det at jeg var i situasjonen, men forholdt meg passiv som observatør, uten å ta et ukonsentrert barn på fanget, kan ha virket som en legitimering av barnas uro. På denne måten kan en si at en indirekte ved å forholde seg passiv som observatør kan virke legitimerende på atferd hos barn og på denne måten påvirke situasjonen. I dette tilfellet påvirket jeg også Bjørns arbeidssituasjon.

3.2.2. Voksenrollen: ansatt eller observatør?

Jeg ønsket som observatør i barnehagen å markere en annen rolle enn rollen som ansatt. Dette gjorde jeg ut fra antakelsen om at ulike roller gir tilgang til ulike typer informasjon. (Spradley & McCurdy, 1972) Jeg ønsket med andre ord å få tak i andre typer informasjon enn jeg ville fått gjennom rollen som ansatt, en rolle som det for meg ville være naturlig å gå inn i ettersom jeg selv tidligere har arbeidet i barnehage.

Måten jeg forsøkte å markere min rolle på kunne være at jeg ga uttrykk overfor barna at jeg ikke alltid visste hvilke regler som gjaldt i barnehagen. Samtidig forsøkte jeg i grenseutprøvingssituasjoner å reagere som jeg ellers ville reagert. Andre måter å markere min rolle på kunne være at jeg ikke ryddet bordet når et måltid var over slik det ville være naturlig å gjøre som ansatt. I stedet kunne jeg sitte og prate med barna. Den første dagen i barnehagen forsøkte

jeg i samlingstunden å forklare barna hvorfor jeg var i barnehagen. Jeg fortalte dem at jeg skulle være der for å se på når de lekte, fordi jeg ville skrive en bok for voksne og for de som var på universitetet om hvordan barn tenkte.

Ivan(6) kom noen dager senere inn på dette:

Ivan: "Hvorfor er det egentlig at du er her i barnehagen?"

Jeg: "Du husker vel det jeg snakket om tidligere i garderobestunden?"

Ivan: "Ja, at du skal være og se på når vi leker og sånn."

Jeg: "Ja, og så vil jeg gjerne vite hvordan dere tenker, så jeg kan skrive om det til de voksne, for det er jo ikke alle voksne som vet så mye om det."

Ivan: "Nei, særlig ikke hvis de ikke har barn selv og sånn."

På forhånd hadde jeg ikke eksplisitt redegjort for at jeg i min observatørrolle ville gå inn i barnehagen som en ansatt ville gjøre det. Jeg antok at personalet var fortrolig med dette. Etter at jeg hadde vært i barnehagen en uke sier førskolelæreren til meg at hun har lurt litt på hvilken voksenrolle jeg egentlig skal ha. Jeg forsøker å gi en beskrivelse av observatørrollen som en utenforstående som har grenser, men som ikke er ansatt. Dette vil med andre ord innebære at jeg i enkelte situasjoner vil komme til å ha andre grenser enn henne. Med dette håpet jeg å oppnå å få tak i en annen type informasjon enn jeg ellers ville fått.

3.2.3. Forskerrollen

Jeg fikk underveis føle noe av konflikten omkring kravene som stilles til forskning og ønsket om å gi noe tilbake til barnehagen.

Da jeg tok kontakt med barnehagen, først og fremst gjennom førskolelæreren på avdelingen, uttrykte hun en positiv

holdning til mitt prosjekt og mente at behovet for forskning i barnehage var stort. Samtidig antok hun at barnehagen ville kunne dra nytte av mitt prosjekt. Jeg sa meg enig og tenkte først og fremst på formidlingen som ville finne sted når prosjektet var avsluttet.

Etter at jeg hadde vært i barnehagen og observert noen ganger, følte jeg at førskolelæreren ønsket mer informasjon om prosjektet. Hun var tydelig interesert i å få vite hva jeg hadde observert. Jeg følte at det ble nødvendig på et tidlig stadium, for å unngå misforståelser, å avklare mine interesser i forhold til de interesser personalet i barnehagen hadde. Førskolelæreren og jeg avtalte å snakke nærmere om dette.

I den følgende samtalen kom det tydelig til uttrykk at førskolelæreren nok med "nytte for barnehagen" hadde tenkt seg en mer umiddelbar feedback fra mitt materiale. Hun hevdet at det ville være nyttig å diskutere underveis. Jeg svarte på dette at materialet foreløpig var usystematisk og usikkert, men etterhvert følte jeg at det ble nødvendig å tydeliggjøre mine egne interesser. Jeg forklarte at jeg ikke ønsket å studere en endringsprosess. Dette er begrunnelsen for at jeg ikke ønsker å gi feedback som kan komme til å påvirke de voksnes atferd overfor barna.

Imidlertid vil jeg i ettertid understreke at dette ikke må forstås som at jeg mener at det ikke finner sted et påvirkningsforhold mellom forsker og barn i en slik undersøkelse som jeg har foretatt. Jeg har i det foregående vist eksempler på at slik påvirkning finner sted.

I den videre samtalen med Åshild forsøker jeg å tydeliggjøre at vi i rollen som førskolelærer og forsker har ulike interesser som kan komme i konflikt med hverandre. Jeg oppfatter det som om hun aksepterer dette.

Imidlertid kunne en del hendelser senere sees på som en

ytterligere bekreftelse på at en i forskerrollen og førskolelærerrollen har ulike interesser i et prosjekt som dette. I ettertid kan jeg nok se at jeg burde lagt mer arbeid i å avklare denne situasjonen.

3.3. INNLEDENDE KOMMENTARER

3.3.1 Første dag i barnehagen

Jeg ankommer barnehagen i ni-tida, rett før frokosten. Enkelte av barna har flere morgener tidligere spurt meg om jeg ikke skal være der denne dagen. Jeg forteller barna at idag kommer jeg til å være i barnehagen.

Allerede under frokosten begynner jeg å føle meg godtatt. Flere av barna henvender seg til meg og prater i vei om hva de har foretatt seg i løpet av helga.

Jeg går ut fra at denne umiddelbare aksepten skyldes at barna mener at de kjenner meg fra tidligere, som Lenes mor. Dette er Lenes tredje år i barnehagen, og ca. halvparten av barna på avdelingen har gått i denne barnehagen ett eller flere år tidligere. De andre barna har jeg jo også stiftet bekjennsapp med i løpet av denne høsten når jeg har brakt og hentet Lene. Jeg føler av barnas spørsmål at de tydelig er interessert i hva jeg skal foreta meg i barnehagen. I deres måte å spørre på synes jeg at det ligger forventninger om at noe nytt skal skje i barnehagen i sammenheng med mitt opphold der. På dette tidspunktet hadde jeg imidlertid ikke fått pratet med barna om hva jeg skulle gjøre i barnehagen. Men barna kunne selvsagt ha oppfanget informasjon fra samtaler mellom meg og foreldrene. Eventuelt kunne enkelte av foreldrene ha snakket med barna om at jeg skulle være i barnehagen.

Jeg vil i neste avsnitt gi noen kommentarer til den analysen jeg har foretatt av det øvrige observasjonsmaterialet som er samlet inn ved aktiv og passiv deltakende observasjon.

3.3.2. Kommentarer til analysen

Eksemplene og kommentarene i analysen er ikke ment å munne ut i en stadfestelse av hvor relevant Piagets desentreringsbegrep er som analyse redskap på empiriske fenomener, men er ment å kaste lys over diskusjonen rundt dette begrepet. Til slutt i avhandlingen vil jeg forsøke å sammenfatte resultatene fra dette analysekapittelet og neste analysekapittel (kap. 4) i en hovedkonklusjon.

I det følgende har jeg valgt å samle de observasjonene som jeg synes hører sammen under felles overskrifter. Dette vil innebære at observasjoner gjort både som aktiv og passiv deltaker kommer i blandet rekkefølge, og at situasjonene ikke presenteres i den naturlige tidsrekkefølgen de utspant seg.

I dette kapittelet har jeg valgt å kategorisere observasjonene under 4 hovedoverskrifter. Kategoriene er valgt ut fra samlebetegnelser som deler av observasjonsmaterialet kunne deles inn i og som belyser ulike aspekter ved problemstillingen, hvor desentreringsfenomenet kan betraktes fra ulike teoretiske perspektiver. I det ene perspektivet betraktes desentrering som en generell kapasitet, i det andre perspektivet som avhengig av en rekke kontekstuelle variabler.

Hovedkategoriene er:

1. Sosial orientering - instrumentell orientering: Her ønsker jeg ved eksempler fra mitt materiale å belyse den kritikken jeg tidligere har vist til, hvor det blir hevdet at Piaget fokuserer for ensidig på interaksjonen mellom barn

og fysiske omgivelser. Han ser i vesentlig grad bort fra det sosiale ved barns handlinger. En kan si at Piagets handlingsbegrep grunnleggende sett har en instrumentell orientering, mens flere av kritikerene av Piaget vektlegger den sosiale orienteringen ved barns handlinger.

2. Barnas forhold til symboler: Ifølge Piaget (1969) vil egosentrismen hos barn i førskolealder gjenspeiles i deres forhold til symboler. Barna vil ha problemer med å skille symboler og det de representerer, for eksempel drøm og virkelighet. Observasjoner som belyser denne delen av Piagets teori vil bli referert og drøftet.

3. Skille fantasi virkelighet: Piaget betrakter symbollek, "liksomlek", som et symbol. Derfor kan ikke denne hovedkategorien klart skilles fra den forrige. Etersom barna i førskolealder ikke er bevisst sin egen subjektivitet, vil de lett kunne sammenblande den indre og ytre verden, som fantasi og virkelighet. Jeg vil ta for meg observasjoner i mitt materiale som kan knyttes til denne påstanden.

4. Diskusjoner: Ifølge Piaget vil manglende kapasitet til desentrering hos barn i førskolealder vise seg i kommunikasjonen mellom barna. Barna er ikke i stand til å sette seg inn i motpartens sted. Når barna diskuterer, blir påstand stående mot påstand uten begrunnelse. Jeg vil ta for meg eksempler fra mitt materiale som omhandler diskusjoner mellom barna.

Jeg avslutter analysen med noen enkeltstående observasjoner under overskriften "Hvem sitt perspektiv?". Disse observasjonene er ment å være en generell kommentar til Piagets desentreringsbegrep.

Forøvrig vil jeg påpeke at de 4 hovedkategoriene ikke er gjensidig ekskluderende. Noen av observasjonssekvensene inneholder elementer som gjør at en muligens kunne tenke seg en plassering av disse sekvensene under en annen hovedkategori.

3.4. SOSIAL ORIENTERING - INSTRUMENTELL ORIENTERING

3.4.1. Kim vil ha Lene og Jenny med på leken

Etter at barna har spist frokost leker de inne. Kim(4) leker med bondegården og dyrene. Han prøver å få Knut(4) med seg. Men Knut vil heller sitte og klippe papirfly. Kim leker alene.

Jenny(5) og Lene(3) går inn i et eget lite rom hvor dukkene er, for å leke mor, far og barn. Etter en stund går Kim inn dit. Straks etter kommer Lene ut til meg. Hun forteller forskrekket at Kim har sagt at han skal få en stor gutt til å skjære i øret hennes. Jeg blir med inn og spør Kim om han har sagt dette til Lene. Kim sier at det har han ikke. Det var noe annet han hadde sagt. Han kommer med en lang historie som beveger seg lengre og lengre bort fra utgangspunktet, det vil si gutten som skulle skjære Lene i øret. Historien er nokså springende og vanskelig å følge med i for meg. Til slutt ender Kim opp med å fortelle om grave-maskinene som graver utenfor huset der han bor. Når han er ferdig med å fortelle spør jeg Kim om Jenny og Lene ikke ville leke sammen med han. Jenny og Lene sier at de gjerne kan leke sammen med Kim. Men Kim vil heller leke med bondegården, og det har ikke Lene og Jenny lyst til. Det ender med at Kim går ut og leker for seg selv igjen.

Kommentar

Her synes det som om Kim ikke primært er opptatt av å leke med andre barn, men at leken han leker er viktigere. Dermed blir han opptatt av å få noen av de andre med på sin lek. Når han får tilbud om å leke med dokker sammen med Jenny og Lene, velger han heller å leke med bondegården - alene. Noen barn ville kanskje valgt å leke sammen med Jenny og Lene framfor å leke alene. Andre barn er mer opptatt av hva

de leker med.

En kan fundere på om det eksisterer tydelige forskjeller blant barn når det gjelder orientering mot andre mennesker og mot objektverdenen, eller om det er slik at orienteringen vil variere fra situasjon til situasjon. Kan noen barn sies å være mer sosialt orienterte, det vil si at deres interesser først og fremst er rettet mot andre mennesker, mens andre barn er mer instrumentelt orienterte, det vil si at deres interesser er mer rettet mot den fysiske verden som de forsøker å mestre. Piaget betrakter begreper som dreier seg om å forstå den fysiske objektverdenen som en forutsetning for barnets utvikling av evne til sosial resiprositet.

Nelson (1973) har vist at når det gjelder barnets språkutvikling kommer ulike strategier som barnet har for å lære seg språket til syne. Dette kommer til uttrykk allerede ved det første ordet. Enkelte barn er tydelig mer opptatt av objektverdenen, og det første ordet kan f.eks være "ball". Mens andre barn kommer med et ord som henspiller på en sosial relasjon f.eks. "hei". I følge Nelson har strategien barnet velger en sammenheng med det miljøet barnet vokser opp i. En kan anta at strategiene baserer seg på ulike orienteringer/interesser.

Det jeg har forsøkt å få fram ved dette eksempelet er at barns handlinger kan ha ulike orienteringer. En kan si at disse orienteringene faller i to hovedkategorier, sosialt orienterte handlinger og instrumentelt orienterte handlinger.

3.4.2 Kristin legger puslespill

Kristin(4) prøver å legge et puslespill. Lars(3) står og ser på. Kristin sier at han kan hjelpe henne. Lars sier at dette puslespillet er for vanskelig for han. "Jo da, du kan det," sier Kristin. Kjetil(4) kommer susende. "Å, ja, dette

er lett." sier han, og legger et par brikker. Han suser videre. Kristin sier til meg: "Men da kan du hjelpe meg," Hun gir meg en brikke, og peker på det stedet der brikken passer inn. Slik fortsetter vi å legge puslespillet.

Kommentar

Kristin synes å ha en sosial tilnærming til situasjonen. Det instrumentelle aspektet ved situasjonen synes ikke å være det primære, det vil si å beherske selve problemløsnings-situasjonen ved å vise at hun alene klarer å legge puslespillet. Slik jeg oppfatter situasjonen tror jeg Kristin uten problemer kunne ha greid å legge dette puslespillet på egen hånd. I motsetning til den forrige situasjonen hvor Kim først og fremst var opptatt av å leke med bondegården framfor å leke med noen av de andre barna, ser det her ut til at Kristin først og fremst vil ha noen å leke med.

Enkelte (Bjerrum Nielsen, 1984, Broch-Utne & Haukaa, 1980, Ve, 1977) har hevdet at det er tydelige forskjeller når det gjelder kjønnene og deres orientering til omverdenen. Ifølge disse synes jenter generelt sett å være mer sosialt orienterte. De er mer opptatt av sosiale relasjoner, mens guttene har en mer instrumentell orientering til omverdenen. De synes å være mer opptatt av å mestre omverdenen.

3.4.3 Geitekillingen som kunne telle til ti

Førskolelæreren forteller barna at de seinere skal spille et skuespill som heter: "Geitekillingen som kunne telle til ti." Men først må barna lære seg eventyret.

Eventyret handler om geitekillingen som hadde lært å telle. Han ville gjerne telle dyrene. Men dyrene ble redde og sinte på han fordi de trodde at det å bli telt var farlig.

Eventyret ender bra til slutt. Geitekillingen og de andre dyrene skal reise over en elv med en båt som bare tar 10 dyr. Da innser de andre dyrene at geitekillingen er god å ha fordi han er den eneste som kan telle, og som kan sikre at båten ikke overbelastes slik at den synker.

Line, assistenten leser eventyret. Det er bare et par bilder til eventyret. Bildene får barna se til slutt.

Etterpå skal barna trekke lapper hvor det står skrevet og tegnet hvilke roller de skal ha i skuespillet. Det er bare Lene(3) som uttrykker at hun har lyst til å være geitekillingen. De barna som trekker en lapp hvor det står at de skal være publikum reagerer ikke synlig negativt på det, bortsett fra Knut(4), som blir furten og setter seg i et hjørne. Seks stykker skal være publikum.

Kommentar

Ut fra hva jeg hørte av samtaler barna seg i mellom på forhånd, tror jeg nok at de fleste barna hadde lyst til å spille rollen som geitekillingen. Lene var den eneste som uttrykte dette under samlingstunden.

Det er mulig å fortolke denne hendingen slik at barna ikke uttrykte sine håp og forventninger fordi de anså det som hensiktsløst ettersom avgjørelsen skulle skje ved loddtrekning, hvor deres ønsker ikke hadde innvirkning. Dette kan bety at barna forstår at i loddtrekningen har alle like stor sjanse for å bli trukket ut, med andre ord at barna oppfatter loddtrekningen som rettferdig.

En annen mulig fortolkning er at barna blindt aksepterer loddtrekningen fordi de har lært å betrakte den som den aksepterte, rettferdige måte å fordele goder på. Derfor anser de det som illegitimt å komme med ønsker.

Enten barna har forstått eller bare blindt godtar loddtrekningen som rettferdig prinsipp, er det ingen av barna som stiller spørsmål ved om loddtrekning egentlig er rettferdig.

Jeg har gjennom dette eksempelet forsøkt å vise hvordan kollektive forordninger som loddtrekning orienterer barnas handlinger mot andre, slik at handlingen kan sies å få en sosial orientering.

3.4.4. Geitekillingen som kunne telle til seksten

I garderobesamlingen får barna beskjed om at eventyret som de skal lage skuespill av skal forandres til: "Geitekillingen som kunne telle til seksten." Nå vil førskolelæreren, Åshild, ha forslag til seks nye dyr. Som vi så i forrige situasjon var det bare Knut(4) som uttrykte skuffelse over å få tildelt rollen som publikum. Nå er det flere av barna som innrømmer at de ble litt lei seg over å bare få tildelt rollen som publikum. Det hersker litt forvirring blant barna. Noen tror tydeligvis at de skal være det dyret de selv foreslår. Mens andre tror at hele trekningen skal foregå på nytt. Lene(3) sier flere ganger: "Men jeg vil være oksen." Dette var den rollen hun fikk tildelt forrige gang. Hun får til svar: "Ja da, du skal være oksen." Det trekkes på nytt blant de nye dyra som ble foreslått, slik at de som er publikum får hver sin dyrerolle.

Kommentar

Først her synes barna å komme fram med sin egentlige reaksjon på den forrige loddtrekningen. Førskolelæreren gjør det ikke klart for barna at det er de nye dyrene som skal trekkes denne gangen. Hun informerer heller ikke barna om at de som skal få disse nye rollene er de som forrige gang ble trukket ut til å være publikum.

Det virker som om førskolelæreren tar for gitt at barna har forstått noe hun egentlig ikke har sagt noe om, og som det hersker full forvirring omkring. Det synes tydelig at førskolelæreren ikke fanger opp barnas usikkerhet og forvirring. Måten hun forsikrer Lene på om at hun skal fortsatt få være oksen, uten å begrunne svaret, tyder på at hun ikke forstår hvorfor Lene spør. Slik jeg oppfatter bakgrunnen for Lenes spørsmål er at hun er usikker på hva slags trekning som skal foretas. Dette eksempelet viser dessuten at ikke bare barn, slik Piaget viser men også voksne kan ta informasjon hos motparten for gitt uten at det er grunnlag for dette, slik også Rommetveit (1974) og Blakar (1978) viser.

for for gitt
at de
forstår

Vi har her sett hvordan barnets manglende forståelse kan sies å være et sosialt produkt, konstruert i fellesskap av barnet og den voksne. I dette eksempelet kan en også si at barnas reaksjon på loddtrekningen viser hvordan denne forordningen gjør at de må ta hensyn til de andre, en kan si til å være sosialt orienterte.

3.4.5. Vente på tur

Barna leker inne, og driver med ulike aktiviteter. Noen barn sitter ved et bord hvor de setter perler på et brett.

Kine(4) tar en eske med perler som det egentlig var Kjetil-(4) sin tur til å ha. Han og et par andre sier: "Nei Kine, du må vente på tur." Bjørn, assistenten kommer bort og fordeler perlene i to bokser. Da blir Kjetil sur, fordi det i den boksen som han skal ha mangler de fargene som han vil bruke. Line forklarer at Kjetil kan få perler fra andre hvis det er noen farger han mangler.

Kommentar

Når Kine ikke venter til det er hennes tur til å ha perlene, får hun en nokså massiv reaksjon mot seg fra de andre. Dette eksempelet viser at barna i denne situasjonen har en felles overenskomst om å vente på tur. Denne overenskomsten/regelen er i dette tilfellet konstituert i en situasjon hvor voksne ikke er med. En kan fundere på om barnehagekonteksten er med på å legge føringer på hvilke regler barna blir ennge om i situasjoner i barnehagen hvor voksne ikke er med. Ville barna vært like enige om denne regelen om det hadde vært en situasjon utenfor barnehagen, eller ville det lettere blitt den sterkestes rett som gjaldt i en slik situasjon?

I dette tilfellet er det tydelig at "å vente på tur" er en viktig regel å overholde, og at det er en regel alle er enige om. En må anta i dette tilfellet at også den som brøt regelen også er enig i regelen ettersom det ikke oppstår forhandling om regelen.

I denne situasjonen har vi sett at regelen om å vente på tur virker slik at barnas handlinger får karakter av sosial orientering.

3.4.6. Ingrid reagerer overfor Kine

Kine(4) vil ikke holde opp med å leke med perlene. Åshild, førskolelæreren sier: "Legg på to til da, så setter du det på plass." Kine svarer ikke, men fortsetter å legge mange perler på brettet. Ingrid kommer bort til bordet. Kine sitter på Lenes stol. Når barna skal spise er de veldig nøye med at de får sin egen stol, det vil si stolen med sitt eget bumerke på. Ingrid(6) drar stolen vekk under Kine slik at hun faller på golvet. Kine blir sur.
Ingrid: "Jeg måtte jo gjøre dette. Vi skal spise."

Tallerkenene blir satt på bordet. Kine holder fremdeles på med perlene. Til slutt går hun motvillig med på å sette bort perlene under forutsetning av at perlene blir plassert høyt oppe på en hylle hvor de kan stå trygt til seinere. Maten blir satt på bordet.

Kommentar

Det kan sies å være en ganske drastisk framgangsmåte å dra stolen unna et annet barn. Ingrid prøver seg ikke på noen form for forhandling først når hun skal korrigere Kines atferd.

Når Ingrid sier: "Jeg måtte jo gjøre dette. Vi skal spise," kan dette tolkes på ulike måter.

Ingrid ønsket kanskje å hjelpe de voksne og vurderte det slik at siden ikke førskolelærerens tilsnakk hadde hjulpet på å få Kine til å legge bort perlene så måtte Ingrid ta i bruk sterkere virkemidler. Dette innebærer at Ingrid vurderer Kines hensikter, og at hun vurderer et forhandlingsalternativ, men finner at det er et for svakt virkemiddel for å få Kine til å reagere.

En annen mulighet er at Kine ikke vurderte forhandlingsalternativet, men grep til det hun så som et effektivt middel for å få fjernet Kine fra stolen. Dette innebærer at hun behandlet Kine nærmest som en ting uten å ta hensyn til Kines motiver og hensikter i situasjonen.

I den første tolkingen vurderer Ingrid Kines hensikter og handlingen kan sies å være sosialt orientert. I den andre tolkingen kan en si at Ingrids handling får preg av tingliggjøring av Kine og kan karakteriseres som instrumentell.

3.4.7. Lene og Knut vil inn i dokkekroken

Barna leker inne. Ivan(6) og Inge(6) leker i dokkekroken. Jeg er der inne sammen med dem. I døren er det en stor glassrute slik at man kan se inn dit.

Lene(3) står på utsiden og vil inn dit.

Knut kommer styrtende fra utsiden bort til Lene og river opp døra. "Vi hviler," sier Ivan, "så du kan ikke komme inn her og bråke. Men Lene kan komme inn hit, for hun vil være sammen med mora si," sier Inge. Knut(4) nærmest haler Lene inn døra, og hun blir irritert på han. Knut følger med henne inn og tar en leketesil som er litt bulkete og viser til Inge: "Du er sterk. Klarer du å bøye denne?" Inge blir tydelig smigret og bøyer på tesila. Knut viser at han også klarer det. Knut går ut.

Kommentar

Her er det tydelig at både Ivan og Inge mener at Lene har et rettmessig krav på å få komme inn i dokkekroken, selv om hverken hun eller jeg sier noe. Knuts krav om å få komme inn anser de tydeligvis ikke som legitimt etter som de antar at han skal leke mens de skal hvile.

Knut forsøker seg likevel og prøver å bruke Lene som inngangsbillett, drar henne med seg og tar ikke hensyn til at hun tydeligvis vet hvor hun har tenkt seg hen og er på vei inn i rommet. Det passer han bra å "hjelp" henne ved å hale henne inn slik at han også får en sjanse til å komme inn. Knut behandler Lene bokstavelig talt som en ting, et middel for å oppnå egne mål.

Jeg antar at Knuts handling ikke har bakgrunn i manglende evne til å sette seg inn i Lenes forståelse av situasjonen, men er et valg han gjør hvor han ser bort fra at Lene har

egne hensikter og motiver, nettopp fordi han ser henne som en mulighet til å få komme inn i rommet.

Når Knut har kommet innenfor døra vet han godt hvilke strenger han skal spille på for å oppnå Inges gunst. Inge vil gjerne være den tøffeste og sterkeste.

Knut må vise at han er sterk han også. Kanskje gjør dette at appellen mister sin kraft overfor Inge. Det virker som om Knut ikke føler seg velkommen nok til å bli, selv om han ikke får noen eksplisitt beskjed om å gå ut.

3.4.8. Jon prøver å erte Ivan.

Barna skal spise formiddagsmat. Denne uka er Jon(5) med på å ordne istand frokosten på kjøkkenet og å dekke bordet. Derfor får han også lov til å velge hvilken sang de skal synge før de spiser.

Noen av barna holder hendene i kryss mens de holder hverandre rundt bordet. Jon leker "Epler og pærer henger på trærne" med Karis(4) hånd. Ved det andre bordet begynner de å synge. Så stopper de midt i sangen. Knut(4) vil ikke holde Lene i handa. Han blir sur når Bjørn, assistenten prøver å få han til å gjøre det.

Så synger de sangen på nytt igjen. Når de er ferdige kaster Jon seg over bollen med pølsene og drar den triumferende til seg.

Ivan sier til Jon: "Har du sett! Man skal ikke bøye seg."
Jon gir bollen videre til Kari.

