

utdanningsult.fak

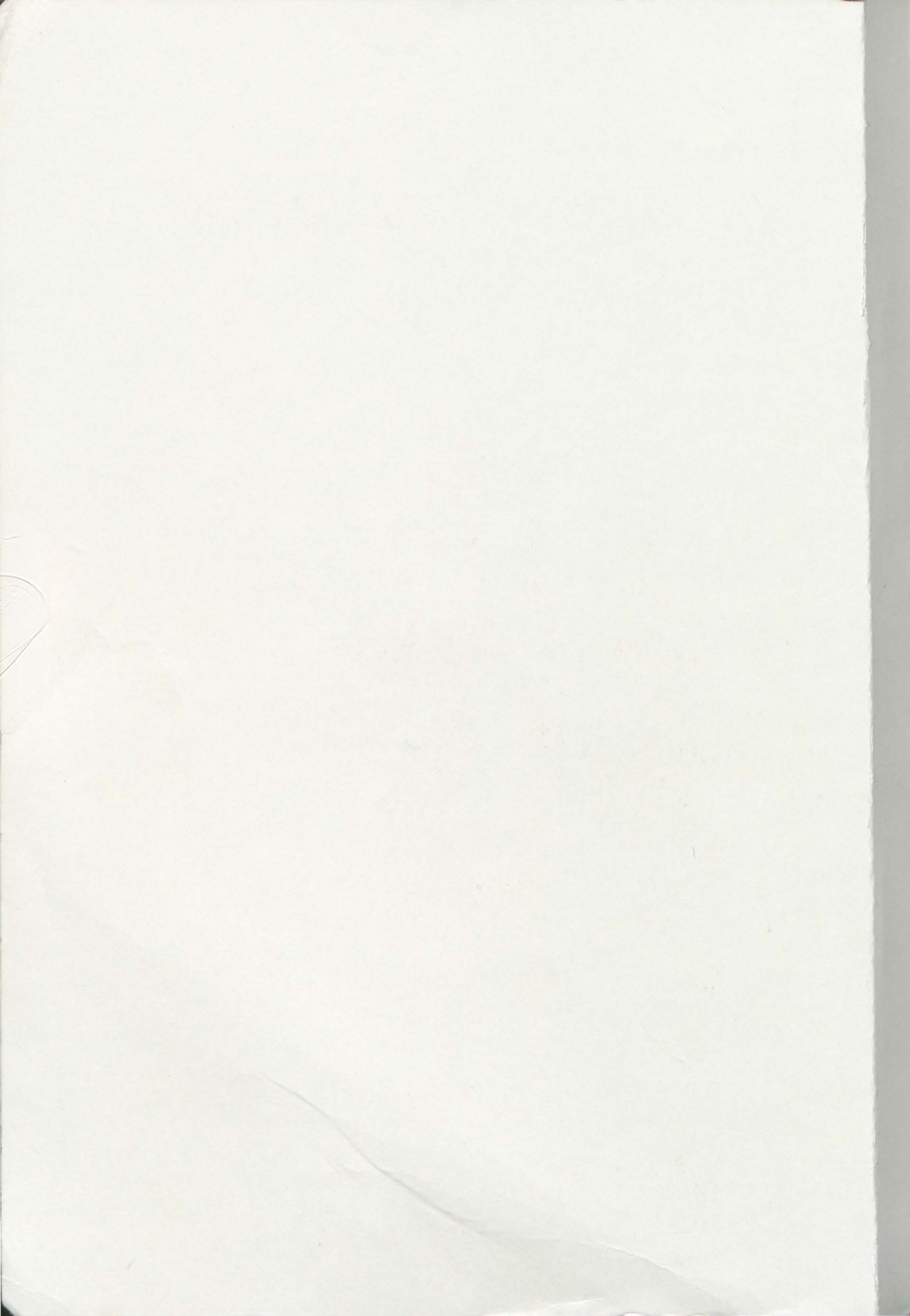
Liv Gjems

**Hva lærer barn
når de forteller?**

En studie av barns
læringsprosesser
gjennom narrativ praksis



**Det utdannings-
vitenskapelige fakultet**
Universitetet i Oslo
2006



Hva lærer barn når de forteller?

En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis.

Høgskolen i Vestfold

Biblioteket - Eik

Postboks 2243

3103 Tønsberg

Liv Gjems

Avhandling for graden dr.polit
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

06xd01012

155.413 Gje

© Liv Gjems, 2006

*Series of dissertations submitted to the
Faculty of Education, University of Oslo*
No. 56

ISSN 1501-8962

All rights reserved. No part of this publication may be
reproduced or transmitted, in any form or by any means, without permission.

Cover: Inger Sandved Anfinsen.
Printed in Norway: AiT e-dit AS, Oslo, 2006.

Produced in co-operation with Unipub AS.
The thesis is produced by Unipub AS merely in connection with the
thesis defence. Kindly direct all inquiries regarding the thesis to the copyright
holder or the unit which grants the doctorate.

*Unipub AS is owned by
The University Foundation for Student Life (SiO)*

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 INNLEDNING	1
1.2 Innramming av problemområde	5
1.3 Teoretisk ramme	8
1.4 Problemstillinger	9
1.4.1. Problemstillinger.....	9
1.5 Avgrensing av forskningsproblemet	11
1.6 OPPBYGGING AV AVHANDLINGEN	16
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver på barns læring om andres oppfatning gjennom narrativ praksis	19
2.1 Barns læring om at andre har egne oppfatninger	22
2.1.1 Læring som en individuell prosess i et sosiokulturelt fellesskap.....	23
2.1.2 Dele oppfatninger med andre gjennom språket.....	24
2.1.3 Språk som redskap når barn skal lære om andres oppfatning.....	25
2.1.3.1 Forståelse for andres oppfatning uttrykt gjennom ord for mentale hendelser.....	28
2.2 Individuelle perspektiver på kognisjon	31
2.2.1 De individkognitive perspektivene på barns teorier om andres oppfatninger.....	32
2.2.2 Feiloppfatningsoppgavene.....	33
2.2.2.1 Syn på språkets funksjon.....	35
2.3 Sosiale perspektiver	38
2.4 Læring om andres oppfatning - en konsekvens av teoretisk kompetanse eller deltakende interaksjon?	39
2.5 Narrativer	43
2.6 Teoretisk perspektiv på førskolebarns narrativer	44
2.6.1 Hvordan definere et narrativ.....	46
2.6.2 Narrativ struktur.....	48
2.6.2.1 Historisk riss over forskning om barns narrativer.....	49
2.6.2.3 Sosiokulturelle perspektiver på barns narrativer.....	50
2.6.2.1 Tidsstrukturering som aspekt ved barns oppfatning av andre.....	54
2.6.2.2 Samtalenarrativer for å utforske og forstå hendelser.....	56
2.7 Hvilke erfaringer bidrar til at barn lærer å lage narrativer	59
2.7.1 Barnehagens voksne som støttespillere for barn som presenterer narrativer.....	60
2.8 Sammenfatning og definisjon av narrativ i denne studien	63

KAPITTEL 3 FORSKNING PÅ BARNES NARRATIVER OG BARNES FORSTÅELSE FOR ANDRES OPPFATNING	64
3.1 Språk som ramme for å studere barnes læring om andres oppfatning og narrativ kompetanse	65
3.1.1 Forskning på barnes forståelse for andres oppfatninger gjennom språktester og kartlegging av familjestørrelse	65
3.1.2 Språk og feiloppfatninger	68
3.2 Studier av barnes narrativer som uttrykk for forståelse for andres oppfatninger	70
3.2.1 Forskning på årsakssammenhenger mellom barnes deltakelse i narrative konstruksjoner og mestring av feiloppfatningsoppgaver	71
3.2.2 Studier av barnes deltakelse i narrative konstruksjoner	73
3.2.3 Narrative monologer	74
3.2.4 Forskning på barnes evalueringer i narrativer	76
3.3 Studier av barnes narrativer i barnehage	78
3.3.1 Narrativer barnehagebarn oppmuntres til å lage i barnehagen	78
3.3.2 Hva barnes narrativer kan avdekke om deres oppfatning av andre	79
3.3.3 Barnes spontane narrativer fortalt i barnehage	81
3.3.3.1 Forskning på narrativens struktur og innhold	81
3.3.3.2 Forskning på narrativer med og uten løsninger	83
3.4 Fortelle for å dele og fortelle for å utforske	85
3.5 Oppsummering	86
KAPITTEL 4.0 METODISK TILNÆRMING OG FORSKNINGSSTRATEGI	89
4.1 Utvalg	89
4.1.1 Valg av barnehage	89
4.1.1.1 Barnehagen	89
4.1.2 Valg av fokusbarn	91
4.1.3 De voksne i barnehagen	93
4.2 Begrunnelser for valg av videoobservasjon	94
4.2.1.1 Videoobservasjonene	97
4.2.2 Gjennomføring av observasjonsstudien	98
4.2.3 Valg av observasjonssituasjoner	99
4.2.4 Feiloppfatningsoppgave	100
4.3 Beskrivelse av materialet	101
4.4 Ekskluderinger av observasjonsopptak	105
4.4.1 Ekskluderinger av samtaler fra transkribert datamateriale	105
4.5 Tilrettelegging av datamaterialet for analyse	106
4.5.1 Transkripsjon	107
4.5.1 Analyseprosessen	108
4.6.1 Gangen i analysearbeidet	110
4.6.1.1 Analyse av interaksjonskontekster	110
4.6.1.2 Analyser av narrativens innhold og struktur	111

4.7 Validitet i studie av barns narrativer	114
4.8 Reliabilitet.....	119
4.8.1 Oppsummering av validitet og reliabilitet i denne studien.....	120
4.9 Etske overveielser.....	121
4.10 Den videre presentasjon av resultater.....	122
KAPITTEL 5 NARRATIVENES INNHOLD OG SAMMENHENG	123
5.1 Analysetilnærming.....	124
5.2 Fokusbarnas bakgrunnsopplysninger.....	126
5.2.1 Narrativer med bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte.....	129
5.2.1.1 Hvordan karakterisere fokusbarnas narrativer med bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte?.....	134
5.2.2 Bakgrunnsopplysninger gitt med støtte.....	135
5.2.2.1 Hvordan karakterisere narrativene bakgrunnsopplysninger gitt med støtte?.....	139
5.3 Innholdet i fokusbarnas bakgrunnsopplysninger	140
5.3.1 Bakgrunnsopplysninger om <i>hva</i>	140
5.3.2 Bakgrunnsopplysninger om <i>hvem</i> som var deltakere i hendelsene	143
5.3.3 Bakgrunnsopplysninger om <i>hvor</i> hendelsene foregikk	146
5.3.4 Bakgrunnsopplysninger om <i>når</i> noe skjedde.....	147
5.4 Konstruksjon av sammenhenger mellom hendelser	149
5.4.1 Sammenlenking av hendelser for å støtte samtalepartnerens forståelse.....	150
5.5 Bakgrunnsopplysninger og sammenlenkinger av hendelselementer som uttrykk for å forstå andres oppfatninger	158
KAPITTEL 6 BARNAS UTTRYKK FOR Å FORSTÅ ANDRES OPPFATNING	
GJENNOM SAMARBEID OG BRUK AV ORD FOR MENTALE HENDELSER.....	161
6.1 Analyser av hvordan barna fortalte	161
6.1.2 Analysetilnærming	162
6.2 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå	163
6.2.1 Narrativer for å fortelle	165
6.2.2 Narrativer for å forstå.....	167
6.2.3 Betydning av å ha erfaring med narrativ praksis.....	177
6.2.4 Barnas invitasjoner til samarbeid.....	178
6.3 Analyser av fokusbarnas evalueringer som uttrykk for at de forstod at andre hadde egne oppfatninger	179
6.3.2 Evaluering som uttrykk for å forstå at andre kan ha en egne oppfatninger.....	180
6.4 Ord for å snakke om mentale hendelser	183
6.4.1 Voksnes bruk av ord for mentale hendelser	185
6.4.2 Barnas bruk av ord for mentale hendelser	191

6.5 Barns invitasjoner til samarbeid og bruk av ord for mentale hendelser.....	194
---	------------

KAPITTEL 7 FOKUSBARNAS FORSTÅELSE FOR ANDRES OPPFATNING SLIK

DETTE KOM TIL UTTRYKK I ULIKE INTERAKSJONSKONTEKSTER.....	196
--	------------

7.1 Narrativer presentert i dyadiske interaksjoner.....	196
--	------------

7.2 Narrativer presentert i flerperson interaksjoner.....	199
--	------------

7.3 Fokusbarnas forståelse for andres oppfatning uttrykt i feiloppfatningsoppgaver.....	202
--	------------

7.3.1 Språklige uttrykk for å forstå at andre har en egen oppfatning.....	206
---	-----

7.4 Endring i interaksjonene.....	214
--	------------

7.4.1 Endringer i Åges uttrykk for å forstå andres oppfatninger.....	216
--	-----

7.5 Fokusbarnas uttrykk for forståelse for andres oppfatning i ulike interaksjonskontekster.....	224
---	------------

KAPITTEL 8 TEORETISKE OG METODISKE REFLEKSJONER.....	227
---	------------

8.1 Fokusbarnas utforskende aktiviteter.....	229
---	------------

8.2 Hva fokusbarnas narrative konstruksjoner uttrykte om deres oppmerksomhet mot andres oppfatninger.....	232
--	------------

8.2.1 Narratives oppbygning og sammenheng.....	234
--	-----

8.2.2 Ord for mentale hendelser.....	236
--------------------------------------	-----

8.3 Interaksjoner i ulike kontekster.....	239
--	------------

8.3.1 Språklige uttrykk for å forstå for andres oppfatning i narrative interaksjoner.....	244
---	-----

8.3.1 Endringer i interaksjoner gjennom observasjonsperioden.....	247
---	-----

8.4 Sammenfatning av funn.....	248
---------------------------------------	------------

8.5 Metodiske refleksjoner og studiens bidrag til annen forskning.....	251
---	------------

8.5.1 Teoretiske generalisering.....	252
--------------------------------------	-----

8.6 Avsluttende kommentar.....	255
---------------------------------------	------------

8.6.1 Videre forskning.....	256
-----------------------------	-----

LITTERATUR:.....	258
-------------------------	------------

LISTE OVER TABELLER:.....	276
----------------------------------	------------

VEDLEGG:.....	277
----------------------	------------

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen ble innledet i august 2000, og jeg har mange å takke av både institusjoner og personer for at det har vært mulig å gjennomføre den.

Jeg vil starte med å takke Norges forskningsråd som trodde på prosjektet, og som ga meg et treårig doktorgrads stipend for å gjennomføre det. Uten dette ville det ikke vært mulig å gjennomføre studien.

Tusen takk til barnehagepersonalet, foreldre og barn i en av Vestfolds barnehager som har latt meg å få videoobservere deres språklige interaksjoner. Det var en modig personalgruppe. Barna og de voksne har vært grunnlaget for at denne studien er blitt til, og det var et privilegium å få delta i deres verden i 8 måneder.

Det er flere enkeltpersoner som har vært til uvurderlig støtte i dette arbeidet. Min veileder Vibeke Grøver Aukrust har bidratt med kommentarer, råd og oppmuntring gjennom hele arbeidet. Det siste året har også Roger Säljö lest et manusutkast og vært prøveopponent ved min prøvedisputas. Hans kunnskap om feltet og hans erfaring med avhandlingsarbeid har vært en uvurderlig støtte. Tusen takk også til professor Ingerid Pramling og med-doktorand Ulla Mauritzson med flere, ved Pedagogiska Institutionen, Barnpedagogiska kollegiet, Universitetet i Göteborg. Her har jeg fått være to uker som gjesteforsker, og blitt inkludert i doktorandkurser gjennom flere år.

Takk også til høgskolen i Vestfold som har gitt meg økonomisk støtte i avslutningsfasen. Bibliotekpersonalet må også få en stor takk fordi de har klart å skaffe meg artikler og litteratur innen de smaleste felt. Gode kolleger og venner har bidratt med oppmuntrende ord, diskusjoner og engasjerte innspill. Tusen takk.

På hjemmefronten, takk til Steinar, som har lest, diskutert og vært det beste reisefølge som tenkes kan gjennom denne prosessen. Tusen takk for all hjelp, både med avhandlingen og alt det andre jeg burde ha gjort. Andreas og Marcus, takk for tålmodighet, humor og omtanke.

Tønsberg
Juni 2005

Kapittel 1 Innledning

Barns læring om hva andre kan tenke, mene, tro, ville og vite er tema for den foreliggende studien. Dette er et forskningsfelt som er studert med ulike tilnærminger og formål. Jeg har studert barn i tre til fem årsalder og deres læring om andre menneskers oppfatninger, og hvordan de kan gi uttrykk for dette i sine narrativer. Barn kan gi uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre mennesker kan ha oppfatninger som helt eller delvis kan være forskjellige fra deres egne gjennom *hva* de forteller og *hvordan* de forteller. For å forstå at andre har egne oppfatninger, må barn lære at andre kan vite, mene, tenke og ville noe annet enn de selv. Barn må lære at andres handlinger vil ledes av det *de* tenker, mener osv om hendelser og om omverdenen.

Når barn forteller til andre vil de på forskjellige måter kunne gi uttrykk for om de går ut fra at andre har de samme oppfatninger som de selv. Hvis de er oppmerksomme på at andre ikke deler deres oppfatning, og ikke kjenner til hendelsen de forteller om, kan de fortelle med å gi relevante og tilstrekkelige bakgrunnsopplysninger. Barn som forteller til andre som om de tenker eller vet det samme som de selv, kan utelate mange opplysninger som gjør at narrativet blir vanskelig for andre å forstå. Denne innledende presentasjonen gir imidlertid en forenkling av barns narrative uttrykk for forståelse for andres oppfatning. Hvordan barn presenterer narrativer vil avhenge av flere forhold, som for eksempel deres erfaringer med å fortelle, deres intensjoner med å fortelle, barnas språklig erfaringer, hvem de forteller til og sammen med, og tema de forteller om. Jeg har studert barns invitasjoner til samarbeid om konstruksjoner av narrativer, og hvordan de snakker om mentale hendelser. I tillegg har jeg gjennomført en narrativ analyse, undersøkt barns bruk av forklaringer og hvordan de skaper sammenheng mellom hendelselementer og studere barns samarbeid med samtalepartnere.

For å konstruere og forstå narrativer må barn kunne bruke et språk, fordi språk er et nødvendig redskap for å dele erfaringer med andre. Narrativer barn konstruerer alene eller sammen med andre er av stor betydning for deres læring om seg selv, andre og omverdenen. Narrativer representerer derfor et viktig grunnlag for barns kognitive utvikling og læring om

den sosiale omverden. Når barn presenterer narrativer om noe de er opptatte av, vil nært sammenvevde utviklingsområder som emosjoner, kognisjon, språk og sosiale erfaringer knyttes sammen. Interaksjoner med voksne som støtter barn i å uttrykke seg er grunnleggende i denne læreprosessen. Gjennom narrativ praksis bygger barn opp mentale representasjoner av omverdenen og andre mennesker. Barn som presenterer et narrativ viser frem for andre hvordan de oppfatter omverdenen og om de er klar over at andre kan ha sine egne oppfatninger av det de forteller.

Denne studien bygger på sosiokulturelle teoriperspektiver, og det legges vekt på at læring foregår i kjente kontekster der barn samhandler med andre mennesker og de redskap som finnes i barnets omgivelse (bl.a. Säljö 2001; Nelson 1996; Rogoff 1990). Språk anses av mange forskere i denne tradisjonen å være et viktig redskap som barn og voksne anvender for samarbeide, dele erfaringer og å lære. Språk kan symbolisere konkrete hendelser i en her-og-nå situasjon, og språket kan representere ikke-observerbare hendelser, som både kan ligge utenfor her-og-nå kontekster eller kan omhandle abstrakte fenomen, slik som å tenke, vite, mene og tro. Nelson (1996) understreker at språk er et representasjonssystem for mentale prosesser som ikke er direkte observerbare. Voksne kommuniserer til barn gjennom språk om hva de selv eller andre kan tenke, vite, mene eller tro om hendelser. På denne måten støtter voksne barns læring om, og gryende forståelse for mentale hendelser. Språkets representative system blir etablert både kognitivt og kommunikativt gjennom en dialektisk prosess. En av de store fordeler ved språk er i følge Nelson at man kan dele og sammenligne erfaringer:

We know what other people think, only because they tell us about it (1996: 321).

Andres oppfatninger, deres tanker, forestillinger, meninger og antakelser kan man kun få tilgang til gjennom å dele informasjon gjennom språk. Skal barn lære om, og bli oppmerksomme på at andre har oppfatninger som kan være forskjellige fra deres egne, må de få tilgang til dette gjennom språklige ytringer fra andre om hva de tenker.

Som målgruppe for denne studien har jeg valgt barn i alderen mellom tre og fem år. I denne aldersperioden har de fleste barn fått så mange erfaringer med språk at språket kan begynne å fungere som redskap for tanken. Språket er et redskap i barns læring om andre oppfatning, og språk gir dem muligheter til å fortelle andre om hva de selv tenker og mener (blant andre

Ninio og Snow 1996). Nelson påpeker at barns narrativer er beskrivelser av hendelser som blir fortalt fra et gitt perspektiv utfra tid, person og situasjon:

involving a reflection and explanation; and it may explicitly or implicitly recapitulate recurrent enduring, perhaps universal, themes of cultural significance. (1996:189)

Skal barn lære at andre har oppfatninger som noen ganger kan være like og noen ganger forskjellige fra deres egne, må de få anskueliggjort dette gjennom språklige uttrykk. Gjennom språklige interaksjoner kan barn bli oppmerksomme på at andre ikke tenker, mener, vet eller tror det samme som de selv. De må gjøre erfaringer med at andre mener og vil noe annet enn de selv, og at de markerer at de er uenige med barna. Blant andre Nelson og Fivush (2004) påpeker at narrativer representerer en språklig interaksjonsform hvor barn kan dele personlige erfaringer og hendelser med andre. For at andre skal kunne forstå og dele et narrativ som et barn forteller, må barna gi relevante opplysninger om hendelsen og beskrive sammenhenger mellom hendelseselementer. Skal barn få andre til å lytte til det de forteller, må de forsøke å ta deres perspektiv og vurdere hva de trenger av opplysninger utfra hvem de er.

Det er gjennomført en rekke studier av barns narrativer i familiekontekster, enten som studier av mor – barn dyader eller som ledd i familiesamtaler (blant andre Aukrust 2002; Ochs 2002; Miller et al. 1997). Disse studiene har vært knyttet til hvordan barn, voksne familiemedlemmer og eldre søsken konstruerer narrativer om noe de har erfart sammen. Studiene har vært rettet mot ulike familiekontekster med forskjellige språklige og narrative tradisjoner, og har vektlagt hvordan ulike kulturer og fortellertradisjoner påvirker barns narrativer. Jeg har valgt å studere barn i barnehage og deres narrative uttrykk for om de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. I barnehagen er mange barn og få voksne sammen hver dag, og barnehagen representerer derfor en annen kontekst for å fortelle enn familien. Barnehagen gir barn erfaringer som vil være forskjellige fra de erfaringer de får i familien eller hos dagmamma. Stadig flere førskolebarn tilbringer i dag mer av sin tid utenfor egen familie, og mange norske barn over tre år har plass i barnehage.

Barnehagene er ifølge Rammeplan for barnehager (1996) organisasjoner som har til formål å gi barn gode oppvekst og utviklingsvilkår i samarbeid med barnas hjem. Barnehager er det første samfunnsorganiserte pedagogiske tilbud barn møter, og for mange barn er barnehagen den første daglige tilhørighet utenfor familien. Barnehager er organisasjoner som har sosiale

relasjoner mellom barn og voksne som er annerledes enn de barn møter hjemme. Barnehagen har regler som ofte skiller seg fra de barn er kjent med hjemmefra, der er andre rutiner og strukturer, og andre aktører enn i familien (Skinner et al. 1996). Norske barnehager har utviklet seg delvis som en del av en større utdanningspolitikk, med klare bånd til samtidens undervisnings- og oppdragelses filosofi og generelle politikk. Og barnehagens utvikling bygger delvis på daglig interaksjon mellom pedagoger og barn. Skinner et al. (1996) understreker at barnehagene ikke er isolerte fra omverdenen, og der foregår aktiviteter som forbereder barna til å gå på skolen og delta i større kulturelle sammenhenger og sosiale strukturer.

Barn vil ha med seg noen personlige erfaringer fra familien når de begynner i barnehagen. Disse erfaringene vil sette sitt preg på barnas møte med andre barn og voksne, og hvordan de kommer inn i nye regler og rutiner. Corsaro (1997) påpeker at når barn begynner i barnehage, trer de inn i en ny verden der rutiner, kultur, aktører og strukturer allerede er etablert. Barn er ukjente med denne verden i begynnelsen, men så snart de begynner å konstruere erfaringer sammen med andre barn og voksne, etablerer de sine egne erfaringer med barnehagehverdagen. De blir kjent med skikker og forestillinger som finnes i barnehagen, og den rolle som de kan ha her. I norske barnehager legges det stor vekt på lek i pedagogisk arbeid, og barns relasjoner til jevnaldrende er sentral. Voksne som jobber i barnehage vil ha ansvar for at barn får gode vilkår i de prosesser som kan støtte opp om lek og samspill mellom barn (Rammeplan for barnehager 1994). Nicolopoulou (2002) påpeker også at et kjennetegn ved barnehager er at barn er sammen med pedagoger og voksne som har en profesjonell kompetanse i det å samtale med barn.

Når institusjoner er blitt en vesentlig del av barns oppvekst, helt fra to – treårsalderen må barn tidlig venne seg til andre oppvekstarenaer med andre forventninger (Mauritzson og Säljö 2001). Barnehagen er en arena der det stilles andre krav til barn enn i familien. Barn som begynner i barnehage vil være ukjente for mange eller alle. De må lære å presentere seg selv for andre, og vise hvem de er og hva de liker gjennom språk og handling, for eksempel hva de liker å gjøre og leke. Barn må også finne ut hvem de andre barna og voksne er, og hva de liker å gjøre og leke. Barnehagebarn må kommunisere til andre hvem de selv er. Barn vil i slike interaksjoner lære om andre, om hva de vil høre om, hva de er uenige i, ler av og kommenterer. Barn vil få mange muligheter til å høre om andres tanker, meninger og viljer, og sammenligne disse med sine egne. Et vesentlig utgangspunkt for å bli kjent og gjøre seg

kjent med hverandre i barnehagen, skjer når barn forteller om sine erfaringer og presenterer narrativer om seg selv til voksne og andre barn.

Barnehagen vil representere en kontekst som er meget viktig for barns læring om andre gjennom narrativ praksis. Dette fordi barn må vende oppmerksomheten mot hva andre kan vite og mene, og hvilke behov de har for å få bakgrunnsopplysninger hvis de skal fange deres interesse og få presentert sine narrativer.

1.2 Innramming av problemområde

Det å lære at andre mennesker har en egen oppfatning som styrer hva de mener, tenker, tror, vet og vil, og hvordan de handler, er et viktig grunnlag for barns sosiale kognisjon og samhandling med andre mennesker. Familien har gjennom flere tiår vært en sentral forskningsarena for barns kognitive læring og utvikling gjennom samtale og narrative konstruksjoner, med spesiell vekt på mor – barn dyader (studier av blant andre Aukrust 2001; Astington og Jenkins 1996; Ninio og Snow 1996; Dunn 1988). Selv om stadig flere barn over tre år tilbringer mange timer hver dag i barnehagen, har vi lite forskning på barn – voksen samtaler i barnehagen (Guldbrandsen et al. 2002). Formålet med den foreliggende studien er å undersøke hvordan barn i barnehage gjennom sine narrativer kan lære om andres oppfatninger og gi uttrykk for at de der oppmerksomme på dette når de forteller. Jeg vil også studere hvordan barnehagens voksne gjennom interaksjoner med barn som forteller kan bidra til deres læring om andres oppfatninger ved å spørre, bekrefte, avkrefte og markere uenighet.

Barn som er sammen med mange barn og voksne i barnehagen har gode muligheter til å lære at andre mennesker mener, tenker, tror, vil og vet forskjellige ting. Når barn får erfaringer med å samhandle med mennesker utenfor familien, kan dette utvide deres forståelse for at mennesker også kan ha forskjellige oppfatninger. Nelson (1996) presiserer at en viktig utfordring i barns læring om andres oppfatning er å forstå at andre mennesker er både like og forskjellige fra dem selv, og at andre kan tenke og oppfatte hendelser både likt og ulikt barnet selv. Barn må også lære at andre handler utfra sine oppfatninger. Dette er en lang og krevende læreprosess som støttes av barns deltakelse i rutiner, lek, og gjennom bruk av fysiske og symbolske redskaper som finnes i barns omgivelse. Nelson understreker at språk og narrativer

har en viktig rolle i den læringsprosessen der barn skal lære om at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger.

Fordi medlemmer i en familie som regel kjenner hverandres fortellerstil og uttrykksformer godt, vil barn få mye støtte hjemme når de forteller til foreldre eller eldre søsken. Blum-Kulka (1997) viser at dette skjer ved at andre i familien fyller ut og setter inn ord, og responderer på barns ufullstendige ytringer. I barnehagen vil barn sjelden få samme grad av støtte fordi andre ikke kjenner dem så godt som den nærmeste familie. Barn møter større utfordringer når de forteller og de må skaffe seg språklig og narrativ kompetanse slik at de som ikke kjenner dem så godt skal kunne forstå det de forteller om, og ha lyst til å lytte til dem. I tillegg vil den hendelsen et barn forteller om ofte være ukjent for samtalepartnerne. Barn må presentere opplevelser og erfaringer på en slik måte at andre får nødvendige opplysninger og kan forstå hva barna forteller om. Dette innebærer at barn i barnehage i større grad enn hjemme må være oppmerksomme på hva andre vet, og hva de følgelig må kommunisere av det de selv vet. Barn kan få spørsmål de ikke er vant til å få, de kan bli bedt om å klargjøre det de sier, utdype et tema og gi flere opplysninger. Barn kan også få andre reaksjoner på sine erfaringer i barnehagen enn de får når de forteller om det samme hjemme. På denne måten får barn i barnehage flere fortolkninger både fra voksne og barn på det de forteller om. De vil derfor få erfaringer med at mennesker er forskjellige og at de oppfatter det barnet forteller om forskjellig. Når barn forteller i barnehagen vil de gjøre erfaringer de ikke gjør hjemme, og dette er viktige bidrag til støtte for barns læring om andres oppfatninger.

Barnehagen er en arena hvor det nesten alltid vil være mange barn samlet rundt de voksne. Interaksjoner mellom en voksen og et barn vil som regel foregå på en offentlig arena og bli hørt og observert av andre barn. I interaksjoner der flere er sammen er det vanlig at andre barn kobler seg til et narrativ og bidrar med innspill (Blum-Kulka og Snow 2002, Nicolopoulou 2002). Når barn lytter til voksne og barn som konstruerer narrativer, får de erfaringer med at andre kan tenke på og være opptatte av tema som de selv ikke har erfaringer med. Nelson (blant annet 1999) hevder at det å lytte til voksne og ofte eldre, mer erfarne og språkkyndige barn som forteller, støtter barns læring om hvordan de selv kan presentere narrativer. De kan overhøre uenigheter mellom andre barn, og høre på hvordan voksne forsøker å hjelpe dem i forstå hverandres perspektiver i slike situasjoner. Nicolopoulou (2002) understreker at barnehagebarn som observerer andre barn i gjensidige interaksjoner, og som selv samhandler med forskjellige eldre og yngre barn, vil få erfaringer de sjelden får i familien. I tillegg får

barn erfaringer med å fortelle til profesjonelle voksne med. Dette representerer sentrale begrunnelser for mitt valg av barnehagen som arena for å studere barns narrative uttrykk for å lære om at andre kan ha egne oppfatninger.

I en barnehage vil barn få erfaringer med å delta i flerpersion interaksjoner, der flere barn bidrar til en felles fortelling. Slike narrative kontekster gir barn andre utfordringer enn de får i interaksjon med en voksen alene. Blum-Kulka og Snow (2002) viser hva som skjer når samtalekonteksten endrer seg fra en dyadisk interaksjon til en flerpersion interaksjon. Når flere barn deltar i narrative konstruksjoner, skjer det kvalitative forandringer i samtalen. Disse forandringene mener jeg vil være vesentlige for barns læring om andres oppfatninger. Barn må da forholde seg til flere samtalepartnere med ulike erfaringsbakgrunner, og de må klare å holde på flere personers oppmerksomhet. Risikoen for å bli avbrutt og miste ordet er større jo flere som deltar (Linell 1998). I flerpersion interaksjoner må barn ifølge Nicolopoulou (2002), trene seg i å vurdere andres oppfatninger slik at de kan vekke interesse gjennom å gi relevante bakgrunnsopplysninger, og presentere noe andre vil lytte til.

Også Blum-Kulka og Snow (2002) påpeker at i tillegg til de utfordringer det er å skaffe seg oppmerksomhet, må barn som forteller til flere samtalepartnere også forholde seg til at de kan ha ulike oppfatninger av det et narrativ handler om. Barna må ta hensyn til jevnaldrende som kan bryte av og ta ordet. Og de må vise oppmerksomhet mot barn som følger interessert med uten å ha samme mulighet for å forstå et narrativ som voksne. Ikke minst må barn sørge for at de voksne samtalepartnere ikke mister interessen fordi de ikke forstår barnets tema. Dette gir utfordringer som gjør at barn må lære å presentere sine erfaringer slik at de engasjerer andre til å følge med på det de sier. Når flere barn i barnehagen deler en voksens oppmerksomhet kan det bli konkurranse om å få ordet. Barn må derfor lære å fortelle slik at også andre barn får interesse for å lytte til det de har å si. Dette innebærer at de må lære å fortelle flytende og uten for lange pauser der andre barn kan hoppe inn og overta ordet. De må videre lære å fortelle et narrativ med en viss sammenheng slik at andre kan oppfatte det de vil dele med dem. Gjennom ulike måter barn forteller på kan de avdekke om de anstrenger seg for å engasjere andre og presentere hendelser slik at flere kan forstå dem. Gjennom narrativ praksis kan barn derfor gi uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre har andre oppfatninger enn de selv. De voksne i barnehagen har også utfordringer i det å støtte forskjellige barns narrativer og bli kjent med ulike barns individuelle kommunikasjonsmåter. Jeg vil både

studere om barna som forteller er oppmerksomme mot ulike deltakere, og hvordan voksne støtter barns narrative presentasjoner når flere barn deltar.

1.3 Teoretisk ramme

I denne studien har jeg valgt å bygge på de sosiokulturelle perspektiver på barns læring. Barns læring om andres oppfatning skal i tråd med dette perspektivet studeres i deres hverdagslige kontekster der de gjennom deltakelse i narrativ praksis lærer om andres oppfatning. Mange utviklingspsykologer har de siste 10 - 15 årene forsket på hvordan barn lærer å forstå andres oppfatninger (Astington 2001, Wellman et al. 2001). Det eksisterer to hovedtradisjoner på dette forskningsområdet, de individkognitive og de sosiokulturelt orienterte tradisjonene. De individkognitive studiene har primært undersøkt barns forståelse for andres oppfatning gjennom eksperimenter. Mange har studert barns evne til å forstå andres mentale tilstander med basis i feiloppfatningsoppgaver (blant andre Perner og Wimmer 1983). Denne tradisjonen studerer primært det individuelle barns teori om andres oppfatning i eksperiment situasjoner løsrevet fra barns kjente kontekst. De individkognitive teoriene er tatt med i denne studien fordi de har vært sentrale for etablering og utvikling av de sosiokulturelle perspektiver. Flere sosiokulturelle forskere har begrunnet sine perspektiver på bakgrunn av kritikk av og diskusjoner med de individkognitive forskere. Blant annet diskuterer Bruner (1996) og Nelson et al. (1998) individkognitive forskeres eksperimentelle studier for finne kausale forklaringer på barns forståelse av andres mentale prosesser med Astington og Olson (1995).

I det teoretiske perspektivet som er valgt i denne studien støtter jeg meg til Nelson (1996) som påpeker at ethvert menneske har kunnskaper om verden som det kun er mulig å vise gjennom sosial praksis. Den sosiokulturelle tradisjonen har i hovedsak studert barns læring om og forståelse for andres oppfatning gjennom observasjoner i deres dagligdagse omgivelse. Nelson et al. (1998) argumenterer for at når barn skal lære om mentale hendelser er det avgjørende at de får erfaringer med språk gjennom å samtale med voksne om sine erfaringer. Også Ochs et al. (1992) hevder at det å presentere, og samarbeide med voksne om å konstruere narrativer, støtter barns læring om andres oppfatninger. Ochs et al. understreker videre den betydning det har for barns læring å presentere narrativer til andre kjente voksne enn de som er i familien. Voksne som barn møter i barnehagen eller på skolen har en sentral

rolle både for barnas forståelse for andre, så vel som for deres narrative kompetanse. Både Nelson og Ochs teoretiske og empiriske arbeider er lagt til grunn for den foreliggende undersøkelsen.