Åshild: "Nå sender vi bollen rundt til alle."

Ivan(6) ser på pølsene: "Jeg skal ha den største."

Åshild hjelper Jenny å skjære opp pølsene.

Ivan med hodet i hendene: "Kan du sende pølsene. Jeg har venta på det lenge."

Jon lager billyd: "Brrm". Han drar pølsefatet til seg. Jon sier mens han ser på meg som er den voksne som sitter nærmest han: "Kan noen hjelpe meg?" Jon ser på Kari som har forsynt seg med to pølser: "Se hva Kari gjør! Det er urettferdig!"

Åshild sier til Kari: "Kanskje du kan ta og legge tilbake den ene pølsa?"

Inge(6), lettere opprørt: "Det er ikke lov til å ta to pølser!"

Kari ser ganske ulykkelig ut og begynner å gråte.

Åshild prøver å roe henne ned: "Det er helt i orden at du la pølsa tilbake. Vi kan ikke ta så mye, for da blir det liggende så mye tilbake på tallerkenen som vi ikke spiser."

Kari slutter å gråte.

Jon får hjelp av Line, praktikanten til å ta skinnet av pølsa.

Line: "Skjønner ikke hvorfor dere skal ha skinnet av pølsa når dere spiser det med en gang etterpå."

Så snart Line er ferdig med å skrelle pølsa spiser Jon skinnet mens han sier: "Det er fordi det er så godt." Han bøyer seg halveis over bordet for å nå en melkepakke, og velter den nesten. Ivan prøver å skrelle en pølse selv og konsentrerer seg intenst..

Jenny(5): "Vær så snill...pølse." Hun får tilsendt pølse-bollen.

Jon sier til meg: "Se på meg! Jeg har bare drukket to ganger. Jeg er så tørst!"

Jon drar til seg bollen som Ivan tydeligvis skal ha og ser ertelystenst på han. Tilsynelatende reagerer ikke Ivan. Snart får han bollen tilsendt. Etter en stund spør Jon Ivan: "Spiser du bare pølser?"

Ivan høres irritert ut da han svarer: "Nei, jeg spiser potetmosen etterpå."

Jon, ikke henvendt til noen spesiell: "Jeg vil ha pølser. Er det ingen som har pølser. Det er fritt."

Åshild: "Du kan gå ut på kjøkkenet og hente." Jon får en gaffel og går ut på kjøkkenet.

Jenny til Åshild: "Hvem skal ha kjøkkenvakt etter Jon og Kai?"

Åshild: "Det er Kine og Kari."

Jenny: "Og etter det?"

Åshild: "Det vet jeg ikke."

Jon kommer med pølsene fra kjøkkenet, synger: "Han bytta bort kua fikk fela igjen."

Ivan synger: "Han bytta bort kua fikk grisen igjen."

Jon gjentar. Begge ler.

Inge: "Han bytta bort hodet fikk magen igjen."

Åshild forteller til de som sitter rundt henne om høstbildene som de har tatt i barnehagen, og som hun har vært og hentet.

Jon til Ivan: "Liker du ikke skallet på pølsene?"

Ivan som har skallet i en haug ved siden av seg på bordet: "Nei!"

Ivan og Inge begynner å snakke om at de hadde akt når de var ute tidligere på dagen.

Kommentar

Ivan reagerer tilsynelatende ikke når Jon drar bollen med mat unna han. En mulig fortolkning av dette er at Ivan gjør en antakelse om at Jon er ute etter å oppnå en kraftig reaksjon fra Ivan, og at den mest effektive måten å få bollen med pølser på for Ivan er å late som han ikke reagerer.

Ivans antakelse viser seg å holde stikk. Han får pølsebollen uten at det oppstår konfrontasjoner. Dette viser at Ivan er istand til å skille ut Jons motiver fra selve handlingen. Ivan vurderer Jons hensikter i et mer langsiktig perspektiv enn selve handlingen som skjer i øyeblikket. En kan anta at Ivan vurderer Jons hensikter som andre enn de som tilsynelatende viser seg i handlingen. Hensikten er ikke at Jon vil ha pølsene for seg selv, men å oppnå en reaksjon fra Ivan.

Fra Jons side kan handlingen være et forsøk på å oppnå kontakt med Ivan. Ivans strategi kan også være en måte å markere avstand på og at han er eldre enn Jon. Andre uttalelser Ivan kommer med i situasjonen kan tolkes som at han ønsker å markere en status som "mer voksen" enn Jon, for eksempel når han iredtesetter Jon for at han bøyer seg over bordet, når han sier at han skal ha den største pølsa og når han er den eneste som strever med å skrelle pølsa si selv. Ivan spiser heller ikke pølseskinn slik som de andre barna.

3.4.9. Min første frokost i barnehagen

Den første dagen under frokosten er det et par av barna som er påfallende mer utagerende enn hva som er vanlig ved matbordet. De snakker høyere enn vanlig og er overdrevent tøysete.

For meg faller det ikke naturlig som en som kommer utenfra å skulle ha rollen som iredtesetter. Jeg ønsker heller ikke at barna skal oppfatte meg som en som arbeider i barnehagen. Imidlertid ber jeg ved et par tilfeller den mest høyrøstede om å ta det med ro.

Førskolelæreren forteller meg senere at personalet tydelig kan merke at ungene blir mer utagerende når en ny voksen kommer inn i gruppa. Barna prøver ut grensene for å danne seg et bilde av den voksne, hevder hun.

Kommentar.

Grenseutprøvingen kan i dette tilfellet knyttes til hovedkategoriene sosial og instrumentell orientering ved at en kan si at grenseutprøvingen representerer interesse for den voksne, det vil si at barnet viser en sosial orientering. En kan se på grenseutprøving som en slags "negativ" måte å

X bli kjent med den voksne på, et redskap barnet bruker for å orientere seg om den voksne.

Grenseuprøving kan også betraktes i lys av Meads (1934) rolletakingsbegrep. Rolletaking vil i denne situasjonen si at barnet internaliserer den voksnes reaksjon på barnets atferd. Barnet blir et objekt for seg selv. Det som skjer i en grenseuprøvingssituasjon er at samtidig som barnet får feedback fra den voksne på egen atferd får barnet informasjon om sin egen posisjon i forhold til den voksne. Barnet får korrigert sitt eget selvbilde. Samtidig mottar barnet informasjon som hjelper det i å kategorisere den voksne i forhold til andre voksne.

Å forsøke å sammenholde et bilde av hvilke grenser som gjelder i en situasjon kan betraktes som en prosess hvor barnet forsøker å danne seg et bilde av det Mead (1934) kaller den generaliserte andre, det vil si at barnet har internalisert et helhetlig bilde av hvilke grenser som gjelder i situasjonen.

Jeg har i analysen og drøftingen av dette eksempelet knyttet grenseutprøving til en sosial orientering ved barns handlinger, en orientering som Piaget legger liten vekt på i sine analyser.

3.4.10. "Tjukkebollafeita"

Barna kommer inn i garderoben etter å ha vært ute. Det blir en del støy og høyt snakk. Enkelte av barna har problemer med å sitte stille på plassene sine. I dag skal det være en kort samling i garderoben før måltidet.

Førskolelæreren, Åshild, går inn på avdelinga et øyeblikk for å hente noe. Nå er jeg den eneste voksne tilstede i garderoben. Lene prøver å si noe til meg og fanger oppmerk-

somheten min noen sekunder. Da jeg blir klar over situasjonen rundt meg, sitter alle barna og roper "tjukkebolla-feita". Jeg prøver å få øye på mobbeofferet og blir ganske forvirra. Barna ser i ulike retninger. Det er helt umulig å se hvem adressaten er.

Førskolelæreren kommer stjørtende ut og sier at det der synes hun er stygt å si. Om barna ikke er enige med henne? Så og si alle nikker og sier seg enige.

Ved matbordet spør jeg Ingrid om de erta noen når de ropte "tjukkebollafeita". Hun ser forbauset på meg og sier: "Det er Ina som har lært oss det."

Kommentar

Denne situasjonen kunne ha utartet seg om førskolelæreren hadde videreført sine sanksjoner og tatt opp dette som et mobbeprosblem.

Jeg fortalte førskolelæreren, Åshild, om hvordan jeg hadde oppfattet situasjonen i garderoben, fordi jeg ønsket å høre hennes fortolkning av den. Det viste seg at Åshild hadde gått ut fra at barna hadde ropt dette til et av barna og hennes reaksjon var ut fra denne antakelsen.

Bakgrunnen for at barna foretok denne handlingen kan være gjenstand for ulike fortolkninger. Barna ropte kanskje "tjukkebollafeita" fordi de syntes at det var et morsomt ord å rope og gjenta. At andre ropte virket kanskje suggererende. En kan anta at få av barna ville ha og ropt "tjukkebollafeita" aleine.

Piaget betegner det at barn kan gjenta ord fordi de synes de er morsomme eller rare som ekkolali, en variant av egosentrisk tale (Piaget, 1973). I denne situasjonen synes heller det kollektive å være framtreddende. Barna eksperimenterte

ikke med ordet for seg selv, men kollektivt. For noen var kanskje det viktigste å være en del av et "kor".

For andre var kanskje denne situasjonen en form for kollektiv grenseutprøving. Hvordan ville de voksne reagere, ville de synes at det var stygt å si "tjukkebollafeita"?

Kanskje var det noen av barna som ante at de voksne ville tro at dette dreide seg om erting, og at de bevisst ønsket å prøve ut hva som ville skje hvis de klarte å lure de voksne.

Denne situasjonen kan betraktes som et eksempel på hvordan en kollektiv handling kan være et uttrykk for ulike og til dels motstridende hensikter etter som det ikke er mulig å peke på en felles og entydig hensikt som ligger bak barnas handling i denne situasjonen.

Når barna var enige med førskolelæreren i hennes sanksjon mot at de ropte "tjukkebollafeita" kan det umiddelbart synes selvmotsigende. Imidlertid kan denne aksepten av Åshilds sanksjon betraktes ut fra at dette var en kollektiv handling som ble sanksjonert - ikke en individuell handling. Det er rimelig å anta at det lettere skjer en fragmentering av ansvar i kollektive handlinger ettersom en i denne typen handling lettere kan skyve ansvaret for handlingen vekk fra seg selv og over på andre.

Det er også mulig at enkelte av barna ikke var klar over at "tjukkebollafeita" ikke hører med til det aksepterte ordforrådet.

I de mulige fortolkningene jeg har vist til under dette eksempelet er det for ulike barn mulig å tenke seg at handlingen kan ha ulike orienteringer. Den samme handlingen kan for noen være sosialt orientert mens den for andre er instrumentelt orientert.

3.4.11. Barna spiller "Tactile"

Kine(4), Kai(4) og Kristin(4) vil spille et spill som heter "Tactile". Spillereglene er egentlig slik at man tar en maske foran øynene, og så finnes det en mengde små, flate figurer, for eksempel en figur som forestiller en blomst, et tog og lignende, som barna skal kjenne på og fortelle hva det er. Når de har gitt det riktige svaret på hva figuren skal forestille skal de pusle figuren inn i et slags puslespill.

Barna setter maskene oppe på hodet, altså ikke over øynene, slik spillereglene sier. De legger brikkene i en haug på bordet og trekker hver sin gang. Den som har brikken i sitt puslespill får den. Ingen av barna gir uttrykk for at det er noen annen måte de ønsker å spille spillet på.

Praktikanten, Line, kommer og setter seg og sier til barna at det er jo ikke denne måten spillet skal spilles på. Det er tydelig at barna kan de egentlige reglene for spillet. Maskene taes for øynene. Et av barna trekker en figur, og praktikanten prøver å beskrive figuren slik at barna kan gjette. Når barnet klarer å gjette det riktige får den av barna figuren som har den i sitt puslespill.

Kommentar

Hvorfor spiller barna spillet på denne enkle måten når de spiller uten voksne. Her finnes det flere mulige tolkninger.

En tolkning kan være at barna spiller slik fordi de ikke er i stand til å spille på noen annen måte. Ingen av barna har kapasitet til å inneha den forklarende rollen som praktikanten tar. Derfor velger de å spille med noen enklere regler som ingen av dem har problemer med å forholde seg til. En annen tolkning kan være at for barna er ikke

problemaspektet i spillet det primære. De er ikke så opptatt av spillet som en oppgave de skal løse, men det primære er å inngå i en sosial sammenheng som en slik spillsituasjon er. Derfor blir det heller ikke viktig hva slags regler som gjelder, bare det er noen regler, slik at det blir et spill.

Disse to tolkningene trenger ikke stå i motsetning til hverandre, men kan utfylle hverandre.

En type læring som kan skje når den voksne kommer inn og begynner å organisere spillet etter de egentlige spillereglene og dermed vektlegge oppgavløsningsaspektet ved spillet, er at barna lærer at det er det instrumentelle aspektet ved spillet som er det viktigste, ikke det sosiale.

Ifølge Piaget (1969) kan en etter syvårsalderen iakta en endring når det gjelder barns atferd i regelbundne leker. Barna følger reglene i leken og forstår reglene etter syvårsalderen. Før denne alderen etterligner barna de eldre barnas atferd i regellek. De kjenner bare noen av reglene, og bryr seg ikke om hvordan de jevnaldrende kameratene spiller. Det spilles ikke etter en felles samordning. Jeg har gjennom analysen av dette eksempelet forsøkt å vise det motsatte. Det vil si at det som for Piaget synes å være en manglende evne til samordning i spill kan basere seg på en manglende interesse for dette. Det primære for barna trenger ikke å være det instrumentelle ved spillsituasjonen men det å inngå i en sosial sammenheng.

Det reglene - men eller ikke å bruke det. Kan spillet - Piaget hevdet det motsatte.

3.4.12. En reise i rommet

Ved legobordet sitter Kine(4), Knut(4), Lars(3) og Jon(5). Knut kjører rundt med en bil på bordet: "Her vil jeg sitte på stranda mi, ærn, ærn."

Kine: (Jeg klarer ikke å høre hva hun sier)

Jon: (til Kine) "Det er ikke en mann. Det er en robot."

Jon dumper med en lekemann opp i det Lars holder på å leke med.

Lars: "Det er ikke lov å gjøre det."

Knut henvender seg til Lars: "Nå kom jeg med min robot og skjøt din bror ned."

Lars: "Nei Knut, det er ikke lov til å snakke skyting i barnehagen."

Jon driver på med liten hest som liksom hopper rundt på bordet.

Knut holder på med noen dykkere.

Knut: "Og den hesten her dukka, og den hadde dykkerdrakt på seg, blæhm, blæhm." Jon finner en del på bordet som hører til et playmoromskip.

Knut: "Skal jeg hjelpe deg? Skal jeg bygge et veldig tøft til deg."

Jon: "Nei."

Knut finner en del til som hører til romskipet, og sier til

Jon: "Skal jeg bygge til deg?"

Jon: "Nei."

Knut gir han den delen han fant. Jon bygger noe som skal være et romskip. Når han har bygget ferdig så tar han til å liksom kjøre med romskipet i verdensrommet.

Jon: "Vi skulle bo oppå verdensrommet liksom."

Knut har en kloss som han har plassert noen dykkere oppå, og han leker at dette er et romskip som kjører rundt i rommet. Han kjører opp i håret til Lars.

Lars: "Det er ikke lov til å gjøre det."

Knut: "Jo, for det var et fjell."

Kine har en legoplate hvor hun har plasser to hester oppå. Hun sier til Lars: "Se her."

Lars: "Det er ikke lov til å ha to hester."

Det kommer noen ute i garderoben, og Kine går ut dit.

Lars prøver å rope til noen av de voksne: "Kine har to hester. Det er ikke lov, ikke sant?"

Knut kommer bort til meg etter han har vært på badet: "Du, kan du ta på knappen min."

Lars sitter aleine igjen ved bordet nå. Han tar opp en

playmomann som han løfter høyt opp, mens han sier: "Da måtte jeg fly og fly og fly."

Han tar en lekebil som han løfter opp bakenden på og sier:

"Hendene i været."

Jørgen har kommet i barnehagen og setter seg ved bordet og begynner å legge puslespill.

Kommentar

Lars sier i denne sekvensen stadig i fra til de andre hva som ikke er lov til å gjøre. En kan få inntrykk av at han er veldig opptatt av dette, hva som er lov og hva som ikke er lov, som om han nylig har oppdaget betydningen av regler i barnehagen.

Det er også mulig å fortolke situasjonen på en annen måte. Muligens reagerer Lars på de andres lek. Deres lek virker kanskje litt aggressiv og truende overfor den leken han holder på med, for eksempel når Jon dumper med en playmo-mann midt oppi det han driver med, eller når Knut kjører med romskipet opp i håret til Lars.

Lars er en av de yngste på "storeavdelingen". De yngste synes ofte å ha lav status blant barna i barnehagen. Hvis Lars hadde sagt til de andre at han ikke liker at Jon dumper med sin playmo-mann opp i det han holder på å leke med, og at han heller ikke liker at Knut kjører med romskipet opp i håret hans, er det ikke sikkert at det ville bli lagt noe særlig vekt på av de andre. Hans henstillinger vil kanskje bli hørt mer på om han henviser til reglene som gjelder for alle i barnehagen og som de voksne har bestemt.

På denne måten gjør Lars utsagnene sine mindre avhengig av egen person og de virker mer nøytrale. Slik får han også mer autoritet bak det han sier. Det vil si at hvis det synes som om de mindre barna er mer opptatt av regler og har en mer rigid forståelse av regler, så kan dette være et

uttrykk for en måte å beskytte seg på også.

Knut kjører oppå hodet til Lars med romskipet sitt. Lars sier at det ikke er lov. Dette kan en forstå som om Knut er fullstendig klar over hvilke regler som gjelder i barnehagen, samtidig som han ønsker å respektere disse reglene. Her unngår han hele problemet. Han slipper å måtte rette seg etter Lars reaksjoner ved å henvise til en annen referanseramme - til fantasiverdenen, hvor Lars hode ikke lenger er hans hode, men et fjell.

Eksempelet viser også at Jon sier at de skal bo oppe på verdensrommet. Vi voksne har lært oss at "oppe på" verdensrommet er en umulighet. Men samtidig - hvem av oss er i stand til å forestille oss noe som er så fjernt fra vår erfaringsverden som et verdensrom uten grenser? Denne distinksjonen mellom barn og voksne trenger ikke nødvendigvis si noe om en vesentlig forskjellig forestillingsevne, men at voksne har lært hva en bruker å si om en skal virke sånn noenlunde fornuftig.

Vi har gjennom dette eksempelet sett hvordan Lars bruker regler for å hindre de andre fra en atferd som synes å ha karakter av instrumentell orientering til en sosial orientering overfor han selv.

3.4.13. "Tisse-og basjeprat"

Inge(6) sier til meg: "I morgen skal vi lede garderobestunden og ta oppropet og sånn. Vi har snakka med førskolelæreren om det. Vi skal snakke om det bråket som har vært, for det går ikke an at det skal være slik. Det skal vi ordne." Ivan(6) og Inge virker som om de tar denne oppgaven veldig alvorlig.

I de siste garderobestundene har det vært nokså mye uro.

Inge: "Vet du at igår satt Jon og bare hviska "tiss og bæsje"

inn i øret på Knut, bare for at han vet at Knut liker det. Og så sier de pupp og sånn. De liker det begge to. Det er så tøvete og dumt." Ivan og Inge utfyller hverandre i beskrivelsen av Jon og Knut og er helt enige. Det virker som om de to hever seg høyt over Jon og Knuts oppførsel.

Da jeg snakket med førskolelæreren og assistenten dagen etter for å høre hvordan det hadde gått var de veldig fornøyde. Det virket som om de andre barna hørte mer på hva Inge og Ivan sa når det gjaldt dette temaet enn på dem.

Ivan og Inge selv er sånn passe fornøyd. De synes at det har gått greit, og at det hadde hjulpet litt. Men dagen etter virker det som om både Knut og Jon hadde glemt at de hadde lovt å slutte med tisse- og basjepratet.

Kommentar

Dette med at barna lettere hører på de som er eldre og har en høyere posisjon i barnegruppa kan jo tyde på at de har et slags fellesskap mot de voksne. I denne sammenhengen virker det som om de to seksåringene i likhet med de voksne irriterte seg over tisse- og basjepratet og over den støyen som var i garderobesituasjonen.

De to guttene kunne her befeste sin status i forhold til de yngre barna og markere avstand i alder og måte å tenke på. En kunne tolke Ivan og Inges reaksjoner som en manglende kapasitet til å sette seg inn i Jon og Knuts sted, et uttrykk for at "kua ikke husker at den engang har vært kalv." Slik som Ivan og Inge fikk det til å virke var dette "tisse og basjepratet" noe som de aldri hadde foretatt seg tidligere. Seinere observasjon (se vitsen som Ivan forteller om gult regn i Kina (s.111) kan tyde på at Inges og Ivans negative reaksjoner mer var uttrykk for markering av forskjell enn for virkelig forskjell.

Vi har i det foregående sett på observasjoner ut fra distinksjonen, sosial orientering - instrumentell orientering. Vi går nå over til å se på de observasjonene som omhandler barnas forhold til symboler.

3.5. BARNAS FORHOLD TIL SYMBOLER

Ifølge Piaget (1969) fører den egosentriske tankegangen hos barn i førskolealder til at de vil ha lett for å blande sammen symbolene og det symbolene representerer. I den grad barn manipulerer med symboler, som Piaget uttrykker det, vil det være i en sammenheng med et konkret materiale. Vi skal nå se på noen eksempler som belyser disse påstandene.

3.5.1. Ingrids klokke

En av seksåringene, Ingrid, som sitter ved siden av meg under en frokost viser meg en klokke hun nettopp hadde fått, og som hun er veldig stolt av. Hun spør meg om hvilket tall som er det høyeste på klokka. "Tolv," svarer jeg. "Nei," sier hun. "Ikke sånn." Det er jo 9 som er høyest, fordi 12 er jo 1 og 2. 11 er 1 og 1. 10 er 1 og 0.

Jeg ble ganske målløs. Dette stemte overhodet ikke med mine forestillinger om seksåringers forhold til tall.

Dagen etter spurte jeg Ingrid om det var noen som hadde lært henne dette, og hun forteller: "Ja, det var Renate. Hun sa den første på tallet." "Hvordan da," spør jeg. "Sa hun den første bokstaven - N - ?" "Ja, det gjorde hun," svarer Ingrid.

Kommentar

Slik jeg oppfattet situasjonen var dette noe Ingrid forstod i og med måten hun korrigerer meg på. Når hun sier: "Ikke sånn," tolker jeg det slik at hun forstår at dette også er en måte å klassifisere tallene på. Her viser Ingrid at hun forstår at det går an å klassifisere tallene inn i to ulike systemer, både som grunntall og som ordenstall samtidig. Slik at ni-tallet både kan være størst og ikke størst på samme tid, og ni-tallet kan både være større og mindre enn tolv.

Dette er et eksempel på dobbel klassifikasjon som barnet ifølge Piaget (1969) ikke behersker før i den konkret-operasjonelle fasen. Piaget hevder at først i den formal-operasjonelle fasen (fra ca. 11 år) er barnet i stand til å operere med tall frigjort fra en konkret tilknytning.

I dette tilfellet ser det ut til at Ingrid behandler tallene som symboler løsrevet fra et bestemt antall av noe konkret.

3.5.2. Ivan tegner kart

Mens vi spiser snakker Ivan(6) om at han snart skal flytte. Jeg spør han hvor han bor nå, og han forteller hvilken gate det er i. Jeg sier at jeg ikke er helt sikker på hvor den gata ligger, og da går han igang med å liksom tegne mellom noen ruter i duken, som blir til gater og kvartaler. Han "tegner" inn noen store velkjente bygninger som ligger rett i nærheten, et par større gater og den gata han sjøl bor i. Det er helt greit å forstå hva han mener. Men da han begynner å tegne inn diverse smågater, blir det umulig å følge med for meg.

Kommentar

Det er helt tydelig at Ivan har et helhetsbilde over det området han bor i, et konstant helhetsbilde som han er istand til å framstille fra et perspektiv han sannsynligvis ikke har sett nabolaget sitt fra, nemlig ovenfra.

En annen mulighet er at Ivan har sett et kart over området som han husker. Likevel vil jeg anta at det å kunne gjengi et kart på denne måten krever en forståelse av hva kartet representerer. Dette står i motsetning til det Piaget konkluderte med i fjellundersøkelsen (1956). Her hevder Piaget at barn i førskolealder har problemer med å danne seg helhetsbilder av omgivelsene som følge av den egosentriske tenkningen. Barnet vet i slutten av sitt tredje leveår at om det går rundt en bygning eller lignende så endrer ikke bygningen seg. På den annen side klarer ikke barnet å danne seg et helhetlig mentalt bilde av bygningen, hvorfra barnet kan dedusere transformasjoner. Det vil si at barnet ikke er istand til å forestille seg bygningen i form av ulike perspektiv. I den pre-operasjonelle fasen er barnet ikke i stand til å utvikle dette dynamiske forandelige begrepet. Da oppstår i stedet et absolutt begrep som har utgangspunkt i barnets eget perspektiv.

3.5.3. Instruksjon/tegninger

Barna leker inne. Lars(3) og Kim(4) har holdt på en stund å leke med playmo og biler.

Til all playmoen finnes det tegninger som viser hvordan man kan ta fra hverandre og sette sammen deler. For meg ser dette relativt komplisert ut for tre-fireåringer. Kim tar opp en del som minner om et kjøleskap, men som nok er en eller annen større del til et romskip. Han peker på tegningen av delen som markerer at den kan tas fra hverandre

og sier til meg: "Ser du at denne skal gå an å ta fra hverandre." Kim tar i av alle krefter, men klarer ikke å få delen fra hverandre. Kim sier at jeg skal prøve, men jeg får det heller ikke til.

Kommentar

Instruksjonen til playmoen er av den typen som viser hvordan man skrur fra hverandre og setter sammen deler. Når Kim klarer å bruke tegningene på denne måten viser det at han må klare å overføre tegningene til playmoen og omvendt. Han må kunne klare å forestille seg delene på tegningen som er forbundet til hverandre ved hjelp av piler og stiplede linjer, overført til det konkrete materialet. For å forstå tegningene må Kim forstå hva de stiplede linjene og pilene uttrykker. Kim må forstå disse symbolene som kan sies å være mer abstrakte enn selve tegningene av delene. Kim må både skille mellom symboler og det konkrete materialet og mellom ulike typer symboler for å kunne forstå disse instruksjonene.

Slik jeg forstår Piaget ville barn i førskolealder ha problemer med denne type tenkning på grunn av egosentrisme. En kan anta at det å forstå disse instruksjonene for å kunne bruke dem krever en reversibel tankegang. Barnet må være i stand til å foreta transformasjoner mellom symbolene og det konkrete materialet og de må foreta transformasjoner mellom symbolene, det vil si mentalt å "skru fra hverandre" og sette sammen tegningene av de enkelte delene, riktignok med visuell støtte i de konkrete materialet.