Barn vil lære om andre menneskers oppfatning på mange måter, for eksempel gjennom lek, dramatiseringer, og gjennom medier som bøker, tv og film. I denne studien har jeg vektlagt Nelsons perspektiver på språk og narrativenes rolle i denne læreprosessen. Nelsons arbeider har vært sentrert om språkets medierende funksjon og språk som redskap for å bygge opp mentale representasjoner for hendelser. Hun understreker at når barn forteller om hendelser vil de bearbeide erfaringer og lære om og av disse erfaringene. Jeg vil også basere studien på andre forskere i denne tradisjonen, blant andre Ochs og Capps (blant annet 2001) og Nicolopoulou (1997, 2002) som har studert barn i interaksjoner med voksne og andre barn både i familien og i barnehagen. På samme måte som Nelson hevder Ochs og Capps at når barn presenterer narrativer vil de lære om andres oppfatninger fordi andre vil respondere på og kommentere barnas erfaringer, og de vil presentere sine synspunkter. Andres responser på et barns erfaringer kan støtte han eller hun i å bli oppmerksom på at de tenker og oppfatter noe som enten er likt eller forskjellig fra det de selv tenker og mener.

1.4 Problemstillinger

Datainnsamlingen tok utgangspunkt i seks vanlige barnehagebarns narrativer som ble fortalt til voksne i dagligdagse samværskontekster. Med utgangspunkt i sosiokulturell teori ble det lagt vekt på undersøke *hvordan* barn lærer *om* andre *sammen* med andre når de deltar i narrativ praksis. Denne form for kulturell praksis er avgrenset til spontane narrative presentasjoner initiert av barn eller voksne. Dette er et forskningsfelt som har vært lite undersøkt, og jeg vil legge vekt på en utforskende tilnærming for å studere hvordan barn kan uttrykke at de er oppmerksomme på andres oppfatninger når de forteller.

1.4.1. Problemstillinger

Overordnet problemstilling:

Hva lærer barn om andres oppfatning når de presenterer narrativer?

Dette spørsmålet skal besvares gjennom tre underspørsmål:

- a. Hvilke uttrykk gir barn for at de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger når de forteller?
- b. Hvordan samarbeider barn med andre når de konstruerer narrativer?
- c. Hvordan bidrar interaksjonskonteksten til at barn gir uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger?

Når jeg har vektlagt å studere de *uttrykk* barn gir, eller hvordan barn *uttrykker* at de er oppmerksomme på andres oppfatninger, er det de *språklige* uttrykkene som har fått størst oppmerksomhet. Dette fordi det primært er gjennom språk at barn kan dele erfaringer om fortid, nåtid og fremtid med andre mennesker. Nelson bygger blant annet på Vygotsky (1986) og hevder at vi mennesker har språklige symboler både "inne i hodet" som et redskap for tanken, og at språket er et symbolsystem vi deler med andre i vår sosiale omgivelse. Nelson (2004) påpeker at språk er det viktigste redskapet et menneske har når det gjelder å gjennomføre kognitive prosesser, ikke minst kognitive prosesser som angår hva mennesker kan tenke eller mene. Når barn har fått tilstrekkelig erfaring med språk til at språket kan være et redskap for tanken og representere hendelser, kan de kommunisere med andre om ting og hendelser. Barn kan da dele et symbolsk språk med andre, slik at de forstår andres kommentarer på deres handlinger og atferd. Barn vil gjennom hele førskolealderen gradvis bygge opp språklig kompetanse gjennom å uttrykke og dele med andre hva de selv tenker og mener, og de vil gjøre erfaringer med hva andre tenker og mener om det samme. Språk er derfor et grunnleggende redskap for barns læring om hva andre kan mene, tenke og tro, og gir dem innsikt i andres oppfatninger.

Barn som har skaffet seg tilstrekkelig med språklig kompetanse til å presentere narrativer om sine egne erfaringer og synspunkter, kan sammenligne sine erfaringer og oppfatninger med andres. Narrativer er valgt fordi dette forskningsfeltet kombinerer barns anstrengelser for å dele en erfaring med andre med å forstå andres oppfatning. Ifølge Nelson (se blant annet 1996 og 2004) er narrativer meget sentrale i studier av barns språklige uttrykk for å lære om andres oppfatning. For å mestre sosiale relasjoner og lære om at andres handlinger bygger på de oppfatninger de har, må barn lære seg å forstå og tolke forskjeller mellom sine egne oppfatninger og andres. Nelson påpeker at det å lære om andres oppfatninger også går utover sosiale relasjoner og at:

it involves the myriad sources of beliefs, reasons for doubting beliefs, beliefs that are broadly held, beliefs that are held to be wrong, or that are held to be the truth, or that are held to be immoral. These are often matters of testimony; they are the stuff of knowledge and beliefs of the cultural community. (2004:6)

Barn som forteller gir språklig uttrykk for hva de selv tenker og mener og hva de antar at andre tenker eller vet. Barns narrativer kan konstrueres i samarbeid med andre i barnehagen, enten i et dyadisk samarbeid med en voksen, eller sammen med en voksen og flere barn. Barn kan også presentere narrativer uten å samarbeide med andre. Narrativer barn konstruerer, alene eller i samarbeid med andre, kan være initierte av barnet selv, av andre barn eller av voksne. I denne studien vil jeg undersøke om barn forteller på forskjellige måter når de konstruerer narrativer i henholdsvis dyadiske eller flerperson interaksjoner.

Problemstillingene er belyst ved at jeg har videoobservert seks barn i språklige interaksjoner med en voksen og med ulike andre barn i totalt åtte måneder. Oppmerksomheten var rettet mot et barn av gangen. Videokamera ble slått på hver gang barnet ble involvert i interaksjon med en av avdelingens fast tilsatte voksne. Voksne som var innom barnehagen i perioder ble ikke observert i interaksjoner med barna fordi de ikke inngikk i barnas hverdagskontekst. Noen ganger resulterte interaksjonen i at barna presenterte et narrativ til en voksen i en dyadisk interaksjon. Andre ganger konstruerte barna et narrativ i samarbeid med flere barn i tillegg til en voksen. De fleste interaksjonene utviklet seg imidlertid ikke til narrativer, blant annet fordi interaksjonen ble avbrutt, eller fordi enten barna eller de voksne ikke klarte å holde fast på et felles tema.

1.5 Avgrensning av forskningsproblemet

For å studere om barn gir uttrykk for å være oppmerksomme på at andre mener, tenker, tror, vet eller vil både likt og forskjellig fra dem selv, vil jeg kombinere teorier om barns læring om andres oppfatninger med teorier om barns læring gjennom narrativ praksis. Det blir argumentert for at disse perspektivene kan komplettere hverandre, og deretter blir det gjennomført analyser av narrativene der begge de teoretiske perspektivene anvendes.

Gjennom barns narrative praksis kan man studere om de kan skille mellom egne og andres oppfatninger. Narrativene i denne studien skal analyseres utfra hvordan barn tar vare på samtalepartnerne gjennom å skape sammenheng mellom hendelseselementer når de forteller. Videre skal jeg studere om barna kan gi bakgrunnsopplysninger som gjør at samtalepartneren uttrykker at de oppfatter det de forteller om. Analysene skal også rettes mot om barnas narrative tema behandler mentale hendelser og *hvorfor* noe skjer, fordi dette kan være uttrykk for at barna forstår at det eksisterer et mentalt nivå som styrer handlinger. Jeg vil videre analysere interaksjoner og *hvordan* barn forteller og samarbeider med samtalepartnere. Ulike måter barn interagerer med samtalepartnere på når de konstruerer narrativer kan uttrykke om de er klar over at andres oppfatninger av en hendelse kan være forskjellig fra deres egne.

Valg av tilnærming til innsamling av narrativer i barnehagen uten noen form for tilrettelegging, kan gi data som ligger tett opp til barns og voksnes hverdagspraksis. Observasjon av interaksjoner mellom barn og voksne som konstruerer narrativer, er en av flere tilnærminger til innsamling av data om barns forståelse for andres oppfatning. Et alternativ kunne vært å tilrettelegge situasjoner, og for eksempel lese barnebøker med mentale tema og be barn om å fortelle om dette etterpå. En slik tilnærming kunne ha gitt andre data, for eksempel data som var mer direkte rettet mot at barna fortalte om mentale hendelser og hva de da kunne avdekke at de forstod om at andre kan ha egne oppfatninger. En hovedbegrunnelse for å velge å observere barns spontane narrativer i hverdagssituasjoner er at barn da kan fortelle om hendelser de selv har erfart, og som opptar dem og som de ønsket å dele med andre. Disse narrative uttrykkene kan uttrykke hvordan barn tenker om hendelser i sin omgivelse. Intensjonen med å anvende en interaksjonistisk tilnærming til barns narrativer er å studere hvordan barns spontane narrative uttrykk støttes av voksne som stiller spørsmål, oppmuntrer og stiller krav om klargjøringer. Studien intenderer ikke å forklare barns kognitive prosesser. *Hva* barn kan forstå *når* blir heller ikke vektlagt. Jeg vil imidlertid gjennomføre et forsøk med en feiloppfatningsoppgave i tillegg til videoobservasjon. Dette gjøres for å diskutere funn fra en forsøks situasjon med funn fra observasjonene av de narrative interaksjonene mellom barn og samtalepartnerne.

På engelsk brukes begrepet *mind*¹ om de noen av fenomenen jeg betegner *oppfatninger*. Mind er et ord det er vanskelig å oversette til norsk da vi ikke har noen dekkende betegnelse². I denne

¹ På engelsk 'theory of mind'. Begrepet ble først presentert av Premack og Woodruff, 1978. ("Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind" Behavioral and Brain Sciences, no. 1)

studien velger jeg å benytte betegnelsen "barns læring om andres oppfatninger" og "barns oppmerksomhet mot andres oppfatning" i stedet for "barns læring om andres mind" og "barns oppmerksomhet mot andres mind". Valget av begrepet oppfatninger er gjort utfra de engelske uttrykkene "belief" og "false belief" (Lohmann og Tomasello 2003a). "Belief" omhandler de oppfatninger en person kan ha om en hendelse eller et fenomen. Lohmann og Tomasello hevder om "beliefs" at de representerer:

Understanding the beliefs of other people – the way they perceive and understand a situation as distinct from the way that that other people perceive it or the way it really is ... (2003a: 48)

Barn som forstår at andre kan ha egne oppfatninger, de er oppmerksomme på at andre kan mene, tenke, tro eller vite noe annet om en hendelse enn de selv gjør. For å forstå hva oppfatninger innebærer må barn innse at vi har tanker som styrer våre handlinger, og at det vi kan tenke kan være riktig eller feil, det vi oppfatter kan være det samme eller det kan være forskjellig fra det andre oppfatter.

Det å forstå "false belief" handler om at man selv kan vite at noe er feil, og samtidig forstå at andre tror det er riktig. "Belief" begrepet er mer avgrenset enn mind begrepet fordi det ikke innbefatter følelser og ønsker, men beskriver forståelse, anskuelser og det å mene noe er sant. Det norske ordet *oppfatning* er dekket disse prosessene og omhandler begreper som mening, fortolkning, tanke, synspunkt og forståelse³. Ordet omfatter sentrale kognitive prosesser som Nelson (2004, 1999) vektlegger i sin drøfting av de mentale hendelser som inngår i barns forståelse for andre. Nelson hevder at barn lærer om andres oppfatning når de:

acquire knowledge of procedures and actions that lead them to reason about whether someone could or does know about something that differs from one's own knowledge about that thing. (2004: 8)

Jeg har valgt begrepet *oppfatning* fordi det også vil dekke det mange barn i førskolealder snakker om når de i narrativer gir uttrykk for hva de selv eller andre mener, tenker, tror, vet og vil.

² Begrepet mind er vanskelig å oversette til norsk, og blir oversatt med begreper som blant annet "teori om sinn", "bevissthetsteori", "teorier om: psyke, ånd, mentale prosesser, selvet". von Tetzchner (2001) oversetter det engelske "children's theories of others minds" til "barns teorier om andres sinn". Se også Rommetveit (1996) for en diskusjon av begrepet.

³ Bokmålsordboka. Definisjons og rettskrivningsordbok 1993 Universitetsforlaget Oslo

Barns læring om andres oppfatning innebærer at barn blir oppmerksomme på at andre har mentale prosesser som tanker, forestillinger og antakelser, og at disse kan være like eller forskjellige fra barnas egne. Kulturelle erfaringer, kunnskaper og sosial interaksjon er viktige bidrag til utviklingsprosessene bak barns sosiale læring, der forståelse for andres oppfatning inngår (Nelson 1996). I narrativ praksis kan barn sammenligne sine egne erfaringer og oppfatninger med andres. Betegnelsen barns *forståelse* for andres oppfatning karakteriserer at barn er oppmerksomme mot andres oppfatning. Forståelse representerer ikke en gjennomgripende kunnskap som betyr at barn innser fullt og helt i alle situasjoner at andre har egne oppfatninger som kan være like eller forskjellige fra de oppfatninger selv har. Forståelse innebærer at barn kan være oppmerksomme på at andre kan mene, tenke, tro, vite eller ville noe annet enn de selv når de samarbeider om et narrativt tema. Dette kan sammenlignes med å ta andres perspektiv, som ifølge Yaniv og Shatz (1990) innebærer å konstruere en ny mental representasjon som korresponderer med samtalepartnerens synspunkt. Skal et barn forstå at samtalepartneren oppfatter en hendelse forskjellig fra dem selv, og mener eller tenker annerledes enn de selv gjør, må de lære om dette gjennom å bli gjort oppmerksom på det i interaksjoner i kjente og etter hvert ukjente situasjoner. I analysene vil jeg som nevnt tolke barns språklige uttrykk for hva de uttrykker at de selv eller samtalepartnerne deres kan tenke eller mene om det tema de forteller om.

Nelsons perspektiver på språkets rolle i det å lære om andres oppfatning er sentrale for analysene. Et barn som forteller må vurdere andres erfaringer og deres forventninger, samt hvilke oppfatninger samtalepartneren kan ha på det tema han eller hun presenterer. Når barn og deres samtalepartnere har ulike oppfatninger om det de konstruerer et narrativ om, vil barna erfare at andre har egne meninger og tanker som er helt eller delvis forskjellige fra meninger og tanker de selv har. Barn kan gi uttrykk for at de er oppmerksomme på andres oppfatninger gjennom å kontrastere og motsi andre, eller de kan forsøke å utdype eller forklare hva de selv mener. Barna kan videre be om at samtalepartneren forklarer eller utdyper sine perspektiver. Hvis barn forteller med generelle begrep, med få opplysninger om hva som er deres erfaring, er det vanskelig å tolke om de forstår at partneren har oppfatninger som kan være forskjellige fra deres egne. Barn kan derfor i noen kontekster uttrykke at de tydelig forstår at andre oppfatter en hendelse forskjellig fra dem selv, eller de kan gi uttrykk for at de delvis forstår dette. Og barn kan forstå at andre har egne oppfatninger, og likevel oppfatte hendelser likt som de selv. Analysene i denne studien kan ikke fange opp alle

nyansene i barns forståelse, men det vektlegges i analysearbeidet å få frem hvordan barn kan uttrykke at de er oppmerksomme på at andre har egne oppfatninger.

Studien tar opp hvordan barn lærer om *andres* oppfatning gjennom narrativ praksis i barnehagen. Men hvordan barn lærer om seg selv og hvem de selv er vil ikke bli behandlet. Dette betyr selvsagt ikke at barn ikke må forstå at de er selvstendige individer med egne oppfatninger. Nelson understreker at det er gjennom språk og narrativer at barn kan sammenligne egne erfaringer med andres og forstå at både de selv og andre er forskjellige og selvstendige personer.

And it is only in the reflection of their knowledge of others' thoughts that self-knowledge emerges. Such reflection depends to a large extent upon linguistic expressions. Experience of self and other provides only a tacit understanding of difference; language makes the difference explicit. (1996: 321)

Barn lærer ifølge Nelson om hvem de selv er når de interagerer med andre og forstår sine oppfatninger utfra deres. Samtidig må barn vite noe om hvem de selv er for å skjønne at andre mennesker har egne oppfatninger som er forskjellige fra deres egne. I denne studien avgrenses likevel oppmerksomheten til om barn i sine narrativer uttrykker om de oppmerksomme på at andres oppfatninger kan være forskjellige eller like deres egne. Denne avgrensingen er gjort for å holde fokus på barns forståelse for andre og ikke rette oppmerksomhet mot barns identitet og selvoppfatning.

Datagrunnlaget i denne studien består av narrativer som barn har presentert spontant til voksne de selv velger å snakke med. Barns narrativer kan omhandle personlige erfaringer som de har gjort i eller utenfor barnehagen, eller barn kan konstruere fantasinarrativer. Fordi tema for denne studien er hvordan barn uttrykker at de er oppmerksomme på at andre har sine egne oppfatninger behandler jeg ikke ulike karakteristika ved ulike former for narrativer. Barn kan vise om de forstår at andre har egne oppfatninger gjennom ulike hendelser som de forteller om, enten de er reelle eller oppdiktede. Når jeg har valgt å studere spontane narrativer vil dette begrense andre mulige tilfang av data som kunne gitt andre informasjoner om barns forståelse for andres oppfatninger. Tilrettelagte situasjoner hvor barn oppmuntres til å fortelle etter høytlesning, filmer eller dramatiseringer, kunne som nevnt gitt andre data og kunnskap om hvordan barn uttrykker at de forstår hvordan andre kan mene noe annet enn det de selv gjør. En slik tilnærming ville imidlertid ikke gitt kunnskap om hvordan barn lærer i

hverdaglige interaksjoner. Barns narrativer er observert med videokamera i dagligdagse samværssituasjoner i barnehagens frileksperioder. Nicolopoulou (1997, 2002) har studert hva barn forteller i situasjoner der voksne har invitert dem til å fortelle mens de har skrevet narrativene ned. Barna fikk deretter hjelp til å dramatisere disse narrativene. Ved en slik tilnærming kunne barna i denne studien ha presentert narrativer som hadde omhandlet andre tema, og ført til andre interaksjoner mellom barn og voksne, og med andre uttrykk for forståelse for andres oppfatninger. Ulike former for tilrettelegging ville kunne gitt andre typer narrativer. Valg av observasjon i strukturerte situasjoner som måltid, samlingsstund eller av og påkledning kunne også ha gitt narrativer med annet innhold og annen form. Det var ønsket om å la barn få velge hvilke aktiviteter de ville drive med som avgrenset observasjonssituasjoner til frileksperioder der barn kunne velge å kontakte ulike voksne som de ville fortelle til. Valg av frileksperioder ble også gjort for at barna kunne la seg inspirere av lek og aktiviteter når de kontaktet voksne for å fortelle om noe.

Forklaringer og argumentasjoner kan også vise om barn er oppmerksomme på at andre har egne oppfatninger. Disse samtaleformene er imidlertid valgt bort fordi forskning har vist at førskolebarns argumentasjoner er relativt korte (Spratt 1992). Både argumentasjoner og forklaringer forekommer ofte som ledd i barns narrative presentasjoner (Ochs og Capps 2001), og vil inngå som elementer i analysene av narrativene.

1.6 Oppbygging av avhandlingen

I kapittel 2 presenteres sosiokulturelle perspektiver på barns læring om andres oppfatning. Jeg bygger hovedsaklig på Nelsons sosiokulturelle teori om barns forståelse for andres oppfatning. Hun mener at barns forståelse for andres oppfatning er et resultat av sosial og kulturell praksis og at barn lærer om andres oppfatning gjennom å samarbeide med andre i språklige interaksjoner. Nelson påpeker at barns læring om andres oppfatning hovedsaklig skjer i språklige interaksjoner med voksne, og utover førskolealder også med andre barn. Dette kapittelet presenterer også et individorientert perspektiv på barns teorier om andres oppfatning fordi dette perspektivet representerer et annet teoretisk utgangspunkt enn de sosiokulturelle synspunkt på barns læring om andres oppfatninger. Deretter kompletteres teorier om andres oppfatning med teorier om barns læring om narrative presentasjoner.

Narrativer representerer en sentral sosial praksis i en studie av barns oppmerksomhet mot andres oppfatning. De kan karakteriseres som en form for å tenke høyt om erfaringer og hendelser for å dele dem med andre. Samtalepartnerne kan delta aktivt og spørre om sider ved erfaringen og be om utdypinger slik at narrativet blir konstruert i fellesskap mellom barn og deres samtalepartnere. Barn kan også presentere narrativer i situasjoner der samtalepartnerne kun er passive deltakere som mottar informasjon om en erfaring barnet vil dele. Dette kapittelet avsluttes med en sammenfatning og presentasjon av hvordan narrativer er definert i denne avhandlingen.

I kapittel 3 introduseres relevant forskning både fra de individkognitive og sosiokulturelle studiene av barns læring om andres oppfatninger. De fleste studier fra det individkognitive forskningsfeltet er foretatt i eksperimentelle kontekster, og noen er gjennomført som observasjonsstudier i familier. Det finnes få studier av barns spontane presentasjoner av narrativer i barnehager, men det presenteres noen studier som tar for seg førskolebarns narrativer og deres narrative kompetanse. Formålet med disse studiene er ikke rettet mot barns forståelse for andres oppfatninger, men de fokuserer på narrativ struktur, dramatiseringer av barns narrativer og studier av hva som aktiviserer eller inviterer barn til å presentere narrativer i barnehagen. Denne forskningen har medvirket til mitt valg av tilnærming til innsamling av data. Metodiske tilnærminger presenteres i kapittel 4. Datainnsamling ble gjennomført ved videoobservasjoner av samtaler mellom voksne og barn i hverdagslige aktiviteter i barnehagens frileksperioder. Alle observasjonene med god lyd kvalitet, og som hadde flere ytringer om et felles tema ble transkribert. Etter en gjennomgang av alle de transkriberte interaksjonene ble de som kunne defineres som narrativer plukket ut for analyse. Analysene av narrativer fokuserte på bakgrunnsopplysninger og sammenhengen mellom hendelselementer, interaksjoner mellom voksne og barn, på innhold og hvordan barna uttrykte at de forstod om andre hadde egne oppfatninger eller ikke.

I kapittel 5 analyseres bakgrunnsopplysninger som mulig uttrykk for at barn er oppmerksomme på andres oppfatning og kan gi uttrykk for at de ikke har samme erfaring og oppfatning som de selv har. Relevant og tilstrekkelig informasjon for at partneren skal forstå hva et narrativ handler om, kan være uttrykk for at barn skjønner at andre ikke har samme oppfatning om en hendelse. I kapittel 6 presenteres analyser av *hvilke* uttrykk barna ga for at de forstod at andres oppfatninger var forskjellige fra deres egne. Først studeres narrativene

utfra *hvordan* barna kunne fortelle for å dele en hendelse med andre, til forskjell fra når de fortalte for å forstå en hendelse. Deretter presenteres analysene av hvordan barna omtalte mentale hendelser. Barna kunne snakke direkte om mentale hendelser ved å bruke språk og begreper og snakke om at andre kunne mene, tenke, tro eller vite noe. De kunne også direkte gi uttrykk for at de hadde en annen oppfatning enn samtalepartneren ved å motsi dem og på ulike måter markere uenighet. Indirekte kunne de uttrykke at de forstod at andre har egne oppfatninger når de fortalte og skapte sammenheng mellom hendelser, eller knyttet sammen hendelser og deres konsekvenser.

I kapittel 7 presenterer jeg analyser av interaksjoner og ser på hvordan henholdsvis dyadiske og flerperson interaksjoner bidro til å støtte barns læring om andres oppfatninger. Det presenteres interaksjoner mellom barn og forsøksleder under feiloppfatningsoppgaven og hvordan denne form for interaksjon bidrar til at barn forstår andres oppfatning. Avslutningsvis blir endringer i interaksjoner fra begynnelse til slutt i observasjonsperioden presentert, eksemplifisert ved endringer i et av barnas narrative presentasjoner.

I kapittel 8 oppsummeres og drøftes funn og teoretiske begrep. Her trekker jeg frem resultatene av analysene og drøfter disse sammen med problemstillingene. Valg av de teoretiske tilnærmingene diskuteres utfra studiens resultater. Barnas deltakelse og egen aktivitet i samarbeid med voksne i narrative konstruksjoner presenteres som et viktig funn som dokumenterer barnas oppmerksomhet mot andres oppfatninger. Narrativ struktur og analyser av innhold relatert til mentale hendelser diskuteres som like konteksthengig forståelse for andres oppfatning som feiloppfatningsoppgaven. Til slutt diskuteres studiens bidrag til andres og videre forskning.

Kapittel 2 Teoretiske perspektiver på barns læring om andres oppfatning gjennom narrativ praksis

I dette kapittelet skal jeg presentere studiens teoretiske bakgrunn og redegjøre for barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger gjennom narrativ praksis. I et utviklingsperspektiv er dette teorier som omhandler hvordan førskolebarn lærer å forstå sammenhengene mellom menneskers handlinger, og de tanker, antakelser og meninger som kan ligge til grunn for handlingene. Felles for de ulike teoriene om barns læring om hva det innebærer å ha oppfatninger, er at teoriene handler om barns oppmerksomhet mot mentale prosesser. Det er utviklet både individkognitive og sosiokulturelle teorier om barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger. De individkognitive teoritradisjonene benytter hovedsakelig eksperimenter for å studere barns forståelse for andres oppfatning. De sosiokulturelle teoritradisjonene studerer primært barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger gjennom observasjoner av barn i interaksjon med andre i dagligdagse omgivelser. I denne tradisjonen inngår også språklige interaksjoner blant annet gjennom narrativ praksis, og hvordan barn gjennom sine fortellinger kan bli oppmerksomme på og lære om at andre kan ha egne oppfatninger. De individkognitive og sosiokulturelle tradisjonene har fokus på forskjellige sider ved barns kognitive utvikling. De individkognitive perspektiver er mest orienterte mot *når* barn mestrer å skille sin egen oppfatning fra andres, og søke etter forklaringer på hva som forårsaker endringen fra å ikke mestre, til å mestre dette skillet. De sosiokulturelle perspektiver er hovedsakelig opptatte av *hvordan* barn kan lære at det er forskjell på deres egen og andres oppfatning gjennom å delta i interaksjoner i familien og med andre kjente personer. Språklige interaksjoner og samtaler om mentale hendelser inngår som sentrale læreprosesser frem mot at barn blir klar over at andres oppfatninger kan være atskilte fra deres egne. Interaksjonene skaffer barn erfaringer som gir grunnlag for å forstå at andre kan ha egne oppfatninger, og å tolke og forstå det de sier og gjør. I dette kapittelet går jeg nærmere inn på metodiske og teoretiske skiller mellom de individkognitive og sosiokulturelle posisjonene.

De sosiokulturelle perspektivene har noen konsekvenser for hva som studeres, blant annet blir barns interaksjoner med voksne betraktet som et viktig fundament for læring. Innenfor de sosiokulturelle perspektivene er det muligheter for å velge flere teoretiske retninger. Fordi jeg har valgt narrativer for å studere barns læring om og oppmerksomhet mot at andre kan ha

egne oppfatninger, bygger jeg på teoretiske tilnærminger der språklige interaksjoner vektlegges. Kathrine Nelsons teori står sentralt her. I Nelsons utviklingsteorier om barns kognisjon benytter hun M. Donalds evolusjonære teori om kognisjon som ramme. Nelson mener at barn har representasjoner av hendelser de erfarer i sin omgivelse, og ulike aldersfaser kjennetegnes av ulike former for representasjoner. Hun trekker inn begrepet mentale *hendelsesrepresentasjoner* som betegner barns tidligste representasjoner av omverdenen. Disse følges av representasjoner som hun kaller *episodiske* og *mimetiske*. Nelson knytter disse tidlige formene for hendelses representasjoner til kjente og gjentatte hendelser. Fra omkring tre – eller fireårsalder er barns kognisjon knyttet til narrative representasjoner, og fra tidlig skolealder til teoretiske representasjoner. Nelson legger stor vekt på språk som redskap for tanken og sosial interaksjon. Med erfaring knyttes abstrakt kunnskap til barns første hendelsesrepresentasjoner, og barns erfaringer bygges opp gjennom språk og deltakelse sosiale interaksjoner. Nelson trekker opp en viktig forbindelse mellom de språklige og kognitive hendelsesrepresentasjoner og de sosiale interaksjoner som kjennetegner narrative konstruksjoner. Hun argumenterer i alle sine arbeider for at barns læring om omverdenen og om andre menneskers oppfatninger ikke er et resultat av intrapsyriske prosesser. Men vektlegger at barns kognitive utvikling skjer som en dialektisk prosess mellom kulturelle kunnskaper og redskaper, og barns egne anstrengelser for å forstå og lære. Nelson anser språk som grunnleggende for hvordan barn lærer seg de kunnskaper som er viktige i en kultur.

Narrativer er språkbaserte, og teorier om narrativer og teorier om barns læring om at andre har egne oppfatninger har språket som felles fundament. Sosiokulturelle teorier med vekt på språkets rolle i barns læring, nedtoner aktivitetsteorier som vektlegger at barn lærer gjennom kulturelle aktiviteter når de har felles fokus med en mer erfaren person. Dette er sosiokulturelle perspektiver som blant andre Rogoff (1990, 2003) og Carpenter et al. (2002) presenterer. De fremhever at ikke-språklige hverdagsaktiviteter spiller en viktig rolle i barns læring om oppfatninger. Tilsvarende syn på transformering av deltakelse finnes hos Lave og Wenger (1991).

Når barns erfaringer blir uttrykt gjennom språksymboler bidrar dette til å gjøre dem eksplisitte og barn kan dele dem med andre (Nelson 2004). Gjennom språk kan barn fortelle om og lære om fenomen som ikke foregår her og nå, samt hendelser som ikke er direkte observerbare, så som hva man kan *tenke* og *mene*. I barns læring om at andre har egne oppfatninger må språk

ha en sentral funksjon, fordi gjennom språk kommuniserer barn med andre om ikke-observerbare og abstrakte mentale prosesser. Narrativer representerer en språklig interaksjon der barn deler erfaringer og perspektiver på hendelser med andre, og gjennom disse interaksjonene lærer barn hva andre kan mene og tro om hendelser.

Säljö (2001) hevder at de sosiokulturelle perspektivene handler om hvordan mennesker lærer gjennom å delta i ulike kulturelle aktiviteter, og benytte ulike redskaper som finnes i denne kulturen. Språk er ifølge Säljö et sentralt redskap i vestlige kulturer. Det sosiokulturelle perspektiv på barn som språkbrukere og aktive deltakere i sin egen læring og utviklingsprosess, står i kontrast til de individkognitive perspektiver om at individet autonomt utvikler teorier om andres oppfatning, kun stimulert av den sosiale verden. Barns læringsaktiviteter og de sosiale aspektene ved læring støtter hverandre, og sosiokulturelle forskere retter oppmerksomheten mot begge samtidig. En grunnleggende teoretisk antakelse er at disse prosessene er uatskillelige fordi de virker gjensidig på hverandre. Bruner (1986, 1992) og Nelson (1996) mener barns læring om andres oppfatning skjer ved at språk benyttes som redskap. Når barn deltar i ulike aktiviteter i sin kultur skaffer de seg innsikt i hvordan man snakker om og betrakter relasjoner mellom mennesker, og mellom mennesker og omverden. Nelson påpeker at barns kunnskap om andre hovedsakelig blir mediert gjennom språk, men også gjennom andre kulturelle redskaper som rutineaktiviteter, litteratur og film.

Den sosiokulturelle forskningstradisjonen representerer ikke et ensartet perspektiv, men de fleste har vektlagt at kognisjon er *distribuert* og *situert* (Rogoff 2003; Nelson 1996; Lave og Wenger 1991; Wertsch 1990). De ulike perspektivene har til felles at de mener læring er situert og skjer i rutinemessige hverdagssituasjoner. Videre ses læring som mediert gjennom ulike symbolske og materielle redskaper. Språk er det symbolske redskapet den foreliggende studien bygger på, og Nelson syn på språkets som mediator for mentale representasjoner er vektlagt. Læring ses som deltakelse og deltakelse skal studeres som samhandlingsmønstre mellom voksne og barn som kommuniserer om ulike hendelser. Barns læring blir oppfattet både som kulturelt situert og basert på barns egen aktivitet og erfaring.

Teoripresentasjonene nedenfor skal bidra til å belyse hva forståelse for andres oppfatning handler om og hvordan barns språk og narrativer knyttes til denne læreprosessen.

2.1 Barns læring om at andre har egne oppfatninger

Studiene av om barn kan sies å ha en teori om "mind" ble ifølge Nelson (2003) innledet av Premack og Woodroof (1978). Wimmer og Perner (1983) presenterte sitt syn på barns forståelse for andres oppfatning i artikkelen "Beliefs about Beliefs". Denne artikkelen var et viktig startpunkt for forskningen om barns teorier om andres "mind" (Mauritzson og Säljö 2001). Forskningstradisjonen de innledet er hovedsaklig basert på eksperimentelle tilnærminger og representerer i dag de individuelle kognitive perspektiver på barns forståelse for andres oppfatning. De individorienterte kognitive perspektivene fremholder at barn har en teori om andres oppfatninger dersom de forstår at andre kan tro at noe er riktig, til tross for at barnet vet at det de tror er feil. De sosiokulturelle studier av barns forståelse for andres oppfatning knyttes derimot til barns erfaringsbaserte læring om hva de selv kan oppfatte likt og forskjellig fra andre, og hvordan oppfatninger kan føre til ulike handlinger.

Barns læring om at andre har egne oppfatninger innebærer at de skaffer seg innsikt om at mennesker handler på grunnlag av sine oppfatninger, for eksempel hva de tror er godt eller riktig å gjøre eller si. Barns læring om dette innledes med at barn gjør erfaringer med at andre mener noe annet enn de selv mener. Blant andre Nelson (2003b) og Bruner (1986) hevder språk er grunnlaget for at barn gjør slike erfaringer og blir oppmerksomme på at andre kan ha oppfatninger som er helt eller delvis forskjellige fra deres egne. Også Wertsch (1998) hevder at sosial forståelse og læring om andres oppfatninger er et resultat av en kompleks prosess som bygger på barns direkte erfaring med sosial interaksjon, lingvistiske former og kulturelle kunnskapsstrukturer. Barns læring om at andre har egne oppfatninger blir dermed å forstå som en sosial konstruksjon, og læring skjer gjennom barns deltakelse i samtaler og aktiviteter.

Nelson mener at barns læring om andres oppfatninger refererer til barns forståelse for mentale hendelser, så som tanker, meninger og hva noen kan tro. Hun sier at gjennom språk lærer barn om at andre har egne oppfatninger og at andres oppfatninger:

are the beliefs states of other people – their thoughts, imaginings, and guesses. (1996: 321)

Nelson et al. (1998) påpeker at barn må *lære* at det eksisterer et mentalt nivå som styrer og begrunner menneskers handlinger. De fleste forskere på feltet både innen de sosiokulturelle og individkognitive retningene, blant andre Nelson (1999), Tomasello (1999) og Astington

(2001), hevder at barns læring om andres oppfatning primært foregår i alderen mellom to og fem år. Hva som driver denne læreprosessen blir oppfattet forskjellig, avhengig av om forskerne hovedsakelig karakteriserer prosessen som styrt av indre, individuelle kognitive prosesser eller interaksjonelle, språkbaserte prosesser. I det følgende presenteres Nelsons perspektiv på barns læring om andres oppfatning.

2.1.1 Læring som en individuell prosess i et sosiokulturelt fellesskap

Nelson (1996, 2000) mener at et barns læring om at andre har egne oppfatninger foregår sammen med andre, men som en individuell læreprosess. Hennes synspunkt er unikt innen den sosiokulturelle tradisjonen, og står i motsetning til blant andre Rogoff (1998, 2003) og Wertsch (1991, 1998) som understreker at læring skjer ved at barn vender seg til andre og lærer gjennom å dele aktiviteter med dem. Rogoffs (1990, 1998) perspektiv er at barns læring om andres oppfatning i hovedsak tilegnes som delt kognisjon og utvikling av begrepsmessige strukturer. Dette blir imøtegått av Nelson (1996) og Nelson et al. (1998) som hevder at også når det er snakk om distribuert kognisjon vil barns læring bygge på deres individuelle kognitive anstrengelser. Nelson (1996) argumenter for at kognitive anstrengelser er individuelle fordi barn må skape mening for seg selv på egenhånd selv om det eksisterer etablerte sosiale meningsstrukturer. Hun peker på at barn møter store utfordringene når de skal lære om sosiale og kulturelle prosesser. Nelson understreker at:

my perspective sees the problem of becoming a "social-cultural mind" as a developmental problem for the human child. (1996: 21)

Dette er en anstrengende og langsom sosial konstruksjon, der barn delvis rekonstruerer komplekse, sosiale systemer. Nelson fremhever at for Rogoff (1990), Rogoff et al. (1993, 1995, 1996), blir barns kognitive læring i for stor grad støttet av voksnes aktiviteter og at voksnes anstrengelser får mer oppmerksomhet enn det lærende barnets. Nelson mener Rogoff i for liten grad har oppmerksomheten rettet mot *hvordan* det individuelle barnets kognitive konstruksjon foregår i samarbeid med andre. Hun påpeker at Rogoff legger for stor vekt på distribuert kognisjon som basis for etablering av begrepsmessige strukturer, og legger selv vekt på det individuelle barnets læring via samarbeid med voksne og mediering av kulturelle

kunnskaper gjennom språket Nelson (1996, 2000)⁴. Utfordringene barn møter når de skal lære å forstå andres oppfatning, og lære om egen og andres tenking, møtes ifølge Nelson ikke av et barn alene, som i kognitiv konstruktivisme. Barns læring om andres oppfatning skjer heller ikke ensidig gjennom den sosiale verden og sosial konstruksjon. Utfordringen må løses som en *samarbeidende konstruktivisme* der barn lærer gjennom språklig interaksjon med voksne. I den foreliggende studien, vil samarbeidende konstruktivisme, studeres gjennom narrativer som språklige interaksjoner, og handle om barns individuelle kognitive aktivitet for å forstå at andre kan ha egne oppfatninger. Et barns kognitive anstrengelser interagerer med andre som språklig uttrykker sine oppfatninger, og som barn kan lære at er like eller forskjellige fra deres egne oppfatninger. Nelson vektlegger således intrapsykiske prosesser som foregår i barnet i møte med andres språklige kommunikasjon. Samtidig foregår det interpsykiske prosesser når barn kommuniserer sine oppfatninger, og andre mennesker må samarbeide med barna for å få tak i disse. I studiene av barns narrativer vil derfor Nelsons perspektiver på samarbeidende konstruktivisme være relevant. Når barn og voksne samarbeider om å konstruere narrativer og kan voksne støtte barns egne språklige uttrykk, men også stille krav til forståelige presentasjoner eller de kan markere uenighet. Gjennom deltakende interaksjoner vil barn lære om narrative presentasjoner i sin kultur og de vil lære om hva andre mennesker mener, tenker, tror, vet eller vil.