3.5.4. Inas drøm

Barna sitter og spiser. Ina(6) forteller til de som sitter nærmest: "Jeg drømte i natt at bestemor passa meg, og så

gikk vi på kurbadet. Der var det ei jente som sto og viste rompa si til de andre." Alle ler. Ina gjør grimaser for liksom å understreke det morsomme i drømmen. Inge kommenterer Inas grimaser: "Hvis du begynte her og hadde sett sånn ut, da hadde jeg flirt så fælt."

Kommentar

I følge Piaget (1927) ser barnet tidlig i den pre-operasjonelle fasen på drøm som bilder av luft eller lys som kommer foran barnets øyne utenfra. Barnet tror først at alle kan se at drømmen kommer inn i rommet. Senere blir barnet klar over at drømmen kommer innenfra. Barnet tror enten at drømmen kommer fra hodet eller fra magen før den viser seg for barnets øyne.

Piaget (1927) snakker om en intellektuell realisme hos barnet som henger sammen med den egosentriske tenkemåten. Barnet ser på sine umiddelbare persepsjoner som virkelige. Egosentrismen gjør at barnet sammenblander den indre subjektive verden og den ytre fysiske verden: " ..the child begins by regarding his own dreams as true, without asking himself whether everyone dreams the same as he does." (Piaget, 1927 :134)

Slik jeg tolker Piaget vil barn i førskolealderen ofte blande sammen drømmeverdenen og den virkelige verden. Fantastiske historier som barna forteller kan være ting de har drømt. På grunn av manglende evne til å skille mellom verdenene forteller barna om drømmer som om de tror at dette er noe de har opplevd.

I dette tilfellet forteller Ina historien som en drøm og ikke som noe hun har opplevd. I denne sammenhengen viser Ina klart at hun skiller mellom drøm og virkelighet. X

3.5.5. Virkelighet og drøm

Ina(6) og Ingrid(6) sitter og snakker sammen.

Ina til Ingrid: "Jeg synes at det er så artig når Beate låser døren. For da står jeg på andre siden, og så snakker vi igjennom, og så blir vi så forskrekka."

Ina forteller Ingrid om en drøm til Ingrid som jeg ikke helt klarer å oppfatte. Så forteller Ingrid at hun hadde drømt at hun spiste glass.

Kommentar

De to seksårige jentene forteller hverandre om drømmer. Her sies det helt klart at det er drømmer de snakker om, ikke virkelighet, to typer erfaringsverdener som er kvalitativt forskjellige, kanskje nettopp derfor finner de det spennende å snakke om denne verdenen.

Jeg vil seinere under hovedkategorien, "Skille fantasi - virkelighet" komme tilbake til overgangen mellom ulike verdener.

3.5.6. Ivan viser bilder

I lesekroken sitter Jon(5), Kjetil(4), Knut(4) og Kim(4) og ser på bilder som Ivan(6) viser fram. For meg ser det ut til at det er originalbilder fra en avis eller et tidsskrift.

Jeg spør Ivan om han har bildene fra en avis. Han bekrefter dette. Mesteparten av bildene er fra billøp og av biler. Noen av bildene viser mennesker i Afrika, mens andre igjen inneholder ulike motiver.

Jeg kommer inn i lesekroken når Ivan er nesten ferdig med å vise bildene. Når de andre har sett, spør Ivan meg om jeg

har lyst til å se dem. Jo, det har jeg da.

Vi kommer til et bilde i bunken av en racerbil som kjører på en bane, og man kan se flere skygger av bilen, fordi hastigheten er mye høyere enn det kameraet har klart å fange inn, slik at det nesten ser ut som om flere like biler kjører etter hverandre, eller det kan se ut som om de kjører i hverandre.

"Å, se du så fort den har kjørt," sier Ivan. Jeg blir forbausa over at han bare konstaterer det sånn uten videre. Jeg spør hvordan han vet dette, om han er sikker på at det ikke er flere biler på bildet.

"Nei, jeg bare vet det," sier han. "Det hadde jo heller ikke gått an at det var flere, for da hadde de jo kollidert i hverandre."

"Er det noen som har fortalt deg at den bilen kjører fort?" spør jeg. "Nei," sier Ivan, "jeg bare vet det."

Vi se videre på bildene. Så er det middag.

Kommentar

Når Ivan påpeker at racerbilen har kjørt fort, så er det vanskelig for meg å vite om dette er en kommentar han har hørt av andre tidligere og som han repeterer for meg eller om dette er noe han har tenkt igjennom. Men han aviser synsbedraget som viser flere biler som går i hverandre. Når det ikke er sånn, da må bilen kjøre fort, blir hans konklusjon. Det kan virke som om avvisning av en konklusjon begrunner den andre konklusjonen ifølge Ivan. Mer begrunnelse gir han ikke.

En annen mulighet er at Ivan har sett lignende bilder før og overfører kommentarene til dette bildet.

Forøvrig sier dette bildet overhode ingen ting om bilens fart, fordi bildet kan være tatt med lang eksponeringstid i kameraet, det vil si at bilen kan i prinsippet like gjerne

ha kjørt i 25km/t som i 250km/t.

Muligens blir da bilder av denne typen et visuellt uttrykk for fart, en kulturell måte å kommunisere fart på. En kan dermed ikke snakke om å forstå eller ikke forstå "realiteten" av bildet, men å forstå hva symbolet er ment å uttrykke. Vi har i det foregående betraktet barnas forhold til ulike symboler, og går nå over til å se på hvordan barnet forholder seg til skillet mellom fantasi og virkelighet. Her blir observasjoner som angår barns fantasifortellinger og deres "liksomlek", som Piaget betegner som en type symbol, tatt opp.

3.6. SKILLE FANTASI - VIRKELIGHET

3.6.1. Gribb til julemiddag

Ved formiddagsmaten sitter vi og prater om hva vi liker å spise og hva vi ikke liker å spise. Så sier Ivan(6) at ifjor hadde de gribb til middag på julaften. Assistenten, Bjørn, og jeg klarer ikke å la være å le og sier med en viss porsjon voksen overbærenhet: "Det er vel ribbe du mener." Ivan gir seg ikke: "Det var en gribb, og den fløy av gårde når vi skulle spise den." Ivan ler.

Kommentar

Om Ivan ler av sin egen fantastiske fortelling eller om han ler av oss voksne som er så dumme at vi tror at han ikke vet forskjell på ribbe og gribb er ikke mulig å si. Kanskje finner han begge deler fornøylig.

Denne situasjonen byr på ulike tolkningsmuligheter:
En tolkning kan være at Ivan ønsket å fortelle oss om

ribbemiddagen på julaften. Men da vi voksne begynte å le gikk det opp for han at han brukte feil ord, gribb istedenfor ribbe, og han ønsket å "redde" seg ut av situasjonen ved hjelp av denne fantastiske fortellingen. Slik det endte for Ivan ble det: "Den som ler sist ler best."

En annen mulig tolkning kan være at Ivan ønsket å fortelle oss en fantastisk historie om en gribb på julebordet og syntes det var veldig morsomt at vi kunne tro at han snakket om ribbe.

En tredje mulighet for fortolkning av denne situasjonen kan være at Ivan forutså at vi voksne kom til å misforstå siden grib og ribbe ligner. Kanskje det var noe han selv hadde moret seg med, å spille på disse ordenes likhet.

Ut fra den første tolkningen kan en si at Ivan justerer historien når han oppdager at han bruker feil ord. } x

I den andre tolkningen justerer ikke Ivan historien, men finner det fornøylelig når han oppdager det voksne perspektivet som gjør at de misforstår. } x

Ut fra den tredje tolkningen kan en si at Ivan forutser det voksne perspektivet, misforståelsen. Det er mulig at dette skjer som en slags intuitiv utprøving ut fra at Ivan selv har blandet sammen ordene, det vil si at det ikke er en planlagt utprøving.

En kan imidlertid ikke utelukke at Ivan virkelig tror på historien. Ifølge Piaget (1927) kan barn i førskolealderen fordi de ikke er bevisst sin egen subjektivitet lett sammenblande sin egen indre subjektive verden og den ytre verden. Det vil si at denne historien kan være noe Ivan tror at han har opplevd fordi det er noe han har drømt.

3.6.2. Flygende tallerkener

Mens de andre blir lest for etter måltidet er Ivan(6) og Inge(6) for seg selv inne i dukkerommet. Når jeg kommer inn dit står de og ser alvorlig ut av vinduet. "Ser du, der er et fly," sier Ivan til meg og peker opp mot himmelen. "Hvor da?" spør jeg. "Der - under skyene," peker han. Flyet ligner etterhvert en prikk. "Eller - ," sier Ivan, - "jeg tror egentlig at det er en flygende tallerken." Både Ivan og Inge er fullstendig enige om at det må være en flygende tallerken. Inge henvender seg til meg: "Finnes det egentlig flygende tallerkener?" Ivan: "Ja, det står i noen bøker at det finnes." "Ja, noen sier at de finnes og andre sier at de ikke finnes," sier jeg.

Kommentar

I denne situasjonen gikk plutselig flyet over til å bli en flygende tallerken. Det virket som om dette var noe Inge og Ivan trodde på og var helt enige om inntil spørsmålet om realitet overrumpler meg.

Her synes det som om barna skiller mellom fantasi og virkelighet, men at de beveger seg lynraskt mellom verdene-
ne, nesten for raskt til at jeg klarer å følge med. Innlevelsen i fantasiverdenen, det at barna "tror" fullt og fast på fantasiverdenen når de er inne i den, betyr derfor ikke nødvendigvis at de ikke kan stille spørsmål ved denne verdenen og sannhetsverdien ved den ved å skifte referanserammer til den "virkelige" verden.

Ifølge Piaget (1974) ville denne situasjonen kunne være et eksempel på symbol-lek, det vil si "liksom lek". I symbol-leken søker barnet å tilpasse virkeligheten til egne følelesmessige og intellektuelle behov. Etersom språket i denne alderen ikke er tilstrekkelig utviklet, bruker barnet symbol-leken som et redskap for å bearbeide og assimilere

erfaringer. Symbol-leken kan ofte liksom drømmen dreie seg om ubevisste konflikter i barnet.

Med bakgrunn i Piaget ville en forstå denne leken som uttrykk for et følelesmessig eller intellektuelt behov hos Ivan og Inge.

3.6.3. Tatoveringen

Barna spiser frokost. Inge(6) har en tusjtegning på armen og påstår at han har tatovert seg. Samtalen som følger utspiller seg omtrent slik:

Ivan(6): "Var det med ordentlig kniv?"

Inge: "Tatoveringskniv."

Ivan: "Men det gjorde vel ikke vondt?"

Inge: "Men det er farlig. En måtte ha glojern og svi inn. Det er artig."

Ivan: "Det er bare tusj."

Ina(6): "Det er det ikke..."

Kjetil(4) ser forbauset på Inge: "Har du gjort det?"

Line, praktikanten: "Vi skal synge kua mi jeg takker deg."

Barna synger.

Inge sier til Jon: "Kan du sende meg en banan."

Jon:(5) "Først skal jeg ha."

Etter en stund synger Inge: "Kan du sende en banan. Du har jo hatt den siden tolvte mai der."

Jon: "Her kommer bananen. Du må gjøre det med kniv" (ta opp bananskivene fra fatet). Jon sier til Kjetil: "Du har jo ikke en gang tatt brødskive."

Kjetil: "Vær så snill og send meg brød." Kjetil sier til

Bjørn, assistenten: "Du, kan ikke du se om det er mer peanøttsmør igjen."

Jon: "Inge er et skattekart."

Kjetil: "Inge er et skattekart."

Inge: "Nei, det er et tatoveringskart."

Ivan: "Har du skatten på deg?"

Inge: "Jeg har skatten sydd inn i underskjorta."

Bjørn har vært på kjøkkenet og hentet peanøttsmør.

Inge: "En dag skal jeg henge deg Bjørn."

Bjørn: "Men de andre liker dette (peanøttsmøret)."

Inge: "Men ikke jeg, og de andre erter meg. Derfor gjør jeg det" (henger Bjørn).

Bjørn: "Men da tar jeg en tape og limer over munnen din."

Kommentar

Slik jeg oppfatter situasjonen tror ikke barna på alvor at Inge har tatoverert seg, selv om det kanskje på grunnlag av deres kommentarer kan virke slik.

Når Ivan spør om tatoveringen ble gjort med ordentlig kniv oppfatter jeg det mer som en måte å gå inn i leken på, et skifte av referanserammer fra ikke-lek til lek. Jeg tolker dette som at Ivan ikke for alvor tror at dette er realitet-er.

Fra fantasi → virkelighet
 Hans kommentar om at det ikke er en ordentlig tatovering, men en tusjtegning det dreier seg om, kan sees på bakgrunn av at han igjen har skiftet referanserammer tilbake til "virkelighetens" verden. Muligens føler han Inges utsagn som forvirrende og føler et behov for å forsikre seg om realitetene. Dette støtter Piagets påstander om at barna kan blande sammen symboler og "virkelighet" ettersom de ikke er bevisste sin egen subjektivitet.

Ina motsetter seg Ivans realitetsutsagn. Kanskje ønsker hun å uttrykke sympati overfor Inge eller hun ønsker at leken skal fortsette. Forøvrig står ikke disse to fortolkningene nødvendigvis i motsetning til hverandre.

Kjetil synes å være usikker på hvordan han skal fortolke

situasjonen. Det ser ut som om han begynner å lure på om det kan være noe i dette og blander sammen fantasi og virkelighet. En annen mulighet er at han gjør dette utspillet med stor innlevelse for å stimulere til fortsettelse av leken. X

Det ser ut til at barna foretar hurtige pendlinger mellom fantasi og virkelighet, og at de med selvfølgelighet mestrer en hårfin balansegang mellom verdenene.

3.6.4. Ingen voksen er på kjøkkenet

Under formiddagsmaten går Kine(4) ut på kjøkkenet for å hente mer brød. Hun kommer tilbake med en tom brødkurv:

"Det er ingen voksne der."

Lene(3): "Jo, jeg er voksen."

Kine lettere irettesettende: "Nei, du er ikke voksen."

Lene: "Jeg bare tulla."

Kommentar

Situasjonen kan fortolkes som at Lene forsøker å foreta et skifte av referanseramme fra ikke-lek til lek. Ifølge Bateson (1972) kan dette analyseres som en overgang i kommunikasjonen fra et lavere til et høyere logisk nivå.

Denne overgangen forsøker Lene å metakommunisere, det vil si at dette dreier seg om lek og ikke "virkelighet." X

Bateson betegner leken som et paradoks fordi i leken er de handlingene som foretas ikke det de står for. Barna må metakommunisere at handlingene befinner seg innenfor en ramme av lek. Hvis dette ikke metakommuniseres, kan skillet mellom kart og landskap, som Bateson uttrykker det, lett bryte sammen. Leken kan bli tatt for å være virkelig.

Åm (1987) viser fra en studie gjort i en barnehage at barn

ikke alltid er istand til å metakommunisere overgangen mellom ikke-lek og lek. Muligens markerer ikke Lene sterkt nok denne overgangen, det vil si at hun ikke får tydeliggjort at det er på "liksom" at hun er voksen. Åm viser at ofte kan kontekstmarkørene som angir overgangene være skifte av dialekt, eller å skifte mellom å snakke i fortid og nåtid. Hvis Lene hadde sagt: "jeg var voksen," istedet for "jeg er voksen" ville hun muligens ha tydeliggjort overgangen til lek.

En annen mulighet er at Lene ønsket den reaksjonen hun fikk fra Kine. Hun ville "tulle" som hun sier. Det vil si at hun unnot å bruke kontekstmarkører. Dette fører til et sammenbrudd mellom de logiske nivåene, mellom fantasi og virkelighet, og Kine blir usikker på om hun skal ta dette alvorlig. Bateson peker på at mye humor baserer seg på sammenblanding av ulike logiske nivåer.

En annen mulighet er at Kine i den tvetydige situasjonen velger å se bort fra det hun oppfatter som et ønske fra Lene om å leke voksen, og at hun bruker tvetydigheten til å markere seg som eldre enn Lene ved at hun får en anledning til å irettesette henne.

Jeg har gjennom analysen og drøftingen av dette eksempelet forsøkt å vise at det ikke synes rimelig å fortolke denne situasjonen som en sammenblanding av virkelighet og lek.

Pga.
 unnotatelse
 ved å bruke
 kontekstmarkører

3.6.5. Bakvendtland

Barna sitter ved matbordet. Jon(5) og Jørgen(5) tøyser med navnene sine. Jon kaller Jørgen for Jørgen Jon, og Jørgen kaller Jon for Jon Kristine. Dette synes de er veldig morsomt.

Kommentar

I følge Bateson (1972) kan lek og virkelighet analyseres som om de befinner seg på ulike logiske nivåer. Humor kan ofte være sammenblanding mellom nivåene.

Her morer Jon og Jørgen seg over det absurde og bakvendte. En kan og betrakte situasjonen som at Jon og Jørgen forårsaker en kollaps mellom logiske nivåer, og finner dette fornøylelig.

Jon blir av Jørgen betegnet som å være seg selv og ikke seg selv på en gang, en sammenblanding mellom fantasi og virkelighet. Han er både Jon og Jørgen.

Jon får også beholde sitt virkelige navn samtidig som han får et fantasinavn. Sammenblandingen av de logiske nivåene skjer ytterligere og absurditeten øker når Jon Kristine blir både gutt og jente på en gang.

LB.
X
I dette eksempelet forekommer ikke, etter min mening, en ubevisst sammenblanding mellom lek og virkelighet, slik Piaget hevder er vanlig blant barn i førskolealder. Barna sammenblander bevisst for å oppnå en humoristisk effekt.

I dette hovedavsnittet har vi betraktet observasjoner som angår barns symbollek og fantasifortellinger. Vi går nå over til å se på diskusjoner mellom barna.

3.7. DISKUSJONER

Vi skal nå ta for oss eksempler som belyser Piagets påstand om at egosentrismen som preger barnas tankegang i førskolealder gjør at barna i samtaler har problemer med å sette seg

inn i motpartens perspektiv.

3.7.1. Er barne-TV om kvelden eller om ettermiddagen?

Under frokosten sier Lene(3) til Kai(4) at han kan komme til henne om ettermiddagen og se på barne-tv. "Barne-TV er ikke om ettermiddagen. Det er om kvelden," sier Kim(4). Hverken Lene eller Kim vil gi seg.

Kommentar

Hverken Lene eller Kim argumenterer for sine standpunkter for hva de legger i kveld eller ettermiddag. Piaget (1969 :23) peker på at barn ikke grunngir sine påstander i samtale og at påstand blir stående mot påstand som et uttrykk for egosentrisme: "Frem til syvårsalderen er barn knapt nok istand til å føre en indbyrdes diskusjon og de lader sig nøye med at fremføre modsigende påstande over for hinanden." Dette eksempelet kan sies å illustrere denne påstanden. Vi skal senere se et eksempel på at Kim grunngir sine påstander.

3.7.2. TV-programmer

Det snakkes om TV-programmer ved matbordet. Kim(4) snakker om et program hvor noen danset og det var veldig kaldt. Ingen av oss voksne klarer å finne ut av hva han har sett.

Lars(3) snakker om et skummelt program som han hadde sett dagen før. "Kanskje det var Dynastiet?" sier Ingrid(6). "Ja," sier Lars og forteller om noen drager som var med i filmen. "Da var det ikke Dynastiet," konstaterer Ingrid.

Kommentar

Piaget (1973) gir mesteparten av samtaler som finner sted mellom barn i førskolealder betegnelsen kollektive monologer. I følge Piaget tror barna at de lytter til hverandre og forstår hverandre, men den sosiale innstillingen er bare på overflaten. Egosentrismen hindrer barnet i å sette seg inn i samtalepartens situasjon. Barna snakker forbi hverandre.

I denne situasjonen snakker Lars og Ingrid om forskjellige TV-programmer. Lars virker ikke som om han er opptatt av å finne ut av om han og Ingrid snakker om samme TV-program, men synes å ønske at de skulle snakke om samme program. Han godtar Ingrids forslag til hvilket program han hadde sett uten å undersøke det nærmere.

Derimot synes det som om Ingrid er opptatt av å finne ut av om de snakker om samme TV-program. Ingrid konstaterer når Lars kommer med opplysninger som ikke stemmer med hennes egne erfaringer at de snakker forbi hverandre.

3.7.3. Fotballkamp

Dette er dagen etter at Tromsø hadde vunnet Norgesmesterskapet i fotball. Derfor blir det naturlig nok en del snakk om fotballkampen under frokosten. Jeg sitter ved bordet der Ingrid(6), Knut(4), Kine(4), Kim(4) og Lene(3) sitter. Alle sier at de har sett fotballkampen, unntatt Kine som sier at hun ikke så kampen fordi hun sovna på trappa. Lene sier etter at hun tidligere har fortalt det som er i overensstemmelse med de faktiske forhold, nemlig at hun så kampen på TV: "Det gjorde jeg også." Kine sier: "Men du sa jo at du så kampen." Lene: "Men jeg gjorde det." Kine: "Ja da kunne du vel ikke sove." Samtalen dreier over på noe annet.

Kommentar

X At Lene sier at hun gjorde det samme som Kine kan muligens skyldes at hun søker sosial anerkjennelse eller trygghet i situasjonen, og tar ikke hensyn til inkonsistensen i sine egne utsagn. En lignende type imitasjon vil jeg anta at også foregår blant voksne, men de fleste voksne forsøker nok å unngå at en ikke motsier seg selv overfor de samme personene. X

X Det virker ikke rimelig å konkludere med at ikke Lene forstår inkonsistensen i sine utsagn når hun blir gjort oppmerksom på den. Men samtidig gir hun heller ikke uttrykk for å forstå.

X For Kine blir det at Lene motsier seg selv det primære. Hun velger å kommentere inkonsistensen framfor å gå inn i en allianse med Lene. Kine lar ikke inkonsistensen i Lenes utsagn bestå, men trekker istedet en logisk slutning når Lene gjentar sitt primære utsagn om at hun så fotballkampen. Ut fra erkjennelsen at det går ikke an å se fotballkamp på TV og sove samtidig og ut fra Lenes konstatering av at hun så fotballkampen, konkluderer Kine med at da kunne ikke Lene ha sovet.

Donaldson (1984) kritiserer Piagets påstand om at barn i førskolealder ikke er i stand til å trekke logiske slutninger. Donaldson viser eksempler på at barn kan trekke logiske slutninger ut fra implikasjoner.

Kines slutning kan sies å utgå fra implikasjonen: "Hvis Lene så fotballkamp så sov hun ikke." Lene så fotballkamp. Derfor sov hun ikke. Slutningen eller syllogismen kan oppstilles ved hjelp av symboler på følgende måte hvis premisset, "Lene så fotballkamp" erstattes med p og premisset: "Lene sov" erstattes med q:

Hvis p så ikke q

p

Derfor ikke q

3.7.4. Bursdagsrituale

Jenny har fødselsdag i dag. Hun blir fem år og er veldig stolt. I barnehagen har de et fødselsdagsrituale som går ut på at det skal tennes like mange lys som barnet fyller år, og for hvert lys som tennes snakker alle om hva barnet gjorde da det var på dette alderstrinnet.

Ett lys tennes. - Jenny sier at da hun var ett år kunne hun gå og snakke litt.

To lys tennes. - Jenny forteller: "Da jeg var 2 1/2 år begynte jeg på "lilleavdelinga".

Lene sier: "Ja, jeg og."

Jenny: "Nei, du gikk ikke der da. Det var Kim og Knut som gikk der."

Lene protesterer ikke.

Kommentar

I denne situasjonen synes det som om Jenny har begreper om ulike faser i livet sitt, det vil si at hun sorterer hendelser i livet sitt rundt tidsdimensjoner. Hun og Lene har nemlig gått sammen på "lilleavdelinga", men dette var ikke før seinere. Her viser Jenny at hun er istand til å korrigere Lene som tydelig ikke har den samme måten å dele inn de ulike fasene i livet sitt på.

Ifølge Piaget (1946) har barn i førskolealder ikke utviklet en forståelse av relasjonen mellom tidsforløp og rekkefølge. Det vil for eksempel si at hvis et barn vet at et annet barn er yngre enn det selv, klarer ikke barnet å trekke den slutningen at det andre barnet er født seinere.

I denne situasjonen synes en hverken å kunne konkludere med eller utelukke at Jenny forstår at Lene ikke gikk på "lilleavdelinga" fordi Lene knapt nok var født da. Når

Jenny sier at Lene ikke gikk i barnehagen når hun selv var 2 1/2 år kan dette være noe hun slutter ut fra fotografier fra at hun husker denne tiden i barnehagen.

Når det gjelder barnas oppfatning av alder viser Piaget til en undersøkelse gjort av Decroly (1932, her hentet fra Gruber, 1977) hvor barna fikk 3 spørsmål: 1. Hvor gammel var du i fjor? 2. Hvor gammel blir du til neste år? 3. Hvor gammel var du når du ble født? 75% av barna under 7 år svarte feil på spørsmål 1 og 2. På det siste spørsmålet feilet også barn over 7 år.

Når 75% kan virke som en høy prosentandel så må en huske at undersøkelsen ble gjort i 1932. Det er ikke sikkert at barn i 1988 har den samme forståelse av alder.

3.7.5. Kim og Kai diskuterer

Kim(4) og Kai(4) sitter og diskuterer et eller annet. Så sier Kai, som forøvrig har vært litt plagsom både overfor Kim og Lene tidligere under måltidet: "Jeg skal knuse kinoen."

Kim: "Det går ikke an for deg å knuse kinoen, for den er av mur, og det er alt for hardt for deg å knuse."

Så diskuterer de litt fram og tilbake om murstein er brun eller rød. De går med på et kompromiss som Line kommer med, nemlig at murstein er rustrød.

Kim: "Kinoen er ikke av murstein, men av mur. Alt som er sånn grått er av mur, og det går ikke å knuse for deg."

Kai: "Men jeg skal skjære kinoen."

Kim lettere foraktelig: "Det går ihvertfall ikke an."

Kai: "Men når jeg blir stor så kan jeg ta og skjære alle folka på kinoen."

Kine(4) roper indignert fra den andre enden av bordet: "Det er ikke lov å skjære folk."

Kim: "Hvis du gjør det så kommer politiet og tar deg og putter deg i fengsel."

Kai blir helt perpleks et øyeblikk, så sier han: "Men politiet tar ikke små barn i fengsel ikke sant?"

Kim: "Nei, men du sa du skulle gjøre det når du ble stor."

Kai sier ingenting.

Kommentar

Innholdet i diskusjonen mellom Kim og Kai er nokså annerledes enn innholdet i en voksen diskusjon, men formen eller måten det diskuteres på er nokså lik.

NB.
X Ifølge Piaget (1973) danner den kollektive monologen grunnlaget for utvikling av samtalen mellom barn. Piaget skiller i den videre utviklingen mellom to stadier hvor samtalen går over fra å være egosentrisk til å bli sosialisert. Det ene stadiet karakteriseres ved to samtaletyper, disputten; hvor handlinger står mot hverandre og primitiv diskusjon; hvor ikke-begrunnede påstander står mot hverandre. Det neste stadiet er virkelig diskusjon når begrunnede påstander står mot hverandre.

Piaget finner at primitiv diskusjon vanligvis ikke viser seg før 5-årsalderen. Virkelig diskusjon finner han i sitt materiale bare ett eksempel på hos barn under 7 år.

Kim begrunner sin påstand om hvorfor det ikke går an at Kai knuser kinoen. Men når det dreier seg om hvilken farge det er på murstein står påstand mot påstand uten videre begrunnelse.

Kim påpeker stadig Kais lettvinde omgang med realitetene, og vurderer sannsynligheten i Kais påstander. Til slutt påpeker Kim inkonsistens i det Kai sier, og Kai gir opp overfor Kims begrunnede påstand.

Vi har i dette tilfellet sett et eksempel på det Piaget
 X kaller virkelig diskusjon. *begrunne / argumentere*.

Under den foregående hovedkategorien har vi sett på hvordan barna diskuterer seg imellom. Til slutt vil jeg med noen enkeltstående observasjoner gi noen generelle kommentarer på hvordan barn i førskolealder tenker.

3.8. HVEM SITT PERSPEKTIV?

3.8.1. Karis flyreise

Ved middagsbordet forteller Kari (4) at hun har vært ute og reist i helga: "Så humpa det så fælt, akkurat som på en karusell, og alle husene og bilene var så små." Kari gir uttrykk for at hun syntes at dette var veldig rart. Jeg spør henne hvorfor det var så smått - husene og bilene." Jo, for at vi var oppe i fly," sier Kari. "For at dere var så høyt oppe i lufta at det så smått ut," sier jeg. "Ja kanskje det," sier Kari entusiastisk, "for at vi var så langt borte."

Kommentar

Piaget (1956 :216) forteller at han en gang tok med seg en gutt på 4 1/2 år for å se på et fjell. De reiste en times tid unna hjemstedet. Dette fjellet kunne gutten også se fra hjemstedet. Når gutten nå fikk se fjellet, syntes han å tro at fjellet hadde forandret seg. Han hadde ingen forståelse av at det var han selv som endret perspektiv.

Jeg finner det vanskelig å konkludere med at Kari har den samme type forståelse som Piaget fant hos barn i førskoleal-

der. Kari sier at husene virket små fordi hun befant seg langt borte. Dette synes å uttrykke en forståelse av at det ikke er husene som endrer seg, men hennes perspektiv. NB. X

Samtidig er det også en mulighet for at hun bare gjentar det jeg sier med litt andre ord, eller at hun gjentar noe hun har hørt uten egentlig å forstå.

3.8.2. Samtale med Ivan

Etter frokosten skal seks av ungene være inne og gjøre arbeidsoppgaver. Ivan(6) skal vaske noen hyller. Jeg hjelper han med å bære en bøtte som han har fylt så full med vann at den er for tung for han. Men Ivan vil absolutt ha bøtta så full. Han heller i såpe. Etterpå konstaterer han at vannet er helt grønt. "Ja, det er vel kanskje fordi bøtta er grønn," sier jeg. "Nei," svarer Ivan. "jeg har nok hatt alt for mye såpe i."

Jeg spør Ivan om han så cup-finalen på TV, som hadde foregått dagen før og som mange av de andre barna var opptatt av. "Ja," svarer Ivan. "Det var artig, men jeg bruker ikke å se så mye på fotball for jeg skjønner ikke så mye av det, og da er det kjedelig."

Ivan spør om jeg ikke kan fortelle en vits som en av de andre barna fortalte tidligere, og som han ikke fikk høre. Jeg sier at jeg ikke vil fordi det er noe banning i den. "Å, ja," sier Ivan.

Jeg spør om ikke Ivan kan fortelle noen vitser. Ivan forteller om norsken, svensken og dansken som skulle ha tissekonkurransen. Dansken tissa over 1 hus, og svensken over 2. Men "norsken" han tissa så langt at de ikke kunne se det. Noen dager etter var det gult regn i Kina. Ivan ler godt av denne vitsen.

"Kan du noen gåter da? " spør jeg.

"Ja. Har du lyst til å høre ei gåta?"

"Ja," svarer jeg.

"Hold tåta."

Ivan ler godt av dette også.

"Nå er det min tur til å fortelle en vits," sier jeg.

Denne vitsen hadde jeg hørt blitt fortalt av en første klassing:

"Det var en mann som satt ute på en restaurant og drakk øl. Denne mannen var veldig gjerrig, og nå måtte han på do. Han skrev en lapp som han la over ølglasset. Der sto det: "Jeg har spytt i glasset." Da mannen kom tilbake sto det en linje til: "Det har jeg også."

Ivan sier: "Jeg vet ikke om jeg skjønnte den helt."

Jeg forklarer: "Jo for nå hadde han andre spytt i glasset, så nå kunne mannen i hvert fall ikke drikke ølet."

"Å, ja." Ivan ler.

Med Piagets lignende forsøk i baktanke spør jeg Ivan om han har en bror eller søster. Han svarer at han har en søster som heter Maria. "Enn Maria, har hun en bror da?" spør jeg.

"Nei," svarer Ivan. "Er du sikker på det?" spør jeg. "Ja," svarer Ivan. "Enn du da?" spør jeg. "Å, ja," svarer Ivan.

"Men jeg trodde du mente utenom meg."

"Ja, det var jo et slags lurespørsmål dette her, nesten en slags gåte."

Kommentar

Ivan godtar ikke uten videre min årsaksforklaring på hvorfor vannet er grønt, sjøl om jeg syntes den høres veldig sannsynlig ut. Ivans forklaring av årsaken til grønnfargen var nok den riktige. Jeg hadde forøvrig ikke sett opp i bøtta engang da jeg uttalte meg.

Ivan sier at han ikke ser på fotball fordi han ikke skjønner

noe av det. Han er tydelig klar over hvor lite kunnskap han har om spillet og relaterer sin egen manglende interesse til dette. Jeg vil tro at mange voksne ville si at fotball er kjedelig uten å relatere det til egne subjektive begrensninger, det vil si uten å tenke over at det kunne ha sammenheng med manglende kunnskap om spillet. X

Vitsen Ivan forteller viser at avstanden til "tiss og bæsje"-humoren som Ivan tidligere var med å fordømme kanskje ikke er så lang likevel.

Ivan forstår ikke min vits. Jeg kunne gjort vitsen mye enklere for han ved å understreke at mannen var gjerrig, og at han var redd for at noen skulle drikke av glasset. Derfor skrev han lappen. Denne forutsetningen gjorde jeg implisitt i det jeg fortalte. For å forstå poenget i vitsen var dette en forutsetning en måtte kjenne for å kunne sette seg inn i mannens tankegang. I ettertid er jeg usikker på om Ivan egentlig forsto denne forutsetningen. Jeg oppfattet Ivan slik at det var den siste delen av vitsen han ikke forsto, det vil si: hvilke konklusjoner trakk mannen? Det var dette spørsmålet jeg svarte på, og som ifølge Ivans latter fikk han til å forstå.

Jeg spør Ivan om hans søster har en bror, og han svarer benektende. Når Piaget (1969 :52) stilte barn i førskolealder det samme spørsmålet fikk han det samme svaret som Ivan ga meg. Ifølge Piaget er dette et eksempel på at barnet ikke er istand til å se seg selv fra den andres synsvinkel.

Men er det nødvendigvis slik at Ivans svar sier noe om hans evne til å se verden ut fra søsterens perspektiv? Svaret Ivan gir er ikke bygget på logikk men knyttet til dagligdagse erfaringer. Det synes som om Ivan undrer seg over hva jeg vil med dette spørsmålet. Jeg har ikke sagt på forhånd at i spørsmålet ligger en slags felle. Jeg går ut fra at han oppfatter spørsmålet mitt på bakgrunn av at en stort

sett spør fordi en ikke vet.

UB. { Om vi som voksne ble stilt et spørsmål av denne typen ville vi vel begynne å funderere på om personen som spurte hadde tatt feil av familie situasjonen og forvekslet helsøsken med halvsøsken. Ivan kunne tro at jeg hadde misoppfattet når han fortalte om søsteren sin, at jeg trodde at søsteren var halvsøster og at hun derfor kunne ha en bror utenom Ivan. Hvorfor skulle jeg ellers spørre Ivan om hans søster hadde en bror når han akkurat hadde fortalt meg om deres søskenforhold; at han hadde en søster som het Maria.

Sammenheng

X 3.9. OPPSUMMERING AV KAPITTELET

Vi har i det foregående analysert og drøftet ulike aspekter ved barns evne til desentrering. Piaget har vært kritisert for å utelukke den sosiale orienteringen ved barns handlinger, når han betegner handlinger som egosentriske. Piaget har ikke øye for at barnet kan ha andre mål med sine handlinger enn de Piaget ser. Jeg har ved eksempler forsøkt å framheve disse ulike orienteringene.

X Når det gjelder barnas forhold til symboler hevder Piaget at den egosentriske tankegangen vil gjenspeiles her. Barnet vil i førskolealder ha problemer med å skille mellom symbolet og det symbolet representerer. Jeg finner i mitt materiale ikke eksempler på dette, men derimot enkelt eksemp-
 UB. X ler som viser at barn manipulerer med symboler som tall, kart og instruksjoner basert på tegninger og piler. Piaget betegner også drøm som et symbol og hevder at egosentrismen viser seg i at barnet kan sammenblende drøm og "virkelighet". I de to eksemplene som jeg har funnet i mitt materiale som sier noe om forholdet mellom drøm og virkelighet
 X skiller barna klart mellom disse verdenene.

X Egosentrismen vil ifølge Piaget også vise seg hos barna i en tendens til å sammenblende ^{lik som lek} symbollek og virkelighet. Jeg har forsøkt å vise at det som for en voksen kan se ut som sammenblanding mellom lek og virkelighet også kan betraktes som en hurtig pendling mellom lek og ikke-lek representert ved ulike kommunikasjonsnivå.

X En manglende kapasitet til desentrering vil også gjenspeiles i kommunikasjonen mellom barna. Barna har store problemer med å sette seg inn i motpartens sted. Når barna diskuterer blir ubegrunnede påstander ofte stående mot hverandre. Eksempelene i mitt materiale kan ikke sammenfattes i en entydig konklusjon. Noen eksempler synes å støtte Piagets påstander, mens andre eksempler viser at barna påpeker inkonsistenser i motpartens utsagn og begrunner egne påstander.

I neste kapittel skal jeg gå over til å presentere planleggingen av "den standardiserte situasjonen". Jeg vil i neste omgang presentere materialet som er samlet inn gjennom den standardiserte situasjonen. Jeg vil foreta en kontinuerlig analyse og drøfting av dette materialet gjennom hele kapitlet.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DET EMPIRISKE MATERIALET SOM ER SAMLET INN GJENNOM DEN STANDARDISERTE SITUASJONEN

Før jeg går over til å analysere og drøfte det empiriske materialet som er samlet inn gjennom den standardiserte situasjonen vil jeg gi en kort redegjørelse for bakgrunnen og planleggingen av denne situasjonen.

4.1 STANDARDISERT SITUASJON

4.1.1. Bakgrunn for framgangsmåten

I følge Piaget er evne til desentrering en kapasitet som utvikles gjennom modning og erfaring. Denne kapasiteten vil derfor variere i henhold til barnets alder.

Hvis det er slik at førskolebarn i hovedsak er egosentriske i språk og tanke, slik Piaget hevder skulle man ikke forvente at barna i sin verbale aktivitet tok noe særlig hensyn til tilhørerens forhåndskunnskap. Barnet ville først og fremst ta utgangspunkt i sitt eget perspektiv, og ikke differensiere sine forklaringer i forhold til om barnet forklarer seg til jevnaldrende eller til en som er flere år yngre.

Hvis barnet ser et objekt foran seg og skal forklare hva dette er til en som ikke ser objektet, uten direkte å sette navn på tingen, hva vil barnet da legge vekt på i sine beskrivelser til andre? En forutsetning er at barnet vet at det er om å gjøre å kommunisere effektivt hva dette dreier seg om. I hvilken grad klarer tilhøreren å kombinere beskrivelsene til et helhetsbilde og til noe det er mulig å sette navn på?

For å få et sammenligningsgrunnlag mellom ulike aldersgrupper og alderssammensetninger, og også for å kunne sammenligne med det øvrige observasjonsmaterialet fra barnehagen har jeg valgt å skape en standardisert situasjon hvor barna samhandler parvis under noenlunde de samme betingelsene.

X Jeg ønsker å se hvordan barnas evne til desentrering kommer til uttrykk i deres kommunikasjon. Dette står i sammenheng med at Piaget hever at barnets manglende kapasitet til desentrering gjenspeiles i kommunikasjonen mellom barna. Dette gir seg utslag i at barna har store problemer med å sette seg inn i motpartens perspektiv.

Den situasjonen jeg har laget har likhetstrekk med Tone Reithaug's eksperiment, beskrevet i artikkelen "Context Effects on Childrens Use of Language" (1985). I dette eksperimentet lar hun to barn kommunisere i et slags kortspill. Det ene barnet har fire kort, og det andre barnet har ett kort som er identisk med et av de fire. Alle kortene har avbildet det samme objektet, men sett fra ulike vinkler. Det finnes altså fire litt forskjellige avbildninger av det samme objektet, det vil si at to av de fem kortene er helt like. Det er om å gjøre at barna finner ut hvilke to kort som er identiske. De får kommunisere verbalt, men med en skjerm mellom seg, slik at de ikke kan se hverandres kort, men de kan se hverandres ansikter.

4.1.2. Framgangsmåte

Jeg planla følgende framgangsmåte: Et av barna og jeg befinner oss i et av de mindre rommene i barnehagen. I umiddelbar nærhet står en båndopptaker som jeg setter igang.

Jeg valgte å ta opp situasjonen på bånd, da jeg antok det som umulig å skulle sitte og skrive ned alt som ble sagt og gjort. At jeg skulle bruke båndopptaker sa jeg fra om til

alle barna på forhånd når jeg ga en generell informasjon om hva som skulle foregå, men jeg ville prøve å gjøre minst mulig ut av dette, for at ikke båndopptakeren skulle bli et element som styrte oppmerksomheten bort fra det situasjonen skulle dreie seg om. Forøvrig antar jeg at de fleste barn i dag er nokså fortrolige med båndopptakere og med å bli tatt opp på bånd. På eventuelle spørsmål om de kan få høre sin egen stemme eller de andres stemme svarte jeg at dette var det bare jeg som skulle høre, og at jeg tok opp det de sa på bånd fordi da slapp jeg å skrive. Men hvis de hadde lyst til å høre seg selv så kunne vi heller ta opp noe seinere når alle var ferdige med å spille spillet.

Jeg planla situasjonen videre: Barnet får en tøypose av meg. Oppe i denne posen ligger det fem forskjellige småting: en gaffel, en fyrstikkeske, en ball, en lekebil og et fotografi.

Barnet får ta ut tingene og se på dem. Jeg ber barnet om å legge alt opp i posen igjen, og barnet får i oppgave å forklare til et annet barn, som snart skal komme inn i rommet, hva som er i posen, men uten å si navnet på tingen og uten å vise den andre hva det er. Jeg sier til barnet at det er om å gjøre å gi en sånn forklaring at den andre løser oppgaven så greit som mulig.

Rekkefølgen av tingene som taes opp av posen blir altså tilfeldig og følger barnets egne valg. Jeg har valgt å gjøre det sånn at tingene ikke taes opp av posen etter en bestemt rekkefølge fordi da måtte jeg gi barna ekstra instruksjon om dette som de måtte forholde seg til og muligens nok en barriere å overstige.

Det første barnet forklarer seg til en voksen (for å unngå at barnet tar med seg lærdom fra mottakerposisjonen til forklarersituasjonen). Deretter blir barnet som har vært "forklarer" selv tilhører, og det kommer inn et nytt barn som skal forklare.

I denne situasjonen valgte jeg å gjøre det slik at den som er forklarer i neste omgang blir mottaker. Da er det objektene i en annen pose som skal forklares.

En kunne også tenke seg en situasjon hvor både forklarer og mottaker gikk inn i situasjonen uten noen forhånds-erfaringer. Dette ville bety at gruppa ble delt i to, i forklarere og mottakere. Jeg ville dermed få færre situasjoner og et noe spinklere grunnlag å bygge videre på som sammenligningsgrunnlag for det øvrige observasjonsmaterialet fra denne barnehagen. Derfor har jeg utelukket denne type framgangsmåte.

En kunne og velge det motsatte alternativet av den framgangsmåten jeg har valgt, det vil si at den som er mottaker i neste omgang ble forklarer. Da ville forklarer ta med seg mottaker- erfaringene over i forklarer- posisjonen, og med denne erfaringen så ferskt i minne kan en anta at det er enklere å etterpå sette seg inn i samtalepartens mottakerposisjon.

Det samme vil for såvidt gjelde i den situasjonen jeg har planlagt. Forklareren tar med seg disse erfaringene over i mottakerposisjonen. Men slik jeg antar at kontrollen over situasjonen vil fordele seg mellom partene, vil forklarerens posisjon være den mest avgjørende, og mottakerens utspill vil i større grad basere seg på forklarerens premisslegging, selv om styrkeforholdet mellom de to vil variere. Jeg antar at i hovedsak vil forklarer ha den mest aktive rollen i denne interaksjonen, mens mottakeren vil være mer passiv og i større grad respondere og gi feedback på forklarerens utspill enn å sette igang egne utspill. Begrunnelsen for å velge den framgangsmåten jeg her valgt er at jeg antar at den i minst grad gjør at barna vil kunne dra veksler på en læringseffekt fra den foregående situasjonen.

Den standardiserte situasjonen har jeg videre planlagt som følger: Den samme prosedyren gjentar seg, med at jeg

instruerer osv. Men denne gangen er det andre ting i posen: en kopp, en fargestift, en lekeku, en klokke og en legokloss. Det vil si at jeg hele tiden gjennom denne situasjonen må variere mellom to sett av ting, slik at tilhøreren ikke vet hva det er i posen på forhånd.

Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke nettopp disse objektene, selv om mange andre objekter også kunne vært benyttet. Tankegangen som ligger bak utvelgelsen er følgende:

X 1. Det må være objekter som alle barna har kjennskap til, selv om dette vil variere fra barn til barn.

2. I de to gruppene av objekter må det være ting som matcher i forhold til ulike kriterier, men samtidig ikke på en slik måte at barnet finner ut at det er en regelmessighet som gjelder i situasjonen og resonnerer seg fram til hvilke objekter det dreier seg om ut fra denne regelmessigheten. Derfor har jeg valgt i det ene settet med objekter f.eks. å ha gaffel og i det andre settet tilsvarende å ha kopp framfor å ha kniv her som ville være et mer åpenbart matchende objekt.

Jeg tenker likhet mellom settene i form av områder som objektene er hentet fra og likhet i form av vanskelighetsgrad mellom de objektene som er hentet fra det samme området, men jeg unngår å bruke objekter som ofte kategoriseres i par.

Slik tenker jeg meg objektene i settene som par:

gaffel - kopp

saks - fargestift

ball - legokloss

lekebil - lekeku

fotografi av en person - brev

Gaffel og kopp er spiseredskaper, og jeg antar at å finne ut av hva disse objektene er burde være relativt enkelt, ut fra

at det er objekter som barna omgås ofte og med tilnærmet lik hyppighet.

Saks og fargestift er også redskaper, men hentet fra formingsområdet. Alle barna på denne avdelingen i barnehagen både tegner og klipper med saks. Men noen av barna bruker nok disse redskapene hyppigere enn andre så her vil det være variasjon på hvor alminnelige disse tingene er for dem. Jeg antar derfor at vanskelighetsgraden på disse objektene er enkel men vanskeligere enn de foregående. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen.

Ball og legokloss er begge hentet fra lekeområdet, selv om de er ulike typer leker. Her vil fortroligheten eller hyppighet av kontakt med objektene variere blant barna. Noen leker veldig ofte med lego, andre sjelden.

Lekebil og lekeku er også leker. De har det til felles at de er miniatyrer av noe som finnes "på ordentlig". Disse lekene vil også barna ha ulik grad av erfaring med.

Fotografi av en person og et brev er objekter som i større grad er hentet fra den voksne verden enn de foregående. De kan sies å representere den voksne måten å uttrykke seg på, symboler som voksne bruker når de kommuniserer med hverandre, men som barna i liten grad mestrer. Fotografiet kan sies å representere billedsymbolene og brevet de skriftlige symbolene. Jeg antar at disse objektene er vanskeligere å finne ut av fordi de har framtrødende perseptuelle aspekter ved seg som det sannsynligvis er lett for barna å henge seg opp i men som vil ha liten informasjonsverdi for mottakeren og bidrar til en avklaring av hva objektet er. Jeg tenker her særlig på personen på fotografiet og det skrevne på brevet som ikke bidrar til en avklaring av hva objektet er.

For å hindre at informasjonen ikke flyter til de som ikke har vært med på spillet vil jeg be om de førstnevnte kan holde på en hemmelighet ved å ikke fortelle de andre hvordan

spillet var. For ytterligere å sikre dette ber jeg de voksne i barnehagen om å passe på at barna ikke snakker om dette seg imellom så langt det er mulig, men om det skulle skje må jeg få beskjed om dette fra de voksne.

Hvert barn opptrer bare en gang i forklarerposisjonen og mottakerposisjonen. Parsammensetningene bør imidlertid variere så mye som mulig med hensyn til alder, slik at det blir en 6-åring som forklarer seg til en jevnaldrende, en 5-åring osv., en fireåring som forklarer seg til en jevnaldrende, en 6-åring osv., slik at en kan å en pekepinn på hvordan interaksjonen forløper i forhold til alder.

Ifølge Piaget skulle det være muligheter for å se forskjeller her, og en burde kunne se antydninger til en generell utviklingstendens blant barna, se forskjeller på en tre-åring som forklarer til en fire-åring og en seks-åring som forklarer seg til en fire-åring. Imidlertid har ikke Piaget satt helt fastlåste aldergrenser for når utvikling fra et stadium til et annet skjer eller når utvikling i faser innenfor stadier skjer.

Piaget ville ikke legge vekt på parene, men se på det enkelte barnet. Ifølge Piaget ville det ikke være særlig forskjell på den forklaring en fire-åring gir til en jevnaldrende og den han gir til en seks-åring. I hovedsak ville den være lik. Derfor har jeg valgt å sette sammen parene på den måten jeg har gjort.

NB. X Jeg vil ikke legge restriksjoner på uttrykksform. Poenget for meg er ikke å kartlegge bare den verbale delen av kommunikasjonen, men å se på hvilke måte de selv velger å uttrykke seg på stilt overfor en oppgave hvor det er om å gjøre å forstå hverandre.

NB. X Jeg vil gjennom den standardisere situasjonen studere kommunikasjonen mellom barna med utgangspunkt i Piaget sitt desentreringsbegrep. Jeg vil forsøke å si noe om hvilke

X kontekstuelle variabler som kan virke inn på barnas evne til
X desentrering som gjenspeiles gjennom barnas kommunikasjon.
Men først vil jeg presentere den instruksjonen jeg ga til barna før spillet satte igang.

4.1.3. Instruksjon

Forhåndsinstruksjon blir gitt når alle barna er samlet:

"Jeg har vært her og sett på en del når dere har lekt, og skrevet en del også. Det jeg har skrevet skal komme i en slags "bok" på universitetet.

Men idag har jeg lyst på å gjøre noe annet. Jeg har laget et spill som jeg vil at alle skal være med på å spille. Men istedet for å skrive tar jeg opp det dere sier på bånd, så slipper jeg å skrive. Dere skal spille to og to og alle får være med etter tur. Jeg skal forklare mer etterhvert som vi skal begynne."

Instruksjon til forklarer A:

"Her har jeg en tøypose. Oppe i den ligger det forskjellige ting. Du kan gjerne ta tingene fram og se på dem.

Når du er ferdig å se på kan du legge tingene tilbake igjen.

Snart kommer B inn, og han skal prøve å finne ut hva som er oppe i posen, og du må prøve å hjelpe han. Det du skal gjøre da er å forklare hva du har i posen til B. Men du skal ikke si hva det er, navnet på tingen, bare forklare. B må ikke se tingen, men du kan godt se opp i posen når du forklarer. Når B har funnet ut hva tingen er viser du han den. Er det greit, eller vil du at jeg skal forklare om igjen?"

Instruksjon til mottaker B:

"Oppe i den posen som A har her er det forskjellige ting. A skal prøve å forklare deg hva de forskjellige tingene er.

Når du har funnet det ut så kan han vise deg tingen."

4.1.4. Utprøving

Jeg foretok en liten utprøving på forhånd for å se om situasjonen var mulig å gjennomføre og om instruksjonene fungerte. Personene spillet ble prøvd ut på var en 3 år og 9 måneder gammel gutt som skulle forklare hva tingene i posen var til faren sin. Erfaringene fra denne situasjonen som impliserte endringer i standardsituasjonen var følgende:

- Om forklarer tar opp en ting fra posen og viser til den andre personen, og den andre personen ikke reagerer med å vise til brudd på "spillereglene" vil jeg gå inn og gi en ekstra instruksjon.

- Om barnet synes å ha problem med å fastholde bildet av det som er nede i posen mens barnet forklarer, det vil si at forklaringen går veldig tregt, eller barnet har en tendens til å stoppe opp, kan barnet få legge tingen han skal forklare bak en liten kasse. Kassen står delvis plassert foran barnet, slik at tingen er mer synlig for barnet mens han forklarer. Dette er imidlertid en variabel som i ettertid ikke syntes å ha en nevneverdig innvirkning på kommunikasjonen og som jeg ikke tar i betraktning i analysen.

X } - En mer generell erfaring fra denne utprøvingen var at barnet syntes å reagere med undring på situasjonen. Han fulgte hele tiden veldig nøye med mine reaksjoner. Enkelte ganger syntes han nesten å være mer opptatt av det enn av farens responser.

AB } Dette synes å støtte opp om Donaldsons (1984) påstand om at eksperimentsituasjonen kan bli en variabel i seg selv som barnet må forholde seg til, og at det derfor er viktig å få

Viktig
 X denne situasjonen mest mulig lik en leke/spill- situasjon.