2.1.2 Dele oppfatninger med andre gjennom språket

Nelson (2003a) mener barn lærer å forstå andres handlinger og skape mening i handlinger ved å i økende grad ta del i narrative konstruksjoner og ulike samtaler. De første samtaleerfaringene vil være konkrete her-og-nå samtaler om hverdagsrutiner og aktiviteter, for senere å omhandle narrativer om fortid og hypotetisk fremtid. Barns erfaringer, først og fremst de som samtales om og gjentas i regelmessige daglige handlinger, gir barn viktig grunnlag for å fortolke hva andre gjør og hvorfor. Nelson fremhever et erfaringsbasert perspektiv på hvordan barn lærer å forstå andres handlinger. Nelson et al. hevder at:

We believe that a new understanding of how children come to understand actions in the real world through adopting the explanatory genres of their culture can be attained through an explicitly *experiential* interpretation of social cognitive development. (1998: 11)

⁴ Som det fremgår av avsnitt 2.2 er imidlertid Nelsons perspektiv på barns læring om andres oppfatninger svært forskjellige fra de individkognitive forskeres perspektiver.

Det er de kognitive ressurser et barn har tilgang til på det tidspunkt en erfaring gjøres som avgjør hvordan hun kan fortolke og forstå en hendelse. Barns kognitive ressurser og de erfaringer barn gjør vil endres over tid. Kognitive ressurser knytter Nelson (1996) til utvikling av hjernen, som igjen fører til at perseptuelle og begrepsmessige muligheter åpner seg gjennom økt selvstendighet, sosial scaffolding og i løpet av de to til tre første leveår, språklig kommunikasjon.

Språk er grunnlaget for at barn kan lære å snakke om hvordan hendelser henger sammen og om årsaker til hendelser. Med erfaring oppnår barn etterhvert et språk for å snakke om å tenke. Nelson (1996) argumenterer for at læring om at andre har egne oppfatninger skjer når barn tar etter voksnes ord og bruker dem som representasjoner for erfaringer og hendelser i sine narrativer, før de har fattet hva ord betyr i ulike kontekster. Hun snakker i denne forbindelse om "use before meaning" som en viktig del av barns læring om hva ordene representerer. Læring skjer gjennom bruk av ord og gradvis tilpassing av ordene til det de representerer. Nelson karakteriserer en slik læreprosess med uttrykket "meaning from use", og hevder at barn gradvis lærer seg ordenes mening når de bruker dem og får kommentarer på bruken i kjente kontekster. Narrativ praksis der voksne støtter barn gjennom å spørre, utfordre, be om utdypinger av hendelsene barna forteller om, vil representere en læringskontekst der barn får erfare hvordan andre forstår det de forteller. Både "use before meaning" og "meaning from use" inngår som læreprosesser i narrativ praksis fordi barn vil gjøre erfaringer med ord i tilknytning til en kjent kontekst der de i samarbeid med voksne kan konstruere forståelse for hendelsen de forteller om.

2.1.3 Språk som redskap når barn skal lære om andres oppfatning

Språk er et redskap som bidrar til å overføre kunnskap om omgivelsene, om andre mennesker, om tenkbare muligheter, planer og teorier (Nelson, 1996). For at barn skal kunne benytte språk som redskap for å forstå og lære om at andre har egne oppfatninger, må de ifølge Nelson ha omfattende språkkompetanse. Barns læring av språk starter lenge før de forstår hva språksymboler betyr og det er vanskelig å avgjøre nøyaktig når barn kan dele språklige symboler med voksne. Tomasello (1999) hevder at de intersubjektive gjensidige utvekslingene av språklige symboler er et resultat av at barn over tid har deltatt i kulturelle læreprosesser sammen med voksne. De to første leveårene bygger barn opp noen mentale

representasjoner for kjente hendelser som de knytter språk til. Nelson mener at hvis barn skal lære å forstå språk, forutsetter det at de lærer hva de ordene som andre bruker i deres nærhet representerer. Ord brukes med ulike nyanser og betydninger i forskjellige kontekster. Nelson påpeker at ordkunnskap følgelig er en meget kompleks kunnskap som krever lang innlæringsstid. Denne læreprosessen handler om å lære mer enn grammatikk og ordlyd. I tillegg til å forstå ord og språkets struktur, må barn klare å relatere det en annen sier til sine egne erfaringer med det samme. Barn må derfor ha noen erfaringer med det de samtaler med andre om for å forstå ordene andre eller de selv bruker.

Språk har to funksjoner som er gjensidig relaterte til hverandre. Alle deltakere i en kommunikasjonsprosess anvender for det første en ytre språklig representasjon, og som de for det andre relaterer til indre mentale representasjoner av hendelser. Mentale representasjoner for hendelser definerer Nelson (1996) som *individuelle konstruksjoner av sosiale situasjoner og hendelser*. De første mentale konstruksjonene kan barn kun gjøre fordi andre mennesker setter ord på objekter, aktiviteter og mentale hendelser. Nelson (blant annet 2004 og 1996) understreker derfor at språk er et helt nødvendig redskap for barns tilegnelse av mentale representasjoner for hendelser. Fra barn er ca to år begynner de å tilegne seg språk, og de kan selv lære å beskrive abstrakte egenskaper ved hendelser og ved omgivelsene. Barn lærer for eksempel at de kan fortelle om at de ønsker seg noe eller gleder seg til noe de ikke ser, og de kan forestille seg hvordan andre har det selv om de ikke er tilstede i samme rom. Slike mentale representasjoner bygger barn opp gjennom erfaringer de gjør på ulike områder i sin daglige omgivelse. Mentale representasjoner støtter barn i å gjennomføre rutineaktiviteter, leke symbolske leker, delta i verbale interaksjoner med andre og dele narrativer med dem. De støtter barn i å fortelle om erfaringer som ligger tilbake eller frem i tid, og som ikke er bundet til en konkret her-og-nå kontekst. Nelson understreker derfor at mentale representasjoner av hendelser er grunnleggende for at barn skal kunne fortelle om noe som ligger i fortid eller i fremtid.

Nelson (blant annet 1996 og 2004) og Nelson og Kessler Shaw (2002) mener at barn ikke kan forstå at andre kan ha egne oppfatninger før de er mellom tre og fire år fordi de ikke har tilstrekkelig språklig erfaring. Nelson mener barn må ha flere års erfaring som språkbrukere før de kan skille mellom sine egne tanker om en hendelse og hva andre kan tenke og mene om det samme. Mentale representasjoner av hendelser er avgjørende for at barn skal kunne

presentere sine erfaringer som narrativer. Nelsons (1996) presenterer en læringsprosess i 4 trinn som hun mener viser hvordan barn skaffer seg mentale representasjoner.

Nelson (1996) mener at på det *første* nivået i tilegnelsen av mentale representasjoner lærer barn seg språklige uttrykk for mentale representasjoner som bygger på deres direkte erfaringer. På det *andre* nivået lærer barn gradvis å transformere noen av sine mentale representasjoner til språklig informasjon som de kan dele med andre. Nelson hevder at barn da kan begynne å fortelle om tidligere hendelser, en mulig fremtid og fantasi verdener, så vel som en nåtidig aktivitet. Barns tidligste narrativer beskriver og referer handlinger som barna har gjort eller gjør.

Etterhvert som barn stadig gjør flere erfaringer med språk, vil de på det *tredje* nivået kunne fortolke det en annen sier som språklige uttrykk for mentale representasjoner. På dette nivået er barns fortolkninger knyttet til hendelser i konkrete her-og-nå interaksjoner (Nelson 1996, Nelson og Kessler Shaw 2002). Dette innebærer at barn kan føye deler av en annens språklig uttrykte mentale representasjon til egne mentale representasjoner. Nelson hevder at barn tidlig i språklæringsprosessen ikke klarer å ha oppmerksomheten rettet mot to mentale representasjoner om den samme situasjonen samtidig, dvs. sin egen mentale representasjon og en annens språklige representasjoner for sine mentale representasjoner. Barn har i denne fasen lett for å blande sammen sine egne mentale representasjoner med en annens. Barn kan for eksempel i sine narrativer presentere erfaringer som de blander med andres, og presentere andres erfaringer som noe de selv har erfart. Mange barn har et godt ordforråd og mestrer mange av de vanligste grammatikalske reglene på dette nivået, og voksne lar seg gjerne imponere av barns språklige kompetanse. Nelson mener imidlertid at voksne forestiller seg at barn forstår mer av andres oppfatninger enn det de ved nærmere analyse viser seg å gjøre.

Når barn kan lære av andres språksatte mentale erfaringer og representasjoner har de nådd det *fjerde* nivået, og er ikke lenger avhengige av å gjøre direkte erfaringer selv. På dette nivået har barn lært at det er forskjell mellom deres egne mentale representasjoner og andres, og ifølge Nelson forstår barn nå hva som er deres egne mentale representasjoner og kan holde dem atskilt fra andres. Barn kan oppfatte to motstridende mentale representasjoner samtidig, og de kan flytte oppmerksomheten fra den ene til den andre uten at de blandes sammen. De forstår at andre kan ha egne oppfatninger og at de oppfatte en hendelse fra sine perspektiver. Barn nærmer seg gradvis dette fjerde nivået ettersom de får erfaring med å språksette

erfaringer gjennom narrativer og få høre andres perspektiv på den samme erfaringen. Nelson hevder at rundt fireårsalder kan barn tolke innholdet i et narrativ både utfra flere av sine egne mentale representasjoner og ordene for mentale hendelser som andre formidler. Nelson (1996, 2003b) mener at både barn og voksne videreutvikler forståelse for mentale representasjoner hele livet. Nelsons teori om hvordan barn lærer om mentale representasjoner vil jeg trekke inn i analysene av hva barn uttrykker av forståelse for andres oppfatning. Spesielt vil jeg studere narrativene utfra det tredje og det fjerde nivået. Det tredje er relevant for å undersøke hvordan barn forholder seg både til egne og andres oppfatninger. Videre vil det fjerde nivået være sentralt, blant annet for å se om barn kan uttrykke uenighet, og at de fastholder sine egne oppfatninger selv om andre forsøker å forklare dem at de tar feil.

Nelson understreker at disse fire nivåene ikke er klart atskilte, men at læring på alle fire nivåene foregår overlappende og parallelt. Barns erfaringer med språk og ulike kulturelle og sosiale aktiviteter og hendelser karakteriserer hun som viktige for deres tilegnelse av forståelse for mentale representasjoner. Utfra hennes sosiokulturelle perspektiver med vektlegging av kulturelle erfaringer kan det stilles spørsmålsteget ved hva som gjør at Nelson i tillegg trekker inn alder i disse læringsprosessene. Når Nelsons vektlegger barns erfaringsbaserte og gradvise læring av mentale hendelser i interaksjon med andre må alder oppfattes som mindre relevant. Jeg mener imidlertid Nelson representerer sentrale sosiokulturelle perspektiver for hvordan barn lærer om andres oppfatning gjennom språklige interaksjoner og narrative konstruksjoner sammen med andre.

2.1.3.1 Forståelse for andres oppfatning uttrykt gjennom ord for mentale hendelser

Som presentert over vektlegger Nelson (1996) at barn må lære seg et språk for å dele mentale representasjoner og snakke om mentale hendelser. Når barn har lært et språk vil språket være et redskap for å mediere andres oppfatning. Nelson (1996) hevder at gjennom språk blir andres oppfatning kulturelt mediert. Språket er også et redskap som gjør at barn lærer å bruke ord for mentale hendelser når de forteller om egne og andres oppfatninger. Hun sier om barns læring om andres oppfatning at:

Talking with others about their feelings and ideas and learning the language of mental states and its implications, are critical to these developments. At the same time, the child's sense of self as different

from others emerges and is nurtured by the reflection of self-knowledge in talk with others. (Nelson 1996: 333)

Når andre, og etterhvert barn selv, bruker ord om mentale hendelser, vil dette støtte barn i å forstå at det eksisterer et mentalt nivå som vi ikke kan se, men som vi kan dele gjennom språk. Narrativ praksis, der barn forteller eller hører om ulike personer som gjør og tenker forskjellige ting, danner en viktig læringsarena der barn gjør erfaringer med mentale hendelser. Narrativ praksis støtter barns forståelse for at de kan være forskjellige fra eller like andre i sine oppfatninger av hendelser.

Nelson (blant annet 2004) presenterer sentrale aspekter ved språket som bistår barn i å forstå at det eksisterer mentale hendelser. Når språkutviklingen er kommet i gang fremhever Nelson (1996) fire språkfunksjoner som medierer forståelse og støtter barns læring om andres oppfatning. Disse fire språkfunksjonene mener hun dessuten er grunnleggende for videre læring. Den første språkfunksjonen er *ord* for mentale tilstander, som for eksempel å tenke, mene eller ville. Den andre er *mening*, og ordenes mening lærer barn gjennom hvordan de brukes i ulike sosiale situasjoner. Den tredje språkfunksjonen er *interaksjoner*, der barn både implisitt og eksplisitt vil erfare og lære utsagn om følelser og oppfatninger fra ulike mennesker. Den fjerde språkfunksjonen er *direkte instruksjoner* der voksne kan artikulere og forklare hvorfor andre handler og mener som de gjør.

De fire språkfunksjonene støtter barn i å skille mellom forestillinger om det observerbare og det abstrakte og ikke-observerbare. Barn kan gjennom språk og ord for mentale hendelser lære at andre kan oppfatte, tenke, mene og ville noe annet enn de selv. Nelson fremhever at:

Indeed, I find it hard to understand how a child could construct the concept of belief without the experience of using language that expresses such differences. (2004: 38)

Mentale hendelser læres for eksempel når barn blir fortalt at andre mener noe annet om det de har fortalt enn det de selv gjør. Barn vil også lære om at andre har egne oppfatninger når de selv forteller andre hva de mener, tror eller tenker om en hendelse og mottar responser fra samtalepartnere som ikke deler deres oppfatning. Avhengig av kontekst kan disse fire språkfunksjoner indikere om barn forholder seg til andre som om de deler den samme oppfatning eller ikke. I barnas narrativer vil jeg studere om disse språkfunksjonene kan uttrykke om barn er oppmerksomme mot andres oppfatning.

Symons (2004) peker på at det er vanlig å skille mellom former for samtale om mentale hendelser. I den foreliggende studien vil jeg studere barns bruk av ord for å snakke om kognitive hendelser, som omhandler ord for å tenke, vite, tro, huske, glemme, gjette og forstå. Ord for å snakke om ønsker eller følelser som mentale tilstander er valgt bort fordi dette er områder som i mindre grad kan vise om barn er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Nelson mener det er viktig å skille mellom barns forståelse for andres *følelser* og *ønsker*, og deres forståelse for mentale prosesser som omhandler kognitive prosesser og oppfatninger. Hun hevder at følelsetilstander er enklere å oppfatte fordi de kan leses i ansiktsuttrykk og sluttet utfra aktiviteter. Både ikke-verbale og sosialt symbolske aktiviteter kan avsløre for barn hva andre føler. Andres meninger og oppfatninger kan imidlertid ikke avdekkes gjennom hørsel eller synsinntrykk, de må uttrykkes gjennom språk. Nelson understreker at det bare er gjennom språk at man kan fortelle hverandre om hva man tror, mener, vil og forstår, og hevder at det kun er gjennom språk barn kan lære om andres oppfatning:

What is not readily apparent in action and nonlinguistic expression, and not readily simulatable on the basis of perceptual experience, are the belief states of other people – their thoughts, imaginings, and guesses. Language alone enables the child to gain insight into the knowledge/ belief states of others “.

(1996: 321)

Nelson (1996) og Nelson og Kessler Shaw (2002) hevder at de språklige forestillinger og symbolsystemer etableres både kognitivt og kommunikativt gjennom en dialektisk prosess. Barn vil høre og etterhvert bruke ord, for eksempel om å *ville* eller *tro* noe. I narrativ praksis vil barn og voksne interagere språklig om hendelser som barn vil dele med andre. Voksnes bruk av ord for mentale hendelser og deres kommunikative støtte og oppmuntring av barns egen bruk av ord for mentale hendelser vil utgjøre en viktig læreprosess.

Læring av ord vil foregå samtidig med, og styrkes av at barn bygger opp erfaringer og konstruerer mening i hva det innebærer å *ville* eller *tro* noe som en mental representasjon. Skal barn forstå at andre kan ha egne oppfatninger som er atskilte fra barnets, må de kunne skille mellom sine egne tanker og ønsker, og andres. Nelson hevder at språket vil støtte barn i å skape et slikt skille. En vesentlig side ved språket er at det samtidig både er:

..”out there” in the social world, and ”in there” in the representing mind (Nelson 1996:320)

Nelson understreker at det kun er når andre forteller et barn for eksempel hva de *tenker*, *mener* eller *vil*, at barnet kan vite om det andre tenker, mener eller vil er det samme eller forskjellig fra barnet selv. Også når barn presenterer narrativer og får respons fra andre om hva de mener og tenker om det de forteller, får de erfaring med at andre kan ha oppfatninger som er forskjellige fra deres egne.

I det følgende vil jeg ta for meg de individkognitive teorier om barns læring om andres oppfatning. De individuelle og sosiokulturelle perspektivene har teoretiske forskjeller med metodiske konsekvenser for tilnærmingen til barns forståelse for andres oppfatning.

2.2 Individuelle perspektiver på kognisjon

En rekke studier av barns teorier om andres oppfatning i den individorienterte kognitive posisjonen har dannet utgangspunkt for diskusjoner og arbeid med de sosiokulturelle perspektiver (blant andre studier av Astington og Jenkins 1996; Astington 1994; Olson 1994; Gopnik 1993; Perner, Leekam og Wimmer 1987). Nelson (1996) og Bruner (1995) hevder at forskere innen de individkognitive og sosiokulturelle posisjonene har til dels svært ulike forklaringer på *hvordan* barn tilegner seg en forståelse for andres oppfatning. I det ene ytterpunktet, i de individkognitive perspektiver finnes blant andre Leslie (1988), som hevder at barn blir født med en egen nevrul modul som er basis for å bearbeide informasjon om oppfatninger, både egne og andres. Barn vil ifølge Leslie begynne å bruke denne modulen så snart hjernen er moden, og rundt 2 årsalder mener han denne modulen er ferdig utviklet. I den andre ytterkanten, i de sosiokulturelle posisjonene befinner blant andre Rogoff seg (1990, 2003), som legger vekt på at barn konstruerer sin forståelse for andres oppfatning utfra erfaringer de gjør når de deltar i aktiviteter sammen med andre eller observerer andre.

De individkognitive perspektivene på læring om andres oppfatninger skiller seg på noen vesentlige områder fra de sosiokulturelle perspektiver. Barns utvikling av forståelse for andres oppfatning forklares som individuelle konstruksjoner, mens i den sosiokulturelle tradisjonen

beskrives barns læring om at andre har egne oppfatninger som sosiale og kulturelle konstruksjoner.

2.2.1 De individkognitive perspektivene på barns teorier om andres oppfatninger

Nelson (1996), Nelson et al. (1998) og Bruner (1996) diskuterer hovedsakelig den tradisjonen innenfor de individkognitive perspektivene som studerer barns forståelse for andres oppfatninger som en teoretisk konstruksjon. I disse individkognitive perspektivene anvendes fagtermen "barns teori om oppfatninger"⁵ av de fleste forskerne. Ifølge Nelson (1996) bygger teoriene om barns teorier om andres oppfatninger på to antakelser om mennesket. For det første at oppfatningene er konstruerte og bygger på abstrakte og rasjonelle prinsipper, og for det andre at oppfatningene utvikles individuelt. De fleste forskere i denne teoretiske retningen sammenligner barns teori om andres oppfatninger med vitenskaplige teorier. Gopnik (1993) hevder at barn konstruerer en teori om egne og andres oppfatninger for å forstå både egne og andres tanker. Det å ha en teori om andres oppfatning innebærer at barn forstår at andre har tanker som bestemmer hva de gjør, og at disse tankene kan være feil, slik at mennesker handler feil. En teori om andres oppfatninger fører til at mennesker kan forholde seg sosialt til andre, og forstå at de er tenkende vesener som handler utfra hvordan *de* oppfatter en situasjon. Selve uttrykket "en teori om andres oppfatning" understreker ifølge Premack og Woodroof (1988) at dette fenomenet ikke lar seg observere direkte.

Disse teoriene fokuserer primært på å beskrive prinsipielle endringer i barns forståelse av ulike mentale tilstander. Utgangspunkt er at barns teorier om andres oppfatning danner bakgrunn for at de kan forstå menneskers atferd. Skal barn mestre dette mener Astington (1998) at de må oppdage at det eksisterer et mentalt nivå. Forklaringen bak barns oppdagelse av et mentalt nivå knyttes til en kognitiv struktur som både utvikler og representerer tenking om oppfatninger og mentale hendelser (Astington & Olson, 1995). De teorier et menneske har om andres oppfatninger blir støttet av begreper som allerede er etablerte i vedkommendes kognitive struktur. En slik kognitiv struktur kan forutse og forklare menneskers handlinger, og anvendes både for å forstå seg selv og andre.

⁵ På engelsk: "Theory of mind"

De individkognitive tradisjonene fokuserer mye av forskningen mot *når* man kan si at barn forstår hva oppfatninger er. Wellman et al. (2001) presenterer en gjennomgang av over hundre studier av barns mestring av feiloppfatningsoppgaver. De fant at når barn var fire år eller mer, var sannsynligheten for å mestre en feiloppfatningsoppgave over 50 %. For barn under tre år var sannsynligheten under 50 %. Det mest avgjørende i barns læring om hva oppfatninger er finner ifølge Astington (1994) sted rundt 4 års alder. Da kan barn forstå at tanker i hodet ikke behøver å være riktige. Alder fremheves mer enn erfaringer i de fleste studier av barns mestring av feiloppfatningsoppgaver.

De individkognitive teoriene representerer et perspektiv på barns læring og utvikling som ikke fokuserer på deres aktive *deltakelse* i sosiale interaksjoner for å lære at andre har en egen oppfatning. Deres forklaring på hvordan barn lærer om andres oppfatning er knyttet til ikke-observerbare teoretiske prosesser og strukturer som eksisterer i mennesket. Barns sosiale omgivelse og de forskjellige erfaringer som ulike barn gjør, trekkes ikke inn som sentrale bidrag til hvordan de lærer om at andre har egne oppfatninger. For eksempel fremheves ikke at barn i barnehage vil gjøre andre erfaringer enn barn som ikke går i barnehage.

Nedenfor presenteres den mest kjente av feiloppfatningsoppgavene, som også er benyttet i denne studien.

2.2.2 Feiloppfatningsoppgavene

Det er gjennomført en mengde studier av barns forståelse for feiloppfatninger. De mest kjente er Perner, Leekam og Wimmers forsøk fra 1983, Maxi forsøket, og en forenklet utgave av dette forsøket fra 1987 (Wimmer og Perner) med en dropseske (Smarties drops).

Eksperimentene til Perner og Wimmer er gjennomført fortrinnsvis med barn fra to, tre år og opptil fire, fem år. Forsøkene er laget for å studere på hvilken måte og ved hvilken alder barn forstår at en annens oppfatning er feil, og at andre kan handle på bakgrunn av en feiloppfatning selv om barna vet hva de skulle ha gjort. Skal barn forstå dette kreves at de kan innse at handlinger dannes på basis av noe en person tror er riktig. Når barn forstår at andre har en feil oppfatning av noe, en oppfatning som står i motsetning til det barna vet er reelt, blir dette vurdert som et bevis på at de skiller mellom oppfatninger som et mentalt fenomen og omverdenen (Wellman et al. 2001).

Wimmer og Perners (1983) og Perner, Leekam og Wimmers (1987)⁶ kjente forsøk er basert på lekende tilnærminger, de såkalte feiloppfatningsoppgaver (på engelsk "false beliefs tests"). Oppgavene dreier seg om å kartlegge *om* og *når* et barn forstår en annen persons feilaktige oppfatning av en situasjon. Barna i forsøket blir spurt hva de tror ligger i en dropseske av kjent merke (Smarties). De svarer drops, men blir vist at det ligger blyanter i esken. Når barnet etterpå blir spurt hva de trodde lå i esken, vil de fleste treåringer svare blyanter. Neste trinn i forsøket er å involvere et nytt barn, og når treåringer blir spurt hva nykommeren tror er i esken, svarer de aller fleste barn rundt treårsalderen at hun eller han vil tro det er blyanter (Wellman et al. 2001). Det er vanskelig for de fleste treåringer å forstå at andre barn kan tro på noe som barnet selv vet er feil. For eksempel mener Perner et al. (1987) at barn har store problemer med å skille mellom å *se* og å *vite*. Treåringer kan uten problemer si hvem som har *sett* hva som er i en eske, men de færreste kan svare på hvem som *vet* hva det er i esken. Rundt fireårsalderen hevder forskere i den individkognitive tradisjonen at det skjer en milepæl i utviklingen ved at barn begynner å forstå at andres oppfatning representerer noe disse menneskene tror på. Fireåringene tror at andre vil bli lurt akkurat som de selv ble, mens treåringene ikke kan forutse at andre barn blir lurt på samme måte som de selv ble.

Flere forskere har ifølge Wellman et al. (2001) stilt spørsmålsteget ved de opprinnelige feiloppfatningsoppgavene og om forsøkene er unødvendig vanskelige for treåringer. Wellman et al. gjennomgikk 178 ulike studier av forsøk med feiloppfatninger og fant at dersom forskerne tilrettela spørsmålene annerledes kunne over halvparten av treåringene klare oppgavene. For eksempel har Stein og Albro (1997), som studerer narrativer utfra individkognitive perspektiver, vist at barn kan mestre oppgaven når den forklares grundig og barna forstår hva som forventes av dem. Andre forskere viser at svært mange fire- og femåringer heller ikke mestrer å løse feiloppfatningsoppgavene. Wellman et al. konkluderer med at alder er en usikker indikator på hva barn forstår av andres oppfatninger i feiloppfatningsoppgavene.

⁶ Perner og Wimmer utviklet Maxi forsøket i 1983. Etter en del utprøvinger og kritikk ble forsøket forenklet og de utviklet forsøket med dropsesken, "smarties forsøket" i 1987.

2.2.3 Syn på språkets funksjon

Ulike forskere i den individorienterte kognitive tradisjonen (blant andre Astington & Olson 1995; Astington 1994; Gopnik 1993; Gopnik og Wellman 1992) mener et barns kognitive kapasitet er drivkraften bak deres forståelse for andres oppfatning. Språk og interaksjoner ses som relevant, men ikke som drivkraften bak utvikling. Det er imidlertid en generell enighet i de individkonstruktive teoriene om at når barn begynner å snakke, kan de referere til oppfatninger. Dette vil støtte barns kognitive prosesser og bearbeiding av erfaringer.

Astington (2000) mener at i vestlige kulturer er både språk og metaspråk⁷ involvert i utviklingen av en forståelse for andres oppfatning. Når voksne benytter ord for mentale hendelser for å snakke om hva som ligger til grunn for ulike handlinger, bidrar dette til at barn lærer å artikulere ord for mentale hendelser som ikke er direkte synlige (Astington 1999). Tilegnelsen av metaspråklige ord er en kulturell læreprosess som støtter barn i å kontrastere mellom synlige hendelser og mentale prosesser. Astington mener metaspråket støtter barn i å skille eksplisitt mellom observerbare handlinger og det som begrunner eller motiverer handlinger. Ord for mentale hendelser setter oss også i stand til å snakke om mentale prosesser med hverandre, og barn utvikler forståelse for andres oppfatning når de lærer å snakke om å tenke (Astington 1998). Hun påpeker at det mentale verbet "vet" er noe av det første barn anvender, men at barn ikke klarer å bruke ordet om mentale hendelser før de mestrer å oppfatte talerens og lytterens perspektiver som atskilte. Hennes argument er at det er sammenheng mellom barns kompetanse i å bruke ord for mentale hendelser og barns kompetanse i å presentere narrativer. Astington er enig med Nelson og Bruners perspektiv om at når barn presenterer narrativer binder de handlinger sammen med mentale prosesser.

Astington skiller seg fra Nelsons sosiokulturelle perspektiv når det gjelder perspektiver på *hva* i språket som støtter barns læring om og forståelse for andres oppfatninger. Astington (1994) viser til forskning med autister, og deres manglende og spesielle utvikling av en teori om andres oppfatning. Hun trekker dermed inn aspekter ved kognisjon som ikke er avhengige av språklige og sosiale erfaringer. Astington hevder at autismestudiene bekrefter at det må være mer enn kultur og sosialisering som definerer utviklingen av teorier om andres oppfatning, og

⁷ Astington (2000) hevder at det å lære seg å forstå andres oppfatninger avhenger helt av at man tilegner seg et mentalt språk som for å snakke om disse hendelsene. Hun betegner dette metaspråk og mener at tilegnelsen av metaspråk er vesentlig for at barn kan utvikle en teori om andres oppfatninger.

at mennesker har medfødte strukturer som blant annet bidrar til hukommelse og til å bearbeide informasjon. Dette støttes av Wellman et al. (2001) som mener at det må være mer enn språk og interaksjonelle erfaringer som bidrar til utvikling av forståelse for andres oppfatninger. Astington er imidlertid noe uklar i hva hun konkret legger i disse medfødte kognitive strukturene. Hun fremhever ikke språk som et redskap barn aktivt bruker, og at språk formidler likheter og forskjeller mellom barns egen oppfatning og andres. Men hun vektlegger som nevnt de språkfunksjoner som er knyttet til metaspråk.

Astington og Olson (1995) refererer Sperber (1986) og er kritiske til at den sosiokulturelle tradisjon ikke spesifiserer om det er medfødte evner, individuell erfaring, sosial interaksjon eller språkutvikling som gjør at barn kan fortolke andres oppfatning. Den sosiokulturelle tradisjon klargjør ikke, ifølge Astington og Olson, hvordan barn tilegner seg forståelse for andres oppfatning. De stiller spørsmål om barns fortolkning av andres oppfatning læres gjennom det individuelle barnets erfaring, eller om barns læring om andres oppfatning knyttes til interaksjoner og deles med andre i gitte aktiviteter. Astington og Olson viser gjennom disse spørsmålene at de er opptatte av å forklare årsaker til at barn lærer om andres oppfatninger.

Når Astington og Olson (1995) kritiserer den manglende forklaring på årsaker til barns utvikling av forståelse for andres oppfatning, er det fordi de tilhører en tradisjon som hevder at barn er predisponerte til å lære dette. De mener at barn har en medfødt basis som har stor betydning for barns læring om andres oppfatning, og at en av de viktigste oppgavene for kognitive forskere er å studere de prosesser som foregår når en predisposisjon anvendes til kunnskapstilegnelse. Nelsons syn på språkets rolle imøtegår imidlertid denne kritikken (Nelson og Kessler Shaw 2002). Hennes svar på *hvordan* barn lærer om andres oppfatning er at det skjer gjennom språk og at barn samarbeider med erfarne voksne som språksetter de erfaringer barna gjør. Nelsons fremheving av samarbeid gjennom språk har vært et viktig argument i valget av hennes teoretiske perspektiv på barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger. Hun vektlegger også den betydning narrativer har som språklig aktivitet for barns læring om andres oppfatning.

Bruner (1996) kritiserer og diskuterer bruk av begrepet *teori* i de individkognitive perspektivene på barns teori om andres oppfatning. Han hevder at det finnes kunnskap hos mennesker som ikke er tilgjengelige for dem annet enn gjennom handlinger. Han sammenligner det å ha en teori om andres oppfatning for å forstå andre, med det å måtte ha en

teori om grammatikk for å tale forståelig. Bruners poeng er at barn lærer å forholde seg til andre gjennom sosial praksis, der voksne oppfører seg mot barn som om barna har målrettede intensjoner og oppfatninger. Gjennom interaksjoner lærer barn å oppføre seg mot andre mennesker som om de er oppmerksomme på at andre har egne oppfatninger som kan være forskjellige fra deres egne. Men uten at barn nødvendigvis har en teori om andres oppfatninger. Bruner knytter således barns forståelse for andres oppfatning til kontekst og til interaksjonelle forhold.

Bruners synspunkter støttes også av Nelson et al. som hevder at barn som ikke mestrer feiloppfatningsoppgaver ikke mangler en teori om mind.

Rather they are developing different pragmatic explanatory schemes. Some of these schemes are based on simple logic, as is the false belief task, *when you understand the conditions and concepts that enter into it*. All of the tasks used to test the acquisition of theory of mind rest on simple tests of logic, that require a manipulating concept, relations, and language that the young child may not command. This analysis suggests that the child is not deficient in logical reasoning, but in the components required to solve this particular set of tasks. (1998: 23)

I kjente kontekster kan barn resonnerer seg frem til hva andre kan tenke eller mene på bakgrunn av tidligere erfaringer med ord og uttrykk. Barns forståelse blir også støttet av deres samarbeid med voksne. Et argument for å gjennomføre et forsøk med feiloppfatningsoppgave i denne studien var å undersøke om barna som mestret feiloppfatningsoppgaven, ga narrative uttrykk for at de forstod at andre kunne ha sin egen oppfatning. Og om barn som ikke mestret feiloppfatningsoppgaven ikke ga noen narrative uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger. Voksne som interagerer med barn og setter språklige merkelapper på egne og andres oppfatninger, bidrar at barn lærer å forstå andres oppfatning. Den mest formålstjenlige tilnærmingen for å belyse denne studiens problemstillinger mener jeg er de sosiokulturelle bidragene med vekt på barns deltakelse og språklige interaksjon med andre. Den presise, innrammede teoretiske forståelse for barns teori om andres oppfatning blir erstattet av en mer helhetlig forståelse som knyttes til kontekst. En mer helhetlig forståelse er mindre nøyaktig fordi barns forståelse for andres oppfatning nettopp er avhengig av kontekst, og den varierende støtte de får av andre til å relatere egne erfaringer og oppfatninger til andres.

2.3 Sosialkognitive perspektiver

Wellman et als. (2001) konklusjon om alder som indikator for barns mestring av feiloppfatningsoppgaver støttes av observasjoner av barns forståelse for andres oppfatninger i deres naturlige miljø (Dunn & Cutting, 1999; Jenkins & Astington, 1999). En rekke studier av barn i deres naturlige miljø knyttes til sosial kognitive teorier. De sosialkognitive studiene kombinerer to forskningstilnæringer, en individkognitiv tilnærming med ulike tester og forsøk med en sosialkognitiv tilnærming med observasjoner i barns hverdagslige omgivelser. De representerer derfor en tilnærming mellom den individkognitive tradisjonen og sosiale og interaksjonistiske teorier (se blant andre Dunn 1995, 1998), og sosial kognitive perspektiver ligger mellom de individkognitive og sosiokulturelle. Forskere i denne tradisjonen legger imidlertid liten vekt på samarbeidende interaksjoner mellom et barns ytringer og andre voksne eller barns ytringer. De forklarer barns læring om, eller barns teori om andres oppfatning, som et resultat av påvirkning fra de erfaringer andre skaffer barnet. Det legges liten vekt på hvordan og eventuelt om barn kan formulere at de forstår at andre har en annen oppfatning enn den de selv har i dagligdagse kontekster. Sosialkognitive teorier representerer perspektiver der man mener at barnet lærer gjennom deltakelse i den sosiale verden, og er utviklet av blant andre Bandura (1986).

Astington (1998, 2000) som har bidratt med forskning og teoriutvikling i de individkognitive perspektivene, kritiserer samtidig at verken språk eller andre sentrale kulturelle innflytelser inngår som en del av feiloppfatningsforsøkene. Hun er spesielt opptatt av språkets rolle i førskolebarns læring om andres oppfatning. Spørsmål som Astington (1998) reiser er om det er et *spesielt* språklig vokabular som kan forklare at barn lærer å forstå hva andres oppfatning innebærer, eller om denne forståelsen henger sammen med en *generell* lingvistisk kompetanse. For eksempel har Astington og Jenkins (1999) kombinert forsøk med feiloppfatningsoppgaver og studier av barns læring om andres oppfatning i familiekontekster. Astington og Jenkins studerte hva samtaler mellom foreldre og barn kan bety for barns mestring av feiloppfatningsoppgaver, og de fant at samtaler i familien influerte positivt på barns mestring av feiloppfatningsoppgaver. Også Cutting & Dunn (1999) viser til funn fra en rekke observasjoner av barn i naturlige settinger, der barn mellom to og tre år viser at de forstår at de selv kan tenke og tro noe annet enn andre. Dunn (1988, 1995) dokumenterer at barn ned i toårsalderen som samtaler med sine mødre kjente om tema viser forståelse for andre menneskers oppfatninger.

Sosialkognitive perspektiver og studier blir kritisert av sosiokulturelle teoretikere fordi de skiller person fra omgivelse. De sosialkognitive teorier vektlegger hvordan andre mennesker *influerer* på individet, og hvordan individet igjen lærer fra andre. Argumentet om at det er innflytelse fra den sosiale omgivelse som danner de sosiale prosesser i barns læring og utvikling, skiller de sosiokulturelle fra de sosiale kognitive perspektiver. Rogoff (1998) understreker at sosiokulturelle teorier må skilles fra en tilnærming som bygger på antakelser om sosial innflytelse. I de sosiokulturelle tilnærminger blir individets kognitive utvikling presentert som del av barns aktive deltakelse i de sosiokulturelle aktiviteter. Det er snakk om en gjensidig relasjon der barn og voksne er engasjert i kulturell praksis sammen.

2.4 Læring om andres oppfatning - en konsekvens av teoretisk kompetanse eller deltakende interaksjon?

Astington og Olson (1995) mener ikke at barn må mestre en feiloppfatningsoppgave for at man kan si at de har en teori om andres oppfatning. De hevder at i tillegg til en medfødt disposisjon for å forstå andre, tilegner barn seg en teori for å forstå andre menneskers oppfatning når de deltar i sosiale interaksjoner. Men Astington og Olson diskuterer ikke *hva* ved barns deltakelse i språklige interaksjoner som endrer deres forståelse for andres oppfatning. Blant andre Nelson et al. (1998) fremhever at det er gjennomført mange studier av barns mestring av feiloppfatninger i alderen mellom tre og fem år, der oppmerksomheten er rettet mot endringer, men uten at det utdypes hva som gjør at barns forståelse endres.

.. the important questions are what is the course – the source – of TOM⁸ concepts and the relation among them; and what is the nature and sequence of their development? What causes the change from no evidence of TOM (or a weak version) to behavior that is describable in TOM terms? Although much research has been devoted to evidence of changing behavior and to theoretical mechanisms of change, little attention has been devoted to relating change to a general theory of development that could explain changing concepts. (s : 10)

Nelson et al. påpeker at det i de individkonstruktivistiske studiene i liten grad utdypes hvilke læringsprosesser som fører til at barn forflytter seg fra å ikke forstå til å forstå hva andres

⁸ TOM er Nelsons forkortelse for Theory of theory of Mind

oppfatning representerer. Selv mener Nelson (blant annet 1996, 2000a) at barns læring om andres oppfatning skjer på basis av de kognitive ressurser barn kan benytte i en gitt interaksjon med mennesker de erfarer noe sammen med.

Forskjellene mellom de sosiokulturelle perspektiver og de individuelle og sosialkognitive tradisjonenes perspektiv på barns utvikling av teori om andres oppfatning, er at de individkognitive og sosialkognitive teorier hevder at barn *stimuleres* av den sosiale verden. De sosiokulturelle perspektiver legger derimot vekt på at barn er *aktive deltakere* i aktiviteter innen et kulturelt fellesskap, og at dette er grunnlaget for å lære å forstå andre kan ha egne oppfatninger. Nelson et al. (1998) mener blant annet at når barn presenterer narrativer vil de både erfare og delta i kulturelt verdsatte aktiviteter. I narrativ praksis deltar barn aktivt gjennom å dele hendelser med andre. Når barn forteller må de vurdere hva slags opplysninger andre må ha, og de må tilpasse seg andres forventninger om hvordan de skal fortelle, og de må forklare og utdype når andre ikke forstår. Narrativ praksis bidrar til at barn bygger opp erfaringer med at andre ikke deler deres erfaringer og oppfatninger.

Den individkognitive tradisjonen om barns utvikling av teorier om andres oppfatning gir en ganske konsis forklaring på hva barn forstår om andres oppfatning, hovedsakelig belyst utfra ulike eksperimenter. De ulike eksperimentene stiller barn overfor oppgaver der de skal forsøke gi svar på om andre mennesker oppfatter noe riktig eller galt utfra viten som barnet selv sitter inne med. Astington og Olson (1995) diskuterer resultatene fra eksperimenter og observasjoner av barn i deres omgivelser, og hevder at det er både teoretiske og metodologiske konflikter mellom de to forskningstradisjonene. Begge tradisjonene er utviklet i forsøk på å beskrive hvordan utvikling eller læring om andres oppfatning finner sted. Astington og Olson hevder at det har vært et uforenelig gap mellom eksperimenttradisjonen og de sosiokulturelle perspektiver.

Eksperimenttradisjonen er opptatt av å årsaksforklare barns utvikling av teori om andres oppfatning. De sosiokulturelle perspektiver fortolker barns forståelse av andres oppfatning utfra handlinger og språklige interaksjoner. Den eksperimentelle tradisjonen har et langt mer avgrenset oppmerksomhetsfokus enn den sosiokulturelle. Barns teori om andres oppfatning analyseres utfra barnets mestring av feiloppfatningsoppgaver. I det sosiokulturelle perspektiv studeres barns deltakelse i aktiviteter med voksne og barn. Avstanden mellom individtradisjonene og den sosiokulturelle tradisjonen kompliseres ytterligere av konflikten

mellom hva observasjonsstudier i hverdagslige omgivelser viser at barn som er tre år eller yngre kan forstå. Funn forskere i individtradisjonene gjør i eksperimentelle situasjoner, viser at barn ikke kan forstå feiloppfatningsoppgaver før de er rundt fire år eller eldre. Nelson et al. (1998) viser imidlertid til studier av Dunn (1995) som viser at barn helt ned i to årsalderen tilpasser sin kommunikasjon til den de interagerer med.

Astington og Olson (1995) diskuterer hvordan det kan skje at de individkognitive og sosiokulturelle tilnærmingene gir så ulike datatilfang til teorier om barns tenking og kognisjon. De konkluderer med at de ulike funnene handler om at det eksisterer to ulike utviklingsnivåer som begge er viktige for den samme underliggende utviklingskapasitet. Det å mestre et eksperiment, en feiloppfatningsoppgave krever en mer utviklet og presis forståelse enn det som er nødvendig for å forstå atferd i en kjent kontekst. De argumenterer derfor for at de to funnene ikke motsier hverandre, og de ser begge tilnærmingene som hensiktsmessige. I en eksperimentell tilnærming fanger man ikke opp all informasjon som er nødvendig for å mestre ulike former for sosial forståelse. For eksempel, selv om barn forstår at en annen kan bli lurt på samme måte som de selv er blitt lurt i en eksperimentell situasjon, får ikke de vist hvordan de kunne hjelpe eller trøste den andre. Den kjente situasjonen gir på sin side ikke det fokus som kreves i en eksperimentell tilnærming, blant annet kreves ikke så korrekte og nøyaktige responser. Astington og Olson hevder at i studier av barns læring er begge metodene nyttige, og at de studerer de samme fenomenene: barns underliggende viten om den andres mentale prosesser.

Spørsmålet er om det går an å kombinere to så forskjellige forklaringsmodeller for barns forståelse og søken etter mening. Bruner (1996) påpeker at *mening* ikke kan forklares kausalt. Kausale forklaringer bygger ifølge Bruner på generelle kategorier heller enn spesifikke erfaringer fra en gitt situasjon. De er basert på testing av påstander som kan bekrefte uavhengig av kontekst og meningsskapende prosesser av deltakere som samhandler. Wertsch (1991) kommenterer dette ved å vise til at det språket som benyttes i hverdagslige samtaler er forskjellig fra et mer rasjonelt språk som benyttes i testsituasjoner. Feldman (1992) og Bruner (1990) hevder at i hverdagslivene våre er vi ikke opptatte av å forklare og predikere andres atferd, vi er opptatte av å forstå og fortolke den. De påpeker at vår hverdagstenking ikke kan sammenlignes med en vitenskapelig teori, og heller ikke kan brukes for å predikere handling. Når barn er i alderen mellom tre og fem år har de ifølge Nelson (blant annet 1996 og 2004) en kognitiv styrke i det at de har gjort en rekke erfaringer som er samlet i informasjonsmønstre.

Barn i denne aldersfasen er språklig dyktigere enn to – treåringene fordi de har lært seg noe om grammatikalske systemer og de har økt sitt ordforråd i forhold til tidligere. Dette er viktig for at barn skal kunne fortolke ulike former for samtaler som de overhører eller deltar i. Barn må få mange erfaringer med å fortolke informasjon i samtaler som går utover en konkret her-og-nå kontekst. De må lære å presentere narrativer, beskrive minner og erfaringer de har gjort eller skal gjøre. Samtidig må barn lære å fortolke andre menneskers narrativer og forklaringer.

In the period between 3 and 4 years, children are just beginning to be able to use language as a narrative form that enables them to compare their own experience and understanding with that of others. (Nelson 1996: 321)

Dette gir erfaringer som støtter barn i å lære å fortelle om hendelser slik at andre kan forstå dem. Gjennom språklige utvekslinger erfarer barn at andre kan være enige eller uenige med dem fordi de oppfatter og fortolker hendelser på en annen måte enn dem.

I denne studien støtter jeg meg på de sosiokulturelle perspektivenes argumentasjoner om at mening ikke kan forklares kausalt, men at mening og forståelse for andres oppfatning læres gjennom sosiale interaksjoner. Nelson hevder at det er en sammensatt utviklingsprosess som ligger til grunn for at barn skaffer seg sosial forståelse og kan klare ta hensyn til andres perspektiv. Som sentrale elementer i den sosiale utviklingsprosessen trekker hun frem blant annet kulturell kunnskap, direkte erfaringer, språklige uttrykk og mentale representasjoner. Hun sier følgende om denne utviklingsprosessen:

This process during early childhood is the capacity to project knowledge of thoughts and feelings in understanding the actions of self and others. (Nelson 1996: 321)

Narrativ praksis kan vise hvordan barn anstrenger seg sammen med andre for å forstå erfaringer og hendelser. Barn i førskolealder presenterer narrativer både for å dele hendelser og for å skape mening og kunne forstå sine erfaringer. Når barn deler sine erfaringer med voksne gjør de mer enn å bare beskrive en hendelse, fordi de kommuniserer til sine partnere hva de selv forstår og oppfatter, hva de ikke forstår, og hva noe betyr for dem. Barn kan også uttrykke om de forstår at andre har egne oppfatninger som kan være helt eller delvis like eller forskjellige fra deres egne oppfatninger.

2.5 Narrativer

Narrativer er en egen samtalsjanger som blir definert og brukt forskjellig i ulike fagmiljøer. En sjanger defineres i tråd med Nelson (1996) som en samtale med et eget sett av normer som organiserer interaksjonen mellom samtalepartnere. Säljö (2000) påpeker at samtalsjangerene gjør at det som skjer mellom mennesker i en samtale virker forventet, logisk, fornuftig og forståelig. Barn må lære å mestre ulike sjangerer til ulike formål og skaffe seg kunnskap om hvordan de kan henvende seg til andre. Nelson (1989) mener at narrativer kan defineres som en egen sjanger på bakgrunn av struktur og innhold. Bruner og Feldman (1996) påpeker at narrativer er en sjanger som støtter barn i å ordne og fortolke hendelser, og både egne og andres erfaringer. De fremhever narrativer som en måte å lære om verden på, og som vesentlige for kognitiv utvikling. Også Nelson (1996) vektlegger at narrativer i tillegg til å representere en egen sjanger, også representerer en måte å tenke på som er kulturelt definert, og som læres i hverdagslige interaksjoner med andre.

Barns narrativer er studert utfra flere teoretiske perspektiver og med ulike formål (se blant andre Bamberg 1997). Denne studien støtter seg på sosiokulturelle perspektiver på barns narrativer og Nelsons arbeider (Nelson 2003b, 2003c, 2000a, 1996, 1989). I tillegg trekkes Ochs og Capps (2002), Nicolopoulou (2002, 1997) og Bruners (1996, 1986) perspektiver på barns narrativer inn. Nelson hevder at barns narrativer rommer en dobbel funksjon. Narrativer *representerer* barns erfaringer og samtidig danner de en prosess som barn anvender for å tilegne seg sosiale og kulturelle kunnskaper og ferdigheter. Når barn deler og konstruerer narrativer sammen med andre kan de lære om at andre kan ha egne oppfatninger av hendelser. Og med erfaring kan barn gi uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Både Nelson og Bruner argumenterer for at narrativer er av stor betydning for barns måte å lære om og forstå andre mennesker på. Dette påpekes også av Lee et al. (2001), som har gjennomført en studie der de fant at narrativer viste seg å være særlig godt egnet til å støtte barns forståelser for at andre mennesker handler utfra hva de mener, tenker, tror eller vet. De påpeker at mens barneregler og dikt fører til at barn retter oppmerksomheten mest mot formsiden ved språket, støtter narrativer barn i å rette oppmerksomheten mot mening.

2.6 Teoretisk perspektiv på førskolebarns narrativer

Sosiokulturelle tilnærminger til barns læring karakteriserer narrativer som symbolske handlinger, og knytter dem til barns konstruksjon av kunnskap og av identitet. Bruner (1990) mener at når barn presenterer narrativer lærer de både om mentale hendelser og kulturelle praksiser. Han understreker narrativenes rolle i det å konstituere virkeligheten, fordi narrativer representerer hendelser som barn har erfart eller hørt om. Når barn forteller til andre bidrar narrativene til at deres erfaringer organiseres i helheter, og at de lettere kan forstå og huske innholdet i hendelsene og erfaringene.

Labov & Waletzky presenterte i 1967⁹ et arbeid som fikk stor innflytelse for videre forskning på narrativer, inklusive studier av førskolebarns narrativer. Labov og Waletzky hevder at narrativer skiller seg både i innhold og form fra andre former for samtalesjangere som forklaringer, argumentasjoner og beskrivelser. Innholdet i narrativer dreier seg vanligvis om en enkelt hendelse der fortelleren var involvert, enten som aktør eller observatør. Labov og Waletzky (1967) utarbeidet teorier om narrativenes generelle struktur. Deres forslag til analyse av narrativer var tydelig formalistiske, og rettet mot å studere de enkelte strukturelle enheter i narrativer som konstante. Men i motsetning til mange andre vektla de at den narrative struktur var knyttet til en mellommenneskelig kontekst med en taler og en lytter som begge var sentrale for å utvikle narrativene. Labov (2001) understreker dette ytterligere i sine analyser av hva slags hendelser det kan være verdt å fortelle om.

Bruner (1990, 1986) understreker at narrativer representerer barns erfaringer, og når barn forteller støtter dette dem i å trekke mening fra disse erfaringene. Han kritiserer forskere som hovedsakelig er opptatte av å bearbeide innholdet i narrativer utfra strukturell analyse. Når studier av barns narrativer blir for ensidig rettet mot struktur kan man overse at narrativer kan representere deres forståelse for omverdenen. Bruner (1992) hevder:

The central concern is not how narrative text is constructed, but how it operates as an instrument of mind in the construction of reality (Bruner 1992: 233)

⁹ Trykket på nytt i 1997 i *Journal of Narrative and Life History*, 7.

På linje med Bruner hevder Nelson (for eksempel 1989, 1996) at narrativer er en viktig kilde til å forstå abstrakte begreper som for eksempel oppfatninger og intensjoner. Narrativer fremheves følgelig som viktige for at barn skal lære å forstå at andre har egne oppfatninger.

Til tross for kritikk blant annet av Bruner (1990) av Labov og Waletzky's strukturelle fokus bruker sosiokulturelle forskere deres narrative struktur for å studere barns narrativer, blant andre Nicolopoulou (1997), Nelson (1996), Ninio og Snow (1996), Bruner (1986, 1990) og Umiker-Sebeok (1979). Labov og Waletzky's struktur anvendes da for å studere barns narrativer slik som barn selv presenterer dem. Nicolopoulou (1997) understreker at når Labov og Waletzky's analysemodell for narrativer brukes med basis i kunnskap om barns kognisjon og språk, kan den benyttes som et redskap for å få innsikt i barns måter å organisere hendelser til narrativer på. Hun hevder at analysemodellen også kan si noe om hvordan barn tilegner seg narrativ kompetanse.

Labov og Waletzky's teori om den narrative struktur blir også benyttet i analysene av barns narrativer i denne studien. De narrative elementer som vektlegges som strukturerende, er også elementer som er kjent i vår muntlige og skriftlige fortellertradisjon. De vil reflekteres i de forventinger barn møter fra voksne om hvordan de skal presentere en hendelse. Labov og Waletzky's struktur vil jeg komme tilbake til når jeg presenterer narrativ struktur i avsnitt 2.6.2

Barns narrativer er situerte i de sosiokulturelle kontekster der de forteller til kjente voksne og jevnaldrende. Nelson (1996) legger vekt på at narrativer rammer inn erfaringer, og personen som forteller situerer seg selv og andre i en sosial praksis. Også Bruner (1990) mener denne innrammingsprosessen er avgjørende for at barn kan forstå og finne mening i hendelser sammen med andre. Han hevder at når vi fokuserer vår oppmerksomhet på noen få aspekter som vi forteller om, bringer vi orden i en begrenset, situert og midlertidig mikroverden. Bruner mener at vi gjennom å presentere narrativer bygger "øyer" av forståelse. Disse "øyene av forståelse" bygger barn gradvis opp gjennom interaksjoner med voksne. I den foreliggende studien knyttes barns forståelse til deres læring om at andre kan ha egne oppfatninger.

Barn som presenterer narrativer er i en læreprosess der de kan få erfaring med at andre kan ha egne oppfatninger. Nelson (1989 og 1996) vektlegger at barn som konstruerer narrativer der de utforsker sin forståelse av verden i samarbeid med andre. I følge Nelson bruker barn språk for å representere, kategorisere, forklare og forstå hendelser. Jeg vil studere hvordan barn

samarbeider med voksne for å finne ut om og forstå hendelser. Barn kan samarbeide med voksne på flere måter. De kan fortelle slik at voksne uttrykker at de forstår narrativet med å nikke og kommunisere at de følger engasjert med. Eller barn kan invitere voksne til å delta med for eksempel å forklare noe eller utdype et tema.

2.6.1 Hvordan definere et narrativ

De fleste definisjoner av narrativer oppgir at narrativer omfatter to eller flere hendelser som er tidsmessig relatert. Nelson (1996) hevder som nevnt at det er to sentrale faktorer ved narrativer. Den ene er tidsfaktoren og den andre er at narrativer bidrar til å skape mening. I det følgende presenteres noen sentrale definisjoner av narrativer som alle har bidratt til hvordan narrativer er definert i denne studien.

Labov og Waletzky har laget en av de tidligste definisjoner av muntlige, personlige narrativer. De hevder at narrativer er:

Any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative. (1967: 21)

De definerte muntlige narrativer som hendelser som ble fortalt i fortid, med faste strukturerende elementer som ligger under og styrer narrativenes form. Selv om Labov og Waletzky's forskning ikke var rettet mot barns narrativer, er deres arbeider blitt benyttet av sosiokulturelle forskere som studerer barns narrativer.

Burger og Miller legger vekt på at barns narrativer skal knyttes til fortid og omhandle *tidligere* hendelser. De definerer narrativer som barn og foreldre lager sammen som:

a co-narration of personal experience as an episode of talk, containing three or more utterances addressed to an interlocutor, that referred to a non-immediate past event or class of past events in which the focal kid was portrayed as a protagonist or witness. The focal child was required to contribute to at least two substantive on-topic utterances to the episode. (1999: 140)

Burger og Miller understreker at den tidsmessige organisering av narrativet kan utføres enten av voksne eller barn. De inkluderer som nevnt kun tidligere hendelser i sin definisjon, og ikke narrativer presentert i nåtid og en mulig fremtid. Aukrust definerer narrativ videre enn dette, og hun mener at narrativer er:

samtaler som i bred forstand relaterer eller binder sammen fortidige, samtidige eller framtidige hendelser eller hendelsesaspekter. (1995: 201)

Aukrust trekker dermed både nåtid og fremtid inn i definisjonen av et narrativ og inkluderer dermed et større spekter av barns erfaringer. Også i den foreliggende studien inkluderes i tillegg til narrativer om fortidige hendelser, narrativer om hendelser som foregår samtidig eller som skal skje i fremtiden. Dette baseres på Aukrust studier (blant annet 1993 og 1995) som viser at en rekke av barns og voksnes interaksjoner er samtaler der de forteller sammen om hva de holder på med her-og-nå eller hva de skal gjøre i fremtid. Når formålet er å studere hvordan barn lærer om og uttrykker at de forstår at andre kan ha egne oppfatninger, vil barns narrative interaksjoner med voksne være relevante også i nåtid og mulig fremtid, og ikke bare i fortid.

Nelson (1996) har studert barns narrativer i familiekontekster og støtter seg til Labov og Waletzky's definisjon. Hun hevder at et narrativ i sin enkleste form kan defineres som en sekvensering av hendelser i tidsrekkefølge med to eller flere hendelser som er tidsmessig sekvensert. Tidslinjen i barns narrativer er gjerne en rekke av hendelser som barn legger sitt eget perspektiv på og derigjennom kommuniserer hva noe betyr for dem. Nelson definerer et narrativ som:

Narrative is the unfolding of events through time as told from a particular perspective of time, person and situation, involving a departure from the expected canonical happening of events¹⁰ that requires reflection and explanation; and it may explicitly or implicitly recapitulate recurrent enduring, perhaps universal, themes of cultural significance. (1996: 189)

Nelson (1996, 2000) hevder at et narrativ består av en rekke hendelser. Hun vektlegger som Aukrust at hendelsene kan foregå i nåtid, fortid eller i mulig fremtid. Hun vektlegger imidlertid at de hendelser som barn forteller om har elementer av noe som er uvanlig og som gjør at barn må tenke gjennom eller søke forklaring på hendelsen. Hun påpeker at det er det uvanlige ved hendelser som skiller narrativet fra et script.

¹⁰ Nelson (1996) definerer "events" som: "an organized sequence of actions through time and space that has a perceived goal or end point". (s. 93/ 94).

Ochs og Capps (2001) mener at narrativer konstrueres i mellommenneskelige interaksjoner og at de ofte kan være preget av sosiale møter der narrativene utarbeides i fellesskap mellom flere, ofte som grove skisser over hendelser og erfaringer. Følgelig vil det ofte være en uklar sammenheng mellom hendelsene. Ochs og Capps hevder at narrativer kan ha uklar struktur og hendelselementer som ikke henger logisk sammen. De hevder at narrativer kan presenteres langt mer uferdige enn det definisjoner av blant annet av Labov og Waletzky kan gi inntrykk av. De definerer narrativer som:

everyday narratives of personal experience are interactionally constructed accounts of a temporal progression of events, whose contents and ordering are subject to dispute, flux, and discovery; whose boundaries reach beyond the past to concerns in the present and possible future (Ochs & Capps 2001: 57).

Ochs og Capps er opptatte av at narrativer skapes i fellesskap mellom en eller flere samtalepartnere. De skiller mellom narrativer som *presenteres til* noen og narrativer som *konstrueres med* noen. Samtalepartnere kan presentere ulike perspektiver som kan kontrastere hverandre og støtte barn i å utforske hendelser eller ting de ikke forstår. I denne studien legger jeg både vekt på narrativer som presenteres til noen og som konstrueres med noen. I begge disse narrative kontekstene kan barn gi uttrykk for om de forstår at andre har oppfatninger som kan være helt eller delvis forskjellige fra deres egne. Narrativ struktur blir presentert nedenfor fordi analyser av et narrativs struktur kan bidra til studiene av hvordan barn forholder seg til samtalepartnerne. Struktur kan avdekke om barna antar at samtalepartneren har de samme erfaringer eller oppfatninger som de selv har, og de kan fortelle uten å knytte sammen hendelselementer slik at samtalepartneren forstår hendelsen. Strukturen kan også vise om barn forteller for å formidle en hendelse eller om de samarbeider med partnerne for å konstruere forståelse og mening med hendelsen. Ikke minst vil struktur kunne uttrykke hvordan voksne samtalepartnere vil forvente at barna skal fortelle.

2.6.2 Narrativ struktur

Labov og Waletzky (1967) påpeker at narrativer er bygget opp av en rekke strukturerende elementer som introduksjon, abstrakt, orientering, komplikasjon og resultat. En endring i rekkefølge vil kunne endre innholdet i narrativet. De snakker om at narrativer har en global

struktur eller en makrostruktur som finnes i de fleste kulturer¹¹. Snow og Imbens-Bailey (1997) hevder at i den perioden barn lærer seg å presentere erfaringer i narrativ form, vil imidlertid ikke narrativene være så velutviklet og velartikulerte som Labov og Waletzky påpeker.

2.6.2.1 Historisk riss over forskning om barns narrativer

Nicolopoulou (1997) uttaler at frem til midten av 1990 årene fokuserte forskningen på den indre struktur ved barns narrativer, og hvordan barns strukturering av narrativer endret seg med økende alder. Studiene foregikk hovedsakelig med barn som var plassert i ulike forsøkssituasjoner, der de fikk rammer eller stikkord for hva de skulle fortelle om. Barns egne, spontane narrativer ble oppfattet som uoversiktlige og forskningsmessig lite interessante. Førskolebarns spontane narrativer med tema hentet fra deres personlige erfaringer fikk følgelig lite oppmerksomhet. Fokus var på formell struktur og ikke på hvordan barn bruker narrativer til å dele erfaringer og til å utforske hva hendelser kan bety. Narrativenes rolle i barns læring om omverdenen og andre mennesker var derfor lite sentralt. Barns narrativer ble i denne forskningstradisjonen betraktet som informasjon barn skulle bearbeide.

Eksperimentene som ble foretatt i 1970 og 1980 årene, med utgangspunkt i Labov og Waletzky's teori, var rettet mot å undersøke hvordan barn kunne forstå og huske narrativer som ble lest eller fortalt dem. Bruner (1990) mener barns narrativer ble studert ut fra hvordan barn bearbeidet informasjon. Forskerne vektla lite hvordan barn skaffet seg både kognitive og emosjonelle erfaringer gjennom narrativenes symbolske konstruksjoner av hendelser fra barnas hverdagsliv. Snow og Imbens-Bailey (1997) påpeker imidlertid at Labov og Waletzky utviklet sin analyse av narrativer fordi de var opptatt av språk og struktur i voksnes og ungdommers narrative form. Snow og Imbens-Bailey fastslår at samtidige og senere forskere har brukt Labov og Waletzky's forskning som utgangspunkt for å studere hukommelse, sosialisering og kulturelle innvirkninger på individuell eller kollektiv tilegnelse av narrativ kompetanse.

¹¹ Narrativenes globale struktur er blitt imøtegått av blant andre Ochs et al. 1992 og Meltzi 2000. Rogoff (2003) viser til hvordan ulike kulturer strukturerer narrativer på forskjellige måter.

Flere forskere diskuterer barns narrativer i forhold til grad av strukturering. Blant andre Umiker-Sebeok (1979) kommenter Labov og Waletzky's (1967) struktur, og mener at struktur er ikke så nødvendig i barns narrativer fordi de alltid presenteres i en kontekst og gjerne inntreffer i en fortløpende samtale. Konteksten gjør det enklere å lage et forståelig narrativ, og i en kjent kontekst kan selve hendelsen bli det elementet som avgjør om andre forstår et narrativ. Umiker-Sebeok studerte narrativer hos tre-, fire- og femåringer og fant at ikke alle elementene i Labov og Waletzky's struktur var nødvendige for å presentere et forståelig narrativ. I barnehagen kan barn imidlertid fortelle om hendelser ingen andre har deltatt i. Når samtalepartnerne ikke har direkte kjennskap til det et barn forteller om, stilles det større krav til at barn må lage struktur og sammenheng mellom hendelselementer i sine narrativer for å skape en felles forståelsesramme. Det stilles følgelig større krav til barns språklige og narrative kompetanse når de forteller til voksne og barn i barnehagen enn det gjøres når de forteller hjemme. Derfor stilles det også større krav til de voksne i barnehagen som må anstrenge seg for å forstå for å kunne støtte barn i det å skape struktur og sammenheng i sine narrativer. De erfaringer barn gjør når det stilles krav til at de må fortelle, vil bidra til deres læring om at andre kan ha andre oppfatninger enn de selv har.

2.6.3 Sosiokulturelle perspektiver på barns narrativer

Forskere i den sosiokulturelle tradisjonen karakteriserer narrativ praksis som en mellommenneskelig aktivitet som er sentral for kognisjon og kulturell læring, blant andre Nicolopoulou (1997), Nelson (1996, 1998) og Miller (1994). De hevder at Labov og Waletzky's (1967) narrative modell både kan brukes i, og er et skritt i retning av en sosiokulturell tenking. Både metodisk og teoretisk kan narrativer behandles som situerte og relaterte til kontekst. Forskning på små barns tilegnelse av narrativ kompetanse bygger i følge Nicolopoulou på den narrative struktur som ble introdusert av Labov og Waletzky:

...several studies can be cited to suggest how Labovian analysis, and the issues it raises, might usefully be integrated to a more sociocultural perspective. (...) Another promising direction is exemplified by the work of Miller and her associates (e.g. Miller, 1982; Miller and Sperry, 1988; Miller and Moore, 1989) on the role of narratives in children's development and socialization, which made flexible use of the Labovian technique in conjunction with other theoretical resources. (1997: 188)

Nicolopoulou (2002) hevder imidlertid at sosiokulturelle perspektiver ikke får nok oppmerksomhet hos Labov og Waletzky fordi de ikke trekker inn relasjoner utover den konkrete kontekst der narrativene presenteres. Narrative tradisjoner og betydninger som bygger på den aktuelle kulturen narrativene hentes fra, blir vektlagt i for liten grad. Flere forskere i den sosiokulturelle tradisjonen har likevel brukt Labov og Waletzky's arbeid som utgangspunkt for å studere narrativer slik de både formes av og belyser fortellerens sosiale verden. For eksempel har Miller og Sperry (1988) benyttet Labov og Waletzky's modell for å studere barns narrative struktur i lys av innhold i narrativene.

Når det gjelder barns strukturering av erfaringer i narrativer, konstaterer Bamberg (1997) at grad av struktur vil variere med hva barna har erfart og vil fortelle om. Blant annet vil følelser barn har for den hendelsen de presenterer, for eksempel om de beretter om en rutinepreget hverdagssituasjon eller en opprivende eller spennende erfaring, påvirke hvordan de konstruerer og strukturerer narrativer. Bamberg mener også at strukturen i barns narrativer vil avhenge av om det er en selvopplevd hendelse de presenterer for *første* gang, eller om de presenterer hendelsen for tredje eller fjerde gang. Når barn forteller om en hendelse en annen har opplevd og fortalt dem om, kan de bygge på hans eller hennes strukturering av hendelsen første gang de presenterer narrativet på egen hånd. Snow og Imbens-Bailey (1997) viser at barn i slike tilfeller kan ha en langt tydeligere struktur, også når de for første gang selv presenterer andres narrativer. Et barn som presenterer et narrativ med opplysninger som gjør at samtalepartneren forstår hendelsen han eller hun forteller om, behøver følgelig ikke å vurdere partnerens behov for opplysninger. Et slikt narrativ kan være en gjengivelse eller gjentakelse av en hendelse et barn presenterer uten store anstrengelser.

Barn som for første gang presenterer et narrativ om en hendelse de har hatt på egen hånd, som de ikke deler med tilhørerne, kan ha vanskelig for å lage strukturerte narrativer og gi samtalepartneren den informasjon de behøver for å forstå. Førskolebarn som forteller om hendelser samtalepartnerne ikke har deltatt i, er som regel avhengig av å samarbeide med dem. Forskning har vist at barn har større vansker med å konstruere narrativer sammen med jevnaldrende, og at de er avhengige av voksnes støtte for å klare å fortelle om en hendelse (Nicolopoulou 2002). Barna trenger ofte få støtte i form av spørsmål om utdypinger, avklaringer og ytterligere bakgrunnsinformasjon. I disse narrativene kan barns forståelse for andres perspektiver komme til uttrykk gjennom hvordan de for eksempel anstrenger seg for å ta vare på deres behov for å få bakgrunnsopplysninger og sammenheng i en hendelse.

De formålene barn har med å presentere narrativer vil også bidra til hvordan de vil strukturere dem (Matre 1997). Barn kan interagere utforskende og spørrende med voksne når de forteller. Narrativene vil da kunne være mindre strukturerte og for eksempel mangle innledning og informative ytringer. Det kan også være at barns narrativer mangler konvensjonell struktur fordi de ikke klarer å skille mellom sin egen erfaring og den andres, og derfor presenterer hendelser som om begge parter er innforståtte med det som har skjedd (Nelson 1996). Dette er eksempler hvordan barn kan fortelle når de ikke skiller mellom sin egen og andres oppfatning i sine narrativer.

Erfaringer med å bruke språk er helt avgjørende for om barn kan presentere et narrativ med en struktur som gjør den forståelig for tilhørerne. Nelson et al. (1998) hevder at studier av barns læring om hvordan de skal presentere narrativer har forsøkt å avdekke utviklingstrender. Det viser seg at seksåringer har nådd et tilnærmet voksent mønster i måten de presenterer narrativer på. Mens tre- og fireåringer har tendens til å hoppe fra en hendelse til en annen uten å få frem sammenhengen mellom dem. Femåringer har tilbøyelighet til å avslutte med høydepunkter uten at de formulerer en konklusjon slik Labov & Waletzky (1967) vektlegger i sin strukturering av narrativer. I vår vestlige kultur vil barns personlige narrativer i løpet av førskoleårene endre seg i retning av å få den struktur som Labov og Waletzky (1967) viste kjennetegner ungdom og voksnes narrativer.

Konkretisering av struktur

På basis av Labov og Waletzky (1967) arbeider Miller & Sperry (Miller 1994) seks kategorier for å analysere barns ytringer i narrativer. Kategoriene er:

1. *Introduksjon*, det vil si ytringer der barnet sikrer seg lytterens oppmerksomhet.
2. *Refererende* ytringer der barnet gir opplysninger om det som har skjedd og eventuelt beskriver de ulike aktørene.
3. *Evaluerende* ytringer der barnet avdekker hva hun eller han selv tenker eller mener med som det de har opplevd.
4. *Avrundende* ytringer, der barnet bringer samtalen tilbake til her-og-nå.
5. *Ikke-substansielle* ytringer (Miller & Sperry 1988; Burger og Miller 1998) er kategorier av ytringer der barnet sier *ja* og *nei*, eller pausefyll som *mm* eller *hm*.

6. *Tvetydige* ytringer er ytringer som ikke hører hjemme i noen av kategoriene fordi det er umulig å høre hva som sies, eller fordi ytringene er meget vage eller uklare.

I denne studien er det barns oppmerksomhet mot at andre har egne oppfatninger slik de uttrykkes i deres narrativer som skal undersøkes. Følgelig vil spesielt punkt 1. *Introduksjon* være sentralt. Når barn anstrender seg for å sikre seg andres oppmerksomhet, kan dette henge sammen med at de forstår at andre kan være opptatt av noe annet enn de selv er og at de må være henvendte og oppmerksomme for å forstå. Punkt 2 om *Refererende ytringer* vil være sentralt fordi dette handler om at barn forstår at de må gi tilstrekkelig med opplysninger som bakgrunn for at andre skal kunne forstå den hendelse forteller om. Også punkt 3 om *Evaluerende ytringer* er ifølge Daiute og Nelson (1997) sentralt i en narrativ analyse. De hevder at evaluering er et viktig element i barns narrativer fordi evaluering kan uttrykke hva hendelser eller hendelselementer betyr for den som forteller. De understreker imidlertid at de ikke mener at evaluering er et avgrenset ledd i et narrativ der barn karakteriserer en narrativ komponent. Evaluering beskrives som en prosess der synet på en hendelse utvikles gjennom interaksjon mellom et barn og hennes samtalepartner.

Nelson og Fivush (2004) karakteriserer evaluering som et sentralt ledd i narrativer fordi fortelleren opplyser samtalepartneren om hvilken *mening* en hendelse har eller hadde. Barns evalueringer kan være eksplisitte og språklig uttrykte, slik som når barn sier: "det var gøy", "det smakte vondt" eller "du er dum". Evalueringer kan også være ikke-språklige, og uttrykkes gjennom tonefall og gester. Ikke-språklige evalueringer er de som forekommer hyppigst i barns tidligste narrativer (Nelson og Fivush 2004). Når barn gjennom gester, tonefall og kroppsspråk kommuniserer hvordan de evaluerer en hendelse, vil de ifølge Daiute og Nelson (1997) gå ut fra at samtalepartneren har den samme oppfatning av hendelsen som de selv. Koven (2002) diskuterer om skillet mellom refererende og evaluerende ytringer er mulig å skille fra hverandre. Evaluering foregår som ledd i interaksjon og som forhandlinger mellom samtalepartnere. Koven påpeker at man sjelden kan kategorisere et narrativt element som enten evaluerende eller refererende, og at de samme elementene kan bidra til å referere og evaluere uavhengig av hverandre.

2.6.3.1 Tidsstrukturering som aspekt ved barns oppfatning av andre

Jeg har påpekt at tidsperspektivet er et sentralt ledd i de fleste beskrivelser og definisjoner av hva narrativer er. Nelson (for eksempel 1996, 2000) poengterer at narrativ strukturering skjer som tidsorganisering to måter. For det første kan narrativer lokaliseres i lys av nåtid, fortid, fremtid eller hypotetisk tid. Denne formen for tidsangivelser kommer til uttrykk ved tidsbøyning av verb. For det andre kan tid organiseres ved at hendelser sekvenseres i rekkefølge innen et lokalisert tidsrom, for eksempel nåtid eller fremtid. Disse hendelsene blir relaterte til hverandre ved hjelp av organiserende begreper, som for eksempel tidsadverbene *først* og *etterpå, da* og *så*.