4.1.5. Parsammensetning av hvem som skal forklare til hvem

- | | |
|--|--|
| 1. Kjetil 5år 2mnd.
forklarer til
Åshild (førscolelærer) | 8. Ingrid 6år 3mnd.
forklarer til
Jon 5år 11mnd. |
| 2. Ina 6år 3mnd.
forklarer til
Kjetil 5år 5mnd. | 9. Kai 4år 6mnd.
forklarer til
Ingrid 6år 3mnd. |
| 3. Inge 7år 2mnd.
forklarer til
Ina 6år 3mnd. | 10. Kristin 4år 7 mnd.
forklarer til
Kai 4år 6mnd. |
| 4. Ivan 6år 10mnd.
forklarer til
Inge 7år 2mnd. | 11. Kim 4år 8mnd.
forklarer til
Kristin 4år 7mnd. |
| 5. Knut 4år 9mnd.
forklarer til
Ivan 6år 10mnd. | 12. Kine 4år 6mnd.
forklarer til
Kim 4år 8mnd. |
| 6. Jenny 5år 5mnd.
forklarer til
Knut 4år 9mnd. | 13. Lene 3år 7mnd.
forklarer til
Kine 4år 6mnd. |
| 7. Jon 5år 11mnd.
forklarer til
Jenny 5år 5mnd. | 14. Jørgen 5år 11mnd.
forklarer til
Lene 3år 7mnd. |

Kari var ikke til stede den dagen da denne undersøkelsen foregikk. Lars fant ut etter at han hadde mottatt instruksjonen til spillet at han ikke hadde lyst til å være med.

Rekkefølgen av alderssammensetningen angir ikke rekkefølgen av eksemplene i analysen. Presentasjonen av parsammensetningen er i første rekke ment å vise variasjonen i alderssammensetningen av parene, noe jeg har vært inne på tidligere.

4.2. METODISK KOMMENTAR: EKSPERIMENTER OG EKSPERIMENTLIGNENDE SITUASJONER SOM SOSIALE KONSTRUKSJONER

4.2.1. Intendert interaksjon versus faktisk interaksjon i eksperimenter og eksperimentlignende situasjoner

Å kunne planlegge og ha oversikt over hva som vil kunne komme til å skje i en experimentsituasjon eller i en eksperimentlignende situasjon slik den jeg planla og utførte vil bare til en viss grad være mulig.

Ut fra den forutsetningen at man ikke kjenner til alle mulige elementer som kan inngå i en situasjon, det vil i dette tilfellet si at man aldri på forhånd kan kjenne til alle alternative interaksjonsformer, blir det å fullstendig planlegge og forutsi hva som kommer til å skje i situasjonen en logisk umulighet (Sørbø, 1983)¹.

4.2.2. Formelle versus uformelle prosedyrer

Jennings & Jennings (1974) hevder at det er klare skiller mellom den formelle eksperiment /testing-prosedyren og det som virkelig skjer i eksperimenter og eksperimentlignende situasjoner. Det vanlige er at instruksjoner blir tatt som uttrykk for hva forsøksleder virkelig gjorde.

For å få fram interaksjonen i eksperimenter må man gå bak de rapporterte resultatene.

¹. (Sørbø, 1983) Denne artikkelen handler om samfunnsplanlegging. Men dette teoretiske resonnementet er også overførbart til andre planleggingssituasjoner.

4.2.3. Mine forventninger sett i forhold til forløpet av situasjonen

I planleggingen av spillet var nok mine forventninger om at situasjonen skulle forløpe i henhold til hva jeg planla for høye. Disse forventningene hadde basis i noe av den litteraturen som omhandler eksperimentelle situasjoner og som i liten grad tar opp debatten omkring det formelle og det uformelle. Dette gjorde at en del av det som skjedde i situasjonen kom som store overaskelser. På den annen side burde mine erfaringer med barna ha sagt meg at spontanitet og upredikerbarhet er vesentlige trekk ved barns atferd slik den oppleves av den voksne, og dermed vil det uplanlagte bli en viktig del av situasjonen som må tas stilling til underveis. Derfor kom jeg også til å måtte reagere i situasjonen uten grundig å kunne få tenkt gjennom konsekvensene for undersøkelsen.

4.2.4. Min rolle - passivitet/aktivitet

Det som kom som den største overraskelsen var at mine intensjoner om å være relativt passiv under spillet syntes ~~X~~ umulig å opprettholde.

I de to første spillene forholdt jeg meg nokså passiv. Det første spillet var mellom førskolelæreren og en 5-åring. Det andre spillet var et spill mellom to 6-åringer. I det andre spillet oppsto en del pauser som syntes å virke trykkende på hele situasjonen, og det så ut som om det hemmet deltakerene, noe jeg i ettertid også kunne registrere ut fra båndopptakene. Barna syntes å ha forventninger om at her burde jeg gripe inn og hjelpe til. Barn er jo generelt sett vant til at voksne griper inn og hjelper til når situasjoner "floker" seg. Jennings & Jennings (1974 :280) er inne på dette når de sier: "The child's refusal or his delay in responding throws the burden of the interaction back on the researcher." Slik jeg følte det var det viktig

at tausheten som kunne følge av en passivitet fra min side ikke gjorde stemningen trykket og skapte ekstra stengsler som barna måtte forsere for å løse oppgavene. I ettertid kan en selvsagt stille spørsmål ved om barna følte presset i situasjonen på samme måte som meg. En kan altså ikke utelukke den muligheten her at barna og jeg fortolket stemningen i situasjonen ulikt

4.2.5. Spill som fortolkningsrammeverk

Jennings & Jennings (1974) hevder at en del av forskerens/eksperimentators oppgave er å få barnet til å oppføre seg som et barn i et eksperiment. Introduksjonen til eksperimentsituasjonen blir viktig fordi det er den situasjonen bygger videre på. Overgangen bør være flytende fra hverdag til den eksperimentelle situasjonen når en skal undersøke "hverdagslige" fenomener samtidig som forsøksleder må finne en måte å gjøre den vanlige interessen for verden utenfor irrelevant. For å kunne gjøre det trenger en et spesielt fortolkningsrammeverk som et spill, lek, drama og lignende.

Det typiske ved spillet som fortolkningsrammeverk er at her gjelder spesielle regler som er beskyttet fra konsekvenser som gjelder for dagliglivet. Under spillet blir realiteten endret, og her er det forskeren kan gjøre sine undersøkelser. Innenfor andre fortolkningsrammeverk ville barna finne forskerens atferd påfallende og merkelig. Jeg opplevde dette da jeg på forhånd foretok utprøvingen av den standardiserte situasjonen, med den hensikt å finne ut om spillet lot seg gjennomføre og om instruksjonene fungerte.

Jeg dro hjem til en gutt på 3år og 9mnd., Anders, og faren hans. Begge to kjente jeg godt på forhånd og Anders er en av Lenes lekekamerater. Faren til Anders og Anders skulle spille spillet sammen. Anders uttrykte det aldri med ord. Likevel opplevde jeg at han ved å være mye mer tilbakeholden enn ellers, så ut til å undre seg stort over hvorfor jeg kom

hjem til han - alene - uten Lene, og bare for å leke med han. Dette så ut til å være en situasjon han ikke helt
 X klarte å plassere. Det så ut til at han virkelig stusset. Under hele spillet fulgte han hele tiden nøye med mine reaksjoner, og så enkelte ganger å være mer opptatt av hvordan jeg reagerte enn hvile utspill faren kom med.

4.2.6. Barns fortolkninger og metafortolkninger i spillet

NB.
 X Stieg Mellin-Olsen (1977 :119) kritiserer Piaget for å ha et manglende metaperspektiv i sine undersøkelser.

o???

Mellin-Olsen viser at om en skulle analysere et parti sjakk ved hjelp av Piagets teorier, ville en detaljert redegjøre for ulike handlingsmønstre og abstrahere disse i matematiske uttrykk, men en ville se bort fra spillets mål. Om spilleren spiller for å vinne eller for remis (uavgjort) vil dette ha utslag på handlingsvalgene.

X Ifølge Mellin-Olsen mangler Piaget et sosiologisk perspektiv. Den sammenhengen forsøkspersonen setter situasjonen inn i sees bort fra i tolkningen av eksperimentet. Barn
 VIKTIG
 forholder seg ikke bare i en slik situasjon. De forholder seg også til eksperiment-situasjonen. Akkurat dette synes jeg tydelig kom fram i den lille stikkprøven jeg foretok med Anders på forhånd. Mens barna i barnehagen syntes å være mer vant til at jeg foretok meg annerledes og uventede ting var jeg for Anders moren til lekekameraten hans, og mødre foretar seg da ikke så mye merkelig.

X I motsetning til Anders kan en si at barna i barnehagen har opparbeidet en toleranse for upredikerbarheten ved min forskerrolle.

4.2.7. Forskerens kontroll med situasjonen - barns strukturering av situasjonen

I det eksperimentet Jennings og Jennings (1974) utførte med barn ville de se på barns forståelse av utsagn med ulik overflatestruktur (det vi konkret hører og sier), men med samme dypstruktur (underliggende logikk) (Chomsky, 1965, Katz og Postal, 1964)². Jennings og Jennings fant at i motsetning til hvordan eksperimenter vanligvis framstilles var barna relativt aktive i å konstruere selve eksperiment-situasjonen, for eksempel forsøker et av barna, Gordo, å redefinere eksperimentsituasjonen. Han nekter å svare på det eksperimentator spør om og vil ha inn et annet objekt i eksperimentet enn det eksperimentator hadde planlagt. Lignende eksempler finner jeg også i mitt materiale, for eksempel når Kim (4år 8mnd.) skal forklare til Kristin (4 år 7mnd.):

Rønnaug: Bestem deg for en ting, og så forklarer du hva det er for noe.

Kim: Nei, jeg forklarer ikke.

R: Hvorfor ikke det?

Kim: For jeg vil ikke. (til Kristin) Prøv og finn det ut.

Her prøver Kim å redefinere situasjonen til å bli en gjettelek.

2. (Chomsky, 1965, Katz og Postal, 1964) Disse begrepene er hentet fra Chomskys transformasjonsgrammatikk, hvor han redegjør for språkets underliggende syntaktiske strukturer, dypstrukturene. Språket kan også analyseres ut fra overflatestrukturen, det vil si hva vi konkret hører og sier. Overflatestrukturene er ved hjelp av visse transformasjonsregler hentet fra setningenes dypstrukturer. Slike transformasjoner kan forklare hvorfor to setninger kan ha forskjellig overflatestruktur, men samme dypstruktur, f.eks.:

"Jeg har ingen leker"

"Jeg har ikke noen leker"

At setningene har fått forskjellig overflatestruktur er fordi det er brukt forskjellige transformasjonsregler.

Et annet eksempel på redefinering kan denne situasjonen betraktes som, når Knut (4år 9mnd) skal forklare til Ivan (6år 10mnd.):

Ivan: "Men nå må du begynne."

Knut: (litt oppgitt) "Men Ivan skal heller gjøre det."

R: "Nei, Ivan har gjort det, han."

Ivan: "Mm, isted."

Knut kommer med et redefineringsforslag som går ut på rollebytte, men vinner ikke gehør.

Når jeg gir instruksjon til Lars (4år) skjer følgende:

R: "Tror du at du forstod det, eller vil du at jeg skal forklare det en gang til?"

Lars: "Hei." (oppdager kassen og begynner å plukke på noen skruer på den og flytter på kassen)

R: "Lars." (flytter kassen tilbake) "Du skjønner at den skal stå sånn, skjønner du. Og så skal du sitte her." (viser)

Lars: "Mm, jeg har ikke lyst til å forklare om det."

Her gjør Lars et forsøk på å redefinere situasjonen. Når det ikke fører fram, men derimot blir møtt med mottiltak fra min side trekker han seg ut av spillsituasjonen. Når han først har gjort det synes ingen argumentasjon fra min side å nytte.

At barna til dels lykkes med sine redefineringsforsøk kan en se i dette eksempelet hvor Jørgen (5år 11mnd) lykkes i å få oppmerksomheten min bort fra instruksjonen:

Jørgen: "Men hvor skal Minni Mus sitte hen?" (Han har med seg en Minni-Mus bamse)

R: "Vet ikke."

Jørgen: "Hun kan sitte bak der."

R: "Bak her, her sånn, da ser hun."

- R: "Bak her, her sånn, da ser hun."
 Jørgen: "Nei hun kan sitte sånn." (han setter henne opp mot et bordbein under bordet)
 R: "Å, ja."

Disse eksemplene viser at barna også er med i struktureringen av situasjonen.

X 4.3. KATEGORIER FOR BESKRIVELSER AV OBJEKTENE

Jeg vil i denne delen vise at barna under den standardiserte situasjonen bruker to ulike forklaringstyper, utseendeforklaringer og funksjonsforklaringer, når de skal beskrive et objekt for en mottaker. Senere vil jeg komme tilbake til om valg av forklaringstype virker inn på effektiviteten i kommunikasjonen mellom barna og kan sies å virke inn på barnas evne til desentrering.

4.3.1. Objektene i pose A

Tabell 1: Forklaringstyper hos barn ved beskrivelse av objekter i pose A

(N=7)

forklar- ing objekt	ut- seende	funk- sjon	både og	ingen forklar- ing	totalt (N)
ball:	3	3	1	0	7
gaffel:	1	6	0	0	7
bil:	0	6	1	0	7
saks:	0	6	1	0	7
foto:	2	3	0	2	7

Denne tabellen dreier seg ikke om antall utseende- og antall funksjonsforklaringer, men viser hvor mange av barna som beskriver objektene i pose A ved hjelp av funksjon og hvor mange som bruker utseende. Noen bruker begge typer forklar-
inger. Med funksjonsforklaringer menes forklaringer knyttet til bruken av objektet, det vil si hvor verb og adverb er sentrale, mens utseendeforklaringer dreier seg om form, farge, innhold osv. De sentrale ordklassene i utseendeforklaringene er substantiv og adjektiv.

NB. Ut fra denne tabellen kan det se ut som at det for barna er mer nærliggende å beskrive enkelte av objektene ved hjelp av funksjonsforklaringer enn å si noe om objektene utseende.
X Det synes ikke å være noen sammenheng mellom valg av funksjonsforklaring eller utseendeforklaring og barnas alder. En kan anta at forklaringstypen de velger heller er knyttet til aspekter ved objektet.

Tabell 1 viser at hvert av objektene gaffel, saks og bil blir beskrevet ved funksjoner av 6 barn. Dette eksempelet viser hvordan Knut (4år 9mnd.) forklarer gaffel til Ivan (6år 10mnd):

Knut: "Ææ, ... den kan brukes til spille med... nei, ja..."
Ivan: "En gitar."
Knut: "Den kan brukes også å spise med, og å stikke med."
Ivan: "Gaffel."
Knut: "Ja." (ler)

For hvert av objektene gaffel, saks og bil er det 1 barn som velger en utseendeforklaring, for eksempel når Kjetil (5år 2mnd.) skal forklare gaffel til Åshild (førskolelæreren):

Kjetil: "Det er noe spisst. (en gaffel)"
Åshild: "Er det sånn som jeg kan stikke meg på?"
Kjetil: "Nei."
Åshild: "Er det noe grått? Er den grå den spisse"

tingen?"

(til meg:) "Kan jeg spørre hva slags farge det er?"

(jeg nikker)

Åshild: "Hva slags farge er det på den?"

Kjetil: "Det er... det er.... Jeg vet ikke."

Åshild: "Kan du fortelle meg det?"

Kjetil: (til meg:) "Skal jeg gjøre det?"

R: "Ja da."

Kjetil: "Det er brunt."

Åshild: "Brunt, og så er det spisst, skal vi se.... Kan du fortelle meg litt mer hvordan det ser ut?"

Kjetil: "Og så er det en til."

Åshild: "En til brun, noe mer som er spisst og brunt på den tingen."

Kjetil: "Ikke br.. Det er bare noe som er brunt."
(Det banker på døra. Knut kommer inn:) "Vi skal spise nå!"

Åshild: "Kan du vente litte grann, Knut?"
(Knut går ut igjen)

Åshild: "Er det en stor ting? Er det større enn ball?
"Er den tingen større enn ball?"

Kjetil: "Den er høyere."

Åshild: "Høyere enn ball, er den breiere enn ball også?"

Kjetil: "Tynnere."

Åshild: "Tynt. Tynt og høyt og spisst og brunt. Er det en kloss? Den er jo ikke spisst. Er det mykt?"

Kjetil: (rister på hodet)

Åshild: "Er det veldig hardt?"

Kjetil: (nikker)

Åshild: "Kan du leke med det?"

Kjetil: (rister på hodet)

Åshild: "Ikke leke med det. Er det noe som voksne bruker?"

Kjetil: (nikker)

Åshild: "Bruker aldri ungene å leke med det?"

- Kjetil: (benekter)
 Åshild: "Er det en saks?"
 Kjetil: (rister på hodet)
 Åshild: "Ikke saks. (latter) hm skal vi se, kan du fortelle meg litt, hm, om den tingen?"
 Kjetil: "Det er to spisser og to spisser til, og så er det brunt skaft."
 Åshild: "Brunt skaft? Er det en kniv?"
 Kjetil: "Nei."
 Åshild: "Brunt skaft, bruker de voksne det når de lager mat?"
 Kjetil: (rister på hodet)
- Åshild: "Hva bruker de den til da?"
 Kjetil: "Ingenting." (irritert)
 Åshild: "Er det bare pynt?"
 Kjetil: "Nei." (irritert)"
 R: "Du kan godt si hva de bruker det til."
 Kjetil: "Å spise mat med."
 Åshild: "Er det en gaffel."
 Kjetil: (bekrefter)

Dette eksempelet var først og fremst ment å vise hvordan barna bruker utseendeforklaringer når de beskriver et objekt

En kan anta at barna stort sett velger å bruke funksjonsforklaringer for de objektene som er redskaper vi bruker daglig, og at det derfor blir naturlig å si noe om bruken av dem. Utseendet på en gaffel blir dessuten mer komplisert å beskrive fordi formene på objektene er mangetydige.

Ball kunne en også anta at barna hadde et nært brukerforhold til ettersom ball er noe de triller, kaster og sparker med. Hvorfor er ikke en funksjonsforklaring mer utbredt her? Jeg vil anta at dette har med ballens påfallende og entydige form å gjøre. Formen utgjør et perseptuelt uttrykk som liksom springer en i øynene .

Dette kan knyttes til Bruners (1974) teori om barns ulike former for representasjon i tankeinnhold. Det vil si at de kan representere omverdenen enaktivt (handlingsmessig), ikonisk (billedmessig) og symbolsk (språklig, begrepsmessig). Dette vil også gi seg utslag i hvordan barnet uttrykker seg (Vejleskov, 1972:89).

Her kan en si at når barnet velger å gi en utseendeforklaring av ballen, kan det knyttes til en ikonisk representasjonsform av ballen i barnets tanke, og når barnet velger en funksjonsforklaring kan en knytte dette til en enaktiv representasjonsform.

Lene (3år og 7mnd.) gir både en funksjonsforklaring og en utseendeforklaring av ballen:

"Det er det som vi bruker å trille med, en runding og sånt."

Det er iøynefallende at hun som jente og 3-åring bruker funksjonen trille, mens en av de større guttene, Jon (5år og 11mnd.) sier: "Noe man sparker på." Det ser ut til at dette kan ha med funksjonens status å gjøre, knytta til alder og kjønn. Lene sier "vi" og Jon sier "man" så det liksom synes som om det er snakk om ballens mer generelle funksjon, men det er tydelig at de bruker sine kjønns- og aldersspesifikke erfaringer.

Under dette avsnittet har jeg vist hvordan barnas beskrivelser av objektene faller i to hovedkategorier, og jeg har forsøkt å si noe om hvordan valget av forklaringskategori når det gjelder objektene i pose A kan være knyttet til egenskaper ved objektene. Jeg vil så gå over til å se på forklaringer gitt av barna på objektene i pose B.

4.3.2 Objektene i pose B

Tabell 2: Forklaringstyper hos barn ved beskrivelse av objekter i pose B

(N=7)

objekt \ forklaring	ut-seende	funksjon	både og	ingen forklaring	totalt (N)
lekeku:	1	4	2	0	7
fargestift:	0	2	5	0	7
kopp:	0	5	2	0	7
legokloss:	1	3	2	1	7
brev:	0	4	3	0	7

Med lekekua kunne en kanskje vente seg at her er det så mange interessante perseptuelle detaljer at en utseende beskrivelse ville være nærliggende. Likevel gir så og si alle en lignende forklaring som Kine (4år og 6mnd): "Vi melker med den." Det er tydelig et viktig kjennetegn ved kua for barna at en får melk fra den.

I likhet med gaffel, saks og bil kan en vel si at kopp er et redskap en bruker i hverdagen. Den koppen jeg brukte var ganske spesiell fordi det var en sølvkopp (ikke helt nypusset, slik at noen av barna stusset på om det var en sølv eller gullkopp). Ut fra Piagets tankegang om at det er de perseptuelle inntrykkene som dominerer tenkningen i førskolealderen burde en kanskje forvente at mange ville nevne det spesielle utseendet i sine forklaringer.

Bare to av de syv forklarerene gjorde det. En kunne kanskje anta at dette var to av de yngste. Men her er det en femåring og en seksåring som nevner det spesielle utseendet. Ina (6år og 3 mnd) skal forklare til Kjetil (5år

og 2mnd.) og nevner fargen på koppen først i sin forklaring: Ina: "Hva er dette? Det er en vanskelig farge på den. Sølv eller gull." Her ser vi at det ikke er de yngste av barna, som en kunne forvente ut fra Piaget, som synes å være opptatt av det som er perseptuelt framtrædende ved koppen.

Fargestift var desidert det objektet som voldte barna mest bry. Barna startet gjerne ut med funksjonsforklaringer i likhet med den som Jenny gir:

"Og så er det noe man bruker å tegne med."

Det er en rekke objekter som passer inn under denne beskrivelsen. Samtidig er det nyanser i egenskaper som skiller en fargestift fra en fargeblyant. Vanskelighetene med å beskrive og finne ut av dette objektet gjorde at jeg måtte gripe inn enkelte ganger for å prøve å få barna til å endre strategi slik som jeg gjør i situasjonen med Kristin (4år 7mnd) som skal forklare fargestift til Kai (4år 6mnd.):

Kristin: "Det er noe som vi bruker å tegne med." (fargestift)

Kai: "Blyant."

Kristin: "Nei."

R: "Kan du si noe annet om det?"

Kristin: "Noe som er gult og går an å tegne veldig hardt med. Det begynner på f (til meg:) ikke sant? Prøv å gjette hva det er? (pause) Da må du si det da!"

R: "Er det noe mer hun kan si om det da, hva det er for noe? Kan du kanskje vise hvor stort det er med fingrene dine?"

Kristin: (viser på pekefingeren) "Så stort."

Dette paret klarte ikke å løse oppgaven. Bare 2 av de 7 parene gjorde det. Dette var 4 av de eldste barna. Jeg vil senere ta opp spørsmålet om alder er en variabel som kan tenkes å virke inn på effektiviteten i kommunikasjonen og oppgaveløsningen.

Når det gjelder å forklare legokloss er det flere av barna som ikke nevner hva det brukes til f.eks når Jørgen (5år 11mnd.) skal forklare til Lene (3år 7mnd.) :

Jørgen: "Mm....(pause)
 Lene: "Hva er det?"
 Jørgen: "Jeg kan ikke si men...."
 Lene: "Du skal si hvordan den er"
 Jørgen: "Det er mange rundinger på." (legokloss)
 Lene: "Det er en bil."
 Jørgen: (benekter) "Vent litt!" (ser nøyer på tingen)
 "Det er en lang ting, en blå ting som har åtte..... som har mange kuler på seg."

En kan fundere over hvorfor Jørgen gir en så detaljert utseende beskrivelse. Her kan det være rom for ulike fortolkninger. En mulighet er at legoklossen gjør et så interessant perseptuelt inntrykk på Jørgen at det overskygger tenkningen omkring hva som er relevante egenskaper for at Lene skal forstå. En kan merke seg at han teller "kulene" på klossen, men så nøler han. Det kan nesten virke som om han kommer i tanker om at å nevne tall det blir alt for vanskelig for en treåring.

En annen mulig fortolkning er at hans mål med spillet er et annet enn hva jeg hadde antatt på forhånd. Han ønsker kanskje ikke å gjøre det så lett for henne.

En annen mulighet er at han kan være usikker på hva "navnet på tingen" betyr. Barn har ikke nødvendigvis den samme eksplisitt reflekterte kunnskap om forholdet mellom symboler og objekter som voksne har. Dette kan knyttes til Piagets påstand om at barn i førskolealderen har en tendens til å sammenblande symboler og det symbolet står for. Jørgen tror kanskje at han sier hva tingen er hvis han sier at det er til å bygge med. Om det er slik Jørgen tenker viser det iallefall at han er i stand til å gjøre seg refleksjoner om forholdet mellom ord og objekter.

Om en setter Jørgens forklaring inn i en interaksjonssammenheng vil bildet se anderledes ut. Når Lene sier:

"Du skal si hvordan den er." er hun med på å strukturere Jørgens forklaring, og Jørgen må forholde seg til hennes utspill eller forkaste de premisene hun legger for den videre interaksjonen. Det ser ut til at Jørgen først tolker Lene, når hun sier: "Hva er det?", som at hun ønsker at han skal si "navnet på tingen" en oppfordring som han oppfatter som å bryte de formelle reglene for spillet. Jørgen følger ikke denne oppfordringen. Her synes det som om Jørgen er klar over hva "navnet på tingen" innebærer.

X 4.4. EFFEKTIVITETEN I BARNAS KOMMUNIKASJON

4.4.1. Løsningskategorier

Jeg valgte å dele måten barna løser oppgavene på inn i ulike løsningskategorier, det vil si at løsningskategoriene betegner hvordan barna i fellesskap kommer fram til hvilket objekt det dreier seg om eller om de ikke løser oppgaven.

Løsningskategori 4 vil si at barna løser oppgaven på egen hånd uten at jeg griper inn. Et eksempel som viser dette er når Kim (4år 7mnd.) forklarer til Kristin (4år 6mnd.):

Kim: "Vet du hva den her brukes til?" (bil)

Kristin: "Nei."

Kim: "Den brukes til å kjøre med."

Kristin: "En bil."

Kim: (bekrefter)

Løsningskategori 3 innebærer at barna i hovedsak løser oppgavene på egen hånd, men at jeg griper inn og viser til instruksjonen, d.v.s. at jeg gjentar deler av spillereglene.

Noen ganger gjentar jeg også noe barna har sagt for eksempel når Lene (3år 7mnd.) forklarer til Kine (4år 6mnd):

Lene: "Og så er det sånn vi bruker å spise med."
(gaffel)
(lang pause)

Lene: "Hva er det? Hva er det? Det er ikke en kniv. Hva er det? Hva er det? Hva er det Kine? Det er bare to ting som jeg har oppi? Hva er det nå?"

R: "Som du bruker å spise med, og det er ikke en kniv."

Lene: "Det er ikke en fugl."
(latter)

R: "Hva er det man bruker å spise med, da?"

Kine: "Gaffel."
(Lene tar gaffelen opp av posen)

Løsningskategori 2 vil si at barna løser oppgaven, men de får mer konkret hjelp fra meg for eksempel når Ina (6år 3mnd.) forklarer til Kjetil (5år 2mnd.):

Ina: "Hva er dette? Den er blå og så med klumper på."
(legokloss)

Kjetil: "En ball."

Ina: (benekter)

R: "Tror du må gjøre det veldig lett. Det er om å gjøre at han forstår det, vet du."

Ina: "Man bruker å ha det på sånne plater. Sånne har vi hatt før i barnehagen."

Kjetil: (nynner) "Eh, eh." (lang pause)

R: "Noe som dere har i barnehagen, og det er klumper på? Hva er et dere gjør med den da?"

Ina: "Pusler."

R: "Pusler." (pause) "Dere gjør ikke noe annet med den da?"

Ina: "Et hus."

- R: "Og da vet du hva det er for noe, vel? Når dere kan bygge et hus med den, og så har dere den her i barnehagen, og så bruker dere å ha den på sånne små plater?"
- Ina: "Kan det og."
- Kjetil: "Jeg vet ikke."
- R: "Prøv og tenk, da!"
- Ina: "Det har du holdt på med mange ganger." (pause)
- R: "Du kan si hva slags form den har, om den er rund eller?"
- Ina: (viser med fingeren) "Den er så stor, og så er den firkanta."
- Kjetil: "En kloss." (pause)
- R: "Det var riktig vel, var det ikke det?"
- Ina: "Ja."
- R: "Ja, mm."

Løsningskategori 1 vil si at barna ikke løser oppgaven. Stort sett vil dette bety at barna setter seg utenfor reglene for spillet for eksempel når Kai (4år 6mnd.) skal forklare til Ingrid (6år 3mnd.):

- R: "Nå får du forklare om den tingen, hva du vil si om den tingen."
(gaffel)
- Ingrid: "Og så må du ikke vise den fram til meg før jeg har klart å gjette."
- R: "Nei."
- Ingrid: "Hvis ku hadde vært tingen så kunne du si at det er noe man melker med, noe man får melk ut av."
(pause) "Kanskje at han synes at det er litt spennende, at han vil spare på det?"
- R: "Kanskje det. Det spørs det. Hva ville du si om den tingen du har der?"
- Kai: (hvisker) "Gaffel."
- R: "Men Kai, du skal jo forklare hva en kan bruke det til." (til Ingrid:) "Hørte du hva han sa?"
- Ingrid: "Ja, gaffel, ja."

I noen få tilfeller synes det opplagt at det ikke går mot noen løsning. Da griper jeg inn og lar barna få lov til ta tingen ut av posen.

4.4.2. Aspekter ved objektene sett i forhold til de løsningskategoriene de befinner seg innenfor

Er det slik at det er bestemte egenskaper ved de ulike objektene som gjør at det er en generell tendens blant barna til at noen objekter er lettere å forklare og finne ut av mens andre er vanskelige?

Om det er egenskapene ved objektene som skaper problemer i barnas kommunikasjon med å finne ut av objektene, kan en vente at noen objekter stort sett vil befinne seg i de høye løsningskategoriene, 3 og 4, mens andre objekter i hovedsak vil være i de lave løsningskategoriene, 1 og 2.

Jeg har gjort følgende opptelling over hvilke løsningskategorier de forskjellige objektene befinner seg i:

Tabell 3: Oversikt over observerte løsningskategorier for objektene i pose A

objekt \ løsn. kat.	løsn. kat.					gjennomsn. løsn.kat.
	1	2	3	4	N=7	
ball:	-	1	1	5	7	3,6
gaffel:	1	1	2	3	7	3,0
lekebil:	-	-	1	6	7	3,9
saks:	-	1	1	5	7	3,6
foto:	3	-	-	4	7	2,7

Tabell 4: Oversikt over observerte løsningskategorier for objektene i pose B

objekt \ løsn. kat.	løsn. kat.					gjennomsn. løsn.kat.
	1	2	3	4	N=7	
lekeku:	1	1	-	5	7	3,3
fargestift:	5	-	2	-	7	1,6
kopp:	2	2	-	3	7	2,6
legokloss:	2	2	-	3	7	2,6
brev:	1	1	3	2	7	2,9

Antakelsene jeg gjorde på forhånd om at gaffel og kopp ville være de enkleste objektene å finne ut av på grunn av deres familiaritet for barna ser ikke ut til å stemme.

Jeg antok også at brev og foto ville være de objektene som voldte barna størst problemer etter som disse objektene i større grad tilhører de voksnes repertoire av uttryksmidler. Dette stemmer for såvidt når det gjelder pose A. Her har foto den laveste gjennomsnittlige løsningskategorien på 2,7. Mens i pose B har brev den nest høyeste løsningskategorien på 2,9.

Samtidig gikk jeg også ut fra at fargestift i pose B i likhet med saks i pose A var redskaper som for barna ville

være relativt enkle å forklare fordi dette var redskaper som barna kjente godt. Denne antakelsen holdt heller ikke stikk.

Når det gjelder løsningskategori er det to objekter som tydelig skiller seg ut i hver retning. Det er lekebil, eller bil som alle barna sier, med den høyeste gjennomsnittlige løsningskategorien på 3,9. Her løser alle unntatt et av parene oppgaven helt på egen hånd. Dette ene paret løser oppgaven innafor løsningskategori 3.

Det objektet som barna har størst problemer med er fargestift. Det har en gjennomsnittlig løsningskategori på 1,6. Her er det 5 av 7 par som ikke løser oppgaven.

Jeg har stilt spørsmål om barnas problemer i kommunikasjonen om å finne ut av objektene kan knyttes til egenskaper ved objektene. En kunne dermed forvente at noen objekter generelt ville befinne seg innenfor høye løsningskategorier og noen innenfor lave løsningskategorier. Jeg har blant objektene i denne undersøkelsen valgt å se på de to objektene som skiller seg ut klarest i henhold til høy og lav løsningskategori. Disse objektene er lekebil som de fleste parene finner ut av på egen hånd, og fargestift som de fleste parene må ha mye hjelp for å finne ut av.

4.4.3. Hvilke egenskaper er det ved "fargestift" som gjør at det er så mye vanskeligere å finne ut av enn "lekebil"?

Når barna skal forklare lekebil sier de gjerne noe lignende som Knut (4år og 9mnd.): "Den kan brukes til å kjøre med ut i byen."

De kjennetegnene Knut gir passer også på andre kjøretøyer, for eksempel buss og sykkel. Likevel er ofte det første barna svarer bil. Jeg ville anta at dette har noe med bilens framtreddende posisjon i vår hverdag å gjøre. Bilens

synes å være kjøretøyet med stor K. Det er med bil barna blir frakta til og fra barnehagen, ikke med sykkel eller buss. Dessuten er det mest alminnelig med biler når det gjelder kjøretøy i lekeversjon.

Barna sier hele tiden bil, ikke lekebil. Det er ingen som reagerer på hverandres bruk av ordet og for eksempel sier at "bil er da alt for stort til å få plass inne i den posen." Her ligger det tydelig en underforstått overenskomst om at det er snakk om en bil i lekeformat.

Barna avgrenser greit gruppen som objektet, bil, befinner seg i til "noe som kjører", det vil si kjøretøy. I tillegg har bilen en framtrødende posisjon innenfor denne gruppen. En kan anta at disse to faktorene gjør at denne oppgaven blir relativ enkel for barna å løse.

Når barna skal forklare fargestift er det noen som nevner fargen først slik Jørgen (5år 11mnd.) gjør. "Det er noe gult", sier han. Men de fleste sier noe lignende som Ivan (6år 10mnd) : "Noe man tegner med".

Her blir også gruppen objektet tilhører indirekte definert. Fargestift blir plassert i gruppen "tegneredskaper". Men det er tydelig på svarene som blir gitt at det er mange ulike tegneredskaper barna umiddelbart kan komme til å tenke på, redskaper de bruker å tegne med like ofte som fargestift, for eksempel tusj, fargeblyant, penn.

I gruppen "tegneredskaper" synes det ikke for barna å være noe objekt som har en framtrødende posisjon slik som "bil" i gruppa "kjøretøyer". Om barna ikke kommer på å si noe om fargestiftens størrelse, er det lite som skiller fargestiften fra andre tegneredskaper. Så når Ivan fortsetter sin forklaring til Inge med å si: "Det er noe som er vanskelig å få bort," så kunne dette like gjerne være "fjærpenn", slik Inge (7år 2mnd.) svarer.

Det synes altså som om noe av barnas problemer med å forklare og navngi "fargestift", skyldes vanskeligheter med å finne egenskaper ved objektet som gjør at det blir mulig å diskriminere fra andre objekter innenfor samlekategoriene tegneredskaper.

Det jeg har forsøkt å begrunne under dette avsnittet er hvordan egenskaper ved objektene, lekebil og fargestift virker inn på effektiviteten i kommunikasjonen om disse objektene. } X

4.4.4. Sammenheng mellom antallet forklaringer som barn gir på hvert objekt og den løsningskategorien objektet befinner seg innenfor

*antall forkl. fra lesketil → 0 for ai fra løsn.
Svar - Løsning*

Jeg vil her å se på sammenhengen mellom det antallet forklaringer som barna bruker for å beskrive og finne ut av et objekt og sammenstille dette med den løsningskategorien som objektet faller innenfor. Jeg antar at denne sammenhengen kan sees på som et uttrykk for effektiviteten i kommunikasjonen mellom barna og på denne måten ha implikasjoner for Piagets påstand om at barnas generelle kapasitet til desentrering gjenspeiles i kommunikasjonen mellom barna. X

Det er ikke mulig å se hverken at løsningskategorien blir høyere etter som interaksjonen skrider fram mellom paret eller at antallet forklaringer minsker. Antallet forklaringer tilknyttet hvert enkelt objekt, kan for eksempel forløpe slik gjennom en interaksjon mellom et par: 7,4,3,5,3 eller slik: 1,3,1,2,9. Både løsningskategori og antall forklaringer synes altså heller å være knyttet til andre forhold enn til noen åpenbar læringseffekt gjennom interaksjonen.

Tidligere når det gjelder forklaringer har vi sett på utseendebeskrivelser og funksjonelle beskrivelser. I den opptellingen jeg nå vil foreta av forklaringer teller 1

referert egenskap som 1 forklaring for eksempel når Kim (4år 8mnd.) forklarer saks til Kristin (4år 7mnd.):

Kim: "Vet du hva vi bruker den her til?"
Kristin: "Nei."
Kim: "Til å klippe med."
Kristin: "Ei saks."
(latter, bekrefting)

Her gir Kim 1 forklaring til Kristin.

Forklaringen kan også være en eliminasjon. Det viser seg at det trenger heller ikke å være den som skal forklare som er hoveddrivkraften i å framskaffe forklaringen slik jeg antok i utgangspunktet. Et eksempel som kan illustrere dette kan være når Kjetil (5år 2mnd.) skal forklare til Åshild (førskolelæreren) hva saks er:

Åshild: "Er det mykt?"
Kjetil: (rister på hodet)
Her gir Kjetil 1 forklaring til Åshild.

Her er en oversikt over det gjennomsnittlige antallet forklaringer som ble gitt på de ulike objektene sett i forhold til den gjennomsnittlige løsningskategorien som objektene befinner seg innenfor:

Tabell 5: Oversikt over det gjennomsnittlige antallet forklaringer som ble gitt på de ulike objektene og den gjennomsnittlige løsningskategorien når det gjelder objektene:

Objekt:	Gjennomsnittlig antall forklaringer:	Gjennomsnittlig antall løsningskat.:
fargestift:	6,5	1,5
lekeku:	4,4	3,5
gaffel:	4,1	3,0
kopp:	3,7	2,5
lego:	3,7	2,5
foto:	3,4	2,7
saks:	3,4	3,5
brev:	3,0	2,8
ball:	2,2	3,2
lekebil:	1,8	3,7

Det som kan være litt misvisende med noen av disse tallene er at på enkelte objekter gir de fleste barna få forklaringer, men på de samme objektene kan det være noen som gir veldig mange forklaringer. Disse trekker da det gjennomsnittlige antallet forklaringer relativt høyere opp. Likevel vil denne tabellen bidra til å gi en viss oversikt over sammenhengen mellom løsningskategori og antall forklaringer.

Sammenhengen mellom antallet forklaringer og løsningskategori er ikke entydig. Men hvis vi tar for oss det objektet med gjennomsnittlig høyest antall forklaringer knyttet til seg, fargestift, ser vi at dette også er det objektet med lavest gjennomsnittlig løsningskategori. Hvis vi ser på det objektet med lavest gjennomsnitt når det gjelder antall forklaringer, lekebil, ser vi at dette objektet også har høyest gjennomsnittlig løsningskategori.

Det ser ut til å være en viss sammenheng mellom antallet forklaringer og løsningskategori. Selv om denne sammenhengen ikke synes like tydelig når det gjelder alle objektene i denne oversiktstabellen vil jeg i det følgende ved

hjelp av eksempler og argumentasjon ytterligere forsøke å synliggjøre sammenhengen og skissere opp 3 forklaringer av sammenhengen, som ikke må betraktes som gjensidig utelukkende, men kan tenkes å virke sammen:

1. Det antallet forklaringer som blir gitt er knyttet til objektets vanskelighetsgrad. Det er altså egenskaper ved objektet som synes å avgjøre hvor mange forklaringer som skal til for at motparten skal finne ut av objektet.

2. En alternativ forklaring av sammenhengen mellom antall forklaringer og løsningskategori kan være at: Jo flere forklaringer som blir gitt på et objekt, jo større og mer kompleks informasjonsmengde får motparten å forholde seg til. Dette fører til at oppgaven blir vanskeligere å løse, det vil si at jo mer hjelp må barna ha fra meg og jo lavere blir løsningskategorien.

3. Det er andre utenforliggende faktorer som påvirker sammenhengen mellom løsningskategori og antallet forklaringer.

4.4.5. Forklaring 1: Det er objektets vanskelighetsgrad som er avgjørende for antall forklaringer

Denne forklaringen, det vil si at det er egenskaper ved objektene som gjør at de blir vanskelige å forklare og finne ut av, synes å passe i en del tilfeller. Når jeg snakker om egenskaper ved objektet er ikke dette noe statisk og objektivt begrep, men det dreier seg om sosialt og kulturellt definerte egenskaper. I denne sammenhengen er det snakk om hvilke egenskaper barna kjenner til ved objektet (Mead, 1934).

Et eksempel som kan belyse dette er når Ina (6år 3mnd.) skal forklare "ku" til Kjetil (5år 8mnd.):

Ina: "Hva er dette?"
(pause)

Kjetil: (til meg) "Du, sant hun må jo si hva slags farge det er?"

R: "Ja, for eksempel.."

Ina: "Hvit og svart." (lekeku)

Kjetil: "En blomst."

Ina: (rister på hodet)

R: (ler) "Du må prøve å gjøre det lett for han."

Ina: "Den har hale, og så har den svarte øyer og så har den litt spisse ører."

Kjetil: "En mus."

Ina: (rister på hodet)

R: "Det var vanskelig."
(veldig lang pause)

Kjetil: "Ei rotte."

Ina: (rister på hodet)
(lang pause)

R: "Kanskje du må si noe mer om den. Prøv å gjør det så lett som mulig."

Ina: "Og så har den fire bein, og så litt stor men..., og så har den horn."
(lang pause)

Kjetil: "En elg."

Ina: (benekter)

R: "Det er ikke noe mer med den tingen?" (veldig lang pause) "Kanskje du skulle si hva de sier for noe?"

Ina: "Jeg vet ikke."

R: "Vet du ikke? (lang pause) Er det noe spesielt med det dyret? Er det noe vi får fra det dyret?"

Ina: "Melk."

Kjetil: "En hest."
(latter)

R: "Med horn? (pause) Er det ikke noen andre vi får melk fra da?"

Kjetil: "Vet ikke."

- R: "Vet du ikke hvem vi får melk fra? (forbauset)
Hva? Den melka som er i melkepakken hvor kommer den fra? (pause) Et dyr som har jur?"
- Kjetil: "Hm."
- R: "Et dyr som har sånne jur som vi melker fra."
- Kjetil: "Hva er jur for noe?"
- R: "Sånne som den har under magen som det kommer melk ut fra."
(Vekkerklokka som jeg har med meg for å holde øye med tiden begynner plutselig å ringe)
- Kjetil: (Om vekkeklokka) "Hva er det for noe?"
- R: (jeg reiser meg opp og slår den av.) "Det var ei klokke."
- R: (Om den tingen som Ina skal forklare) "Vet du ikke hva det er for noe?"
- Kjetil: (rister på hodet)
- R: (til Ina) "Skal du ta opp og vise hva det er for noe?" (Ina tar opp en lekeku fra posen)
- R: "Ser du nå hva det er? Hva da?"
- Kjetil: "Jeg visste ikke det, men jeg har sånn."
- R: "Har du sånn? Visste du ikke det at vi fikk melk fra kua?"
- Kjetil: "Men jeg har sånn. Men jeg visste ikke den her."
- R: "Å, nei. Men visste du ikke det at melk kommer fra kua.... Hm...Visste du ikke det?"
- Kjetil: (rister på hodet)
- R: "Neimen."

De egenskapene Ina først gir som forklaring er egenskaper som også kan passe på andre dyr. Det at en får melk fra kua er vel noe de fleste førskolebarn vet. Med Kjetil virker det som om han ikke er klar over dette eller at han ikke husker det i farten. Det samme gjelder for Ina når jeg spør henne om hva dyret sier. At en får melk fra dette dyret blir dermed en egenskap som er irrelevant for at Kjetil skal forstå, mens for andre barn er det nettopp denne egenskapen som gjør at de ganske raskt forstår hvilket objekt det

dreier seg om. Et eksempel som kan illustrere dette er når Jenny (5år 5mnd.) forklarer "ku" til Knut (4år 9mnd.):

Jenny: "Og så er det noe som....en bruker å melke ut av."
 Knut: "Tåteflaske."
 Jenny: "Nei." (ler)
 Knut: "En bøtte."
 Jenny: "Nei."
 Knut: "Melke ut av? Ei ku."
 Jenny: "Ja-ha."
 Knut: "Møøø" (tar kua og ser på jurene) "Pupper!
 Pupper! Vi må få ut babyen, ha-ha."

Knuts første svar er "tåteflaske". Det samme svaret gir han når Jenny forklarer kopp med "En som vi bruker å drikke av". Dette virker kanskje merkverdig og kunne kanskje føre til funderinger over om 4-åringer drikker av tåteflasker. At Knut først synes å tro at det dreier seg om en tåteflaske sett i sammenheng med de kommentarene han gir om kua sier nok ganske mye om hva han er opptatt av for tiden. Knut skal nemlig snart få en liten søster eller bror. Dette understreker den generelle viktigheten av å tolke barnas utsagn i lys av de erfaringene de har (Schutz, 1939, i Ritzer, 1983). Når Knut får eliminert det han selv er opptatt av finner han uten nærmere forklaringer ut at svaret må være "ku".

4.4.6. Forklaring 2: Flere forklaringer gir økt informasjonsmengde og en mer komplisert oppgave for barnet å løse

Det kan være enkelte episoder som tyder på at med et høyt antall forklaringer får barna problemer med å forholde seg til hele informasjonsmengden. De ser bort fra de første forklaringene som ble gitt og forholder seg bare til de sistnevnte egenskapene. La oss se på en av de sekvensene der det er involvert et relativt høyt antall egenskaper. Et

eksempel som belyser dette er når Inge (7år 2mnd.) skal forklare "saks" til Ina (6år 3mnd.):

Inge: "Det er blank, helt knall blank." (saks)
R: "Skal du prøve å gjøre det lett, ikke vanskelig?"
Inge: "Det er blank, og så er det sånne rundinger oppå."
Ina: "Et tog."
Inge: "(benekter)"
Ina: "Ei lampe."
Inge: "Det er det ikke plass til oppe i den her."
R: "Prøv å gjør det lettere."
Inge: "Og så er det en ting, den tingen besteforeldre nesten bestandig sier at man ikke får låne for at man kan stikke seg på den eller skjære seg på den."
Ina: "En kniv."
R: "Med to rundinger på?"
Inge: "Med to rundinger bakpå." (pause)
Ina: "Jeg vet ikke."
R: "Det er ikke noe mer du kan si om den tingen som gjør at det blir lettere å finne ut?" (pause)
Inge: "Og så går det an å putte fingrene inni de to rundingene og gjøre sånn der (lager en klippebevegelse med peke og langfinger) på papir."
Ina: "Et brev."
Inge: "Nei, nei, nei."
Ina: "En..." (utydelig)
Inge: (benekter)
Ina: "Ei fingerdukke."
Inge: (benekter). (til meg): "Du?"
R: "Ja."
Inge: "Har jeg lov til å si...?"
R: "Du kan si alt mulig, bare du ikke sier navnet på tingen. Du kan gjøre det veldig lett, nesten så lett at du sier tingen, bare du ikke sier den." (pause)

- Inge: "Og så har den en liten skrue midt på."
 Ina: "Skrujern."
 R: "Hva er det man gjør med den tingen."
 Inge: "Man tar og..."
 R: "Hva heter det man gjør med den tingen? Det kan du godt si. Du sier jo ikke navnet på tingen for det."
 Inge: "Nei, men...nei, jeg sier jo ikke navnet på tingen for det."
 R: "Nei. Hva er det man bruker å gjøre med den tingen?"
 Inge: "Vi tar og klipper med den."
 Ina: "Saks."
 Inge: (bekrefter)

Når Ina svarer "brev", virker det som om tingene fra den andre posen sitter så tydelig i hukommelsen at hun tyr til dette svaret. Dette skjer også et par ganger til med andre barn i løpet av undersøkelsen, at objektene fra den forrige posen interferer tenkningen omkring hva som befinner seg i denne posen, eller kanskje det er et fåfengt håp om at det skulle være de samme tingene? Det er likevel ganske tydelig at barna ikke tror at det er den samme posen. Det kan en også se ut fra hva Ina videre sier.

Når Ina svarer "Ei fingerdokke" virker det som om hun henger seg opp i den siste forklaringen som ble gitt, det vil si: "at det går an å putte fingrene inni de to rundingene", og når Inge lager en klippebevegelse tolker hun det som at dokka tar beina ut til siden og sammen. Hun ser helt bort fra at Inge har sagt at "det er noe blankt og noe en kan skjære eller stikke seg på, og at besteforeldre ikke liker at barna låner den."

Det virker som om også Inge i likhet med Jørgen som jeg har vist til tidligere er usikker på hva det betyr å "ikke si navnet på tingen". Her er det også som i Jørgens tilfelle rom for ulike tolkningsmuligheter.

Det kan være verdt å merke seg at det er to av de litt eldre barna som gir uttrykk for denne typen refleksjoner.

Slik det ser ut hittil kan forklaring 1. bidra til å kaste lys over en del interaksjonssekvenser, og forklaring 2. kan si en del om andre sekvenser. Mens i en del tilfeller synes forklaringene å kunne virke sammen som for eksempel her hvor Ina (6år 3mnd.) skal forklare "fargestift" til Kjetil (5 år 2mnd):

Ina: "Den er gul." (fargestift)
 R: "Nå må du prøve å gjøre det lett for han."
 Ina: "Den er bare gul. Den er ikke så veldig lang."
 Kjetil: "En ball."
 Ina: (benekter)
 R: "Det er ikke noe mer du kan si da? Hva er det du bruker den til?"
 Ina: "Det er så lett."
 R: "Ja, det kan du si."
 Ina: "Til å tegne med."
 Kjetil: "Ei tegnebok."
 Ina: "Nei."
 Kjetil: "En gul blyant."
 Ina: (til meg) "Er det?"
 R: "Nei ikke akkurat, nesten en gul blyant. En som du tegner med."
 Ina: "Vi har det i barnehagen." (pause)
 R: "Hva er det du tegner med for noe annet enn blyanter?"
 Kjetil: "Tusjer."
 R: "Og....?" (pause)
 Kjetil: "Å...å tegne med." (pause)
 R: (til Ina) "Kanskje du skulle si hvor stor den var omtrent?"
 Ina: (viser omtrent størrelsen med fingrene, hun måler ned i posen hvor lang tingen er og prøver å holde mellom rommet mellom fingrene kostant når hun skal vise det til Kjetil) "Så."

- R: "Hva er det som er så stort som du tegner med?.....Og som ikke er blyant og ikke er tusj."
- Ina: "Det går an å tegne med?" (pause)
- R: "Og er så stort." (viser med fingrene)
- Kjetil: "Penge."
- R: "Som du tegner med?" (pause) "Nei.... Var det så vanskelig å gjette?" (pause) (til Ina):
"Kanskje du må vise han det."
(Ina tar opp fra posen en gul fargestift)

Her ser det ut som om problemet for Ina og Kjetil både består i å finne en egenskap som skiller fargestift fra andre tegneredskaper og at Kjetil synes å få problemer med å forholde seg til hele informasjonsmengden. Når han svarer "penge" virker det som om han bare forholder seg til den sist nevnte egenskapen, størrelse, og ser bort fra de egenskapene som har vært nevnt tidligere.

4.5. FORKLARING 3: ANDRE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE HVORDAN BARN LØSER OPPGAVEN

4.5.1. Valg av løsningsstrategi

Tidligere har vi sett på barnas forklaringer av objektene i form av funksjonsbeskrivelser og utseendebeskrivelser og knyttet beskrivelsene til egenskaper ved objektene og til hvilke relasjoner barna har til objektene.

Imidlertid er det ikke slik at ett objekt blir forklart ved funksjonsbeskrivelser av alle barna og et annet objekt bare ved utseendebeskrivelser av alle. Dermed blir det også mulig å betrakte barnas forklaring som et valg av strategi. Om strategien velges i den hensikt å få den andre til å

X

forstå, det vil si om barna har de samme mål med spillet som jeg har (noe vi tidligere har vært inne på) eller om valget baserer seg på andre forhold, for eksempel hvordan barna har for vane å snakke om ting, er det ikke mulig å gi noen entydig forklaring på. Kanskje spiller begge disse og flere faktorer inn.

I en del tilfeller i løpet av standardsituasjonen ser det ut som om barna lykkes bedre når de velger å bruke funksjonsbeskrivelser framfor utseendebeskrivelser som når Jenny (5år 5mnd.) skal forklare "legokloss" til Knut (4år 9mnd.):

Jenny: "Ja, og så er det noe som man pleier å bygge med."

Knut: "En kloss."

Jenny: "Nei."

Knut: "En murstein."

Jenny: "Nei det har vi ikke her i barnehagen."

Knut: "Det er lego."

Her avgrenses gruppen som objektet befinner seg innenfor ved hjelp av funksjonsbeskrivelsen som Jenny gir. Det kan enten være noe å bygge med "på lek" slik Knut tenker på eller "på ordentlig". Når Jenny indikerer at det er noe de har i barnehagen, det vil si gir en utseendeforklaring, klarer paret å løse oppgaven uten hjelp.