Nelson (1996) hevder at barn som forstår tidsaspekter og som kan manipulere med tidsangivelser gjennom språk, også kan vurdere hvem tilhørerne er og hva de vet. Hun mener at barns forståelse for bøyning av verb i tid starter ved slutten av det andre leveåret og at dette videreutvikles til å omfatte adverb og preposisjoner som bidrar til å lokalisere hendelser i tid. Om barn mestrer å strukturere hendelser i tid vil også avhenge av de emosjonelle erfaringer de har med det de forteller om (se også Bamberg 1997). Nelson hevder at mellom to og et halvt og fem år vil førskolebarn skaffe seg en stadig bedre kompetanse i å presentere erfaringer i tidsrekkefølger fra dagliglivets både kjente og uvanlige hendelser.

Et relevant moment i den foreliggende studien er det som Ochs og Capps (2001) presenterer som lineære og ikke-lineære rekkefølger og sammenhenger i førskolebarns narrativer. Dette er perspektiver som jeg vil anvende i analysene. Ochs og Capps hevder at lineære narrativer avdekker hendelser i lineære sekvenser slik at den hendelsen som skjer først, går forut for og forårsaker eller fører til en ny hendelse. Dette skjer på en sammenhengende og progressiv måte, og er ofte knyttet til en struktur som har en klar begynnelse, et høydepunkt og en avslutning. Lineære narrativer kan vise om barna presenterer hendelser de selv har god oversikt og forståelse for, og i den foreliggende studien er det relevant å se om de lar andre få de opplysningene som er nødvendige for å forstå det barnet forteller om.

Ikke-lineære narrativer har åpne tidsforhold og årsaksrelasjoner mellom hendelser. Disse narrativene er åpne for innfall, for det som ikke er forutbestemt og for det upredikerbare. Ikke-lineære narrativer kjennetegnes av resonnering frem og tilbake for å skape mening og

forståelse for en hendelse. De har en sirkulær tidsorganisering der tidsperspektivet kan være vanskelig å forstå. Hendelsene vil ofte ikke være klare for barna selv, men de kan ha en antakelse om at andre vet noe de selv ikke forstår. Ochs og Capps presenterer her en fremgangsmåte som barn kan benytte for å skape oversikt og forståelse for hendelser. De ikke-lineære narrativer vil være interessante når jeg skal studere barns forståelse for andres oppfatninger, fordi barna i slike narrativer kan samarbeide med samtalepartneren for å finne ut om og forstå hvordan hendelser kan henge sammen.

Ochs og Capps påpeker at barns tidligste narrativer, i alderperioden mellom to og tre år, har få tidsorganiserte handlinger. Miller og Sperry (1988) viser det samme i sin forskning om små barns narrativer om tidligere hendelser. Ochs og Capps understreker at barn i vestlige samfunn blir oppmuntret til å presentere lineære narrativer og at studier av hvordan barn skaffer seg narrativ kompetanse, relateres til økende ferdigheter i å gi relevant bakgrunnsinformasjon og presentere hendelselementer i en logisk rekke. Dette vises av blant andre Küntay (2001), som fant at det er en vanskelig oppgave for barn i tre til fireårsalder å presentere narrativer med lineær tidsrekkefølge. Hun fant at når tyrkiske barn i barnehage fortalte på eget initiativ, var narrativene som regel ikke-lineære. Videre fant Küntay at når voksne initierte narrativer og støttet barna i å konstruere hendelsene, presenterte barna hovedsakelig lineære narrativer.

Ochs og Capps viser til ulike situasjoner som kan føre til at førskolebarn presenterer ikke-lineære narrativer. For det *første* blir narrativer ikke-lineære når barn presenterer erfaringer som er emosjonelt intense og som vekker til live sterke følelser hos dem (se også Bamberg 1997). Disse følelsene kan blande seg inn i relasjoner i nåtid og gjøre det vanskelig å skape sammenheng mellom hendelselementer, eller linearitet i narrativet. For det *andre* kan barn gjengi en hendelse med uklar tidslinje, fordi barna ikke har tilegnet seg kognitiv kompetanse til å overblikke egne erfaringer og presentere et kronologisk sammenhengende narrativ som samtalepartneren kan forstå. Barn kan for det *trede* presentere hendelselementer uten at samtalepartneren forstår hvordan de henger sammen fordi barna selv er usikre på dette selv. Og barn kan være usikre på de følelser og tanker de har om hendelsene eller fenomenene. Som en konsekvens av dette kan barn følgelig også være usikre på den tidsmessige og kronologiske organiseringen av hendelser eller fenomen. Ochs og Capps understreker at i samtalenarrativer og narrativer for å forstå inviterer barn samtalepartneren til å utdype eller

forklare noe barn prøver å forstå, og at disse narrativene ofte kan ha en ikke-lineær oppbygging.

Tidsstruktur viser til sammenhenger mellom hendelser og i hvilke rekkefølge noe har skjedd, og er ofte nødvendig for å forstå den hendelse et barn forteller om. Fordi denne studien undersøker barns narrative uttrykk for om de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger, vil barns organisering av hendelselementer være relevante å undersøke. Når barn anstrenger seg for å skape sammenheng i narrativer kan dette være uttrykk for at de forstår at andre ikke har samme oppfatning som de selv og må få hjelp til å forstå. Det å skape sammenheng i hendelser inkluderer bøyning av verb og bruk av sammenbindende konjunksjoner. De ikke-lineære narrativene vil også kunne avdekke om barn *samarbeider* med voksne og utforsker hva de vet for å finne ut noe og skape mening i hendelser.

2.6.3.2 Samtalenarrativer for å utforske og forstå hendelser

Bruner (1986) påpeker at narrativer omhandler det han har kalt "bevissthetens landskap", og dette impliserer at vi tenker og mener noe om handlinger vi erfarer. Ifølge Bruner inneholder narrativer mer enn hendelser i rekkefølge. Narrativer berører tema som intensjoner, tanker, oppfatninger, antakelser, følelser og ønsker. Alle temaene handler om å søke etter mening bak hendelsene, hva ulike aktiviteter har betydd for de som er involvert, for eksempel hva som er ønsket, tenkt eller ment med aktivitetene. For Bruner er narrativer således en meningssøkende aktivitet, men han utdyper ikke om han mener alle barns narrativer er meningssøkende, eller om barn benytter ulike tilnærminger til de tema de forteller om. Nelson (2004) hevder at barn under 5 år i liten grad trekker inn "bevissthetens landskap" i sine narrativer, og at de i de fleste narrativer presenterer en rekke handlinger uten at tema som omhandler å tro, å tenke, å mene eller å ønske seg noe berøres. Bruner utdyper ikke hvordan barn kan samarbeide med andre for å konstruere narrativer, mens både Nelson (2004) og Ochs og Capps (2001) trekker inn voksnes rolle som støttespillere i barns narrative praksis.

Ochs og Capps (2001) anvender uttrykket *samtalenarrativer* om narrativer barn konstruerer med voksne. Samtalenarrativer representerer en utvidelse av den tydelige struktur som Labov og Waletzky's definisjon vektlegger. Når Ochs og Capps (2001) redegjør for hva de legger i samtalenarrativer, understreker de at narrativer som presenteres i samtale med andre, nesten alltid vil inneholde *spørsmål, klargjøringer, utfordringer og spekulasjoner*. Deres begrep om

samtalenarrativ representerer en glidende overgang mellom en samtale og et narrativ. Slike glidende overganger preger mange av de narrativer som førskolebarn presenterer i interaksjon med voksne, både hjemme og i barnehage. Ochs og Capps mener slike narrativer kan brukes av barn som redskaper for å reflektere rundt situasjoner og hendelser, og for å forstå og skape mening sammen med andre. De mener at innhold i, og konstruksjonene av samtalenarrativene, er avhengige av bidrag fra samtalepartner(-e) som kan spørre, få frem opplysninger, kritisere, avvise eller trekke slutninger av det barn eller voksne presenterer. Barn kan utforske alternative og mulige versjoner av en hendelse gjennom å dele dem med andre, eller de kan konstruere narrativer som grove skisser uten å spesifisere sammenhenger eller resultater av erfaringen. Ochs og Capps hevder at:

Children narrate as a means of problem-solving, either by themselves, as in the case of young Emily¹² in her pre-sleep monologues, or together with parents or peers in conversational narratives of personal experience. (2001: 95)

Utvekslinger av tanker, ideer og erfaringer gjør at det ikke er faste roller som lytter eller forteller i samtalenarrativer, men rollene kan skifte frem og tilbake. Partene vil noen ganger presentere sine erfaringer og andre ganger lytte til andres utdypinger en detalj eller et perspektiv i narrativet. Voksnes støtte til barns konstruksjon av mening kan foregå som spørsmål eller behov for klargjøringer. De kan besørge klargjøringene selv eller be barn om å gjøre dette. De kan utfordre det et barn hevder eller påstår, og de kan spekulere sammen med barnet om hvordan noe kan henge sammen. Jeg mener at når barn i narrativer utforsker hva de *voksne*, eventuelt andre barn, kan tro eller mene om en hendelse, er det uttrykk for at de er oppmerksomme på at de voksne kan ha en annen oppfatning enn de selv har (se også Nelson 1989). Når jeg skal studere barns uttrykk for om de forstår at andre har egne oppfatninger, blir det viktig å se på barns spørsmål til og utfordring av voksne for å få dem til å forklare eller utdype et tema. Barn kan interagere med voksne på slike måter for finne ut hva de mener om hvordan noe henger sammen.

Matre (1997) skriver om *utforskende* dialoger. Utforskende dialoger har noen fellestrekk med det Ochs og Capps kaller samtalenarrativer. Hun karakteriserer utforskende dialoger som barns interaksjoner med hverandre for å finne ut om ting eller hendelser. Matre studerte

¹² Nelson (1989) presenterer Emilys monologer. Emily presenterte monologene etter at hun hadde sagt godnatt til foreldrene og før hun sovnet om kvelden. Emilys monologer ble samlet fra hun var 24 til hun var 32 måneder og opp på lydbånd.

samtaler mellom barn i alderen 5 til 8 år, og fant at de utforskende dialogene forekom oftere blant førskolebarn enn hos barn som gikk på skolen. Førskolebarna i hennes studie var 5 år. Matre introduserer ulike strategier barn anvender i utforskende dialoger. Hun trekker blant annet inn *sammenligninger* mellom objekter eller hendelser, *kontrasteringer* mellom hendelser, aktiviteter eller objekter. En av strategiene er *opponerende* ytringer som omhandler argumentasjoner eller disputer som barna har seg imellom. Hun mener at formålet med disputer også er å finne ut av noe for å skape mening. Matres fremstilling av utforskende dialoger vil jeg benytte sammen med Ochs og Capps begrep samtalenarrativer. Deres kategorier om henholdsvis utforskende dialoger og samtalenarrativer vil bli anvendt i analysene av om barn forsøker å finne ut hva voksne kan tenke eller mene om den hendelsen de forteller om.

Miller (1994) hevder at barns narrativer om sosiale sammenligninger kan avdekke hvordan barn oppfatter at de er annerledes og atskilt fra andre. Barn kan fremheve likhetstrekk mellom seg selv og andre, og barn kan fremheve forskjeller mellom seg selv og andre. Miller vektlegger spesielt kognitiv usikkerhet som et aspekt ved sosiale sammenligninger som barn kan benytte når de presenterer narrativer. Kognitiv usikkerhet handler om at barn spør andre når de er usikre på kvaliteten på noe de har gjort eller gjør. For eksempel kan barn spørre ”er mitt fint?”, når de henvender seg til voksne om en tegning han eller hun har laget. En mer spesifisert variant av kognitiv usikkerhet er ifølge Mintz (1995) når barn spør andre om ulike aspekter ved seg selv, for eksempel ”synes du jeg er fin”, ”rar?”. Mintz (1995) påpeker at barns spørsmål til andre om hva de mener om noe barnet gjør, har med seg av leker i barnehagen eller har på seg, sier noe om hvordan barn utforsker hva andre mener og hvordan andre tenker. Slike spørsmål har hun observert hos barn helt ned i treårsalder, og denne form for utforskende spørsmål representerer ifølge Mintz en form for kognitiv usikkerhet. Spørsmålene kan forekomme i barns narrativer som et uttrykk for barns tenking om hva andre kan tenke og mene om noe de selv er opptatte av. Dette er kommunikasjonsformer som jeg vil studere i barns narrativer for å undersøke om barna utforsker andres oppfatning, og dermed at de forstår at samtalepartneren tenker eller mener noe annet enn de selv gjør.

Ochs og Capps (2001) redegjørelse for samtalenarrativer, Matres utforskende dialoger og Miller og Mintz perspektiver på kognitiv usikkerhet peker på hvordan narrativer kan konstrueres gjennom et samarbeid mellom voksne og barn. I samtalenarrativer og utforskende interaksjoner legges det mindre vekt på struktur, mens samarbeidet mellom taler og lytter

løftes frem. Dersom barn utforsker tema ved å spørre, spekulere, sammenligne eller kontrastere, kan dette gi uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre kan mene, tenke, tro eller vite noe annet enn de selv gjør.

2.7 Hvilke erfaringer bidrar til at barn lærer å lage narrativer

Det er flere grunnleggende faktorer som bidrar til barns tilegnelse av narrativ kompetanse. Barns læring om hvordan de skal presentere narrativer starter når hører andre presentere ulike hendelser. Nelson (1996) viser til at hukommelse, språk og forståelseshorisont er tre avgjørende faktorer når barn skal lære seg å konstruere narrativer. *Hukommelse* er nødvendig for at barn skal kunne organisere erfaringer i tidssekvenser som danner sammenheng og gir mening. Hukommelse er følgelig nødvendig for at barn skal kunne orientere seg i tid og rom. *Språk* er grunnleggende for narrative ferdigheter, og ifølge Nelson er det ikke mulig for barn å lære seg en narrativ diskurs før de har tilegnet seg et språk. Gjennom studiene av Emilys monologer trekker Nelson (1989, 1996) frem hvordan et barn forsøker å konstruere representasjoner av hendelser i språklig form. *Forståelseshorisonter* er sentrale kulturelle og sosiale forestillinger som vi bruker når vi tolker våre erfaringer, og barn som mangler forståelseshorisont vil ifølge Nelson fortelle famlende.

Svært mange av førskolebarns spontane narrativer er personlige og basert på erfaringer de selv har gjort. Hverdagssituasjoner gir erfaringer som er viktige for at barn skal lære å fortelle fordi disse situasjonene representerer aktiviteter som gjentar seg med fastlagte sekvenser og handling i tidsrekkefølger. Ochs og Capps (2001), Nelson (1996) og Ninio og Snow (1996) viser alle til at barns tidligste narrativer som oftest handler om den fysiske og samtidige omgivelse, om ting og hendelser her-og-nå. Nelson et al. (1998) understreker at barn lærer å lage narrativer når de sammen med voksne konstruerer narrativer om hendelser i sitt eget liv eller basert på andres erfaringer. Også Ochs og Capps (2001) understreker at barns tidlige narrativer er basert på dagligdagse hendelser. De hevder at barn på eget initiativ presenterer flere detaljer og opplysninger i disse narrativene enn de gjør om hendelser de kun har opplevd en gang. Et barn som presenterer et narrativ og deler sine erfaringer med andre, vil få høre andres meninger, og få trening i å fastholde og uttrykke sine synspunkter. Når barn presenterer narrativer kan de få erfaringer med at andre støtter dem i å bearbeide og vurdere

synspunkter på det de har opplevd. Barn som får høre andres perspektiver på en hendelse de forteller om, kan få bearbeidet egne erfaringer utfra andres oppfatninger av det de har opplevd. Bruner (1986) understreker at når barn deler et narrativ med andre, får de hjelp til å ordne og systematisere erfaringer, konstruere en forståelse av virkeligheten, organisere representasjoner i minnet og sortere perseptuelle inntrykk.

2.7.1 Barnehagens voksne som støttespillere for barn som presenterer narrativer

De fleste barns fortellerferdigheter vil møte nye utfordringer i barnehagen fordi de må fortelle til andre som ikke kjenner dem så godt som familiemedlemmene. Barn må derfor lære å fortelle uten at andre kan gi dem like mye støtte som hjemme. Nicolopoulou (2002) har observert barns og voksnes interaksjoner i barnehagen, og viser at når barn presenterer narrativer, vil det ofte dreie seg om hendelser som barna har opplevd utenfor barnehagen og som de ikke har gjort sammen med tilhørerne. Hun hevder at de fleste studier av barns narrativer er gjennomført med mødre og barn, eller med hele familier. Aukrust (2002), Blum-Kulka (1997) og Ochs et al. (1992) har observert samtaler i familier, primært rundt måltider. De viser at i slike kontekster er det vanlig at de voksne har deltatt i de hendelsene barn forteller om, bortsett fra når de beretter for familien om erfaringer fra barnehagen. I familiekontekster vil det derfor som regel være flere som kan utdype eller overta et narrativ når det barn som forteller ikke får presentert hendelser på en forståelig måte.

Foreldre og andre voksne representerer en viktig støtte når barn konstruerer sine tidligste narrativer. Snow og Imbens-Bailey (1997) mener at i tillegg til å støtte barn, vil voksne gi dem språklig informasjon om fenomen og hendelser som barnet ikke har direkte tilgang til fordi de er knyttet til fortid eller fremtid. De poengterer de avgjørende bidrag voksne gir til barns narrative praksis og hvor avhengige barn er av voksnes støtte når de begynner å dele erfaringer som ikke skjer her-og-nå. Når voksne og barn samtaler om fortid og fremtid kreves det at barna må desentrere fra den umiddelbare fysiske omgivelse, og involvere seg i erfaringer de ikke deler med voksne der-og-da. Barn som forteller vil dermed få erfaringer med at man ikke har alle erfaringer felles. Etter hvert som barn får flere erfaringer med å fortelle kan de lære at de ikke nødvendigvis har de samme oppfatninger som voksne.

Det er visse former for støtte fra voksne som forsterker barns læring om å presentere narrativer mer enn andre. Ninio og Snow (1996) viser at når voksne lytter til barn som forteller om hendelser, og bekrefter de følelsene barna knytter til det de forteller om, støtter de barns engasjement for å presentere hendelser. Voksne som overser et barns følelser og mottar barnets narrativ som en rapport og stiller kunnskapsspørsmål, gir barnet liten støtte i det å uttrykke sine erfaringer. Når voksne støtter barnet ved å lytte aktivt, gi oppmuntrende smil, nikk og stille oppklarende og utdypende spørsmål, vil dette medvirke til at barn får fullført sine narrativer.

Voksne i barnehagen har som nevnt ikke de samme muligheter til å bli like godt kjent med et barns erfaringer og fortellerstil som foreldrene og andre voksne som lever sammen med barnet. I barnehagen vil voksne også ofte ha vansker med å rette hele oppmerksomheten mot et barn som forteller helt til han eller hun er ferdig. Dette fordi det er mange barn som krever voksnes oppmerksomhet i barnehagen, og det er alltid en fare for at voksne blir avbrutt når et barn forteller dem om noe. Både Nicolopoulou (2002) og Corsaro (1997) påpeker at barn i barnehage derfor ikke kan forvente samme grad av støtte til sine narrative presentasjoner i barnehagen som de får hjemme.

Blum-Kulka og Snow (1992) mener at barn, for eksempel i barnehagen, ikke vil få samme grad av støtte og forståelse fra tilhørerne som i hjemmet. Barna må da begynne jobbe med å skaffe seg språklige strategier for å oppnå den oppmerksomhet fra voksne de kan være vant med hjemmefra. De må lære å gi relevante bakgrunnsopplysninger til forskjellige partnere, utdype tema og presentere detaljer. Slike erfaringer kan bidra til at barn blir oppmerksomme på at andre ikke mener tenker eller vet det samme som de selv. Også Rutanen (1999), som har studert barns narrativer i barnehager, trekker frem at voksne har forventninger til at det skal være både innhold og tema i barns narrativer. Slike forventninger er utgangspunkt for den støtte voksne gir når barn forteller, og følgelig representerer dette viktige kulturelle erfaringer barn får når de presenterer narrativer i barnehagen. Barn som presenterer erfaringer til mindre kjente andre må lære seg å holde på andres oppmerksomhet, blant annet ved å presentere sentrale opplysninger først, og utelate eller presentere mindre relevante opplysninger senere. Nelson et al. (1998) understreker at dette krever at barn kan vurdere samtalepartnernens utfra de erfaringer de tror eller vet vedkommende har, og som ofte er forskjellige fra deres egne. Barn

får følgelig viktige erfaringer med å ta andres perspektiv, og være oppmerksomme på at andre kan ha oppfatninger som er forskjellige fra de selv har.

Eldre og jevnaldrene barn har parallelt med voksne også en viktig funksjon i barns læring om hvordan de skal presentere narrativer. Eldre eller mer erfarne jevnaldrene er nærmere i kompetanse og vil derfor være viktige modeller for hvordan et barn selv kan legge frem sine narrativer. Nicolopoulou (1997, 2002), Corsaro (1997) og Stone (1992) viser at i barnehagen lærer barn hvordan narrativer kan presenteres fordi de hører andre barn som forteller om sine erfaringer og de kommentarer de kan få fra voksne. Ninio og Snow (1996) hevder at når barn hører hvordan voksne eller eldre og mer erfarne barn presenterer narrativer for hverandre, lærer de å fokusere på hovedmomentene i narrativene og finne ut av hvordan de selv kan bringe frem synspunkt i sine narrativer.

Når barn i tre - og fireårsalderen presenterer narrativer, klarer de som regel å få frem egne perspektiver når de har støttende og empatiske voksne lyttere som gir den reaksjonen barnet ønsker de skal gi. Betydningen av voksnes samarbeid og støtte avdekkes blant annet av studier om hvordan barn presenterer narrativer i jevnalder interaksjoner. Nicolopoulou (2002) viser at når barn som presenterer narrativer for jevnaldrende har de langt vanskeligere for å bli forstått, og for å presentere og tilpasse egne perspektiver til andre. Barn har ikke den samme innlevelse og gir ikke hverandre den samme støtte som de får av voksne. Voksne har følgelig en meget sentral rolle for førskolebarns deltakelse i narrativ praksis og de erfaringer barn gjør når de forteller.

Nelson (1996) hevder imidlertid at selv om barn og voksne sammen konstruerer narrativer er det barna som konstruerer kunnskap, mens de voksne er støttespillere og veiledende deltakere. I denne studien undersøker jeg barns samarbeid med voksne om å konstruere narrativer. I tråd med Nelson (blant annet 1996) vurderes de voksne i barnehagen som de mest sentrale støttespillere i det å gi barn erfaringer med kulturelle og språklige representasjoner.

2.8 Sammenfatning og definisjon av narrativ i denne studien

Narrativer er valgt som sjanger for å studere barns uttrykk for å forstå at andre har egne oppfatninger til fordel for andre sjangere som forklaringer og argumentasjoner. I denne studien har jeg valgt å ha en vid definisjon av narrativer for å fange opp barns uttrykk for at de forstår andres oppfatning. Definisjonen skal gi rom for narrativer som finner sted i hverdagslige interaksjoner mellom barn og voksne i barnehagen. Definisjonen av narrativer i denne studien bygger på arbeider av Ochs og Capps (2001), Nelson (1996) og Aukrust (1995). Narrativer defineres som:

Barns spontane presentasjon av en hendelse som skal skje, skjer eller har skjedd. Hendelsene kan barna ha erfart eller hørt om. Barna kan presentere hendelsene alene eller i samarbeid med voksne og eventuelt andre barn. Spontant innebærer at et narrativt tema ikke er planlagt av andre, men introduseres enten av barn eller av voksne i en hverdagssamtale. Hendelselementene i et narrativ må ha sammenheng i innhold eller vise til en sammenheng gjennom en tidslinje. Fokusbarna må bidra med minst to substansielle ytringer om det narrative tema, fordi minst to ytringer er nødvendig for å kunne undersøke om barna uttrykker at de er oppmerksomme mot andres oppfatning.

I denne studien inkluderer jeg narrativer om hendelser som har skjedd, skjer her og nå, eller som kan eller skal skje i fremtid. Tidsperspektivet defineres derfor videre enn hos forskere som relaterer narrativer kun til hendelser som er skjedd i fortid.

De uttrykksmåtene fokusbarna bruker når de presenterer narrativer kan implisitt eller eksplisitt kommunisere om de forstår at andre har egne oppfatninger.

I det neste kapitlet presenteres forskning som er relevant i relasjon til denne studien.

Kapittel 3 Forskning på barns narrativer og barns forståelse for andres oppfatning

De siste tiårene det er gjennomført mange studier av barns forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger, og de fleste er gjennomført under eksperimentelle forhold. Stadig flere forskere har imidlertid i den senere tid fokusert på barns læring om andres oppfatning i kjente hverdagskontekster der barn interagerer med mennesker de kjenner. Blant andre har Jenkins og Astington (1996) studert barns forståelse for andres oppfatninger utfra familiestørrelse, og Dunn (1994) har undersøkt barns forståelse for andres oppfatning i lys av samtaler om mentale tilstander i familien. Barns narrativer er også studert gjennom ulike forsøk under tilrettelagte betingelser, der barn forteller på oppfordring i kjente omgivelser. Fordi to omfattende forskningsfelt kombineres i denne studien er det fra et stort forskningsfelt jeg har valgt ut arbeider som har bidratt til den foreliggende studien. Det kan derfor ikke presenteres forskning som er dekkende for kunnskapsutviklingen på disse områdene.

Denne studien baseres på to teoretiske områder og forskningsfelt som i begrenset grad er kombinert i tidligere studier. Jeg presenterer imidlertid to studier som kombinerer forskning på barns forståelse for andres oppfatning med studier av barns deltakelse i narrative konstruksjoner. Disse to studiene var en viktig inspirasjon for den foreliggende studien. Forøvrig har det vært vesentlig å finne frem til studier som legger vekt på anskuelser som angår språklige tema innen begge de to forskningsfeltene. Det trekkes inn forskning som studerer barns narrativer og som har perspektiver for å vise at barn kan uttrykke at de forstår at andre kan tro og mene noe annet enn de selv gjør. De fleste studiene som er tatt med bygger på sosiokulturelle perspektiver på barns narrativer og barns læring om andres oppfatninger, og er gjennomført enten i familier eller i barnehager. Innledningsvis har jeg med en studie av barns narrativer og uttrykk for forståelse for andres oppfatning fra individkognitiv og sosialkognitiv tradisjon, fordi de representerer kunnskaper som de sosiokulturelle perspektivene diskuterer mot og også bygger på. Jeg presenterer også studier der barns forståelse for andres oppfatning er undersøkt i eksperimentelle og tilrettelagte situasjoner. Deretter presenteres studier av barns narrativer i barnehage. Det er både gjennomført studier av barns narrativer igangsatt av voksne i tilrettelagte situasjoner og av narrativer barn har initiert selv. Det er imidlertid svært få studier som fokuserer på narrativer som barn forteller

på eget initiativ i barnehagen. Og det eksisterer lite forskning som studerer hvordan barn uttrykker sin forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger i sine spontane narrativer.

3.1 Språk som ramme for å studere barns læring om andres oppfatning og narrativ kompetanse

Det er gjennomført en rekke studier av barns språk og sammenhengen mellom deres språkkompetanse og forståelse for andres oppfatning. Dette er undersøkt både ved å benytte ulike eksperimenter og gjennomføre observasjonsstudier i naturlige omgivelser. Blant andre har Jenkins og Astington (1996) og Cutting og Dunn (1999) avdekket språkets sentrale rolle i barns læring om andres oppfatninger. I det følgende presenteres en studie gjennomført av Jenkins og Astington der de satt fokus på førskolebarns språklige kompetanse og korrelerte dette med barnas mestring av feiloppfatningsoppgaver. Deretter presenteres en studie av Lohmann og Tomasello (2003a) hvor de ga barn ulike former for språklig trening for at de skulle lære å forstå feiloppfatninger.

3.1.1 Forskning på barns forståelse for andres oppfatninger gjennom språktester og kartlegging av familiestørrelse

Jenkins og Astington gjennomførte i 1996 en studie der de hadde et dobbelt formål. For det første ville de studere om barns språklige kompetanse korrelerte med deres mestring av forskjellige feiloppfatningsoppgaver. Dette ville de så sammenholde med antall familiemedlemmer og undersøke om stigende antall familiemedlemmer førte til at flere barn mestret feiloppfatningsoppgavene.

For å undersøke det første formålet, om barns språklige kompetanse korrelerte med mestring av feiloppfatningsoppgaver, studerte de barns generelle språkmestring, minne og barnas mestring av feiloppfatningsoppgaver. I studien deltok 68 barn i alderen fra 35 måneder til 65 måneder. Barna ble presentert for 4 ulike feiloppfatningsoppgaver, en test som kartla generell språkevne og en test for å fastslå deres verbale og ikke-verbale minne. Resultatene av feiloppfatningene korrelerte Jenkins og Astington så med testresultater fra kartlegging av generell språkmestring. De fant at generell språkevne korrelerte signifikant med barns alder

og med deres forståelse for feiloppfatningsoppgaver, mens ikke-språklig minne ikke korrelerte signifikant med feiloppfatningsoppgaver.

Jenkins og Astington diskuterer disse funnene, og hevder at studien viser at språklig kompetanse bidrar til barns prestasjoner på feiloppfatningsoppgaver. Konklusjonene Jenkins og Astington trekker av sin studie er følgende at forståelse for feiloppfatninger er signifikant korrelert med en generell lingvistisk evne. Barns forståelse for andres oppfatning viste seg å avhenge av deres generelle språkkompetanse. De hevder å ha dokumentert at det er gjensidig avhengighet mellom barns utvikling av teorier om andres oppfatninger og kognitive prosesser som er relatert til språkutvikling. Jenkins og Astington diskuterer også *hva* i språket som kan være av størst betydning for barns teori om andres oppfatning. Konklusjonen de trekker er at barns generelle språklige kompetanse må ligge på et gitt nivå for at de kan mestre feiloppfatningsoppgaver. Blant annet må barn ha en viss grammatikalsk kompetanse og en viss semantisk forståelse som gjør at de kan anvende et metaspråk.

Jenkins og Astingtons konklusjoner bygger på utvikling av kunnskap om barns språk og om feiloppfatninger undersøkt gjennom tester. De hevder at:

The fact that language ability and false belief understanding remain linked, although weakly so, in children who have passed the threshold necessary for passing one task suggests that there is a more fundamental relation between false belief understanding and language. This alternative view is that linguistic capacity is intrinsically linked to false belief understanding, not because linguistic skills are required to carry out false belief tasks, but because theory of mind development and language development are fundamentally related and interdependent. (1996: 76)

Når de fant at språk og feiloppfatning er gjensidig avhengige av hverandre kan dette være et resultat av at testene har overlappende innhold og intensjoner. Jenkins og Astington viser imidlertid ikke hvordan de kom frem til konklusjonen om at språk er fundamentalt knyttet til barns forståelse for feiloppfatninger. Hva de mener med at en teori om andres oppfatning er grunnleggende avhengig av språk begrunnes eller drøftes ikke i deres studie, noe jeg mener er en svakhet med deres teoretiske fundament.

Jenkins og Astingtons andre formål var å studere om familiestørrelse og antall søsken kan knyttes til barns språklige kompetanse, og i neste omgang til mestring av feiloppfatningsoppgave. Til dette formålet benyttet de en tilnærming der de kombinerte

mestring av feiloppfatningsoppgave og testing av språk, med observasjoner av barna i interaksjon med familiemedlemmer.

De fant at jo flere søsken et barn har, desto klarere influerer søsken på barns mestring av feiloppfatningsoppgaver. Antall søsken var spesielt avgjørende for barn med svak språkkompetanse, og de mener barns nærvær under andres samtaler, diskusjoner og konfliktløsinger bidrar til denne læreprosessen. Jenkins og Astington fremhever den innflytelse samtaler både med foreldre og søsken har på barns utvikling av en teori om andres oppfatninger.

Jenkins og Astingtons studie er omfattende. De er opptatte av språkets rolle i barns læring om andres oppfatning, og deres studie har bidratt med kunnskap om sammenhengen mellom to kunnskapsfelt: 1. barns mestring av feiloppfatningsoppgaver og 2. resultater fra tester av generell språkkompetanse. Deres studie stilte andre spørsmål enn den foreliggende studien, og de benyttet sosialkognitiv tilnærming i studiens andre formål (avsnitt 2.3). Jenkins og Astington diskuterer ikke hvilke erfaringer som gjør at barn lærer om ulike perspektiver på hendelser når de deltar i eller observerer samtaler. Korrelasjonen mellom resultatene på de to testene kan imidlertid knyttes til at generell språkkompetanse er nødvendig for at barn skal forstå feiloppfatningsforsøkene, og feiloppfatningsforsøkene er bygd på at barn må ha en generell språkkompetanse (Wellman et al. 2001).

Deres innfallsvinkel til observasjoner av barns utvikling av en teori om andres oppfatning representerer som nevnt et sosialkognitivt perspektiv på læring. De finner at andre mennesker har innvirkning på barns læring om andres oppfatninger, men går ikke inn i *hva* det er i de språklige interaksjonene som har slik innflytelse. Deres studie tar ikke opp hvordan barn bidrar til å skaffe seg erfaringer gjennom interaksjoner med andre, og hvordan barn selv deltar i sine egne læreprosesser. Jenkins og Astington tilhører en forskningstradisjon som legger vekt på at barns språk har stor betydning for deres mestring av feiloppfatningsoppgaver. Men de vektlegger ikke hvordan barns deltakelse i språklige aktiviteter bidrar til at de lærer seg å bli oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger.

Jenkins og Astingtons studie har vært en inspirasjon for denne studiens utforming fordi de i tillegg til å benytte tester også observerte barn i hverdagslige kontekster. De fremhever at barn lærer om andres oppfatninger gjennom å delta i, og lytte til samtaler og diskusjoner mellom

andre barn og voksne. Resultatene av observasjonsstudien viste at interaksjoner mellom barn og voksne og andre barn representerer en viktig læringskontekst for barns læring om andres oppfatning. Selv om Jenkins og Astington ikke vektla barns narrativer og samarbeid med andre var dette funn som styrket valg av observasjon som tilnærming til datainnsamling i denne studien.

3.1.2 Språk og feiloppfatninger

Lohmann og Tomasello (2003a) gjennomførte en studie der de benyttet fire ulike språklige treningsopplegg for å lære barn å forstå feiloppfatninger. Studien fokuserer på språklige interaksjoner med perspektivskifter, ord for mentale hendelser, bruk av utførlige setninger, og er rettet mot barns forståelse for andres oppfatning. Formålet med studien var for det første å utdype de kausale relasjonene mellom språk og forståelse for feiloppfatninger. For det andre ønsket de å finne hvordan språk eventuelt innvirker på denne forståelsen. Det første spørsmålet ble studert ved at de sammenlignet resultatene av feiloppfatningsoppgavene med de ulike erfaringene barna fikk i de fire ulike språklige treningssituasjonene. For å studere neste spørsmål ble de ulike språklige forhold sammenlignet med hverandre.

Det deltok 138 barn i alderen fra 3 år og 3 måneder til 3 år og 10 måneder. Ingen av barna mestret feiloppfatningsoppgavene ved pretest, og språktester viste at de alle lå innen normen for sin aldersgruppe. Studien ble gjennomført ved at hvert barn interagererte med en forsøksleder fire ganger i 20 – 30 minutter i løpet av 2 uker. Treningssesjonene foregikk i et eget rom, og barna ble tilfeldig fordelt på de fire ulike treningsoppleggene. I alle de fire treningsoppleggene ble barna presentert for 16 ulike objekter der 12 så ut som noe de ikke var (for eksempel et objekt som så nøyaktig ut som et eple, men var et stearinlys), og fire objekter som var det de så ut til å være. I hver treningssesjon ble barna presenterte for ulike objekter. Ved det første møtet ble det gjennomført en feiloppfatningsoppgave som pretest, i det siste møtet en feiloppfatningsoppgave som posttest.

Lohmann og Tomasello tilrettela for fire ulike språklige interaksjoner mellom voksne og barn. 1. Den første treningsgruppen hadde en forsøksleder som ga barna *fullstendig trening* med ord for mentale hendelser og utførlige setninger, dvs. at voksne og barn snakket med komplette setninger og presiserte hva det var noen visste eller trodde, som for eksempel "han vet at det er bestefarens stol". For hvert av objektene snakket de om hva de trodde det var, og hva de

visste at objektet var etter at de hadde studert det. Det ble også brukt hånddukker og samtaler om hva dukken kunne tro før og etter at den hadde fått vite alt om objektet. 2. Den andre treningsgruppen ga barna *samtaletrening*, der forsøksleder snakket med barna om objektene, men uten å benytte ord for mentale hendelser. Barna ble for eksempel spurt "hva er dette" og ikke "hva tror du dette er". Gjennom samtalen så de på objektene fra ulike perspektiver og snakket om disse uten å bruke ord for mentale hendelser. 3. I den tredje treningsgruppen fikk ikke barna *språktrening*. Forsøkslederen kommuniserte med å vise objektene til barna og benytte ord som "se" og "se nå" når de studerte dem sammen. 4. I den fjerde gruppen studerte forsøksleder og barna de objektene som så ut som noe de ikke var, uten at forsøkslederen påpekte at de var noe annet enn de så ut til. Treningen dreide seg om å bruke utførlige setninger, og svare utførlig på spørsmål om hva noen kunne vite. Forsøkslederen snakket om objektene som om de var det de så ut som, og brukte både ord for mentale hendelser og utførlige setninger. Barnas ytringer skulle ikke motsies slik at de ikke fikk erfaringer med kontrasteringer mellom oppfatninger. De snakket om objektene gjennom hånddukker og barna ble trent i å svare for hånddukken i utførlige setninger.

Studiens tre hovedfunn var at språk er grunnleggende for at barn skal lære å forstå feiloppfatninger. For det *første* var det ikke nok for barna å få erfaringer med objekter som var noe annet enn det de tilsynelatende så ut som, men voksne måtte støttet dem i å strukturere erfaringene. For det *andre* var trening av språklig interaksjon med setningsutfylling og bruk av ord for mentale hendelser tilstrekkelig for å lære om feiloppfatninger. Barna behøvde ikke å manipulere med objektene. For det *tredje* fant de at det som i størst grad støttet barns læring om feiloppfatninger var treningssituasjon 1., der barna fikk *fullstendig trening* i å samtale med ord for mentale hendelser og fullstendige setninger. Barna fikk i denne treningssituasjonen erfaringer med både å skifte perspektiver og benytte setningsutfyllende syntaks.

Lohmann og Tomasello sammenlignet resultatene fra treningssituasjonene 1 og 2. I situasjon 1) det ble benyttet ord for mentale hendelser og i situasjon 2) der det ikke ble benyttet ord for mentale hendelser, og de fant at det ikke var forskjell på barnas resultater på posttest. De hevder derfor at ord for mentale hendelser ikke er viktige når interaksjonene både hadde innholdsrike språklige uttrykk og de voksne engasjerte barna i å delta i samtaler med perspektivskifter. Lohmann og Tomasello mener hovedargumentet for å si at ord for mentale hendelser ikke er så viktige som det å snakke i fullstendige setninger, er at det ikke er innholdet i ordene som er det viktigste for barns læring. De mener det er strukturen i

fullstendige setninger og meningsinnholdet i setningene som støtter barns læringseffekt. Jeg mener imidlertid at de argumenterer uten å ha sterke bevis for at ord for mentale hendelser ikke spiller en like viktig rolle som syntaks. Resultatene viste at barna i treningssituasjon 1, som fikk full trening, hadde høyest skårer på alle posttestene. Gruppen av barn som fikk trening med å lage utførlige setninger uten bruk av ord for mentale hendelser (treningssituasjon 2), hadde like høye skårer på appearance/ reality oppgaven som gruppen som hadde fått fullstendig trening (treningssituasjon 1). Men Lohmann og Tomasello sier selv at denne gruppen hadde fått trening i de samme spørsmålene som ble benyttet som testspørsmål i appearance/ reality testen. Følgelig kan det stilles spørsmål om ord for mentale hendelser er mindre viktige for barns læring om andres oppfatning enn trening i å bruke og i svare fullstendige setninger.

Lohmann og Tomasellos studie har vært viktig for denne studien fordi den viser hvordan interaksjoner mellom voksne og barn på forskjellige måter kan bidra til barns forståelse for andres oppfatninger. Studien tar ikke utgangspunkt i barns narrativer, den tar for seg interaksjoner som styres og ledes av voksne under vilkår som har fellestrekk med eksperimenter. Barns og voksnes hverdagslige interaksjoner er ikke i fokus. Jeg mener imidlertid at studien trekker inn språklige interaksjoner som foregår mellom voksne og barn i utvekslinger av spørsmål og svar i hverdags situasjoner. Studien er også utviklet på bakgrunn av studier av barns språklige interaksjoner i hverdagskontekster. De fire ulike treningssituasjonene og vurderingene av resultatene representerer en viktig støtte i analysene av fokusbarnas narrativer i denne studien. Spesielt har Lohmann og Tomasellos studie vist til betydningen av interaksjoner med perspektivskifter og kontrasteringer, uten at det må brukes ord for mentale hendelser for at barn skal forstå at andre kan ha egne oppfatninger.

3.2 Studier av barns narrativer som uttrykk for forståelse for andres oppfatninger

Det er svært få studier som relaterer undersøkelser av barns forståelse for andres oppfatning til barns narrative praksis. I det følgende presenteres noen av de studier som har vært gjort på dette feltet.

3.2.1 Forskning på årsakssammenhenger mellom barns deltakelse i narrative konstruksjoner og mestring av feiloppfatningsoppgaver

Guajardo og Watson (2002) gjennomførte en studie for å undersøke om det eksisterer kausale sammenhenger mellom barns mestring av feiloppfatningsoppgaver og deres narrative presentasjoner. De undersøkte årsaksrelasjoner mellom språklige interaksjoner barn hadde med en forsøksleder rundt mentale hendelser, og barns læring om andres oppfatninger. Hypotesen var at barn som fikk trening i å fortelle om mentale hendelser ville mestre feiloppfatningsoppgaver bedre enn barn som ikke fikk slik trening.

Guajardo og Watson gjennomførte studien med 54 barn i 3 og 4 års alder fra 6 forskjellige barnehager. Halvparten av barna deltok i en forsøksgruppe som fikk trening i narrative konstruksjoner rundt mentale hendelser, den andre halvparten var kontrollgruppe og fikk ingen trening. Det ble foretatt en pretest der alle barna gjennomførte 2 feiloppfatningsoppgaver (Maxi oppgaven og smarties forsøket, kapittel 2.2.2, s.33). Deretter utførte de en individuell treningssesjon 13 til 15 ganger med hvert av barna i forsøksgruppen i 15 – 25 minutter over 5 uker. I treningssesjonen leste en forsøksleder barnebøker sammen med et og et av barna. Studien ble avsluttet med at alle barna gjennomførte 2 posttester som omfattet de samme testene som ved pretest.

Målet med treningssesjonene var å teste studiens hypotese om at de barna som deltok her ville gjøre det bedre på posttesten enn barna i kontrollgruppen. Med utgangspunkt i bøker som omhandlet mentale hendelser, involverte forsøkslederene barna i narrative interaksjoner om sammenhenger mellom menneskers tanker og deres handlinger. Resultatet viste at begge gruppene bedret sine resultater på feiloppfatningsoppgavene og gjorde det bedre på posttestene. Men barna som hadde deltatt på treningssesjonene gjorde langt større fremskritt enn barna i kontrollgruppen.

Studien til Guajardo og Watson bygger på og kombinerer de samme teoretiske felt som den foreliggende studien. De fant i tråd med de definerte mål for studien at narrative barn konstruerte i samarbeid med voksne om mentale hendelser resulterte i at de mestret feiloppfatningsoppgavene bedre enn de som ikke deltok i slike samtaler. Sammenhengen

mellom barns deltakelse i narrativer konstruksjoner og mestring av feiloppfatningsoppgaver var særlig markant for de yngste deltakerne.

Denne studien representerer en ren eksperimentell innfallsvinkel gjennomført under tilrettelagte og kontrollerte betingelser. Pretest og posttest, samt de intervensjoner mellom forsøksleder og barn var forhåndsdefinerte og ble kontrollert for. En forsøksleder leste og samtalte med et og et barn avskjermet fra resten av barnegruppen og de dagligdagse samværsformer. Guajardo og Watson (2002) fokuserte ikke på aktiviteter som barn kunne definere selv. Barna interagerer med en forsøksleder om et narrativt tema fra bøker som andre hadde valgt å lese for dem, og det var forsøkslederen som styrte interaksjonen. Deres studie hadde andre forskningsspørsmål og tilhører en annen forskningstradisjon enn den foreliggende. I de sosiokulturelle perspektiver betraktes barn som aktive deltakere i narrative konstruksjoner sammen med voksne som er samtalepartnere, støttespillere og mulige medskapere av narrativer. Guajardo og Watsons studie er likevel presentert her fordi den er en av få studier som tar opp sammenhengen mellom barns forståelse for andres oppfatning og barns narrativer. Guajardo og Watsons studie har også vært relevant fordi den presenterer empiri som knytter teorier om narrativer sammen med teorier om barns læring om andres oppfatning.

Det er imidlertid noen kritiske faktorer ved denne studien som angår forsøksgruppen og kontrollgruppen. Guajardo og Watson fant at begge gruppene presterte bedre over tid, men kun de som fikk trening bedret resultatene sine signifikant. Da det ikke er mulig å kontrollere for læring og erfaringer barn gjør over tid, kan ikke studien si om det er de konkrete treningserfaringene barna i forsøksgruppen fikk som alene ga resultatet. De kan ikke si om det er andre faktorer som har influert på resultatene, for eksempel at barna fikk ha en voksen for seg selv. Tidseffekten viste dessuten utslag på begge gruppene. Guajardo og Watson kan følgelig konkludere med at i deres studie fikk barn trening i å fortelle sammen med en voksen. De fant også at det å konstruere narrativer der det ble brukt ord for mentale hendelser ga effekt på barns mestring av feiloppfatningsoppgaver. Fordi det er flere usikkerhetsfaktorer er spørsmålet imidlertid om det er mulig å fastslå at det er en *kausal* sammenheng mellom narrativ praksis med ord for mentale hendelser og forståelse for andres oppfatning. Som nevnt diskuterer Bruner (1996) om de generelle kategorier en test bygger på kan overføres til personlig erfarte hendelser som barn bygger sine narrativer rundt. Barns narrative praksis i dagligdagse omgivelser vil bygge på deres egne erfaringer, deres språkkompetanse og henge

sammen med kontekst, emosjoner og støtte fra andre mennesker. Barns forståelse for andres oppfatning må følgelig knyttes til den kontekst de forteller i. Blant annet vil det narrative tema og barnas erfaringer med å fortelle til en gitt samtalepartner, bidra til hva de forstår om den andres oppfatning og perspektiv.

3.2.2 Studier av barns deltakelse i narrative konstruksjoner

Szarkowicz (1999) gjennomførte en studie der hun fokuserte på barns forståelse for andres oppfatning gjennom deltakelse i en narrativ konstruksjon. Szarkowicz viser til at det eksisterer flere studier av barns deltakelse i sosiale kontekster som dokumenterer at dette er av betydning for deres læring om andres oppfatning. Hun kritiserer imidlertid at det ikke trekkes inn hvilke karakteristika som støtter barn i å skaffe seg en slik forståelse. Formålet med hennes studie var å finne *hvordan* barns aktive deltakelse i en narrativ presentasjon kunne støtte deres forståelse for andres oppfatning.

Det deltok 105 barn i alderen fra 38 til 63 måneder i studien, og de ble delt i to grupper som begge hadde barn med en gjennomsnittsalder på 54 måneder. En forsøksleder leste en kjent barnebok for begge gruppene. Den ene gruppen fikk instruksjoner om å delta i den narrative presentasjonen. De fikk utdelt fingerdukker og ble oppmuntret til å lage lyder og spille med dukkene mens de ble lest for. Den andre gruppen ble lest for, men ble verken instruert til eller oppmuntret til å delta. Forut for datainnsamlingen gjennomførte forsøksleder en tradisjonell feiloppfatningsoppgave med alle barna og testet dem med en test for reseptivt språk.

Forsøksleder leste et narrativ som hun antok var kjent for barna fra barne-tv og fra bøker. Historien handlet om et barn som ble lurt. Etter presentasjonen ble barna i begge gruppene stilt flere spørsmål fra narrativet, spørsmål som hadde likhetstrekk med spørsmålene ble barn stilt i den tradisjonelle feiloppfatningsoppgaven. Spørsmålene knyttet til narrativet betegner Szarkowicz som en "*narrativ feiloppfatningsoppgave*". Resultatene viste at gruppen av barn som deltok aktivt med fingerdukker og lyder, bedret resultatet fra 55 % mestring på pretest, den tradisjonelle feiloppfatningsoppgaven, til 92 % på den narrative feiloppfatningsoppgaven. De eldste mestret den tradisjonelle feiloppfatningsoppgaven bedre enn de yngre, men på den narrative feiloppfatningsoppgaven viste resultatene at alder var mindre signifikant for å predikere barns mestring.

Szarkowicz studie trekker inn perspektiver som har vært sentrale i denne studien. Hun er opptatt av å dokumentere den rolle sosial kontekst har for barns forståelse for andres oppfatning. Et viktig funn fra hennes studie var at langt flere av barna som deltok aktivt i sosiale interaksjoner med narrativt innhold, klarte å forstå at andre kan ha sine egne oppfatninger, enn det resultatene på en tradisjonell feiloppfatningsoppgave viste. Hun fant at aktiv deltakelse var viktig, og at av de barna som kun deltok som lyttere var det flere som ikke mestret de narrative feiloppfatningsoppgavene. Når barna i begge gruppene mestret de narrative feiloppfatningsoppgavene best, kan det tyde på at det å ha kjennskap karakterene i narrativet bidro til å støtte deres forståelse for at andre kan oppfatte noe forskjellig fra dem selv. Personlig kjennskap til narrativenes karakterer er et perspektiv på barns læring om andres oppfatning som blir ivaretatt når barn presenterer narrativer om hendelser fra eget liv.

Barna i den foreliggende studien vil ha kjennskap til de karakterene de forteller om fordi narrativene bygger på barnas egne erfaringer. De vil i tillegg få støtte fra voksne som kjenner barna, og som vil delta aktivt med å lytte, be om utdypinger og forklaringer av hendelsen de forteller om, og på denne måten støtte barns læring om andres oppfatning. Szarkowicz studie skiller seg fra den foreliggende ved at hun kun lot barna delta i et narrativ som ble lest for dem fra en bok. Barnas deltakelse ble styrt av den voksne forsøkslederen og begrenset seg til å bruke hånddukker og lage lyder mens hun leste. Szarkowicz vektla ikke barnas aktive konstruksjon av narrativer, alene eller sammen med andre. Barns anstrengelser for å finne nødvendige bakgrunnsopplysninger og skape sammenheng mellom hendelselementer i sitt narrativ slik at andre kan forstå og vil lytte når de forteller, er viktig når barn skal lære å bli oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger (Ninio & Snow 1996; Nelson 2000a). Når barn selv forteller vil de gjøre erfaringer med at andre kan oppfatte hendelser helt eller delvis forskjellig fra dem selv. Det Szarkowicz studie har vist er at det å delta i aktiviteter sammen med andre og høre et kjent narrativ vil støtte barns læring om andres oppfatning. Dette perspektivet på betydningen av narrativ praksis støtter derfor opp under sentrale perspektiv i min studie.

3.2.3 Narrative monologer

I følge den eksperimentelle tilnærming dreier feiloppfatningsoppgavene seg om at barn i en forsøks situasjon forsøker å forstå andres oppfatninger som grunnlag for å forstå deres

handlinger. Forskere som Gopnik (1993), Perner, Leekam og Wimmer (1987) og Flavell et al. (1987) hevder at barn må konstruere en teori som oppretter sammenhenger mellom handling og mentale representasjoner. De understreker alle at barn må knytte sin forståelse for andres oppfatninger til deres handlinger å for mestre feiloppfatningsoppgaver. Nelson (2000) på sin side understreker at barns forståelse for at andre har egne oppfatninger er avhengig av at de skaffer seg verbale representasjoner for mentale hendelser. I tillegg må barn lære å holde andres verbale representasjoner atskilt fra sine egne. De må lære å sammenholde egne og andres oppfatninger, og for eksempel vurdere dem begge som riktige eller feil utfra den aktuelle kontekst.

I dette perspektivet drøfter Nelson et al. (1998) Emilys monologer¹³ (Nelson 1989). Nelson samlet inn monologer Emily før hun sovnet om kvelden fra hun var 21 til 36 måneder. Hensikten var å studere hvordan Emily konstruerte en forståelse av seg selv og omverdenen i disse monologene. Nelson et al. (1998) drøfter monologene utfra teorier om barns læring om andres oppfatninger for å vise at 2 til 5 åringer er opptatte av sine egne og andres aktiviteter og handlinger. Emily strevde med å forstå hvorfor og hvordan mennesker handler utfra hva hun forstod av handlingenes rekkefølge, mål og intensjoner. Etterhvert som barn lærer språk konstruerer de stadig mer komplekse modeller for å forstå hendelser, og språket har fått en stadig mer sentral posisjon blant forskere som studerer barns teorier om andres oppfatninger.

Moreover, there is increasing recognition among researchers on theory of mind development that language skills are more closely related to success on theory of mind tasks than is the child's age, supporting the idea that in this domain the ability to exchange perspectives on the world with others is critical to its development. (Nelson 2000: 22)

Fordi barn er opptatte av å skape mening, vil de ifølge Nelson ikke være fortrolige med testsituasjoner som krever en gitt respons. Feiloppfatningsoppgaver vil derfor være lite relevante for å beskrive barns forståelse for at andre har egne oppfatninger, og lite formålstjenlige som utgangspunkt for å studere barns forståelse for andres oppfatninger.

¹³ Nelson (1989) karakteriserer Emilys monologer som samtaler hun fører høyt med seg selv, hun konstruerer narrativer for å skape mening og forståelse med de erfaringer hun gjør.

Nelsons perspektiver har vært et viktig grunnlag for denne studien. Hennes teori om barns mentale representasjoner av hendelser og språklige uttrykksmåter, samt hvordan barn interagerer med andre og forholder seg til deres synspunkter er et viktig grunnlag for å studere barns narrativer. Nelsons studie av Emilys monologer gir relevante teoretiske perspektiver som er anvendt i den foreliggende studien. Hennes studie utforsker imidlertid hvordan et barn forteller alene og er både taler og lytter, og barnet er uten interaksjonell støtte fra andre. Barns tilnærming til samtalepartnere og hvordan de skaffer seg oppmerksomhet, møter spørsmål og krav om utdypinger og sammenhenger i narrativene er perspektiver Nelson ikke behandler. I den foreliggende studien er det barns anstrengelser for å skape mening og forstå hendelser i samarbeid med voksne som er vektlagt. De voksne spiller en viktig rolle i interaksjoner med barn fordi voksne er bærere av kulturelle fortellertradisjoner. Voksne støtter barn i å uttrykke sitt narrative innhold, skape struktur og få presentert en hendelse på en forståelig og kulturelt akseptert måte.

Hovedforskjellene på de eksperimentelle studiene og studier i barns hverdagslige omgivelser er knyttet både formål med studien og til metodisk tilnærming. De eksperimentelle studiene er primært rettet mot å finne *når* barn kan mestre feiloppfatningsoppgaver. Dette er studier som forklarer *hvorfor* barn utvikler teorier om andres oppfatninger, og som regel knyttes forklaringene til språklig kompetanse og sosial påvirkning. Sosiokulturelle studier av barns læring er opptatte av *hvordan* barn *uttrykker* at de forstår andres oppfatning og hvordan læreprosessen foregår. Observasjonsstudiet til Jenkins og Astington og treningssesjonene i Guajardo og Watsons studie har begge et syn på språk som viser at barns kognisjon og læring blir influert av den sosiale omgivelse. Men de utelater relevant informasjon om språket som redskapsfunksjon og som representativt system for barns læring om mentale hendelser. Når språket kun benyttes som et kikkehull inn til hva barn kan eller forstår, utelates kunnskap om konteksten barn lærer i og kunnskap om selve læreprosessen. I det følgende presenteres studier med et sosiokulturelt perspektiv på barns narrativer basert på observasjoner i barns daglige omgivelser.

3.2.4 Forskning på barns evalueringer i narrativer

Evaluering blir av Daiute og Nelson (1997) karakterisert som den del av et narrativ der barn presenterer sin personlige vurdering av en hendelse. Daiute og Nelson mener at når barn

implisitt eller eksplisitt evaluerer en hendelse kan dette indikere om barn forstår at andre har egne oppfatninger. De presenterer analyser av to narrativer, et narrativ av Emily (Nelson 1989, se 3.2) og et narrativ fra Applebees studier (i Daiute og Nelson 1997). Formålet med presentasjonen av analysene av de to narrativene er å argumentere for utvidelse av Labov og Waletzky's (1967) syn på evaluering. Daiute og Nelson hevder at når barn evaluerer en hendelse endrer den seg fra å være et skript til å bli et narrativ. De argumenterer for at skripter opptrer tidlig i barns narrativer, og at de inngår i den prosess der barn anstrenger seg for å skape mening med hendelser. De diskuterer utfra Emilys monologiske narrativer der hun 34 måneder gammel implisitt evaluerer ved å skifte tonefall. Daiute og Nelson mener at implisitt evaluering kan representere en begynnende læring om andres oppfatning, men at implisitt evaluering ikke uttrykker om barn forstår at samtalepartneren kan ha egne perspektiver på hendelser.

Daiute og Nelson drøfter så et fantasinarrativ fra Applebee fortalt av en 4 år gammel gutt som gir *eksplisitte* evalueringer der han karakteriserer hovedpersonen han forteller om. De mener at evaluering er et kommunikasjonsmiddel som fungerer som en ramme for utvikling av selv- og andre-forståelse. Når barn evaluerer en hendelse utforsker de forholdet mellom seg selv og omgivelsene. Evaluering representerer således en læringskontekst der barn får erfaringer med seg selv og andre, både når de selv kommuniserer sitt perspektiv på en hendelse og når de tolker andres evalueringer. Et barn som konstruerer et narrativ kan ifølge Daiute og Nelson vise gjennom *eksplisitte* evalueringer om de forstår at andre mennesker kan ha oppfatninger som er forskjellige fra deres egne. Deres perspektiv på *eksplisitte*, språklige evalueringer er tatt med i denne studien fordi barn som gir språklige evalueringer viser andre hva de selv tenker. Gjennom å evaluere hendelser kan barn også gi uttrykk for om de er enige eller uenige med partnerens vurderinger. I den foreliggende studien vil implisitte uttrykk for evaluering bli valgt bort fordi det er vanskelig å analysere om slike evalueringer kan gi uttrykk for om barn forstår at andre kan ha oppfatninger som er atskilte fra deres egne.

Daiute og Nelson legger liten vekt på de kontekstuelle forhold barna fortalte i. Deres studie tok ikke opp interaksjoner og hva slags støtte fra samtalepartnere som kan bidra til at barn gir uttrykk for sine evalueringer. Voksnes spørsmål og oppfordringer til barn om å fortelle hva de mener om en hendelse, hva de tror eller vil, kan oppmuntre dem til å gi *eksplisitte* vurderinger

(se blant andre Lohmann og Tomasello 2003a). Interaksjoner med voksne representerer derfor en meget sentral læringskontekst. Daiute og Nelsons argumenter kun for at evalueringer representerer en læringsprosess som bidrar til at barn lærer om seg selv og andre. De presenterer imidlertid perspektiver som inngår i de teoretiske valgene i denne studien. Jeg vil blant annet analysere barns narrativer med henblikk på evalueringer.

3.3 Studier av barns narrativer i barnehage

De fleste studier som foreligger om barns narrativer i barnehage har undersøkt narrativer barn har presentert i situasjoner som voksne har tilrettelagt. For eksempel har Nicolopoulou og hennes medarbeidere gjennomført flere studier som retter oppmerksomheten mot barns fantasinarrativer. De oppmuntret barn til å presentere et fantasinarrativ til en voksen som skrev det ned og oppfordret barna til å dramatisere det. Nedenfor presenteres noen av de studiene som tar for seg ulike tilnærminger til forskning om barns narrativer i barnehagekontekster.

3.3.1 Narrativer barnehagebarn oppmuntres til å lage i barnehagen

Rutanen (1999) deltok i det nordiske prosjektet kalt "Storyride" og studerte barns produksjon av fantasinarrativer i barnehage. Hennes formål var å utforske utvikling av innhold i narrativer som barna fortalte. Rutanen samlet inn narrativer som barn fortalte til voksne som skrev dem ned ord for ord. Narrativene fortalte barna enten individuelt eller i samarbeid med andre barn. Når narrativene var skrevet ned ble de lest høyt slik at barnet eller barna kunne rette opp mangler eller feil. Narrativene som ble laget i en barnehage ble sendt til andre barnehager som deltok i studien, og lest høyt for at barna der skulle inspireres til å lage egne narrativer.

Studien til Rutanen bygde på perspektiver om at barns narrativer aldri utvikles i et sosialt vakuum. Hun argumenterer for at fortellere og tilhørere i fellesskap skaper innhold, fortolkninger og mening med det som fortelles. Rutanen hevder, i samsvar med Bruner (1986), at når barn forteller utvikler og bearbeider de kunnskap om det de forteller om. Et resultat av barns narrative konstruksjoner er at de har fått erfaringer med å bruke språk, fortolke den sosiale kontekst de forteller i og sortere mellom egne og andres opplevelser i en gitt kultur.

Rutanens data omfatter 101 narrativer fortalt av 34 barn, 19 jenter og 15 gutter. Hun fant at barnas narrative tema endret seg raskt. Barnas narrativer bar preg av at de eksperimenterte med språk, det vil si at de laget nye ord og uttrykk og bidro til felles underholdning. Rutanens studie viser også at førskolebarnas narrativer ikke hadde de vanlige og aksepterte kulturelle narrative strukturer. Narrativene hadde få av de formelle trekkene som Labov og Waletzky (1967) presenterer som kjennetegn på eldre barn og voksnes narrativer. Barna skiftet ofte hovedperson og aktører i den samme narrativen. Innhold i et narrativ kunne variere mellom mange tema, så som forhold ved naturen, forhold ved menneskeskapte fenomen og forhold mellom mennesker. Barna fortalte i et barnehagefellesskap der de skiftet mellom å være lyttere, fortellere og medskapere.

Rutanen studerte og analyserte narrativer utfra interesse for narrativ struktur og barns språk, og hennes fokus var de ferdige produktene. Barns felles konstruksjoner og interaksjoner med hverandre fikk ingen oppmerksomhet i hennes studie. Samarbeidet mellom barn og voksne avdekket at de voksne hadde forventninger om at det skulle være et innhold og en viss form på narrativene, og at dette tydelig påvirket resultatene og hvordan narrativene ble konstruert.

Rutanens studie fokuserte på fantasi narrativer som ble fortalt av barnehagebarn på deres egne premisser. Det kommer imidlertid ikke frem av presentasjonen om barna er bedt om å finne på en fortelling. Barna satt sammen med en voksen og fortalte, og fortellingene ble skrevet ned av en voksen som samlet tekster til andre barnehager og for analyser i forskningsøyemed. Begrunnelsen for å hevde at hennes studie er relevant for denne studien er at den peker på at både voksne og andre barn bidrar til utforming av det narrative et barn konstruerer. Rutanen understreker at voksnes engasjement i barns narrative praksis representerer et viktig grunnlag for at barn skal fortelle. Voksnes direkte støtte i form av spørsmål og kommentarer, samt indirekte støtte i form av forventninger til at det skal være substans og en kjent struktur i et narrativ, gir viktig støtte til analysene i den foreliggende studien.

3.3.2 Hva barns narrativer kan avdekke om deres oppfatning av andre

Richner og Nicolopoulou (2001) presenterer en studie der de undersøkte om det var kjønnsforskjeller i hvordan barn ga uttrykk for at de forstod andre mennesker. De studerte

narrativer som et redskap barn kan bruke for å uttrykke hva de forstår og ikke forstår, og hvordan de oppfatter sin omverden. Richner og Nicolopoulou er kritiske til at det meste av forskning om barns bruk av narrativer i de sosiokulturelle tradisjoner tar for seg dyadiske interaksjoner mellom barn og voksne. De hevder at dette ikke gir et fullstendig bilde av den rolle jevnaldrende spiller som en sosial kontekst for barn. Jevnaldersgruppen fremheves følgelig som en sentral og viktig sosialiseringssammenheng både i tidlig og sen barne- og ungdomstid.

Det deltok 30 barn fra 12 barnehager i studien, ti treåringer, ti fireåringer og ti femåringer. Det var like mange gutter og jenter på hvert aldersstrinn. Formålet var å studere om det var kjønnsforskjeller i de oppfatningene barna ga uttrykk for å ha av andre mennesker i sine narrativer. Narrativene ble analysert ut fra 1) hvilke oppfatninger gutter og jenter ga uttrykk for at de hadde om andre mennesker, og 2) i hvilken grad fordelingen i de oppfatninger var relaterte til kjønn. Datagrunnlaget var fantasinarrativer som barna fortalte til voksne på oppfordring. De voksne tok narrativene opp på lydbånd og skrev dem ut. På slutten av barnehagedagen leste en voksen opp barnas narrativer, mens barnet selv, eventuelt barn de valgte som medhjelpere, dramatiserte dem. Det var frivillig å fortelle narrativer og de voksne skulle ikke intervensjonere, men bidra til å skape rom og muligheter for at barna kunne å fortelle.

Richner og Nicolopoulou fant at det var en tydelig kjønnsfordeling i hvilke oppfatninger barna hadde av andre i sine narrativer. Jentene presenterte narrativer hvor mennesker ble fremstilt som sosiale, omgitt av andre mennesker og sosialt avhengige av hverandre. Guttene presenterte narrativer der de fleste mennesker fremsto som isolerte og konfliktfylte personer. De fant at denne tendensen ble tydeligere jo eldre barna ble.

Richner og Nicolopoulous studie var tilrettelagt ut fra formålet om å samle inn barns egenproduserte narrativer. Barna ble oppmuntret til å lage fantasinarrativer og fortelle mens narrativene ble tatt opp på lydbånd. Dette ble innført som en dagligdags praksis i barnehagene. Som hverdagspraksis var aktiviteten tilrettelagt ut fra forskeres intensjoner, og barnas personlige erfaringer hadde ikke avgjørende betydning. De voksne samarbeidet heller ikke med barna om å konstruere narrativer, og oppmuntret ikke andre barn til å samarbeide med det fortellende barnet om de narrative konstruksjonene. Richner og Nicolopoulou ville undersøke innholdet i barnas narrativer og de narrative produktene, og ikke de narrative konstruksjonsprosessene. Narrativer om personlige hendelser har innhold som bygger på

hendelser barn har erfart eller observert, og som derfor i større grad enn fantasinarrativer vil støtte deres forståelse av og læring om at andre har egne oppfatninger. Personlige narrativer angår barns forståelse for omverdenen, andre mennesker og dem selv.

Richner og Nicolopoulous studie har et annet formål og en annen metodisk tilnærming enn den foreliggende. Selv om de var opptatte av barns forståelse for andre, var det ikke barnas aktsomhet for andres oppfatninger de undersøkte, eller om barna kunne forstå at andre kan ha egne oppfatninger. Barnas forståelse for andre ble fortolket utfra det innholdet barna la vekt på i sine narrativer, og Richner og Nicolopoulou utforsket kjønnsforskjeller i barnas forståelse av andre personer. De studerte mønstrene i gutters narrativer sammenlignet med jenters narrativer, og hvordan henholdsvis gutter og jenter fortalte om andre. De voksne i Richner og Nicolopoulous studie hadde heller ikke en rolle som samarbeidspartnere. De skulle oppmuntre og lytte uten å intervensere i det barna fortalte, og de skulle ta narrativene barna diktet opp på lydbånd. Studien vektla hva barnas narrativer uttrykte av forståelse for andre, og ikke hvordan barn konstruerer mening og forståelse for andre når de forteller.

Et resultat av Richner og Nicolopoulous studie som er særlig relevant for den foreliggende, var hvordan barnas narrativer fikk mer preg av dybde og utdypende personbeskrivelser ettersom barna over tid fikk flere erfaringer med å fortelle og høre andres fortellinger. Richner og Nicolopoulou trekker også frem at over tid benyttet barna i økende grad mentalistiske beskrivelser av personer i sine narrativer. Barna, særlig guttene, tilla sine personer intensjoner og beveget seg under overflaten av konkrete beskrivelser. Jentene hadde i større grad slike perspektiver fremme hele tiden. Slike narrative nyanser og utdypende beskrivelser av andre vil bli brukt i analysene av barnas narrativer i denne studien, fordi dette kan vise om barn forstår at andre har egne oppfatninger.

3.3.3 Barns spontane narrativer fortalt i barnehage

3.3.3.1 Forskning på narrativenes struktur og innhold

Stone (1992) gjennomførte en studie av narrativer som førskolebarn fortalte spontant til voksne i barnehagen. Hans hensikt var både studere narrativenes struktur, form og innhold, samt finne hvilke kontekster barn i barnehagen forteller i. Stones studie bygger på Bruners

(1986) teori om narrativer, og tar utgangspunkt i at narrativer er et viktig redskap for tanken, for å ordne erfaringer og konstruere forståelse for omverdenen.

Labov og Waletzky (1967) teori om narrativ struktur var utgangspunkt for analysene av narrativenes struktur og form, mens forskning av blant andre Umiker-Sebeok (1979) og Miller og Sperry (1988) var basis for valg av teori om barns narrativer. Stones utgangspunkt var at narrativer som barn presenterer i samtaleinteraksjoner er situerte, og ikke avhengige av den tradisjonelle struktur som Labov og Waletzky skisserer for å bli forstått. Han antok at samtalepartnerens alder, status og kjennskap til det barnet som fortalte, ville påvirke narrativenes innhold og form. Stone gikk utfra at samtalepartnere bidrar til å skape en interaksjonell kontekst der det konstrueres avtaler for å sørge for fordeling av oppmerksomhet, turtaking og av felles tema.

Det deltok ti barn i alderen fra 43 måneder til 59 måneder. Barna ble observert i barnehagen i 16 uker, og det ble samlet inn 81 spontane narrativer. Dataene ble samlet inn ved hjelp av lydåndopptak og feltnotater. Stone fant at de fleste narrativer ble fortalt til voksne under måltider i barnehagen. Videre fant han at de fleste barna i studien ønsket å snakke utfra eget tema og ikke relatere seg til det tema andre barn fortalte om.

Stone fant også at førskolebarns narrativer hovedsakelig introduseres med at barna kaller på andre ved navn eller skaffer oppmerksomhet ved å si "vet du hva". Han mener disse introduksjonene brukes i stedet for "abstracts" slik Labov og Waletzky skisserer, og som er eldre barn og voksne vanligvis bruker. Videre fant Stone, i samsvar med Umiker-Sebeok (1979), at de fleste av førskolebarns narrativer bygger på deres personlige erfaringer. De fleste narrative barna i Stones studie fortalte i barnehagen handlet dessuten om hendelser som hadde gitt dem negative følelser.

Stones studie er et av få som utforsker barns spontane narrativer i barnehagen. Hans funn av når, til hvem og om hva barn forteller, var viktig for planleggingen og utformingen av denne studien. Hans valg av datainnsamlingsmetode var å være deltakende observatør. Hans erfaringer bidro til utformingen av min observatørrolle. For å få videoobservert interaksjonene mellom voksne og barn uten å forstyrre dem for mye i deres hverdagspraksis valgte jeg en mer tilbaketrukket rolle enn rollen som deltakende observatør.

I denne studien er narrativenes struktur kun vektlagt som utgangspunkt for å undersøke om struktur kan uttrykke om barn er oppmerksomme på at andre ikke deler deres erfaringer og viten om det de forteller om. Narrativ struktur kan vise om barn skjønner at andre kan ha egne oppfatninger, og at de derfor anstrenger seg for å skape sammenheng mellom hendelselementer i sine narrativer. Til forskjell fra Stones studie studerte jeg samarbeidende interaksjoner mellom barn og voksne, og la liten vekt på i hvilke situasjoner narrativene ble presentert.

Jeg mener Stones studie representerer relevant kunnskap for denne studien fordi han presiserer den sentrale rolle voksne spiller ved å støtte barns narrative presentasjoner. Det var primært voksne som barna i hans studie ville fortelle til, jevnaldrende var ikke viktige samtalepartnere. Dette bidro til at jeg valgte å alltid ha voksne med som barns samtalepartnere når de konstruerte narrativer. Valget av voksne i denne studien er i tillegg knyttet til voksne som kulturbærere og språklige modeller, og at barn i tre -, fireårsalderen sjelden lager narrativer med jevnaldrende uten støtte fra voksne (se blant andre Nicolopoulou 2002 og Kyratzis 1998).

3.3.3.2 Forskning på narrativer med og uten løsninger

Küntay (2002) presenterer en studie av barns spontane narrativer i barnehage. Formålet med hennes studie var å undersøke om barna presenterte narrativer med løsninger på problemer. Bakgrunnen for hennes studie er forskningsresultater som viser at førskolebarn sjelden forsøker å løse problemer i sine narrativer. Küntay argumenterer mot Bruner (1990) som hevder at førskolebarns narrativer må ha plott eller konflikter. Hun hevder at førskolebarn mener det er relevant og spennende å fortelle om og dele opplevelser som verken representerer brudd på vanlige rutiner, eller har konflikter og problemorienteringer. I tråd med Stone (1992) hevder også Küntay at førskolebarn vil fortelle narrativer som sjelden følger den struktur Labov og Waletzky (1967) har utarbeidet.

Küntays formål var å studere narrativer utfra en annen tilnærming enn struktur, og hun la vekt på interaksjonene mellom barn og voksne når barna fortalte. Det deltok 46 barn i alderen 3 til 6 år fra to barnehager som hadde sammenfallende pedagogiske idealer. Barnas narrativer ble tatt opp på lydband. Studien varte i to og en halv måned og forskeren var i de to barnehagene i to eller tre dager pr. uke.

Küntay fant at det er sammenheng mellom en lineær tidslinje og barns presentasjon av løsninger som del av narrativ struktur. Narrativer med en klar tidslinje var personlige narrativer som barna fortalte som respons på voksnes invitasjoner. Når voksne spurte etter barnas tidligere opplevelser, ramset barna som regel opp hendelsene i en organisert rekke. De narrative barna selv spontant tok initiativ til, kunne ha både en lineær eller en ikke-lineær fremstilling av tidslinjer. Küntay fant videre at barnas narrativer utviklet seg avhengig både av voksnes støtte og av de formål barna hadde med å fortelle. Hun så spesielt på to formål. Det første var narrativer der barn tok initiativ til å dele en opplevelse, og det andre var formål som ble definert av voksne som ønsket at barna skulle fortelle fra en gitt hendelse. Disse forhold var avgjørende for hvilken form fortellingen fikk. De data Küntay samlet inn viste også at barnas narrativer ikke fulgte en lineær utviklingslinje frem mot et velstrukturert narrativ. Det var selve hendelsen barna fortalte om og de voksnes støtte og engasjement som avgjorde den narrative strukturen. Avhengig av disse forhold kunne et og samme barn lage narrativer både med høydepunkt og løsninger, eller de kunne fortelle narrativer uten dette.