I dette eksempelet hvor Jørgen (5år 11mnd.) forklarer "legokloss" til Lene (3år 7mnd) baserer han seg på utseendeforklaringer. Dette eksempelet viser hvilke problemer som kan være knyttet til bruk av denne strategien:

Jørgen: "Det er en lang ting, en blå ting, som har åtte...som har mange kuler på seg."

Lene: "Det er..." (pause)

R: "Kanskje du må gjøre det enda litt lettere. Hva er det dere bru... nei jeg skal ikke si noe,

- jeg."
- Jørgen: "Det er en leke hvertfall."
- R: "Ja, hørte du det, Lene, det er..."
- Lene: "Ei dokke."
- Jørgen: "Nei, tror du at ei dokke er så tynn som.... og har mange blå kuler på seg."
- Lene: "Nei, et menneske."
- Jørgen: "Nei, det har heller ikke blå kuler på seg. Menneske, det er ikke noen lekesak. Det er leke."
- Lene: "Det er en soldat." (pause)
- Jørgen: "Kanskje det er noe som..." (pause)
- Lene: "Det er... vet ikke..."
- R: "Hva kan du gjøre med den?"
- Jørgen: "Vi kan bygge." (hvisker for seg selv).
- R: "Du trenger ikke å si hva det er. Men du kan jo si hva vi kan gjøre med den for det."
- Jørgen: "Bygge med den."
- Lene: "Det er en klosse, en byggeklosse."
(Jørgen tar legoklossen fram)
- R: "Ja."

Lene kommer tydeligvis helt på villspor når det er snakk om blå kuler. Det synes som om hun kobler blå kuler til en som har skadet seg eller slått seg og kommer til slutt fram at når det er snakk om en leke så må det være en soldat. For meg virker det som om situasjonen er i ferd med å låse seg, og jeg gir dem konkret hjelp til å endre strategi. Da henger ikke Lene seg lenger opp i det hun har tenkt tidligere, men finner ut at det må være en "byggeklosse", og Jørgen godtar svaret.

Jeg har her forsøkt å vise hvordan funksjonsbeskrivelser av objektene i den standardiserte situasjonen synes å være en mer effektiv strategi for å finne ut av objektene enn å beskrive objektene ved hjelp av utseende.

4.5.2. Barnas fortrolighet med meg og med situasjonen.

Enkelte av barna kunne kanskje virke litt mer tilbakeholdne i denne situasjonen, men stort sett var de som vanlig.

Det var et av barna som syntes å reagere mye sterkere enn de andre. Det var Kai (4år 6mnd.) Han ble plutselig veldig sjenert og ville nesten ikke si noe. Når han sa noe hvisket han og vred på seg og virket som om han følte ubehag i situasjonen.

En stund tenkte jeg at kanskje det beste for han ville være om han ikke var med. På den andre siden, særlig i begynnelsen av barnehageåret ble han mye avvist av de andre barna og satt på utsiden av gruppen. Dette syntes imidlertid å gå mye bedre nå. Min tanke var da at om han ikke gjennomførte spillet kunne dette markere en annerledeshet i forhold til de andre og at det beste på sikt ville være at han gjennomførte spillet på lik linje med de andre.

Noe som antakelig gjorde situasjonen vanskeligere for Kai enn hva jeg hadde klart å forutse, var at hans første medspiller var Ingrid (6år 3mnd.). Hun syntes å ha en lederposisjon blant barna. Ingrid og Kai syntes ikke å komme så godt overens, for eksempel når Kai virker usikker og Ingrid sier henvendt til meg: "Det går så sakte med Kai. Det gikk mye fortere med meg og Jon." Dette gjorde antakelig ikke at Kai kjente seg særlig tryggere i situasjonen.

Stemningen synes å lette betraktelig når Kai skal motta forklaringer på objektene fra Kristin (4år 7mnd.) som er en jevnaldrende og en lekekamerat. Men Kai er fremdeles tilbakeholden.

Under instruksjonen tømmer Kristin alle tingene på golvet og sier: "Ei ku, en runding, en byggekloss, en kopp, et brev og et fargekritt." Så kommer Kai inn og Kristin skal forklare "ku" for han:

Kristin: "Det er noe med horn og spisse ører. Prøv du å gjett hva det er?"

Kai: (hvisker nesten) "Okse."

Kristin godtar dette svaret, selv om hun tidligere kalte lekedyret for "ku". Så forklarer hun "fargestift". Men når Kai gir uttrykk for at han ikke vet hva det kan være hun snakker om tar hun opp fargestiften og viser han. Det samme skjer med "legokloss".

Da sier jeg:

R: "Men Kristin! Du skulle jo ikke vise han det. Du skulle jo forklare han det, hva det var for noe, ikke vise han det først. Skal du forklare han det du har der nå?"

Kristin: "Ja, vet du hva det er nå?"

Kai: "Nei."

Kristin: "K begynner det på. Kopp." (tar koppen opp og viser den fram) "Nåda?"

X En fortolkning av dette vil kunne være at Kristin overhodet ikke ser ut til å ha forstått poenget ved spillet. Det som i tillegg til at jeg kjenner Kristin ganske godt får meg til å stusse er en hendelse et halvt år tidligere. Det var da jeg nettopp var begynt å observere i barnehagen, og jeg syslet med tanker om å lage en spillsituasjon som jeg kunne bruke der.

En kveld fant jeg på et spill som var nokså likt dette, men med helt andre objekter og uten instruksjoner.

Jeg fant noen forskjellige småting og gjemte dem i et tørkle. Jeg ga beskrivelser av tingene til Kristin (4år 7 mnd.) og Lene (3år 7mnd.) og ba dem gjette hva dette var. Det klarte de. Kristin fant seg noen andre leker og gjorde det samme. Hun hadde for eksempel en lekesprøyte som hun forklarte med: "Noe vi setter på armen når vi er syke." Hun ga slike forklaringer at vi fant ut hva alle tingene var.

Så var det Lenes tur til å forklare. Noen ganger ga hun oss ikke forklaringer i det hele tatt, og ba oss gjette hva hun hadde i tørklet. Andre ganger tok hun opp objektet og viste oss den og sa navnet på objektet. Det var da Kristin reagerte og sa til Lene at hun ikke skulle vise oss tingene. Lene skulle forklare, og så skulle vi gjette.

Jeg kan ikke utelukke at denne leken som fant sted for såpass lang tid siden kan ha gitt Lene og Kristin noen fortrinn framfor de andre barna. Men jeg vil tro at mange av de andre barna sikkert har lekt lignende leker nærere i tid opp til denne undersøkelsen.

Det var med denne episoden i bakhodet jeg ikke fikk det til å stemme at Kristin plutselig ikke så ut til å forstå poenget med spillet. Kunne det være noe i situasjonen som gjorde at poenget ved spillet ble irrelevant eller kom i annen rekke?

Vi har tidligere sett at Kristin i en situasjon hvor hun pusler (s68) syntes å være mer opptatt av det sosiale, av å ha andre rundt seg enn at hun trenger de andre for å legge puslespillet.

En kan tenke seg en lignende fortolkning i denne situasjonen. Kristin merker kanskje at Kai er mer anspent enn vanlig, og det blir viktig for henne at situasjonen blir avslappet. Ved å ikke presse han ytterligere når han f.eks. sier: "Jeg vet ikke", men svare på spørsmålene selv tar hun på seg den delen av interaksjonen som skulle vært hans del. På denne måten fjerner hun noe av presset fra han. Dermed endrer hun også målet med spillet. Det er ikke lenger problemløsningen som er det primære, men det sosiale aspektet ved situasjonen.

Lene er den yngste av barna på denne avdelingen (3år 7mnd.). De som er nærmest henne i alder av de som deltar i spillet er: Kine (4år 6mnd.), Kai (4år 6mnd.), Kim (4år 8mnd.) og

Kristin (4år 7mnd.) De er alle et år eldre enn henne.

På forhånd hadde jeg tenkt at Lene kanskje ikke ville forstå spillet ettersom jeg husket den gangen Kristin, hun og jeg hadde spilt. Derfor ble jeg ganske overrasket da hun og Kine så ut til å løse oppgavene på like linje med de andre, for eksempel når Lene skal forklare "saks" til Kine:

Lene: "En ting har jeg igjen. Det er noe vi bruker å klippe med og sånn."

Kine: "Saks."

(Lene tar opp saksa.)

Med Jørgen (5år 11mnd.) og Lene ser det ut til å gå nesten enda bedre, det vil si når man ser situasjonene samlet sett, selv om pose B ser ut til å ha høyere vanskelighetsgrad. Jeg antar at trygghet og familiaritet med forsøksleder kan være en variabel av stor betydning. Derfor kunne det selvsagt vært svært spennende å være flue på veggen hjemme hos barna når de spiller lignende spill med sine foreldre.

For de andre barna kan det tenkes at jeg representerer en barriere i situasjonen som de må forsere i tillegg til selve oppgaven de skal løse. De vil bruke en større del enn Lene av sin mentale kapasitet på fortolkning av mine verbale og ikke-verbale budskap.

Barn er mer usikre på språket enn voksne og bruker i større grad ikke-verbale ledetråder for å forstå en situasjon (Donaldson, 1978). De ikke-verbale symbolene kan i motsetning til de verbale symbolene ikke sies å være signifikante symboler (Mead, 1934). Det vil si at de ikke-verbale symboler i en sosial interaksjon ikke trenger å være et tolkningsgrunnlag som alle forholder seg til på samme måte som en forholder seg til språket. En kan anta at det blir mer avgjørende å kjenne personen for barn enn for voksne, for å forstå, det vil si å kunne forholde seg til de ikke-verbale symbolene som et relevant tolkningsgrunnlag.

For Lene som kjenner meg og har god trening i å fortolke mine utsagn vil ikke jeg være en barriere på samme måte som for de andre.

I spillet brukte jeg dessuten hennes leker. Ikke for det, mange av de andre barna har vel også en maken blå legokloss og en likedan fargestift. Kjetil (5år og 2mnd.) sa f.eks. da han ikke klarte å finne ut at det var en ku Ina (6år og 3mnd.) prøvde å beskrive for han: "Jeg visste ikke det. Men jeg har sånn."

Men dette var virkelig Lenes leker og det kan tenkes at dette har bidratt til å gjøre situasjonen enda mer velkjent for henne og gitt henne enda et fortrinn framfor de andre.

X { Jeg har her forsøkt å vise hvordan barnas fortrolighet med meg og med situasjonen er en variabel som kan virke inn på effektiviteten i kommunikasjonen mellom barna.

X 4.5.3. Er barnas løsning av oppgavene knyttet til alder?

I det foregående avsnitt, som blant annet omhandler Lenes mulige fortrinn i situasjonen, ligger det en implisitt antakelse om at alder er en variabel av betydning for hvordan barna løser oppgavene. En mulig hypotese kan være at fortrolighet med situasjon og forsøksleder til en viss grad kan veie opp for lav alder.

Lene og Kine er det yngste paret i undersøkelsen, mens Inge og Ina er et av de eldste parene. Når det gjelder å finne ut av "bil" kan en se at Lene og Kine kommuniserer mer effektivt enn Inge og Ina, når for eksempel Lene (3år 7mnd.) forklarer "bil" til Kine (4år 6mnd):

Lene: "Og så er det sånn vi bruker å kjøre med."

Kine: "En bil."

(Lene tar bilen fram. Kine ler)

Her ser vi hvordan Inge (7år 2mnd) forklarer "bil" til Ina (6år 3mnd):

Inge: "Og så er det en ting, den er sånn rund, og så ser vi det ofte på veien."
 Ina: "På veien?"
 Inge: "På veien kjempeofte. Det er der det holder til. Det er der det er."
 Ina: "Det er en stein."
 Inge: "Neiii."
 Ina: "Godtepose."
 Inge: "Nei, godteposene ligger vel ikke på veien. Og så sier den ærn, ærn, ærn." (lager billyd).
 R: (ler)
 Ina: "Bil."
 Inge: (bekrefter).

Her følger en oversikt over parenes alder og løsningskategorier på de ulike oppgavene:

Tabell 6: Oversikt over parenes alder sammenholdt med observerte løsningskategorier når det gjelder objektene i pose A

	Ball	Gaffel	Lekebil	Saks	Foto	Løsn.kat. sammenlagt
Kjetil/Åshild 5år 2mnd/voksen	4	3	4	3	1	15
Inge/Ina 7år 2mnd/6år 3mnd	4	4	4	2	4	18
Knut/Ivan 4år 9mnd/6år 10mnd	3	4	4	4	4	19
Jon/Jenny 5år 11mnd/5år 5mnd	4	4	4	4	4	20
Kai/Ingrid 4år 6mnd/6år 3mnd	2	1	3	4	1	11
Kim/Kristin 4år 8mnd/4år 7mnd	4	2	4	4	4	18
Lene/Kine 3år 7mnd/ 4år 6mnd	4	3	4	4	1	16

Tabell 7: Oversikt over parenes alder sammenholdt med observerte løsningskategorier når det gjelder objektene i pose B

	Lekeku	Farge- stift	Kopp	Lego- kloss	brev	Løsn.kat sammenl.
Ivan/Inge 6år10mnd/7år 2mnd	4	4	4	4	4	19
Ingrid/Jon 6år 3mnd/5år 11mnd	4	3	4	4	4	19
Ina/Kjetil 6år 3mnd/5år 2mnd	1	1	2	2	2	9
Jenny/Knut 5år 5mnd/4år 9mnd	4	1	4	4	3	16
Jørgen/Lene 5år 11mnd/3år 7mnd	4	1	2	2	3	12
Kine/Kim 4år 6mnd/4år 8mnd	2	1	1	1	2	7
Kristin/Kai 4år 7mnd/4år 6mnd	4	1	1	1	1	8

Parene er rangert slik at lest nedover synker parenes samlede alder.

x { Ifølge Piaget (1973) skulle en anta at de yngste barna ville ha de største problemene med å kommunisere, og at dette ville gi seg utslag i om de greide å løse oppgavene.

x { Hvis vi tar for oss objektene i pose A er det ingen klar forskjell når det gjelder sammenlagt løsningskategori mellom de yngste og eldste parene. Ser vi på objektene i pose B ser en at de eldste parene har løst oppgavene innenfor en høyere sammenlagt løsningskategori enn de yngste parene. }

Vi har tidligere vært inne på at enkelte objekter, i dette tilfellet gjelder det spesielt "fargestift", synes å være mer problematisk for barna å beskrive og finne ut av på grunn av egenskaper ved objektet. Her kan en se at det faktisk bare er det eldste paret som løser oppgaven "farge-

stift" på egen hånd.

En kan stille spørsmål om disse kommunikasjonsvanskelighetene blant de yngste barna, som ifølge Piaget bunner i at egosentrismen er sterkest blant de yngste barna, vil vise seg i kommunikasjonen om alle objekter i denne undersøkelsen. Når det gjelder disse oppgavene med å beskrive og finne ut av objekter kan det se ut som om barna må over en viss terskel av kompleksitet ved objektenes egenskap før alder begynner å spille inn.

I disse spillsituasjonene ser det i hovedsak ut som om barna kan sette seg inn i hverandres sted og dermed er i stand til å løse oppgavene. Men når oppgavene blir komplekse skal det mer erfaring og større språklige ferdigheter til. Men generelt sett synes det ikke som om de yngste barna har større problemer med å kommunisere og løse oppgavene. De problemene som oppstår underveis synes å være knyttet til de forholdene som vi tidligere har vært inne på, som kompleksitet i egenskaper ved objektet, informasjonsmengde, valg av løsningsstrategi, fortrolighet med forsøksleder og situasjonen.

Flavell, Botkin og Fry (1968) gjorde en desentreringsundersøkelse, en variant av Piagets fjellundersøkelse, med barn mellom 7 og 17 år. Her fikk forsøkspersonene presentert flere formasjoner bestående av ulike geometriske figurer. De fikk i oppgave å vise hvordan disse formasjonene så ut fra andre perspektiver enn sitt eget ved at de fikk utlevert kopier av de geometriske figurene som de skulle sette sammen til disse formasjonene. Her var det ikke bare 7-åringene som feilet, 17-åringene hadde også problemer med de mest kompliserte formasjonene. Men, hevder Flavell et. al. det syntes som om alle var oppmersomme på hva oppgaven krevde, selv om ikke alle klarte å utføre den.

På samme måte kan en si at det er ikke sikkert at de barna i min undersøkelse som hadde problemer med å forklare objekt-

ene eller å finne ut av objektene, mangler en generell kapasitet til å sette seg inn i motpartens sted, men at X barna ikke finner de riktige ledetrådene som må til for å løse oppgaven.

4.5.4. Metakommentarer

X De metakommentarene som blir gitt underveis, det vil si at barna kommenterer spillet, prøver å se spillet og sin egen posisjon utenfra, kommer i hovedsak fra de eldste barna. Et eksempel på dette kan være når Inge (7år 2mnd.) sier til Ina (6år 3mnd) før de skal begynne å spille:

Inge: "Vent litt! Det her blir vanskelig for meg."
 R: "Gjør det det?"
 Inge: "Det er for meg det blir vanskelig, og ikke for henne."
 Ina: "Det er for meg det blir vanskelig."
 Inge: "Nei, det er for meg."

Et annet eksempel på at det blir gitt metakommentar viser dette eksempelet når Kai (4år 6mnd) skal forklare "foto" til Ingrid (6år 3mnd), og han har sagt at "det er noe å se på.:

X Ingrid: "Noe å se på..... for alt kan man jo se på."
 (ser på føttene sine) "En sokk."
 Kai: (benekter)
 Ingrid: "For nå sitter jeg og ser på mine føtter."
 (latter)

Vi har tidligere vært inne på at Inge og Jørgen er de som har vist usikkerhet over "hva navnet på tingen" betyr. Dette viser en evne til å meta-reflektere over språket. Hvorfor er det ingen av de yngre barna som uttrykker en slik usikkerhet? En skulle anta at de var enda mer usikre. En mulig forklaring er at dette er en såkalt "error of growth"

(Brown, 1973) liksom barn som inntil ca. 3-årsalderen bruker riktige bøyninger av verbet når de snakker, og så begynner de plutselig å bøye alle verbene svakt, sier "gådde" istedenfor gikk og "springte" istedenfor sprang.

Muligens er det slik at Inge og Jørgen er kommet lenger i sin språklige utvikling enn de yngste barna som ennå ikke har begynt å reflektere over utsagns betydning på denne måten.

4.5.5 Kan det ene barnets alder oppveie for det andre barnets lave alder?

Jeg har tidligere referert til Tone Reithaug (1985), som undersøkte desentreringsfenomenet i form av egosentriske og desentrerte utsagn i en test med dyader av seksåringer og voksne. Først prøvde hun å gjennomføre testen med par av seksåringer, men fant ut at seksåringene alene hadde problemer med å gjennomføre testen. Mens med par av barn og voksne, spesielt der hvor barnet var i en kontroll-posisjon i forhold til den voksne, var andelen av desentrerte utsagn blant barna relativt høy. Ifølge Reithaug var interaksjonen med de voksne med på å hjelpe barna til å løse oppgavene og komme med utsagn de ellers ikke ville ha vært i stand til.

X Hvis en følger resonnementet videre kan en si at de voksnes kunnskap som følge av alder var med på å veie opp for barnas manglende kunnskaper og lave alder.

Når det gjelder min undersøkelse kunne det være interessant å se på om det er slik blant parene at den enes alder kan veie noe opp for den andres lave alder. Hvis vi går tilbake til oversiktstabellen over parenes alder og sammenlagte løsningskategorier og tar for oss pose B ser det ut til å være tendenser til en sammenheng. Imidlertid kan en ikke entydig konkludere med at sammenhengen mellom løsnings-

kategori og parets samlede alder er sterkere enn sammenhengen mellom løsningskategori og det enkelte barns alder.

I undersøkelsen er det imidlertid en del tilfeller hvor en mulig fortolkning kan være at den enes innsikt og erfaring som følge av alder kan veie opp for hva den andre "mangler" på området for eksempel hvis vi ser på det paret med størst innbyrdes aldersforskjell, ca. 2 1/2 år. Her er et eksempel som viser hvordan Jørgen (5år 11mnd) forklarer brev til Lene (3år 7mnd):

Jørgen: "Det er noe som vi har nede i postkassa."
 Lene: "Det er en -eh- postkasse."
 Jørgen: "Postkasse! Det går ikke an å ha ei postkasse nedi ei postkasse, og så hadde jeg den andre postkassa inni den første postkassa. Det hadde blitt galt."
 (alle ler)
 Lene: "Jeg vet ikke hva det er."
 Jørgen: "Det er noe som...."
 R: "Noe som er nedi postkassa."
 Lene: "Et brev."
 Jørgen: "Ja."
 R: "Der ser du."

X Her kommenterer Jørgen det urealistiske og ulogiske i Lenes utsagn, noe som kanskje får henne til å tenke på nytt når hun får servert den samme beskrivelsen av objektet som Jørgen ga på nytt av meg.

X Hadde Jørgen vært yngre er det ikke sikkert at han ville ha kommet med en kommentar av denne typen, og da ville muligens problemløsningen ha stanset opp.

Mellom Ingrid og Kai er det også ganske stor aldersforskjell, ca. 1år og 10mnd. Her prøver Ingrid (6år 3mnd) på å få Kai (4år 6mnd) til å gi forklaring på objektet han har foran seg: (gaffel) "Hvis ku hadde vært tingen, så kunne du

si at det er noe man melker med, noe man får melk ut av." Men dette synes ikke å hjelpe Kai fordi han sier "Gaffel" istedet for å forklare hva det er. Imidlertid, som jeg tidligere har vært inne på, var situasjonen mellom Ingrid og Kai spesiell. Med en annen av 4-åringene kunne kanskje dette ha vært en hjelp til å komme igang.

Ut fra den tankegangen jeg nå har lagt til grunn skulle en vente at Kjetil og Åshild, førskolelæreren, løste oppgaven raskt og effektivt. De hadde den enkleste posen, pose A, og en kunne kanskje tro at Kjetil som skulle forklare og hadde objektene i sin besittelse befant seg i en kontroll-posisjon i forhold til Åshild og ville, ifølge Reithaug (1985), ha et fortrinn i motsetning til om han hadde befunnet seg i den motsatte posisjonen.

Imidlertid har dette paret en lavere sammenlagt løsningskategori enn de fleste andre som brukte pose A. Nå må det bemerkes at forskjellene i samlet løsningskategori ikke var store når det gjaldt denne posen. Men en hadde forventet at en voksen i en slik interaksjon ville ha vært en ressurs for barnet. Hvorfor ble det ikke slik her?

En mulig forklaring knytter seg til den autoritet Åshild har som voksen (og som førskolelærer) overfor barnet. Barn stoler nok mer på at den informasjonen de får fra voksne er riktig enn det de hører fra jevnaldrende (Donaldson, 1978).

Det som skjer i denne situasjonen er følgende: Etter at jeg har kommet med mine instruksjoner sier Åshild til Kjetil:

"Du skal bare forklare hvordan det ser ut." På denne måten virker det som om hun med sin voksne autoritet snevrer min instruksjon inn til å utelukke funksjonsforklaringer.

I forhold til de fleste andre barna kan det se ut til at Kjetil henger seg opp i utseendeforklaringer som strategi. Som vi tidligere har vært inne på synes det som om funksjonsforklaringer kan være mer effektive for å finne ut av objektene.

Slik er Kjetils førstevalg av forklaringer:

(ball) "Det er gult og rødt."

(gaffel) "Det er noe spisst."

(lekebil) "Det er noe med hjul."

(saks) "Noe som vi har fingrene i."

(foto) "Det er noe som vi kan gå ned." (fotoet er av en mann som går ned en trapp)

Kjetil følger ikke Åshilds instruksjoner fullstendig. Han forklarer en funksjon ved saksen, men ikke hva vi braker den til som mange av de andre barna. Når det gjelder fotoet er Kjetil den eneste som begynner forklaringen med å si noe om motivet på bildet.

Jeg har her drøftet hvorvidt det ene barnets alder kan veie opp for det andre barnets lave alder i kommunikasjonen om å finne ut av objektene. Det er ikke mulig å konkludere entydig her. I en del eksempler i den standardiserte situasjonen synes dette å være tilfelle. Andre eksempler tyder ikke på dette.

4.6. OPPSUMMERING AV KAPITTELET

Ifølge Piaget (1973) er barnas kommunikasjon i førskolealder preget av egosentrisme. Ettersom barna mangler kapasitet til å reflektere over sin egen subjektivitet, er de ikke istand til å kommunisere effektivt. De tar ofte, i kommunikasjon med andre informasjon hos motparten for gitt som det ikke er grunnlag for. Jeg har ved å analysere barnas kommunikasjon i den standardiserte situasjonen pekt på ulike variabler som kan virke inn på effektiviteten i kommunikasjonen.

Jeg har vist gjennom undersøkelsen at når barna skal forklare objektene til en motpart velger de mellom to ulike forklaringskategorier, utseendeforklaringer og funksjonsforklaringer. Borke (1978) kritiserte Piagets fjellandskap-

se dette i forhold til usengene

undersøkelse ved å vise til landskapets kompleksitet, nærmere bestemt stimuluskompleksitet, som en variabel som virker inn på barnas evne til desentrering. I min analyse av de standardiserte situasjonene ser det ut til å være en sammenheng mellom effektiv kommunikasjon blant barna og kompleksitet i egenskaper ved et objekt. Kompleksitet i egenskaper ved et objekt kan for eksempel dreie seg om hvor enkelt det er å avgrense gruppen objektet befinner seg innenfor, hvilken posisjon objektet har innenfor denne gruppen, framtrede detaljer ved objektet eller om objektet har få egenskaper som skiller det fra andre objekter. Dette kan sammenholdes med Meads (1934) teori om hvordan objekter konstitueres sosialt, slik at kompleksitet i egenskaper må forstås som et aspekt ved en sosial konstruksjon. *Om en kjører det fra dagliglivet.*

Jeg har betraktet effektivitet i egenskaper gjennom å se på sammenhengen mellom antall forklaringer på et objekt og løsningskategori. Jeg har i min undersøkelse funnet en tendens til samsvar mellom et høyt antall forklaringer og lav løsningskategori (d.v.s. at barna ikke klarer å finne ut av objektet på egen hånd) i mitt materiale. Jeg har pekt på ulike forklaringer av denne sammenhengen. En kan også tenke seg at disse forklaringene kan virke sammen:

1. Kompleksiteten i egenskaper ved objektet gjør at objektet er vanskelig å finne ut av, og det kreves mange forklaringer.
2. Når det blir gitt mange forklaringer på et objekt blir informasjonsmengden for stor for barnet å forholde seg til.
3. Andre variabler som kan virke inn på sammenhengen:
 - a) Valg av løsningsstrategi. Barna synes når det gjelder objektene i denne undersøkelsen i hovedsak å kommunisere mer effektivt når de velger funksjonsforklaringer framfor utseendeforklaringer.
 - b) Barnas fortrolighet med forsøksleder og med situasjonen

synes å virke inn på effektiviteten i kommunikasjonen.

c) Alder kan synes å spille inn på effektiviteten i kommunikasjonen når en kommer over en viss terskel av kompleksitet ved objektets egenskaper. Når det gjelder alder er metakommentarer til spillet mest framtrædende blant de eldste barna. Dette kan ha bakgrunn i at de eldste barna reflekterer mer over språket. Jeg har også antydnet at effektivitet i kommunikasjon muligens kan knyttes til parets samlede kapasitet i større grad enn til det enkelte barn. .