Küntays studie har en tilnærming som er lik den foreliggende studiens. Hun observerte barns spontane narrativer i barnehage, og var deltakende observatør i en lengre periode. Hun utforsket hvordan voksnes støtte bidro til barns narrative konstruksjoner. Küntays vektlegging av voksnes støtte som samtalekontekst ga viktig inspirasjon til denne studien. Hennes formål var imidlertid primært rettet mot narrative *struktur*. I denne studien blir struktur som nevnt analysert som uttrykk for at barn lager rekkefølger og sammenheng i hendelser for å støtte de voksnes og andre barns forståelse av det de forteller om. Barns anstrengelser for å skape struktur og sammenheng mellom hendelselementer kan være uttrykk for at de skjønner at andre ikke vet, tenker, tror eller mener det samme som de selv.

I tråd med Küntays funn valgte jeg å analysere om det var forskjell på barns narrativer avhengig av om det var barna eller de voksne som tok initiativ til å fortelle. Basert på Küntays funn om at det var de narrative barn selv initierte som de presenterte mest selvstendig, var jeg interessert i om barna oftere ville uttrykke at de forstod at andre ikke delte deres oppfatning i disse narrative.

3.4 Fortelle for å dele og fortelle for å utforske

Barn kan presentere et narrativ fordi de vil dele en hendelse med andre, men de kan også fortelle for å finne mening i en hendelse (Ochs og Capps 2001). De to ulike formålene vil føre til ulike former for interaksjoner mellom barn og deres samtalepartnere. Jeg har ikke funnet studier av hvordan barn kan samarbeide med voksne på ulike måter i narrativ praksis når de forsøker å finne ut om og forstå en hendelse. For å studere hvordan barn interagerer med andre for å forsøke å forstå en hendelse de forteller om, har jeg sett på studier av andre former for språklige interaksjoner enn narrativer.

Matre (1997) presenterer en studie hun gjennomførte for å utforske barns muntlige tekster og tekstkompetanse når de samtaler med jevnaldrende. Hennes studie hadde hovedfokus på barns språkproduksjon og muntlige samtaler med jevnaldrende. Barna i hennes studie var mellom 5 og 8 år og ble videoobservert i tilrettelagte situasjoner der de spikket sammen med Matre. Observasjonene ble gjennomførte i en barnehage og i en skole, og det var den språklige interaksjonen mellom jevnaldrende barn Matre observerte. Hun fant at barna hadde bred tekstkompetanse, og klassifiserte deres kommunikasjon i samtaler med jevnaldrende i 9 ulike kategorier: Eksplorerende, ordnende, bearbeidende, presenterende, lekende, konkurrerende, overbevisende, underholdende og sosiale. De ulike kategoriene hadde forskjellige språklige handlinger som dominerte. Matre fant at de yngste barna i hennes studie, som var 5 og 6 åringer, i overveidende grad benyttet eksplorerende og presenterende kommunikasjon. De eksplorerende og presenterende kategoriene har jeg valgt å benytte i analysene av barnas narrativer i denne studien.

Matre beskriver presenterende samtaler som samtaler der barna ga hverandre informasjon, fortalte hva de ønsket seg, var gode til, gledet seg til og lignende. Hun etablerte denne kategorien for å studere hvilke språkhandlinger barna brukte når de skulle informere hverandre. I de samtalene Matre klassifiserte som eksplorerende undersøkte hun kommunikasjonen hos barna når de var opptatte av å finne ut om ting, finne sammenhenger, løsninger og skape mening i hendelser. Det var spørsmålsstillinger som dominerte denne formen for kommunikasjon.

Matres studie av barns samtaler med hverandre er sentrale for den foreliggende studien av førskolebarns narrativer. Hun fant som nevnt at de eksplorerende samtalene forekom hyppigst hos barn i førskolealder. Denne kommunikasjonsformen dominerte når barna var i samtale med jevnaldrende, mens når de interagerer med voksne var kommunikasjonen preget av å være mer presenterende. Barna i foreliggende studie er yngre enn de som deltok i Matres studie. Tre og fireåringers narrative interaksjoner med jevnaldrende er ifølge Kyratzis (1998) og Nicolopoulou (2002) lite sammenhengende og utdypende. Voksne spiller en mer sentral rolle for førskolebarns narrative konstruksjoner enn jevnaldrende, og dette er en av begrunnelsene for at jeg har valgt å studere interaksjoner mellom barn og voksne. Jeg skal analysere barns narrativer for å undersøke hvordan de interagerer med voksne og utforsker hva de kan mene, tenke, tro eller vite om et narrativt tema. Når barn utforsker og spør hva voksne mener eller ber voksne om å forklare noe, kan dette utfra kontekst uttrykke om de antar at den andre vet noe annet og har en annen oppfatning enn de selv har.

I min studie vil barnas utforskende aktiviteter for å finne ut hva de voksne mener, tenker, tror eller vet stå sentralt i analysene. Samtidig vil de voksnes støtte til barns utforskende aktiviteter for å finne ut av og forstå hendelser de forteller om også være viktig. Matres studie gir viktig analytiske begreper som jeg vil benytte for å studere barns uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre kan ha en annen oppfatning enn de selv har.

3.5 Oppsummering

Det finnes en rekke studier av barns læring om andres oppfatning og barns læring om hvordan de kan presentere narrativer. Studiene er gjennomført både under eksperimentelle vilkår og som observasjoner i barns hverdagslige omgivelser. Men de fleste studiene ser de to læringsområdene som atskilte, og forskerne har enten konsentrert seg om barns læring om andres oppfatning eller barns læring om hvordan presentere narrativer.

Flere av studiene bygger på sosiokulturelle perspektiver. Når det gjelder barns læring om hvordan de kan presentere narrativer, har det vært gjennomført flere studier som vektlegger sosiokulturelle perspektiver på relasjon, interaksjon og kulturelle kontekster (blant andre Nicolopoulou 2002). Det imidlertid kun funnet noen få studier som ser disse to forskningsområdene som komplementære. De studiene som gjør det og som er presenterte

her, er imidlertid ikke relatert til den samme tradisjonen som den foreliggende studien. De har hatt andre formål og baseres på andre teoretiske og metodiske tilnærminger. Spesielt skiller de seg fra den foreliggende studien fordi de ikke legger vekt på interaksjoner mellom barnets egne erfaringer og personlige narrativer konstruert i samarbeid med andre i hverdagslige situasjoner.

Forskere har i økende grad vært opptatte av hvordan språklig organisering av erfaringer støtter barns læring om og forståelse for mentale hendelser (blant andre Nelson 2003b; Ochs 2002; Astington 1999). Narrativer representerer en måte å organisere erfaringer med en tidsdimensjon som er knyttet til fortid, nåtid eller fremtid, og barn kan lage et narrativ alene eller i samarbeid med andre. Ochs et al (1992) og Bruner (1996) påpeker at barn i sine narrative konstruksjoner tilstreber å skape mening og løse problemer. Narrativer representerer en språklig organisering barn kan benytte for å dele personlige erfaringer og få andres perspektiver på noe de selv er opptatte av. Denne studien bygger både på studier av hvordan barn lærer å forstå andres oppfatning, og studier av hvordan de skaffer seg narrativ kompetanse. Disse fagområdene er hovedsakelig blitt studert hver for seg. I denne studien lar jeg dem komplettere hverandre. På grunnlag av andres forskning har jeg en antakelse om at narrativer er et egnet undersøkelsesfelt for å studere barns læring om andres oppfatning. Analysene av narrative vil fokusere både på språklige uttrykk og narrative strategier som kan vise barns forståelse for andres oppfatning. Språkkompetanse vil bli studert utfra barns bruk av ord for mentale hendelser, og hvordan barn kan anstrenge seg for uttrykke seg språklig forståelig for samtalepartnern. Narrative strategier relateres således til hvordan barn anstrenge seg for å skape et felles fokus og forståelses grunnlag. Når forskning om barns læring om andres oppfatning og barns narrative presentasjoner kobles sammen, synliggjøres nye muligheter for læring og videreutvikling av barnehagepraksis. Dette er en studie som kan sies å representere et ukjent undersøkelsesfelt.

Når jeg skal studere barns læring om andre menneskers oppfatning gjennom narrativ praksis i barnehagen, representerer dette læring som finner sted i barnehagens hverdagspraksis. Barn presenterer narrativer i ulike hverdagssituasjoner i barnehagen, men dette er ikke løftet frem som en viktig arena for læring i andre studier. Ved å fremheve at barns narrativer representerer en betydningsfull arena for deres læring om andre menneskers oppfatninger, et læringsområde som er grunnlag for all sosial interaksjon, kan studien bidra til å synliggjøre en

form for læring som i liten grad har vært fokusert i andre studier. Denne studien søker å bidra til økt kunnskap om barns læring i barnehagen.

Kapittel 4.0 Metodisk tilnærming og forskningsstrategi

I dette kapittelet presenteres metodiske valg av tilnærming til datainnsamling, valg av fokusbarn og observasjonssituasjoner. Deretter presenteres selve gjennomføring av studien, og hvordan materialet ble forberedt for analyse. Analysetilnærmingene blir primært utdypet i de følgende kapitler. Her gis en kort oversikt over dem.

4.1 Utvalg

4.1.1 Valg av barnehage

Miles & Huberman (1994) hevder at seleksjon av utvalg i kvalitativ forskning som regel blir basert på formål og hensikter med studien, og ikke på randomisering. I denne studien var formålet å studere barnas forståelse for og læring om at andre har egne oppfatninger gjennom narrativ praksis i barnehagen. Corsaro (1997) mener at når man skal observere interaksjoner og mønstre for samhandling, vil hyppige og jevnligte observasjoner med én populasjon, gi data som i større grad avdekker mønstre enn om man observerer flere populasjoner av og til. For å få tak i ønskede data måtte jeg bli kjent med de ulike barnas og de voksnes fortellermåter og mønstre for samhandling. Følgelig valgte jeg å observere i kun en barnehage. Innsamlingen av data ble foretatt som videoobservasjoner, og støttet seg på etnografisk forskning synspunkter om minst mulig tilrettelegging og inngrep i barns hverdag (Green, Dixon & Zaharlick 2001).

4.1.1.1 Barnehagen

Jeg valgte å studere barns narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning i barnehagen fordi barnehagen er en organisasjon der mange barn er sammen med få voksne (ca tre voksne pr. 18 – 20 barn over tre år). I barnehagen både observerer og deltar barn i mange interaksjoner med voksne og barn. Barnehagedagen byr derfor på mange erfaringer som støtter barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger. Barns narrative presentasjoner vil foregå under andre vilkår i barnehagen enn hjemme. Samtaler i barnehagen preges ifølge Nicolopoulou (2002) langt oftere enn hjemme av at barn og voksne ikke har felles bakgrunnskunnskap om samtaletema, slik Aukrust og Snow (1998), Ninio og Snow (1996) og Ochs et al. (1992) har vist er tilfelle i mor – barn dyader. Samtalene i barnehagene bærer også preg av at andre barn kan bryte av og blande seg inn (Bae 1985, 2004), og eventuelt overta ordet. Hjemme vil barn

oftere ha voksnes oppmerksomhet for seg selv. Ifølge James (1998) vil barn møte hverdagsrutiner i barnehagen som er forskjellige fra de som barna erfarer hjemme. Studien gir derfor mulighet for å videreutvikle kunnskap om viktige læringsarenaer i barnehagen.

James et al. (1998) understreker at de strukturelle trekkene ved en barnehage er definert gjennom lover, forskrifter og planer. Barnehagen er en kulturell institusjon med klare mål og idealer. Ifølge James er det i en observasjonsstudie vesentlig å være oppmerksom på den innflytelse slike målstyrte institusjoner har både på forskningsprosessen og dens resultater. Barnehagens pedagogiske mandat gir voksne i oppgave å jobbe med oppdragelse og undervisning av barn (Rammeplan for barnehager 1995). Barnehagens undervisningsformer er lite formaliserte, og preges ofte av at personalet griper en anledning til å forklare om ulike tema eller korrigere barns handlinger og utsagn (Gulbrandsen et al. 2002). Denne formen for pedagogisk arbeid kan føre til at barns narrativer blir avbrutt av at voksne vil forklare eller argumentere om det tema barna hadde brakt på banen. Barn kan derfor få andre erfaringer med å fortelle i barnehagen enn de får hjemme.

For å belyse problemstillingene i denne studien måtte jeg å studere førskolebarns interaksjoner med barnehagens voksne. Følgelig var det viktig å finne en "typisk" norsk barnehage, og ikke det Flyvbjerg (1993) kaller "en ekstrem case". Barnehagen som ble valgt representerer "a typical case selection". Barnehagen ble definert som en typisk case fordi det ikke var noe spesielt med barnehagen, verken når det gjaldt beliggenhet, personalet, organisering, foreldre eller barnegruppene. Miles og Huberman (1994) kaller slike valg også for "a typical case sample". Barnehagen var middels stor og hadde tre avdelinger, en småbarnsavdeling og to avdelinger for barn i alderen tre til seks år. Den lå i et rolig boområde med skole og noen få butikker i nærheten. De fleste barna bodde i barnehagens nærområde eller i boligområder noen kilometer unna. Bygningen var organisert med tre avdelinger rundt et stort fellesrom med lekeplass, kjøkken og spiseplass. Avdelingene bestod av et stort rom, et lite lekerom der barna kunne lukke døren, og en hems med sprinkelvegg og innsyn nedenfra. Det var knyttet tre hele stillinger til hver avdeling, besatt med en pedagogisk leder og to fagutdannede assistenter på hver avdeling.

For å øke sannsynligheten for hyppige interaksjoner mellom barn og voksne ble det lagt vekt på å finne en barnehage som var opptatt av interaksjoner mellom voksne og barn. Jeg valgte en barnehage som ble anbefalt av distriktets lærerutdanningsinstitusjon og av kommunens

barnehageledelse. Barnehagen hadde i flere år jobbet med samspill mellom voksne og barn. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra alle foreldrene og hele personalet til at jeg kunne videoobservere barna i barnehagen (vedlegg 1 og 2, jfr. avsnitt 4.9).

4.1.2 Valg av fokusbarn

Med basis i de valgte teorier (kapittel 2) var det relevant å observere barn i alderen mellom tre og fem år for å belyse studiens problemstillinger. I barnehagen observerte jeg i de to første ukene uten kamera, og jeg vurderte om alle barna i den relevante aldersgruppen skulle observeres, eller om jeg skulle fokusere mer inngående på noen. Det var totalt 27 barn i alderen mellom tre og fem år i barnehagen, og for å unngå å få et for overflatisk materiale om alle barna, bestemte jeg meg for å studere noen barn mer utførlig. Jeg valgte å følge seks barn. Denne beslutningen begrunnes med at et antall på seks ses som tilstrekkelig for å få et datamateriale som kan representere variasjoner i narrative presentasjonsmåter. Antallet på seks barn er heller ikke så stort at det ville gi et uoversiktlig materiale. Jeg planla å observere daglig i ca. et halvt år for å få tilstrekkelig med datamateriale, samt fange opp mulige endringer i barnas narrative presentasjoner.

Valget av fokusbarn ble foretatt i samarbeid med barnehagens personale. I løpet av mai og juni, og de to første observasjonsukene i august, ble fokusbarna valgt utfra at de hadde relativt hyppige samtaler med voksne, og at de snakket såpass høyt at stemmene kunne fanges opp av kamera på litt avstand. Utvalget av fokusbarn ble fordelt på tre barn på tre år og tre på fire år. Barna på tre år ville nærme seg fire år, og fireåringene nærme seg fem år i løpet av observasjonsperioden. Tre av fokusbarna hadde gått i barnehagen fra de var ca. et år, to begynte da de var tre år, og en da han var fire. De barna som begynte i barnehagen som tre og fireåringer hadde vært hos dagmamma før de startet i barnehagen.

Fire barn kom fra den ene avdelingen, Tusser¹⁴, og to fra den andre, Alvene. Barnas alder er notert fra den første videoobservasjonen som ble gjennomført. Observasjonene av fem av barna startet ved semesterstart høsten 2001. Et av barna ble også observert i mai og juni. Barnas foreldre hadde varierte yrker og utdanninger, fra faglærte til høgskoleutdannede. Ingen hadde utdanning over høgskolenivå. Fire av barna bodde sammen med begge sine foreldre, mens to bodde sammen med den ene og hadde jevnlig kontakt med den andre.

¹⁴ Både avdelingene og barna har fått anonymiserte og oppdiktete navn.

VERA:¹⁵ observert fra 45, 23 til 54,23

Vera gikk på avdeling Tusser, og var 45 måneder og 23 dager da de første opptakene av henne ble gjort i mai 2001. Hun snakket mye med voksne, og fortalte om hendelser både hjemme og i barnehagen. Vera lekte mye med andre barn, og var også en del sammen med gutter. Hun hadde gått i barnehagen fra hun var 1 år.

ODA: observert fra 37,1 til 43,0

Oda hadde gått på barnehagens småbarnsavdeling fra hun var 1 år, og startet på avdeling Tusser høsten 2001. Hun snakket høyt og tydelig, men mye babyspråk med voksne. Når voksne spurte henne om noe svarte hun og fortalte, men Oda tok sjelden initiativ til kontakt med voksne. Tidlig på høsten lekte Oda mye alene, men holdt seg nær andre barn.

ÅGE: observert fra 49, 12 til 54,13

Åge gikk på avdeling Tusser. Frem til høsten 2001 hadde han vært hos dagmamma sammen med lille søsteren sin, som også gikk på samme avdeling. Åge tok tidlig på høsten svært mye hensyn til sin yngre søster og andre yngre barn. Han hjalp dem uten å spørre hva de ønsket hjelp til, og ga uttrykk for å være opptatt av at andre skulle ha det bra. Åge oppholdt seg mye i nærheten av voksne.

CAROLINE: observert fra 37,12 til 43,6

Caroline hadde gått i barnehagens småbarnsavdeling fra hun var 1 år, og startet på avdeling Tusser høsten 2001. Hun hadde gått i barnehagen fra hun var 1 år. Caroline oppholdt seg mye i nærheten av voksne og henvendte seg ofte til dem for å fortelle om hendelser. Caroline brukte store deler av frileksperiodene til på å sitte ved langbordene. Carolines kommunikasjon med voksne bestod av mange ikke-språklige signaler med blick, smil og ansiktsuttrykk.

GRO: observert fra 47, 4 til 52,9

Gro gikk på avdeling Alvene. Hun satt gjerne lenge og konsentrert om aktiviteter hun holdt på med. Hun begynte i barnehagen høsten 2000 etter å ha gått to år hos dagmamma. Gro ga uttrykk for å trivdes godt sammen med voksne og satt ofte sammen med dem ved langbordene.

PER: observert fra 42, 6 til 48,1

¹⁵ Barnas alder er oppgitt i måneder og dager.

Per gikk på avdeling Alvene. Han var fysisk stor for alderen og kunne lett bli oppfattet som eldre enn han var. Han hadde gått i barnehagens småbarnsavdeling fra han var 1 år, og startet på avdeling Alvene vinteren 2001. Han har en eldre bror og en eldre søster som tidligere gikk i samme barnehage. Per snakket høyt, og ga tydelige uttrykk for hva han gjorde eller ville. Per var mye sammen med eldre gutter, og lekte ganske "tøffe" leker, løp mye rundt og brølte med høy stemme, lekesloss og sloss på ordentlig.

Nedenfor presenteres data om fokusbarna i tabell 4.1 som viser barnas alder ved observasjonsperiodens start og slutt. Disse er tatt med for å vise i hvilket aldersspenn fokusbarna ble observert. Jeg har også tatt med tidspunktet for den første og siste transkriberte observasjonen for hvert barn for å vise varigheten av observasjonsperioden for hvert enkelt barn. Mestring av feiloppfatningsoppgave (se avsnitt 4.2.5) ved henholdsvis 1. og 2. gangs forsøk er tatt med for å gi oversikt over de enkelte barns mestring relatert til alder.

Tabell 4.1 Barna presentert i tabell, tid regnet i måneder og dager.

Navn	første transkriberte observasjon	Siste transkriberte observasjon	Tid mellom 1. og siste observasjon	Mestret feiloppfatningsoppgave
Caroline	14.09.01	14.02.02	4,28	Nei 1.gang. Nei 2.gang
Oda	12.10.01	14.01.02	3,3	Nei 1.gang. Ja 2.gang
Vera	29.05.01	7.02.02	7,9	Ja 1.gang
Åge	28.08.01	10.01.02	4,13	Nei 1.gang. Nei 2.gang
Gro	18.09.01	12.02.02	4,24	Ja 1.gang
Per	13.09.01	7.02.02	4,24	Ja 1.gang

Jeg vekslet på å observere barna på de to avdelingene, avhengig av hvilke barn det var hensiktsmessig å observere utfra avstand i tid til forrige observasjon. Det hendte at ingen av fokusbarna var til stede på en avdeling enkelte dager, og fokusbarn fra den andre avdelingen ble observert i stedet.

4.1.3 De voksne i barnehagen

I frileksperiodene var de voksne som var tilstede stort sett deltakende i barnas aktiviteter, spesielt formingsaktiviteter som barna selv valgte og som foregikk ved langbordene. Her

startet de eller deltok i lekende samtaler, i oppdragende og instruerende samtaler. De fleste av narrativene i datamaterialet ble presentert under disse aktivitetene.

De seks fokusbarna ble alltid observert i interaksjoner med de voksne som var fast tilsatte på avdeling Tusser og Alver. På avdeling Tusser var det tilsatt en pedagogisk leder som hadde jobbet i barnehagen siden den åpnet for seksten år siden. Hun jobbet sammen med en assistent som var i barnehagen på fjerde året, og to assistenter som delte en stilling. På avdeling Alvene var det tilsatt både en pedagogisk leder og en assistent som hadde vært i barnehagen siden barnehagen ble åpnet. Den andre assistenten på avdelingen hadde jobbet der i snart fire år. Alle de voksne i barnehagen var kvinner.

I denne studien valgte jeg å kalle de voksne for Voksen 1 (VO1), Voksen 2 (VO2) og så videre, og ikke påpeke hvem som var pedagogiske leder eller assistent. Det var samtaleinteraksjoner mellom barn og voksne, og barns uttrykk for å forstå og læring om andres oppfatning som skulle observeres. Følgelig var det de voksnes ulike kommunikasjonsmåter som var relevant å studere og ikke deres formelle kompetanse. De voksne i barnehagen fikk informasjon om at jeg skulle videoobservere dem i interaksjoner og samtaler med de 6 fokusbarna, og at studien var rettet mot hvordan voksne og barn samtalte i hverdagslige situasjoner. Det varierte hvor ofte de ulike voksne interagererte med fokusbarna. Voksnes lavfrekvent interaksjoner med fokusbarna betydde imidlertid ikke at de var mindre sammen med barna, eller at de hadde kvalitativt dårligere interaksjoner med dem. Hyppige eller sjeldne interaksjoner mellom en voksen og fokusbarna handlet ikke om gode eller dårlige relasjoner, men om at noen voksne uttrykte at de var usikre for å bli videoobservert i interaksjoner med barn. Når jeg utfra en vurdering av de voksnes kommunikasjon spurte om de ville at jeg skulle slå av kamera, svarte den ene ja tre ganger, og den andre syv ganger. En voksen ba om å få slippe å bli observert fordi hun syntes det var så vanskelig, og hun ble følgelig aldri videoobservert.

4. 2 Begrunnelser for valg av videoobservasjon

Denne observasjonsstudien støtter seg på en etnografisk tilnærming, som vektlegger studier i hverdagslige situasjoner. Det var derfor viktig å samle inn data med minst mulig forstyrrelse av barnehagens daglige rutiner. Studier av små barns læring og deltakelse i kulturelle

aktiviteter har i etnografiske forskning utover 1990-tallet hatt hovedfokus på kulturell læring og *hvordan* barn lærer, heller enn *hva* de lærer (James 2001). I etnografisk forskning studerer man interaksjoner mellom mennesker, og mellom mennesker og kulturelle redskaper, som for eksempel språk, i hverdagslige kulturelle situasjoner. Etnografisk forskning var derfor relevant å bygge på i den foreliggende studien, og det ble lagt vekt på å foreta minimal inngripen i de hverdagslige gjøremål under datainnsamlingen.

Observasjoner av relasjoner i spontane situasjoner kan gi et uoversiktlig materiale, men samtidig et reelt bilde av interaksjoner mellom mennesker i deres hverdagsliv. Aukrust (1995) argumenterer for at situasjoner som er lagt til rette for at barn gjennomfører aktiviteter som voksne bestemmer, kan gi et mer enhetlig bilde av hvordan en eller flere voksne møter ulike barn i tillempet like situasjoner. Samtidig vil det være usikkert om barns narrative uttrykk for om de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger vil vises i samme grad hvis situasjonene for videoobservasjonene blir tilrettelagt. I den foreliggende studien viste det seg imidlertid at barna på begge avdelingene presenterte de fleste narrative mens de satt sammen med voksne og barn ved langbord og tegnet, bygde med lego, la puslespill, perlebrett eller lignende. De fleste språklige interaksjoner mellom voksne og barn av noe varighet foregikk ved disse bordene. De fleste narrativer ble presentert når barna hadde sittet ved bordet noen minutter, lyttet til og eventuelt deltatt i samtaler med barn og voksne. Kun svært få narrativer ble initiert umiddelbart etter at barna kom til bordet. Ved langbordene satt barn sammen med voksne og andre barn, og barna fikk både ro og anledning til å utveksle erfaringer og konstruere narrativer. På denne måten representerte barnehagens egen hverdagsrutine en form for standardisering av opptakene. Interaksjoner som foregikk når voksne lekte med barn på gulvet eller holdt på med ulike aktiviteter rundt på avdelingen utviklet seg sjelden til narrativer. Disse samtaler dreide seg mest om konkrete aktiviteter, hva barna og de voksne bygget, laget eller lette etter.

Etnografi er en forskningsmetodologi som karakteriserer barn som sentrale deltakere i kulturelle settinger. Qvortrup (2000) peker på at etnografi er en tilnærming som i økende grad brukes i barneforskning. I etnografiske studier oppfattes barn som sentrale aktører i sin egen lærings- og utviklingsprosess, man snakker om å studere *med* barn heller enn *på* barn. James et al. (1998) mener at etnografi har bidratt til at man er blitt opptatt av hverdagsaktiviteter og de arenaer der barn og deres viktige voksne møtes til daglig. Observasjonsstudier er metodiske tilnærminger som har mange fellestrekk med etnografisk forskning. Adler og Adler

(1994) hevder at når observasjon brukes som en vitenskaplig tilnærming, vektlegges studier av kulturelle mønstre i menneskers dagligliv, og er et felles trekk med etnografisk forskning.

Etnografisk forskning skiller seg imidlertid fra observasjonsforskning på noen sentrale områder, samtidig som det finnes noen vesentlige likhetstrekk. Stake (1994) viser til at case- og observasjonsstudier skiller seg fra etnografisk forskning ved at man ikke fokuserer på hele konteksten, men plukker ut noen aspekter som man ser nærmere på. Nyere etnografiske studier har imidlertid endret seg på dette området, og har ifølge Schensul og Schensul (1999), gått inn for tilnærminger med fokus på utvalgte personer eller grupper. I denne studien er det gjennomført observasjoner av seks utvalgte barn i en gitt aldersgruppe og deres narrative konstruksjoner med voksne og eventuelt andre barn. I følge James (2001) er føring av feltnotater et annet skille mellom observasjonsstudier og rene etnografisk studier. Deltaker rollen som kjennetegner mange studier med etnografisk tilnærming, er forskjellig fra en observatørrolle. Som en ren etnografisk observatør vil man tilstrebe å være tilstede og delta i hverdagsaktiviteter, men intervensjoner minst mulig i den kulturelle praksis. Adler og Adler (1994) beskriver observatørrollen i etnografisk forskning som en rolle som ligger i feltet mellom full deltakelse og en mer tilbakeholden observatør. Jeg kunne ikke være ren observatør fordi jeg var tilstede, og både barn og voksne kunne henvende seg til meg. Men jeg valgte å holde meg mest mulig tilbaketrasket fordi formålet var å observere uten å forstyrre de daglige samværsformer mellom barn og voksne. Et likhetstrekk mellom denne observasjonsstudien og rene etnografiske studier er imidlertid at jeg har studert og observert i barnehagen over tid.

Pollner og Emerson (2001) og Silverman (2001) hevder at en ren etnografisk studie ville ha lagt vekt på å studere de institusjonelle kontekster, samt de kulturelle innflytelser barn lever under over en lengre tidsperiode. Den institusjonelle kontekst hadde selvfølgelig innvirkning på interaksjonene mellom barn og voksne, men redegjørelse for disse hadde ikke direkte relevans for denne studiens problemstillinger. Jeg avgrenset observasjonene til interaksjoner på mikronivå. Interaksjonene ble definert som relevante kontekster for narrative konstruksjoner, interaksjoner som både influerte på og var influert av de institusjonelle praksiser.

4. 2.1.1 Videoobservasjonene

Lyddopptak av samtaler og intervjuer er en hyppig anvendt metode i samfunnsforskning (Potter 1996), og James (2001) understreker at dette også gjelder i studier av små barn. For å få tak i sentrale data valgte jeg å benytte videoobservasjon. Fordelen med å benytte videoobservasjon er at man både kan fange opp lyd og visuelle kommunikasjonsuttrykk. I studier av samtaleinteraksjoner der flere barn deltar er det ofte vanskelig å identifisere hvem som snakker kun utfra auditive signaler. Videoobservasjoner er en viktig støtte for transkribering av auditive data, for eksempel ved nedtegning av kroppsspråk og mimikk som er meget vesentlig i barns kommunikasjon. Lydbåndopptak ble valgt bort nettopp fordi observasjonssituasjonene var uoversiktlige, og fordi det i en barnehage nesten alltid vil være flere barn som interagerer med en voksen på samme tid. Dette, og den viktige rolle de ikke-språklige aspekter ved kommunikasjonen spiller, var avgjørende argumenter for valg av videoobservasjon. Barn uttrykker seg mye gjennom ikke-språklig kommunikasjon, og ikke-språklige uttrykk bidrar til å støtte fortolkningene av barns språklige ytringer. De voksnes støtte vil også være både språklig og ikke-språklig, og videoobservasjonene ga mulighet for å følge begge former for interaksjoner. For eksempel viste de ikke-språklige kommunikasjonene hvordan voksne bidro til narrativer ved å lytte aktivt og nikke, smile anerkjennende eller se oppmuntrende på fokusbarnet. Og motsatt, når voksne så i andre retninger og fulgte med på andre barns aktiviteter, kunne videoobservasjonene avdekke om fokusbarna ble forstyrret av dette og avbrøt sine fortellinger. Disse ikke-språklige kommunikasjonene var en støtte i arbeidet med å kontekstualisere interaksjoner og fortolke dem ved å studere kontekstuelle forhold barnas narrativer ble fortalt i.

En rekke ikke-språklige handlinger og kommunikasjonsbudskap kunne vært samlet inn i kombinasjon mellom notater og lydbåndopptak. Interaksjoner mellom voksne og barn er imidlertid mangfoldige og sammensatte. De første to ukene jeg var i barnehagen observerte jeg ved å notere ned samtaler. En gjennomgående erfaring var at jeg mistet mye visuell informasjon, samtidig som kun grove trekk av innholdet de språklige interaksjonene ble fanget opp og notert ned. Videoobservasjoner gir detaljer som nedtegningene av observasjoner ikke kan fange opp. En stor fordel med videoopptak er også at de kan studeres om igjen flere ganger. Gjentakelser kan avdekke rutiner i mønstre for samhandling og uttrykksmåter som er vanskelige å fange opp i den aktuelle situasjonen. Videoobservasjon gjør det mulig å identifisere hvilke barn som taler med høyere reliabilitet enn når det kun

brukes lydbånd. En klar ulempe med å videoobservere er at mange voksne føler seg ukomfortable med å bli filmet, og de kan unngå interaksjoner i de situasjonene der de vet at de står i fare for å bli filmet. Rene lydopptak kunne ha redusert voksnes engstelse for å bli observert, og gitt et større materiale enn jeg har fått i denne studien.

4.2.2 Gjennomføring av observasjonsstudien

Observasjonsperioden startet i mai 2001. I denne perioden valgte jeg ut to av fokusbarna, Vera og Oda. De første ukene var jeg i barnehagen med videokameraet for å bli kjent med barnehagens personale, barn og rutiner. I august 2001, når alle barna var tilvendt til det nye barnehageåret, var alle seks fokusbarna valgt. Jeg startet å observere i barnehagen i slutten av august.

Gjennom hele observasjonsperioden forsøkte jeg å få jevnlige videoobservasjoner av hvert av de seks fokusbarna. Dette ble noe problematisk fordi barna kunne være fraværende, eller de kunne i lange perioder på flere uker leke inne på det avlukkede rommet eller leke ute. For å forsøke å ta igjen det tapte, observerte jeg disse fokusbarna så hyppig som mulig når de igjen holdt seg i nærheten av voksne. Følgelig ble det noe uregelmessig filming av barna i perioder. Denne variasjonen i kontakthypighet gjenspeilte ifølge barnehagepersonalet vanlige samværs- og kontaktformer i barnehagen. Jeg hadde videre planlagt å følge ett fokusbarn gjennom en dag og observere alle interaksjoner dette barnet hadde med de voksne på avdelingen. Denne tilnærmingen ble prøvd, men viste seg å resultere i få barn - voksen interaksjoner. Det valgte fokusbarnet kunne for eksempel snakke med voksne kun i noen få minutter i løpet av den bestemte dagen, mens et annet fokusbarn imidlertid kunne ha lange samtaler med en eller flere voksne. Det aktuelle valgte fokusbarnet kunne snakke mye med voksne en dag jeg hadde planlagt å observere et annet fokusbarn. Jeg endret derfor tilnærmingen og observerte alle initiativ til samtaleinteraksjoner, uansett hvilket fokusbarn det gjaldt. Dette valget gjorde at jeg fikk flere opptak med noen fokusbarn enn andre. Det viste seg at fokusbarna hadde ulik grad av voksenkontakt, og at fokusbarnas voksenkontakt også kunne variere i perioder. Vera hadde for eksempel flest samtaler med voksne tidlig på høsten da det var flere nye barn, og de fleste av hennes venner fra forrige barnehageår hadde sluttet. Caroline hadde hyppigere interaksjoner med voksne i januar og februar fordi hennes to lekekamerater fra høstsemesteret hadde begynt å avvise henne.

Jeg benyttet et digitalt kamera med en liten skjerm, og jeg behøvde ikke å sitte med kamera foran ansiktet. Dette gjorde at filmingen foregikk ganske diskret, og barna kommenterte den kun når de ble oppmerksomme på at de kunne se seg selv på skjermen. I begynnelsen førte dette til stadige avbrudd i filmingen, men etterhvert glemte barna stadig oftere kameraet. Også flere av de voksne hevdet etter noen uker at de ikke tenkte over at jeg filmet.

Kamera ble slått på hver gang et barn eller en voksen tok initiativ til samtale. Alle interaksjoner som utviklet seg til samtaler ble videoobserverte. Kamera ble slått av når det var tydelig at interaksjonen var over. De første fire månedene ble det foretatt videoobservasjoner i barnehagen fem dager nesten hver uke. For barna, spesielt de nye i barnehagen, ble jeg en av de mer stabile voksne på avdelingen i en noe uoversiktlig oppstartsperiode på høsten. Dette resulterte i mange forespørsler om hjelp, om jeg kunne lese, leke, trøste og så videre. Filmingen ble derfor ofte avbrutt, og jeg fikk problemer med å avvise en god del av henvendelsene både fra fokusbarna og andre barn. Behovet for å skape noe distanse til den daglige kontakten med barnehagehverdagen førte til at jeg valgte å videoobserverte tre dager i uken de siste tre månedene.

En annen begrunnelse for å redusere antall dager jeg observerte pr. uke var å trekke filmingen noe ut i tid. Hensikten var å samle datamateriale over lengre tid for å studere om det forekom endringer i fokusbarnas narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning. Barn i tre til fireårsalderen har en ekspansiv språkutvikling, noe som gjør at de i økende grad kan anvende språk som redskap, lære ord for mentale hendelser og bruke språk for å dele erfaringer. Barn vil også gjøre erfaringer med andres forventninger til deres narrativer presentasjoner. Observasjonsperioden strakk seg fra slutten av mai 2001 til februar 2002, og resulterte i totalt 116 narrativer (tabell 4.2).

4.2.3 Valg av observasjonssituasjoner

Jeg valgte å observere de ulike fokusbarnas spontane narrativer i løpet av en frileksperiode fra 8.00 til ca. 11.30. Valg av frileksperioder begrunnes med at fokusbarna i denne tiden på dagen selv kunne velge hvilke av de voksne de ville snakke med og hvilke aktiviteter de ville delta i. I barnehagens frileksperioder var de voksne sammen med barna det meste av tiden, noe avhengig av når de kom på vakt.