KAPITTEL 5: KONKLUSJON

Viktig

Jeg har belyst og drøftet fenomenet desentrering fra ulike teoretiske perspektiver. Perspektivene faller i to hovedkategorier. Det ene perspektivet omfatter Piagets teori om desentrering som generell kapasitet. Det andre perspektivet dreier seg om kritikk av Piagets desentreringsbegrep. I denne kritikken betraktes desentrering som et fenomen avhengig av en rekke kontekstuelle variabler.

Jeg har ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger samlet inn materiale blant 16 barn i en barnehage i alderen 3-7 år. Ved hjelp av dette materialet har jeg søkt å eksemplifisere de teoretiske perspektivene. Observasjonsmaterialet og det materialet som er samlet inn ved hjelp av de standardiserte situasjonene representerer ulike vinklinger til desentreringsfenomenet. Gjennom analysen og drøftingen av observasjonssekvensene i kapittel 3 belyses ulike varianter av desentreringsfenomenet. I analysen og drøftingen av den standardiserte situasjonen i kapittel 4 blir hovedvekten lagt på kommunikasjonen mellom barna. Ifølge Piaget (1973) kommer manglende evne til desentrering blant barn i førskolealder også til uttrykk i kommunikasjon mellom barna.

NB

Jeg har både gjennom analysen og drøftingen av observasjonssekvensene og av den standardiserte situasjonen argumentert for at fenomener som kan samles under desentreringsbegrepet i større grad synes å være knyttet til kontekstuelle variabler framfor å være knyttet til alder og gjenspeile en generell kognitiv struktur.

Jeg har pekt på at Piaget i utgangspunktet åpner for å se på barnets utvikling i et sosialt perspektiv, men at han i sine analyser legger lite vekt på dette perspektivet. Han fokuserer istedet på samspeillet mellom barnet og de "fysiske" omgivelsene. Piaget velger å se bort fra en rekke sosiale faktorer som kan virke inn på barnets evne til desentrering. Han har ikke øye for hvilket mål barnet har

X med sine handlinger. Dette innebærer at Piaget i sine analyser velger å se bort fra at tilsynelatende identiske handlinger kan være rettet mot ulike mål. Et eksempel på dette, som jeg finner i mitt materiale, kan være at når barna legger puslespill kan ett barn være opptatt av problemløsningsaspektet ved situasjonen, mens et annet barn primært kan være opptatt av samhandlingen med de andre. Dette er en kritikk som kan rettes mot Piagets analyse av de eksperimentene han foretok.

NB, X Når barna kommuniserer er det nødvendigvis ikke slik at målet med et utsagn trenger å være at motparten skal forstå. I de standardiserte situasjonene kan en se at noen av barna ønsker å gjøre forklaringene litt vanskelig for hverandre. På denne måten synes de kanskje at de får et morsommere spill. Dette kan være en parallell til andre hverdagslige situasjoner, slik jeg fant i det øvrige observasjonsmateriale hvor barn kan være gåtefulle, kryptiske og innviklede. Dette kan være en måte å gjøre seg interessant på, vekke interesse og nysgjerrighet hos motparten. Piaget redegjør ikke for disse aspektene ved barnas kommunikasjon når han hevder at barn i førskolealderen er egosentriske.

NB X Når det gjelder diskusjoner mellom barn i førskolealder, hevder Piaget at at det er vanlig at påstand blir stående mot påstand uten videre begrunnelse. Gjennom mine observasjoner synes det å være en del tilfeller hvor dette skjer. Men jeg finner også situasjoner hvor barn begrunner påstander og påpeker inkonsistens i motpartens utsagn og forsøker å klare opp i disse. NB

I analysen av de standardiserte situasjonene har jeg funnet tilsvarende resultater, det vil si eksempler som viser at barn lar være å påpeke inkonsistens i samtalepartens utsagn og andre eksempler hvor de påpeker inkonsistens.

Ifølge Piaget har barnet i førskolealder problemer med å forholde seg til abstrakte symboler. Egosentrismen gjør at

barnet ikke helt klart skiller mellom symbolet og det symbolet representerer, men vil kunne blande disse sammen. Når det gjelder barnas forhold til symboler finner jeg i mitt materiale eksempler på at barna manipulerer med abstrakte symboler som tall, kart og instruksjonstegninger.

Piaget betegner "liksolek" som symbollek. Han hevder at barnet har en manglende kapasitet til å vurdere egen subjektivitet. Dette fører til at barnet kan blande sammen indre opplevelser og ytre "realitet", det vil si at barnet lett vil sammenblande lek og virkelighet. Jeg har betraktet barnas symbollek som kommunikasjon på ulike abstraksjonsnivåer (Bateson, 1972). Det Piaget betegner som sammenblanding mellom lek og virkelighet kan sees på som pendling mellom lek og ikke-lek. Det vil si at barna skifter raskt mellom ulike kommunikasjonsnivåer. Ulike kontekstmarkører signaliserer hvilket nivå barna kommuniserer på.

I analysen av de standardiserte situasjonene har jeg knyttet barnas kommunikasjon til egosentrisme og desentrering gjennom å se på effektiviteten i kommunikasjonen og knytte denne til en intersubjektiv kontekst. I denne forbindelse vil jeg vise til Goodwin (1979) som hevder at det som blir sagt i en samtale er et produkt konstruert av den som snakker og tilhører i fellesskap. Dette henger sammen med at den som snakker kan følge med på tilhørerens reaksjoner og rekonstruere meningen med setningen mens personen snakker, for å få setningen til å passe inn i situasjonen.

Jeg har i analysen av de standardiserte situasjonene pekt på egenskaper ved objektene barna skal kommunisere om som en variabel som kan virke inn på om barna lykkes i å finne ut av objektet. Det synes som om barna lykkes bedre i kommunikasjonen hvis objektet har egenskaper som gjør det enkelt å skille objektet fra andre objekter.

I analysen av de standardiserte situasjonene har jeg forsøkt å vise at eksperimentene og eksperimentlignende situasjoner

bare
Hva gjør
en med
en
barn?

NB.

kan betraktes som sosiale konstruksjoner, som ikke konstru-
eres på forhånd av eksperimentator, men av barna og eksperimen-
tator i eksperimentsituasjonen (Jennings & Jennings,
1974). Interaksjonen mellom eksperimentator og barna virker
inn på effektiviteten i barnas kommunikasjon.

Piaget hevder at evne til desentrering er knyttet til en
underliggende kognitiv struktur i barnet. Piaget hevder
også at denne strukturen, som barnets tenkning baserer seg
på ikke har opphav i språket men i barnets sansemotoriske
handlinger. Som en følge av dette hevder Piaget at det
barnet kan gi uttrykk for verbalt ikke nødvendigvis sier noe
om deres forståelse. Barn kan med et voksent språk få oss
til å tro at de forstår mer enn de gjør. En kan si at
barnas utsagn kan være "papegøyeutsagn". Tross dette
baserer Piaget seg likevel på språket i sine undersøkelser.
Piaget blir ofte kritisert for dette (e.g. Hundeide, 1977).
Denne kritikken kan samtidig rettes mot mine data. Hvordan
er det mulig å slutte fra språk til tanke? Jeg har forsøkt
å unngå en slik kritikk ved å få fram ulike og til dels
motstridende fortolkninger av det som blir sagt og gjort av
barna. Jeg ønsker med denne framgangsmåten å understreke at
de språklige ytringene bare må betraktes som indikatorer på
barnas forståelse.

Jeg vil i den siste delen av konklusjonen forsøke å se barns
tenkning i en større sammenheng, det vil si at jeg vil si
noe om barns tenkning i et historisk og kulturellt perspek-
tiv.

Ifølge Ziehe og Stubenrauch (1983) er det i dag ytterligere
nødvendig å stille spørsmål ved sammenhengen mellom det barn
og unge verbalt er istand til å gjøre rede for og deres
forståelse. Med utgangspunkt i disse kan en betrakte Piagets
teori om barns tenkning, som en teori om barns tenkning på
et gitt historisk tidspunkt:

"Mindre end nogensinde kan vi betrakte barndom og ungdom med uhistorisk antropologiske kategorier, mindre end nogensinde kan de forstås som en rekkefølge af mer eller mindre endogene modningsfaser. Barndommen er forlængst indhentet af teknificeringen af vores livsverden, og det gælder helt ind i de fineste sociale og psykiske porer."
(Ziehe og Stubenrauch, 1983 :27)

Ziehe og Stubenrauch ser sammenhengen mellom et samfunns objektive betingelser og individenes forståelse av seg selv og omverdenen. Individets tenkning kan dermed betraktes som et historisk produkt.

Ziehe og Stubenrauch peker på at forholdet mellom primær- og sekundärerfaringene har endret seg:

"Især fjernsynet har for børn og unge et umådeligt tilbud af sekundære tydningsmønstre, som på ingen måde står i forhold til mulighederne for egne primære erfaringer. Verden er således udtrykt skarpt - "forlængst bekendt", før de kan erfare den. Tydningsmønstrene er der allerede; det er ikke erfaringen som bliver tydet; den i forvejen tilegnede tydning er nemlig selv sekundær "erfaring", som sandsynligvis ikke kan nås af den primære erfaring. Omfanget af en sådan type forud-viden er hos børn og unge i dag enorm stort."
(Ziehe og Stubenrauch, 1983 :37)

Båndet mellom hva en verbalt kan uttrykke av kunnskaper og hva en selv har opplevd er et bånd som blir stadig svakere. Tilgangen til informasjon om "voksenverdenen" er større. Barn har ofte tilegnet seg sekundärerfaringer gjennom massemedia før de gjør de primære erfaringene. Dette gjør at de kan utale seg om et stort antall ulike tema uten selv å ha erfart dem.

X NBX Piaget argumenterer for at hans teori om barns intellektuelle utvikling gjelder universelt. Han viser til undersøkelser som tyder på at i enkelte kulturer vil ikke befolkningen nå det formal-operasjonelle stadiet:

"It is in particular quite possible (and this is the impression given by generally known ethnographic works) that in many societies adult thought does not go beyond the level of "concrete" operations and thus does not go beyond the level of propositional thinking which are achieved between twelve and fifteen years in our surroundings."

(Piaget, 1971 :44)

X Cole, Gay, Glick og Sharp (1971) hevder at det Piaget egentlig sier er at "primitive" voksne tenker slik vestlige barn gjør. Cole et.al. gjorde en undersøkelse blant Kpellefolket i Liberia. Utgangspunktet for å foreta denne undersøkelsen var at de liberianske barna hadde store problemer med den vestlige matematikken.

Når det gjelder logisk tenkning viser Cole et. al. at det kan være vanskelig å avgjøre om en slutning er logisk eller basert på tidligere erfaring. Når en ser en sky på himmelen og sier at det skal bli regn, kan det både være en logisk slutning og en slutning basert på tidligere erfaringer. Dette er et moment som kan rettes som kritikk når Donaldson i sin undersøkelse og jeg i min analyse viser eksempler på at barn tenker logisk. Cole et. al (1971) viser at det ikke alltid er rasjonelt å tenke logisk. I enkelte tilfeller kan det være katastrofalt, for eksempel på kaninjakt hvis en følger denne logiske slutningen:

- 1) En kanin har 4 bein.
- 2) Dette dyret har 4 bein
- 3) Derfor er dyret en kanin

X Lurja (1960) fant i en undersøkelse blant bønder i Sovjet-Unionen på tretti-tallet en sammenheng mellom evne til hypotetisk-deduktiv tenkning og grad av vestliggjøring. Han foretok undersøkelsen blant to grupper bønder. Den ene gruppen som Lurja karakteriserte som vestliggjort levde i et statskollektiv. Den andre gruppen levde et mer tradisjonelt bondeliv. Bøndene fikk forelagt følgende problem som de skulle løse: "I en by i Sibir er alle bjørner hvite. Din nabo dro til den byen og så en bjørn. Hvilken farge hadde

den?" De tradisjonelle bøndene svarte ofte at: "Dette vet vel ikke jeg, ettersom jeg ikke har vært i denne byen," eller: "Hvorfor spør du ikke naboen?" De kollektiviserte bøndene svarte gjerne: "Hvit, selvsagt, du sa jo at alle var hvite."

Cole et.al.(1971) finner også i sin undersøkelse at grad av vestliggjøring, gjennom utdanning, er en variabel som virker inn på barnas evne til å løse logiske problemer. De hevder samtidig at tester som er ment å måle barns evne til desentrering ikke måler underliggende kognitive strukturer, men kulturelt betingede ferdigheter:

...cultural differences in cognition reside more in the situations to which particular cognitive processes are applied than in the existence of a process in one cultural group and its absence in another."

(Cole, Gay, Glick & Sharp, 1971 :233)

7 - 2

Cole et.al. argumenterer for at en må skille mellom performance, det vil si prestasjoner i en situasjon, og underliggende kognitiv struktur. Den underliggende kognitive strukturen danner ifølge Piaget grunnlaget for barns evne til desentrering. Når barna viser ujevnheter i sine prestasjoner som hører inn under desentreringsfenomenet blir det ifølge Cole et.al. problematisk å se på dette som et uttrykk for en generell struktur. Disse prestasjonene betraktes istedet som situasjonsbetingede.

I den undersøkelsen jeg har foretatt finner jeg at barnas prestasjoner som kan kategoriseres under desentreringsfenomenet synes å variere fra situasjon til situasjon. I likhet med Cole et.al. finner jeg det problematisk å betrakte disse prestasjonene som et uttrykk for en generell kognitiv struktur. Jeg finner det dermed vanskelig å bruke desentreringsbegrepet som et samlebegrep for en rekke fenomener som i stor grad synes å være avhengig av en rekke kontekstuelle variabler. Dette utelukker ikke at en kan knytte desentreringsbegrepet til underliggende generelle kognitive

strukturer som vanskelig lar seg undersøke empirisk. I denne forbindelse må spørsmålet reises om fruktbarheten ved et slikt desentreringsbegrep.

LITTERATURLISTE

- Bateson, G.: "Ånd og Natur", Rosinante, Charlottenlund, 1984.
- Bateson, G.: "Steps to an Ecology of Mind" Ballantine Books, New York, 1972.
- Blakar, R. M.: "Kontakt og konflikt", Pax Forlag, Oslo, 1978
- Blakar, R. M.: "Studies of Familial Communication and Psychopathology." Universitetsforlaget, 1980
- Borke, H.: "Piaget's View of Social Interaction and the Theoretical Construct of Empathy" i Siegel Brainerd (ed): "Alternatives to Piaget" Academic Press, New York, 1978.
- Berger, P.L., Luckmann, T.: "Den samfunnsskapede virkelighet" Lindhardt og Ringhof, Viborg, 1979
- Bjerrum Nielsen, H.: "Små piger, søde piger, stille piger. Om pigeliv og pigesocialisering" i Christian Beck og Lars Grue (red): "Å, lykkelige ungdomstid?" Universitetsforlaget, Oslo, 1984
- Bringuier, J.: "Conversations with Jean Piaget", University of Chicago Press, Chicago and London, 1980.
- Broch Utne B., Haukaa R.: "Kunnskap uten makt", Universitetsforlaget, Oslo, 1980
- Brown, R.: "A First Language. The Early Stages", Harvard University of Chicago Press, Cambridge, 1973
- Bruner J.: "Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing", London, George Allan & Unwin, 1974
- Chomsky, N.: "Aspects of the Theory of Syntax", MIT Press, Cambridge
- Cicourel, A. V.: "Interpretating and Summarization: Issues in the Childs Acquisition of Social Structure" i Joseph Glick (ed): "The Development of Social Understanding" Gardner Press Inc., New York, 1978
- Cole, M., Means B.: "Comparative Studies of How People Think", Harvard University Press, Cambridge, 1981
- Cole, M., Gay, John, Glick, Joseph, Sharp, Donald W.: "The Cultural Context of Learning and Thinking." Methuen & co. Ltd., London, 1971
- Dahle, M.: "Sosial bakgrunn og språklig kommunikasjon" Hovedoppgave i psykologi ved Universitetet i Oslo, 1977

- Donaldson, M.: "Hur barn tänker." Liber Förlag, Malmö, 1984
- Eriksen, E.O.: "Handlingskoordinering og sosial orden" Tidsskrift for Samfunnsforskning nr.3/1986
- Flavell, J.: "Comments on Beilin's "The Development of Physical Concepts" i Theodore Mischel (ed): "Cognitive Development and Epistemology." Academic Press, New York, 1971
- Flavell, J., Botkin P.T., Fry, C.L.: "The Development of Roletaking and Communication Skills in Children" Wiley, New York, 1968
- Fischer, K. W.: "A Theory of Cognitive development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills", Psychological Review, vol.87, no.6, s477-531, 1980
- Fishbein, H.D., Lewis, S., Keiffer, K.: "Childrens Understanding of Spatial Relations: Coordination of Perspectives", Developmental Psychology vol.7, no.1, s21-23, 1972
- Fishbein, H.D., Haygood, R.C., Frieson D.: "Relevant and Irrelevant Saliency in Concept Learning" American Journal of Psychology, 83, s544-553, 1970
- Gardener, H.: "Developmental Psychology" Little, Brown and Company, Boston, 1982
- Giddens, A.: "New Rules of Sociological Method", Huthchinson, London, 1976
- Glick, J.: "Cognition and Social Cognition" i Joseph Glick (ed): "The Development of Social Understanding" Gardener Press Inc., New York, 1978
- Goodwin, C.: "The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation" i George Psathas (ed): "Everyday Language: "Studies in Ethnomethodology", Irvington, New York, 1979
- Habermas, J.: "The Theory of Communicative Action" Vol.1, Beacon Press, Boston, 1981
- Habermas, J.: "Theorie des kommunikativen Handelns", Band 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981
- Haga, Å. "Handling og samfunn." Kompendium, ISV, Universitetet i Tromsø, 1986.
- Hamlyn D.W.: "Epistemology and Conceptual Development" i Theodore Mischel (ed): "Cognitive development and epistemology." Academic Press, New York, 1971
- Hellevik, O.: "Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap" Universitetsforlaget, Oslo, 1982
- Hollos, M.: "Growing up in Flathill - Social Environment"

and Cognitive Development Universitetsforlaget, Oslo, 1974

Hoel, S.: "Veien til verdens ende.", Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1958

Hoëm, A.: "Sosialantropologiske metoder ved studie av pedagogiske fenomen". Notat. Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo, 1973

Holter, H. og Kalleberg, R. (red): "Kvalitative metoder i samfunnsforskning." Universitetsforlaget, Oslo, 1982.

Hundeide, K.: "Piaget i kritisk lys." J.W Cappelens Forlag A.S., Oslo, 1977

Huttenlocher, J. & Presson, C. C.: "Mental Rotation and the Perspective Problem", Cognitive Psychology 4, s277-299, 1973

Jennings, K. & Jennings, S.: "Tests and Experiments with Children" i Cicourel et al.: "Language Use and School Performance" Academic Press Inc., New York, 1974

Katz, J.J., og Postal, P.M.: "An Intergrated Theory of Linguistic Descriptions", MIT Press, Cambridge, 1964

Köhler, W.: "Gestalt Psychology", Horace Liveright, New York, 1929

Light, P.: "Cognitive and Social Development: A New Perspective", Cambridge University Press, Cambridge, 1979

Luria, A.R.: "The Role of Speach in the Development of Normal and Abnormal Behavior", Pergamon, London, 1960

Maier, H.W.: "Tre teorier om børns utvikling", Gyldendals pædagogiske bibiliotek, København, 1974

Marx, K. og Engels F.: "The German Ideology" (vol.1) (1845-1846) C.J. Arthur (ed), International Publishers, New York, 1970

Mead, G.H.: "Mind, Self and Society", The University of Chicago Press, Chicago, 1934

Mead, G.H.: "On Social Psychology", Strauss (ed.), The University of Chicago Press, Chicago, 1956

Mellin-Olsen, S.: "Læring som sosial prosess", Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 1977

Nelson, K.: "Structure and Strategy in Learning to Talk", Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, 1973

- O'Neill, J.: "Embodiment and Child Development: A Phenomenological Approach" i Hans Peter Dreitzel (ed): "Childhood and Socialization" Macmillan Publishing co. Inc, New York, 1973
- Parsons, T., Shils, E.A.: "Toward a General Theory of Action", Harvard University Press, Cambridge, 1951
- Piaget, J. og Inhelder B.: "The Childs Conception of Space" Routledge & Kegan Paul, London, 1956
- Piaget, J.: "The Childs Conception of Physical Causality" 1927, i H.E. Gruber, J.J. Vonèche (eds): "The essential Piaget", Routledge & Kegan Paul, London, 1977
- Piaget, J.: "The Childs Conception of Time", 1946, i H.E. Gruber, J.J. Vonèche (eds): "The Essential Piaget", Routledge & Kegan Paul, London, 1977
- Piaget, J. : "Barnets psykiske utvikling." Hans Reitzel. København, 1969.
- Piaget, J.: "Psychology and Epistemology" The Penguin Press, London, 1972
- Piaget, J.: "Språk och tanke hos barnet" GWK Glerup Bokförlag/Lund, 1973
- Piaget, J. og Inhelder, B.: "Barnets psykologi" J.W. Cappellens Forlag A.S., Oslo, 1974
- Rafky, D.: "Phenomenology and Socialization: Some Comments on the Assumptions underlying Socialization Theory" i Hans Peter Dreitzel (ed): "Childhood and Socialization" Macmillan Publishing co. Inc, New York, 1973
- Reithaug, T.: "Context Effects on Children's Use of Language" i Scandinavian Journal of Educational Research Vol.29, No.1, 1985
- Ritzer, G.: "Sociological Theory" Alfred A. Knopf, New York, 1983
- Rommetveit, R.: "On Piagetian Cognitive Operations, Semantic Competence and Message Structure in adult Child Communication" i Ivana Marková (ed): "The Social Context of Language", John Wiley & Sons, Chichester, 1978
- Rommetveit, R.: "On Message Structure", John Wiley & Sons, London, 1974
- Rørvik, H.: "Piaget i pedagogisk teori. Ei kritisk vurdering" Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/87
- Seltman, M. & Seltman, P.: "Piaget's Logic" George Allen & Unwin, London, 1985, kap.8
- Shepard, R., Metzler, J.: "Mental Rotation of Three-dimen-

sional Objects" i Science, 171, 701-703, 1971

Skodvin, A.: "Piagets teori om språk i førskolealderen"
3.avdelingsoppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Oslo,
1975

Spradley, J.P., McCurdy D.W.: "The Cultural Experience"
Science Research Associates Inc., Chicago, 1972.

Stinchcombe, A.L.: "Constructing Social Theories", Harcourt,
Brace & World Inc., San Fransisco, 1968

Sørbo G.: "Planlegging, forskning og utvikling", Occasional
Papers in Social Anthropology No.7, Oslo, 1983

Ve, H.: "Sosialisering, kjønn og klasse" i A.M. Berge, A.
Kalleberg, A. Leira (red): "I kvinners bilde", Pax, Oslo,
1977

Vejleskov, H.: "Udvikling og indlæring. J.S. Bruners teori"
Munkgaard, København, 1972

Voyat, G.: "Cognitive and Social Development: A New Perspec-
tive" i Joseph Glick (ed): "The development of Social
Understanding" Gardener Press Inc., New York, 1978

Wason P.L., Johnson-Laird P.N. : "Psychology of Reasoning:
Structure and Content", Batsford, London, 1972

Werner, H.: "Comparative Psychology of Mental Development",
New York, 1948

Whorf, B.L.: "Language, Thought and Reality" John Wiley &
Sons Inc., New York, 1956

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert: "Ny ungdom og
usædvanlige læreprosesser" Politisk Revy, 1983.

Åm, Eli: "Lek i et antropologisk perspektiv", Norsk
Pedagogisk Tidsskrift 3/87

TIL FORELDRENE PÅ

Angående observasjon i barnehagen

Jeg holder på å skrive en hovedoppgave i samfunnsvitenskap-skoleforskning omkring hvordan barn utvikler evnen til å se verden fra andres sted og hvordan de kombinerer dette med sitt eget sted å se fra.

Det som er viktig for meg å se på da, er hvordan barn samhandler og kommuniserer, hvordan de leker sammen, hjelper hverandre og snakker sammen.

For mitt arbeide er det ganske nødvendig at jeg får gjort noen observasjoner omkring dette. Siden jeg selv har et barn på . . . , Lene, og barna her kjenner meg fra før, tenkte jeg at dette kunne være et godt utgangspunkt for å gjøre observasjoner nettopp her.

Om det er mulig hadde jeg tenkt å gjøre dette allerede fra starten av neste uke.

Hvis noen av foreldrene har noe imot dette ville jeg gjerne ha beskjed.

Med hilsen

Ragnhild Holm

..... 31.03.87.

Til foreldrene på

I oktober måned-86 sendte jeg et brev til alle dere foreldrene på, og kort tid etter startet jeg med observasjoner i barnehagen.

For meg har dette vært en interessant og lærerik tid. Nå begynner jeg å nærme meg slutten av denne observasjonsrunden, men det er fremdeles en brikke som mangler i "puslespillet".

Jeg ville gjerne ha observert barna i noenlunde en og samme situasjon. Jeg har laget et spill, en situasjon hvor et barn skal forklare noe til et annet barn, som det første barnet vet hva er , men ikke det andre.

Poenget ved å gjøre observasjoner av denne typen er for å se på hvordan samspillet og formidlingen skjer barna i mellom. Hvilke aspekter ved tingene velger de å legge vekt på i sine beskrivelser for hverandre for at den andre skal forstå f.eks form farge osv.

Er det noen forskjeller på aldersgruppene her?

For meg blir det ikke så interessant å se på barna i denne situasjonen isolert sett, men å se på parene i samspill. Er det f.eks. forskjell når en 3-åring og en 6-åring snakker sammen og når en 5-åring og en 6-åring snakker sammen.

Personene og barnehagen vil i avhandlingen min selvsagt være anonymisert.

Om jeg ikke hører noe fra dere foreldre i løpet av denne uka (ukel4), regner jeg med at jeg har samtykke fra dere til å gjennomføre opplegget.

Har dere innsigelser eller spørsmål kan jeg enten treffes i barnehagen eller på tlf. 81688 linje 342 kl.9-15 mand.-fred.

Med hilsen

Rønnaug Holmvik

Rønnaug Holmvik