Personalet ga samtykke til at alle interaksjoner mellom barn og voksne som inntraff i løpet av perioden fra 8.00 til 12.00 kunne videoobserveres (med nevnte unntak av 1 voksen som ikke ønsket å bli observert). I frileksperiodene henvendte også de voksne seg til barna, og trakk dem med i aktiviteter når de så at de hadde behov for kontakt. Voksne inviterte barn til å fortelle og dele sine erfaringer fra ulike hendelser som reiser, bursdagsselskaper eller kinobesøk.

4.2.4 Feiloppfatningsoppgave

Forskning som baseres på eksperimenter kritiseres av forskere i de sosiokulturelle tradisjonene. De kritiserer blant annet at barns forståelse for andre studeres i ukjente kontekster sammen med voksne som barn ikke kjenner. Jeg valgte likevel å gjennomføre en feiloppfatningsoppgave med fokusbarna. Argumentet for å gjennomføre oppgaven var å undersøke om det var likheter og forskjeller mellom barnas mestring av feiloppfatningsoppgaven og deres narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning. Feiloppfatningsoppgaven bygger på Perner, Leekam og Wimmers forsøk fra 1987 med smarties dropsene (presentert i kapittel 2, avsnitt 2.2.2, s33). Det er imidlertid viktig å understreke at formålet med å gjennomføre denne oppgaven ikke var å forklare eller predikere barns handlinger. Formålet var å studere likheter og forskjeller i hva barna uttrykte av forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger.

Feiloppfatningsoppgaven ble gjennomført etter at jeg hadde vært i barnehagen i ca. to måneder. To av fokusbarna var på det tidspunkt 3,2 år, et var 3,7 år, et var 4,0 år og to var 4,2 år. Oppgaven ble gjennomført i et avlukket rom og barna ble presentert for de tradisjonelle spørsmålene i dette forsøket. Nedenfor følger et eksempel fra oppgaven, med instruksjoner fra forsøksleder og svar fra et barn som ikke er et av fokusbarna:

Forsøksleder (F): Hva tror du det er oppi denne esken her?

Barn (B): Godteri

F: Godteri?

B: Ja

F: Skal vi se?

B: Ja

F: (Tømmer ut blyanter) Var det godteri?

B: Nei, det var blyanter.

F: Hvis vi inviterer vennen din inn hit, og spør hva det er i boksen (putter blyantene tilbake), hva tror du hun tror det er oppi esken da?

B: Godteri.

F: Skal vi hente henne og spørre?

De barna som ikke mestret feiloppfatningsoppgaven gjennomførte den samme oppgaven den siste uken jeg observerte i barnehagen i 2002. Ved dette andre forsøket ble det i tillegg brukt en rosineske med små perler for de av barna som ikke klarte det andre forsøket med smarties godteriet. Hensikten var å gi barnet muligheten til å prøve en gang til med annet kjent godteri. To av de tre barna som gjennomførte forsøket en gang til klarte ikke feiloppfatningsoppgaven verken med smarties - eller rosinesken, mens det tredje barnet klarte begge variantene av oppgaven. Resultatet av undersøkelsen er presentert i tabell 4.1.

4.3 Beskrivelse av materialet

Fra videotapene ble det skrevet ut 213 språklige interaksjoner mellom fokusbarna og de voksne, og utfra definisjonen av narrativer (kapittel 2.8) ble 116 av disse kategorisert som narrativer. Det var 97 av de transkriberte interaksjonene som dermed ikke kunne kategoriseres som narrativer. Denne studiens definisjon av narrativ stiller krav om at fokusbarna skulle presentere to substansielle ytringer om et narrativt tema. I mange av interaksjonene presenterte fokusbarna kun *en* ytring før voksne eller andre barn overtok ordet, eller fokusbarna ble tause og ikke sa mer. Mange av interaksjonene mellom barn og voksne dreide seg også om konkrete beskrivelser av en gjenstand eller hva barna eller voksne gjorde der og da. Dette var interaksjoner som ikke kunne defineres som narrativer fordi de verken hadde sammenheng eller tidslinje.

Det var som nevnt varierende hvor mange interaksjoner jeg fikk observert mellom hvert fokusbarn og en voksen, og lengden på interaksjonene varierte. Når transkripsjonene ble gjennomgått for å kategorisere hvilke interaksjoner som var narrativer, ble det reduksjon i datamaterialet for alle barna. Den største reduksjonen var for de to yngste fokusbarna, Oda og Caroline. Det laveste antall narrativer hadde Oda som presenterte 5 narrativer i dyadiske interaksjoner og 3 narrativer i flerperson interaksjoner. Det høyeste antall narrativer hadde

Vera med totalt 31 narrativer fordelt på 25 fortalt i dyadiske interaksjoner og 6 i flerpersong interaksjoner (tabell 4.2).

Lange samtalesekvenser kunne inneholde flere narrativer om ulike tema, og disse ble delt i antall narrativer utfra tema. Når en voksen henvendte seg til ulike fokusbarn i en gruppe og hadde dyadiske samtaler med dem etter tur, kunne dette gi flere narrativer, et for hvert fokusbarn.

Datamaterialet bestod av 116 narrativer som fokusbarna presenterte spontant til en voksen i dyadiske interaksjoner og flerpersong interaksjoner. Av de 116 narrativene er 87 narrativer fortalt i dyadiske interaksjoner, 29 i flerpersong interaksjoner (tabell 4.2).

Tabell 4.2 Oversikt over antall narrativer for hvert fokusbarn og for gruppen av fokusbarn N = 116

	Dyadiske interaksjoner	Flerpersong interaksjoner	Totalt
Caroline*	10	8	18
Oda*	5	3	8
Per*	13	2	15
Gro	11	8	19
Vera	25	6	31
Age	23	3	26
Totalt	87	29	116

* Disse fokusbarna var 3 år i observasjonsperioden

Det varierte også hvor mange ytringer fokusbarna presenterte (totalt 991). Narrativer bygges opp gjennom at samtalepartnere skifter på å ta turer. En tur kan være språklig og bygd opp av ord eller setninger. Turer med ord er ytringer. Ytringer kan bestå av et eller flere ord, og en taler kan ha flere ytringer i en tur (Ninio og Snow 1996). Det er pauser, tonasjoner og innhold som avgjør om en ytring eller en tur med flere ytringer er avsluttet. Turer også være ikke-språklige og bestå av for eksempel et nikk, smil eller hoderisting, og kalles da en tur og ikke en ytring.

I tabell 4.3 presenteres antall ytringer. Her er alle ytringer regnet med, både ytringer som hadde et substansielt innhold, og ytringer som var bekreftelser eller avvísninger, for eksempel "ja", "nei" eller "vet ikke".

Tabell 4.3 Oversikt over antall ytringer for hvert av fokusbarna
N = 992

Fokusbarn	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Narrativer i dyadiske interaksjoner	71	37	106	77	234	264	789
Narrativer i flerpersone interaksjoner	61	24	16	44	32	26	203
Totalt	132	61	122	121	266	300	992

I tillegg til ytringer var det 131 turer der fokusbarna ga ikke-språklige responser, som for eksempel å nikke, riste på hodet, se tenksomme ut, gå sin vei eller begynne å gråte. Fordi det kun var språklige ytringer som ble regnet som bidrag til narrativene, ble de ikke-språklige turene ikke regnet med i antall ytringer.

Tabell 4.4 Oversikt over antall ikke-språklige turer for hvert av fokusbarna
N = 121

Fokusbarn	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Narrativer i dyadiske interaksjoner	25	5	3	5	28	26	92
Narrativer i flerpersone interaksjoner	11	1	1	14	11	1	39
Totalt	36	6	4	19	39	27	131

Fokusbarnas ytringer inngikk alltid i en interaktiv prosess med voksnes og andre barns ytringer, og analysene av fokusbarnas ytringer ble alltid foretatt utfra den narrative kontekst de inngikk i. Følgelig analyserte jeg voksnes støtteformer for å undersøke hvilke forutsetninger de ga barna for å dele sine erfaringer med dem.

Nedenfor følger en oversikt over hvordan de voksne på de 2 avdelingene bidro med ytringer i de 6 fokusbarnas narrativer:

Ytringer fra de voksne på
avdeling Tusser:

Tabell 4.5 VO4s ytringer i narrative konstruksjoner med Caroline, Oda, Vera og Åge
N = 858

	Dyade	Flerperson	Totalt
Caroline	135	39	174
Oda	56	0	56
Vera	306	24	330
Åge	264	34	298

Tabell 4.6 VO5s ytringer i narrative konstruksjoner med Caroline, Oda, Vera og Åge
N = 157

	Dyade	Flerperson	Totalt
Caroline	0	43	43
Oda	8	9	17
Vera	57	7	63
Åge	34	0	34

Ytringer fra de voksne på
avdeling Alver:

Tabell 4.7 VO1s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per
N = 54

	Dyade	Flerperson	Totalt
Gro	8	17	25
Per	29	0	29

Tabell 4.8 VO2s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per
N = 177

	Dyade	Flerperson	Totalt
Gro	77	57	134
Per	37	6	43

Tabell 4.9 VO3s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per
N = 40

	Dyade	Flerperson	Totalt
Gro	0	5	5
Per	35	0	35

Alle de voksne deltok i varierende grad til de ulike fokusbarnas narrativer. Antallet ytringer fra de voksne gjenspeiler både hvor mange narrativer de deltok i og hvordan de interagererte med barna. Noen voksne spurte mye og var aktive når barna fortalte. Andre kunne være mer lyttende og se avventende på barna når de stoppet opp heller enn å spørre for å få dem til å fortelle videre. Hvordan voksne interagererte med barna avhang også av hva barna fortalte om og hvilke barn de var sammen med. Noen av fokusbarna søkte svært ofte til den samme voksne, andre henvendte seg til de som var tilgjengelige. I en studie der de voksne vet at de blir observert med et videokamera når de interagerer med barn, vil noen bidra mindre i interaksjonene enn de ellers ville gjøre.

Flere av narrativene ble også styrt i retning av det de voksne hadde lyst til at barna skulle fortelle om, mens andre narrativer ble styrt av hva fokusbarna selv ønsket å fortelle om. Både barn og voksne hadde individuelle uttrykksmåter som bidro til å prege de ulike interaksjonene på forskjellig vis. To av de voksne som sa at de syntes det var helt i orden at jeg observert, ga likevel uttrykk for at de følte seg usikre i gjennom hele observasjonsperioden.

4.4 Ekskluderinger av observasjonsopptak

Mange av de observerte interaksjonene ble ikke transkribert fordi lydkvaliteten var for dårlig. Det var mye støy enkelte dager og i perioder av frileken, og flere av ytringene var umulige å oppfatte slik at sammenhengen i interaksjonene forsvant. Disse ble ikke transkribert. Da filmene ble gjennomgått viste det seg at en rekke av interaksjonene mellom voksne og fokusbarn var sekvenser der voksne forklarte noe, ga beskjeder eller instruksjoner til barna. Flere av interaksjonene ble derfor ikke transkribert fordi ved nærmere studier viste det seg at barn og voksne ikke samtalte om et felles tema. Mange initiativ til å fortelle ble avvist eller overhørt av samtalepartneren, eller av ulike grunner avbrutt før de utviklet seg narrativer. Disse interaksjonene ble ikke transkribert

4.4.1 Ekskluderinger av samtaler fra transkribert datamateriale

Etter at alle de språklige interaksjonene som var karakterisert som mulige narrativer var transkribert, ble de finstudert for å undersøke om dette stemte. Av 213 transkriberte samtaler ble 116 definerte som narrativer. Etter observasjon av 6 barn i 3,5 - 4 timer pr. dag, i 3 - 5 dager i uken, hadde jeg utfra studier av barns narrativer i familiekontekster, forventet å få tak i flere narrativer. At så få av de språklige interaksjonene kunne kategoriseres som narrativer

kan henge sammen med flere forhold. For det første ble den foreliggende studien gjennomført i en barnehage, der mange barn ønsket å interagere med den av de voksne som var tilstede. Kravet om at fokusbarna skulle bidra med to substansielle ytringer om et narrativt tema, kan ha gjort at flere interaksjoner ble avbrutt før fokusbarna fikk presentert sin neste ytring. Imidlertid har jeg presisert at det er nødvendig med minst to ytringer fra fokusbarna for å kunne tolke dem som uttrykk for at fokusbarna var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger.

Det er gjennomført få studier av barn i barnehage (Gulbrandsen et al. 2002), og det er vanskelig å avgjøre om datatilfanget i denne studien er stort eller lite. Imidlertid fant Stone (1992), som også har observert i barns spontane narrativer i barnehagen, 81 narrativer da han observerte ti barn i alderen mellom 3, 6 år og 5,0 år i fire måneder. Antallet viser at omfanget på 116 narrativer i denne studien, presentert av seks barn i løpet av fire – seks måneder, ikke avviker mye fra omfanget i Stones studie. Dette kan imidlertid ikke bekrefte omfanget av narrativer man kan forvente at barn kan fortelle i en barnehage.

De språklige interaksjonene som ved nærmere analyse viste seg å ikke være narrativer, var konkrete beskrivelser uten tidslinjer eller sammenheng. De voksne kunne overta ordet og fortelle eller forklare for barna. Mange av interaksjonene mellom barn og voksne i barnehagen var preget av ulike konkrete gjøremål og handlet hovedsakelig om aktiviteter der-og-da uten at de inkluderte en hendelse med sammenheng eller tidslinje. Disse interaksjonene ble videoobservert og transkribert, men de ble deretter utelatt fra materialet.

4.5 Tilrettelegging av datamaterialet for analyse

Det var viktig å finne et transkriberingssystem som inkluderte de elementer av fokusbarnas språk som kunne belyse problemstillingene. Det var også vesentlig å benytte et system som var benyttet og prøvd ut av andre som hadde transkribert barnespråk og narrativer. Matre (1997) presenterer et transkripsjonssystem som ble benyttet i denne studien.

4.5.1 Transkripsjon

I denne studien har jeg benyttet dataprogrammet NUD*IST¹⁶ for å arbeide med analysene av narrativene. Språklige ytringer ble kombinert med ikke-språklige beskrivelser av kroppsspråk og tonasjoner. Materialet ble utformet i turer, som bestod av ytringer og ikke-språklige uttrykk, for eksempel bekreftende nikkning. Når en taletur bestod av mer enn en ytring, ble det laget en ny linje for hver ytring. I vedlegg 3 gis det en mer utfyllende presentasjon av hvilke deler av transkripsjonssystemet som er benyttet for å karakterisere fokusbarnas ytringer.

Hensikten med å overføre språklig og visuelt materiale til skrevne tekster, er å gjøre dataene mer tilgjengelige for analysearbeid. I følge Linell (1998) bør en leser ha transkripsjoner som gjør at tekstene kan leses relativt flytende, og raskt gi forståelse for hva som blir sagt og i hvilken "tone" det sies. En fonetisk lydrett transkripsjon var ikke nødvendig for å få tak i de data som var interessante for analysene i denne studien. Fonetisk lydrette transkripsjoner ville derimot gi unødvendig informasjon og tekster som ville bli vanskelige å lese. Det var innholdet i det fokusbarna fortalte om i et narrativ, og måter hendelsen ble fortalt på, som var nødvendig å få med i transkripsjonene for å studere barnas forståelse for samtalepartnerens oppfatning. Fokusbarnas ytringer ble følgelig skrevet ned med vekt på å få frem innholdet og uttrykksmåter, og ikke for å gjengi ortografisk korrekt talemåte. For å fange opp de data som var relevante for analysene ble transkripsjonene utført *tilpasset* ortografisk riktig. Tilpassede ortografisk riktige transkripsjoner innebærer at ord som har et forståelig innhold ble skrevet i skriftspråkformen. For eksempel: "jeg ha kaktor" - Som "jeg har traktor".

I denne studien ga både barnas språklige og ikke-språklige kommunikasjon¹⁷ grunnlag for å si noe om deres forståelse for andres oppfatninger. Språklige ytringer følges alltid av ikke-språklig kommunikasjon. De språklige ytringene ble skrevet ned så presist som mulig med henblikk på innhold. Ikke-språklig kommunikasjon, så som ansiktsuttrykk, gester, intonasjoner og pauser ble skrevet i klammer for å karakterisere fokusbarnas ytringer eller mottakernes lytteatferd. Den ikke-språklige kommunikasjonen ble markert ved tegn eller beskrevet. Følgende områder ble markert (utdypes i vedlegg 3):

- Overlappende tale ble markert for å kunne si noe om turtaking, iver og "temperatur" i samtalene.

¹⁶ NUD*IST står for: Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing.

¹⁷ Ikke-språklig kommunikasjon ble transkribert som egne turer når barn eller voksne kun nikkte, smilte eller ristet på hodet som tydelig respons på partnerens foregående ytring.

- Pauser og forlengelser av ord ble markert for å kunne si noe om tenkepauser, flyt i samtalen og grad av engasjement.
- Avbrytelser og avsporinger ble markert for å få frem hva som forårsaket dette, og om fokusbarna tok opp tråden i narrativet etterpå. Slike fortsettelser kunne si noe om deres forståelse for mottakerens behov for å finne sammenheng i samtalen eller narrativet.
- Intonasjoner ble markert når det var tydelig at en av partene la særlig vekt på et ord, eller brukte høy eller lav stemme når de uttrykte seg. Intonasjoner ved avslutninger av ytringer ble markert med: 1. spørsmålsteget når det var stigende tonasjon, 2. utropsteget ved imperativer og 3. med en strek og punktum der det var en jevn terminaltone. Fordi ytringene i en samtale ble forsøkt sett i forhold til hverandre var det et vesentlig å notere terminaltoner slik at avslutningen av en ytring ble markert for å vise hvordan den la premiss for den neste ytringen.
- Lange talesekvenser ble delt inn i ytringer på basis av terminaltoner og pauser.

Det var fokusbarnas ytringer i interaksjon med en voksen som var i fokus for transkripsjonene. Andre barns ytringer ble kun transkribert når dette bidro til at narrativet utviklet seg til en flerperson interaksjon. Når et barn brøt inn i samtalen mellom en voksen og et fokusbarn for å gi en beskjed eller spørre om noe, ble dette registrert i klammer som kontekstinformasjon.

Nødvendig kontekstinformasjon innledet transkripsjonene. Hver transkripsjon startet med hvem som var deltakere i interaksjonen, hva et fokusbarn og en voksen holdt på med og hva slags situasjon de var i, og hvilke andre barn som var til stede. Transkripsjonene ble avsluttet med en mulig forklaring på at sekvensen tok slutt.

4.6 Analyseprosessen

Oppmerksomheten i analysearbeidet er rettet mot *hvordan* barna uttrykker seg og *hva* de forteller om i sine narrativer. *Hvordan* barn uttrykker at de er oppmerksomme på at andre har egne oppfatninger studeres for det første gjennom analyser av interaksjoner og samarbeid mellom samtalepartnerne. Videre hvordan barna benyttet narrative strategier som det å presentere bakgrunnsopplysninger og skape sammenheng mellom hendelselementer. I analysene av *hva* barna fortalte om studerte jeg innholdet i narrativene, og hva barna uttrykte

om mentale hendelser. Formålet med analysene var å undersøke *hvordan* fokusbarna kommuniserte om sin forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger, og eventuelt *hva* de uttrykte om andres oppfatninger i sine narrativer. Samtidig skulle analysene kunne vise *om* og på *hvilken måte* voksne støttet fokusbarnas narrativer og deres forståelse for andres oppfatninger.

Fordi det foreligger få studier av barns narrative uttrykk for om de forstår at andre kan ha egne oppfatninger ble analysene innledet med utgangspunkt i teoretiske begreper (Jensen 2002b; LeCompte og Schensul 1999). En slik teoribasert analyse har paralleller til en deduktiv tilnærming (Smith 1998). Men en ren deduktiv tilnærming er rettet mot forskningsvilkår der forskeren har et design hvor hun i stor grad kan kontrollere variablene. Dette er komplisert å gjennomføre i studier som tar utgangspunkt i hverdagslige omgivelser. I studier av barn i deres hverdagslige omgivelser må de teoretiske begrepene tilpasses til de data som foreligger. Studiens deduktive tilnærming ble følgelig kombinert med en induktiv anvendelse av begreper. Under den deduktive analysen fant jeg ulike data som ikke var forankret i de to teoretiske områdene som jeg bygger studien på. Analysene ble supplert med begreper som hentet støtte i andre teorier, men som ikke har vært benyttet i narrative analyser. Jeg har for eksempel benyttet begreper kjent fra eksplorerende tilnærminger (fra Matre 1997; Wegerif et al. 1999). Disse begrepene ble benyttet for å undersøke hvordan barna samarbeidet med voksne og utforsket tema de uttrykte at de ikke forstod. Disse teoretiske begrepene er følgelig blitt tilpasset det foreliggende materialet.

Bruhn Jensen (2002b) anvender begrepet abduksjon¹⁸ for å vise hvordan teoretiske begrep og empiriske studier kan kombineres for å oppdage og utdype mønstre som skaper mening. En abduksjonsprosess handler om å konstruere begreper og kategorier i interaksjon mellom forsker og empiri, og i tillegg brukes teoretiske begreper som redskap for å analysere data. I arbeid med analysene av de enkelte fokusbarnas narrativer brukte jeg begrepet *utforskende aktiviteter* som ble operasjonalisert til spørsmål og påstander barna rettet til voksne. Følgelig ble analysene av fokusbarnas narrativer også gjennomført med de teoretiske begreper fra de valgte teorier.

¹⁸ Bruhn Jensen beskriver abduksjon i kvalitativ forskning som en metode som går utfra empiri om enkelte individer, der forskeren også anvender teoretiske begreper i analysene.

4.6.1 Gangen i analysearbeidet

Som nevnt foreligger få studier der man kombinerer studier av førskolebarns narrative uttrykk med barns forståelse for andres oppfatninger, og derfor valgte jeg å starte med å utforske barnas narrativer utfra teoretiske begreper fra andres forskning. I følge Schensul, Schensul og LeCompte (1999) vil en utforskende forskningstilnærming beskrive og fortolke tema som er lite kjente fra tidligere forskning, for eksempel barns forståelse for andres oppfatning gjennom narrativer. Jeg startet med å analysere interaksjonskontekstene for å studere hvordan de kunne bidra til fokusbarnas uttrykk for å være oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger.

4.6.1.1 Analyse av interaksjonskontekster

Med utgangspunkt i teori og forskning av Blum-Kulka og Snow (2002), Aukrust (2002) og Nicolopoulou (2002) har jeg delt narrativer i to kategorier, dyadiske interaksjoner og flerpersone interaksjoner. Hensikten var å studere hvordan interaksjonskontekstene bidro til barnas narrative uttrykk for om de forstod at andre kan ha egne oppfatninger. Tidligere forskning har pekt på de utfordringer barn har når de forteller i flerpersone interaksjoner, og deler en voksens oppmerksomhet med andre som kanskje vil ta fra dem ordet og overta voksnes oppmerksomhet. Barna må i flerpersone interaksjoner også ta hensyn til at flere personer med ulike oppfatninger og erfaringer skal kunne forstå det de forteller.

1. *Dyadiske interaksjoner* ble definert som kontekster der barn presenterte narrativer til en voksen. De voksne kunne delta aktivt og bidra til konstruksjonen av narrativet, eller fokusbarna kunne fortelle alene mens de voksne kommuniserte at de lyttet og var engasjerte. Andre barn var nesten alltid til stede, de fulgte med og lyttet, men de ikke bidro til det narrative tema. Mange av tilløpene til narrativer i dyadiske interaksjoner ble avbrutt av at det skjedde innblanding fra andre barn. De fleste innblandingene bidro ikke til narrativet, de var innspill om andre tema eller barn som avbrøt for å få hjelp, trøst eller lignende. Korte avbrudd i interaksjonene førte ikke til at de endret seg fra dyadiske til flerpersone interaksjoner. Når et narrativ ble avbrutt i lengre perioder ble det aldri videreført senere av fokusbarna eller de voksne.

2. *Flerperson interaksjon* var narrative konstruksjoner der andre barns ytringer bidro til et fokusbarns narrative tema. Når andre barn deltok med spørsmål og kommentarer som forlenget tema eller ga det nye vinklinger, ble narrativene kategorisert som flerpersong interaksjoner. Hvis andre barn fortalte noe til en voksen, og et fokusbarn bidro med minst 2 ytringer til tema, ble disse narrativene kategoriserte som et av fokusbarnets narrativer i flerpersong interaksjon.

Det var svært få av interaksjonene i barnehagen som foregikk i en ren dyadisk kontekst. Av de 116 narrativene presenterte barna kun 3 narrativer i en ren dyadisk interaksjon, disse tre ble alle fortalt i garderoben mens de andre barna var ute eller inne på avdelingen. De aller fleste narrativene som ble presentert i dyadiske interaksjoner foregikk i et offentlig rom og hadde ett eller flere barn som tilhørere. Narrativene som ble presenterte i dyadiske og flerpersong interaksjoner ble analysert med den samme fremgangsmåte. Deretter ble de sammenlignet utfra innhold og interaksjoner mellom samtalepartnerne for å studere likheter og forskjeller i fokusbarnas uttrykk for om de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger i de to kontekstene. Etter å ha gjennomført analysene av interaksjonskontekster, studerte jeg narrativenes innhold og struktur.

4.6.1.2 Analyser av narrativenes innhold og struktur

Fortolkninger av barns narrativer i et sosiokulturelt perspektiv, bygger på, men går også utover en ren strukturell analyse slik den presenteres av Labov og Waletzky (1967).

Analysene fulgte denne rekkefølgen:

1. *Hendelsesstruktur*. Det analytiske arbeidet startet ved at jeg studerte hvordan narrativene ble initierte og fokusbarna skaffet seg oppmerksomhet, eller responderte når voksne tok initiativ og ba dem fortelle om noe. Jeg analyserte så narrativ struktur og undersøkte hvordan barna skapte sammenhenger mellom hendelseelementer i narrativene, blant annet ved å benytte tidsangivelser, tidskonjunksjoner og bøyning av verb i tid.

2. *Bakgrunnsopplysninger*. Disse analysene handlet om opplysninger som ga bakgrunn for at samtalepartneren kunne forstå hendelsen barna fortalte om. Analysene gjennomført ved at jeg fokuserte på hvordan bakgrunnsopplysninger omsluttet de hendelser barna fortalte om og eventuelt hvordan fokusbarna ga uttrykk for at de var oppmerksomme på at samtalepartneren ikke hadde de samme bakgrunnsopplysninger som de selv. Bakgrunnsopplysninger ble så

analysert utfra opplysninger om hva, hvem, når og hvor barna fortalte om. Voksnes støtte i form av engasjement, oppmerksomhet, krav om utdypinger, gjentakelser og spørsmål ble alltid analysert i kombinasjon med barnas bidrag.

3. *Evaluerende struktur.* Fokusbarnas uttrykk for hvordan de vurderte en hendelse ble analysert med oppmerksomheten rettet mot om de ga uttrykk for egne oppfatninger, og om deres vurderinger var de samme eller forskjellige fra samtalepartnerens.

4. *Mentale tema.* Hva fokusbarna sa, og hva de ga uttrykk for å forstå om andres oppfatninger ble analysert deretter. Analysene ble gjennomført ved at jeg studerte direkte uttrykk gjennom barnas bruk av ord for mentale hendelser, og indirekte uttrykk for hvordan barna tok hensyn til samtalepartnerens perspektiv og presenterte bakgrunnsinformasjon og knyttet hendelselementer sammen, viste til årsaksrelasjoner og forklarte. Mentale tema ble også studert når det i interaksjonene mellom fokusbarna og de voksne forekom uenigheter og kontrasteringer som kunne vise om barna kommuniserte at de var uenige og hadde andre oppfatninger av hendelsen enn samtalepartnerne. Når fokusbarna markerte at de ikke var enige og sa imot voksnes oppfatninger, kunne de uttrykke at de forstod at andre mente eller trodde noe annet enn de selv gjorde.

5. *Samarbeid.* Disse analysene ble til etter analysene av mentale tema. Mens jeg studerte hvordan fokusbarna uttrykte seg om mentale hendelser, ble jeg oppmerksom på barnas presentasjonsmåter og hvordan de involverte de voksne partnerne på forskjellig vis i ulike narrativer. De kunne presentere narrativer der voksne ikke ble inviterte til å delta annet enn med å lytte. Eller barna kunne invitere voksne til å delta med å forklare eller svare på noe barna uttrykte at de ikke forstod. Barna kunne spørre hva voksne mente, eller de kunne påstå noe for å provosere de voksne til å kommentere og si sin mening om en hendelse.

Barnas narrative uttrykk ble alltid undersøkt i sammenheng med de voksnes støtte. Samarbeidende konstruksjoner av narrativer ble studert ved at jeg så på hvordan barna fulgte opp voksnes spørsmål, ønsker om utdypinger og uttrykk for at de ikke forstod. Videre ble samarbeidet utvidet til analyser av hvordan fokusbarna inviterte de voksne til å bidra til narrativet de la frem. Innholdet i narrativene ble deretter analysert utfra tema som direkte og indirekte berørte andres oppfatninger, henholdsvis for eksempel barnas narrativer om mentale hendelser, og som forklaringer eller uenigheter.

For å vurdere om barna ga uttrykk for å forstå at andre hadde egne oppfatninger måtte fokusbarnas yringer alltid studeres både utfra språklig og ikke-språklig kommunikasjon. Blant andre Daiute og Nelson (1997) hevder at mange barn mellom tre og fire år uttrykker seg ikke-språklig om hvordan de opplever de hendelser de forteller om. Barn kan formidle positive opplevelser, for eksempel glede, ved å smile eller le, hoppe og vifte med armene. De formidler noe negativt, for eksempel tristhet ved å snakke med et tonefall som er mollstemt, og ansiktsuttrykk som er triste. De kan uttrykke glede mens de forteller, eller de kan fortelle motvillig om hendelser voksne ønsker de skal fortelle om. Slike ikke-språklige kommunikasjoner bidrar til fortolkningene av de språklige uttrykkene, og de kan støtte en analyse av det barn kommuniserer. Selv om ikke-språklig kommunikasjon krever større grad av fortolkning, ville det være å redusere barns narrativer og deres uttrykk for å forstå andres oppfatninger dersom disse uttrykksformene ikke trekkes inn i analysene av barnas narrativer.

Til slutt ble narrativene for hvert fokusbarn studert utfra innhold og struktur i den rekkefølgen de hadde presentert dem i løpet av observasjonsperioden. Dette ble gjort for å belyse endringer i fokusbarnas forståelse for andres oppfatninger, fra de første narrativer i august og september 2001 til de siste i februar 2002.

Barnehagen representerte en innrammende kontekst for de narrativer som fokusbarna presenterte i den foreliggende studien (Schensul, Schensul og LeCompte 1999). Denne innrammingen kom blant annet til uttrykk gjennom at voksne samtalepartnere hadde forventinger til *hva* barna skulle fortelle om, og *hvordan* de skulle fortelle. Hvordan voksne kommuniserte disse forventningene til fokusbarna ble analysert utfra interaksjonene mellom dem. Det var hovedsakelig under analysene av punkt 1 og 2, når de voksne kommenterte og stilte spørsmål til det fokusbarna fortalte at de voksne avdekket hvilke forventninger de hadde til struktur og bakgrunnsopplysninger. De voksne ba om klargjøringer i forhold til rekkefølgen i det som skjedde, og de spurte etter hvem som gjorde hva, når noe skjedde og hvor. Dette fungerte som støtte til strukturen fokusbarnas narrativer. Samtidig representerer slike forventninger uttrykk for den tradisjonelle måte å fortelle på i en gitt kultur (Rogoff 2003).

4.7 Validitet i studie av barns narrativer

Et sentralt spørsmål i et hvert forskningsprosjekt er om dataene er gyldige både for de mennesker som er studert og de som er lesere av rapporter. Maxwell (1992) mener at validitet er en integrert del av et forskningsprosjekt og må vurderes i relasjon til de fenomen man intenderer å forske på. Maxwell (1992) og Hammersley og Atkinson (1994) mener heller ikke validitet er en kvalitet ved en valgt metode, men mener validitet må knyttes til funn fremkommet ved en gitt metode benyttet til et gitt formål. Spørsmål som må stilles til data som fremkommer i denne studien må altså rettes mot om de narrativer som er analysert tilsvarer erfaringer som voksne og barn pleier å dele i den aktuelle barnehagen.

I det følgende belyses denne studiens validitet utfra prinsipper som er relevante for studier av *interaksjoner* mellom mennesker i deres hverdagslige kontekster. Maxwell (1992) presenterer fem mål for validitet. De tre første er valgt fordi de direkte tar opp og drøfter tema som er sentrale for analyse av det som kommuniseres i interaksjoner. Maxwells 4. validitetsdimensjon omhandler generalisering til grupper utover de som deltok i denne studien og har ikke vært relevant. Heller ikke Maxwells 5. dimensjon *evaluerende* validitet drøftes fordi det å evaluere de ytringer barn og voksne presenterte ikke var sentralt i denne studien. Nedenfor presenteres vurderinger av den foreliggende studiens validitet utfra Maxwells tre kriterier.

1. Deskriptiv validitet. En utfordring for denne studien av hverdagslige interaksjoner er om den har observert de fenomen det var planlagt at den skulle reflektere. Dette er et kritisk element i all kvalitativ forskning som baserer seg på observasjon. Ifølge Maxwell er den deskriptive validitets dimensjon overordnet og alle andre validitetsdimensjoner er avhengige av kvaliteten av denne. Deskriptiv validitet er rettet mot atferd som observeres direkte.

Direkte observasjoner (eller manifest atferd etter Kirk og Miller 1986) er både språklige uttrykk og ikke-språklige kommunikasjonsmåter. Ordene som fokusbarna og de voksne anvendte i den foreliggende studien ble skrevet ned så nøyaktig og detaljert som mulig og i tråd med det valgte transkripsjonssystemet (vedlegg 3). Beskrivelsene av fokusbarnas og de voksnes ikke-språklige uttrykk er fortolkninger av atferd skrevet i parenteser i transkriptene.

Kroppslige bevegelser, stemmebruk og tonefall som fremhevet de språklige uttrykk for at fokusbarna forstod at andre hadde egne oppfatninger ble notert.

Imidlertid var ikke all ikke-språklig kommunikasjon relevant å skrive ned. Dette ville ha gitt mye informasjon som ikke ville bidra til å belyse problemstillingene. Det ble fokusert på ikke-språklige uttrykk som støttet fokusbarnas kommunikasjon av hvordan de vurderte det de selv eller andre sa, for eksempel uttrykk for glede, oppgitthet eller sinne. Under tema beskrivende validitet diskuterer Maxwell grad av nøyaktighet mot grad av utelatelser. Desto flere sider ved en handling eller hendelse som beskrives, jo mer valide vil dataene være. Samtidig er det ikke hensiktsmessig eller mulig å trekke alt som skjer inn i en beskrivelse. I denne studien anså jeg formålet med studien som avgjørende for hva som ble vesentlig å trekke inn i transkripsjonene. Det ble derfor vektlagt å transkribere de fysiske uttrykk som understreket og støttet de språklige ytringene.

Flere sider ved kommunikasjonen mellom fokusbarna og andre som ikke ble transkribert kan imidlertid ha bidratt til å redusere studiens validitet. Dette gjaldt for eksempel hånd- og blikkbevegelser som ikke så ut til å henge sammen med eller påvirke det tema fokusbarna og en voksen snakket om. Når det av ulike årsaker var støy i rommet og fokusbarna og deres voksne partner kastet raskt et blikk mot dette mens de snakket sammen uten at de ble avbrutt eller ga uttrykk for at det forstyrret dem, ble ikke dette transkribert. Fokusbarna kunne også sitte og forme plastelina gjennom hele narrative og produsere ulike baller eller pølser, men dette ble kun notert en gang. Andre ganger satt barna eller samtalepartnerne og plukket på noe mens de hadde oppmerksomheten vendt mot det narrative temaet, og dette ble ikke skrevet ned. Argumentet for å utelate slike ikke-språklige beskrivelser er at dette kan gi mye unødig materiale som ikke tjener formålet ved studien, og som gir mye merarbeid i analyse prosessen.

2. Fortolkende validitet. Denne validitetsdimensjonen omhandler hva hendelser, objekter og atferder representerer av verdi for de mennesker man studerer Maxwell (1992). Maxwell inkluderer intensjoner, kognisjon, følelser oppfatninger og evalueringer, når han presenterer hva en hendelse betyr for noen. Fortolkende validitet er en sentral dimensjon for denne studien fordi jeg har forsøkt å forstå hva som kommuniseres utfra fokusbarnas og de voksnes perspektiv.

Hva ord kunne innebære og hva de refererte til ble alltid fortolket utfra kontekst og hvordan de ble uttalt, for eksempel i hvilket tonefall og med hvilket ansiktsuttrykk. Nelson (1996) påpeker at barn kan bruke ord som ikke representerer det samme innhold som mange voksne legger i ordet, og derfor har fortolkning av den språklige og sosiale kontekst vært avgjørende. Selv om ord som ble kategorisert som ord for mentale hendelser var utledet fra teori, ble analysene alltid gjennomført med det siktemål å forsøke å forstå *hva* barna kommuniserte utfra den kontekst ordene ble brukt i. For eksempel ble ordet *å vite* brukt av alle fokusbarna som introduksjon til narrativer og som et retorisk grep i ”vet du hva”, uten at det refererte til den mentale prosessen det er å vite noe om noe. Fokusbarnas narrative uttrykk for om de forstod at andre kan ha egne oppfatninger ble derfor alltid fortolket utfra bruk av språklige uttrykk. Barnas uttrykk ble videre studert utfra til samtalepartnerens uttrykk og tema de snakket sammen om.

3. *Teoretisk validitet*. Teoretisk validitet tar opp med hvilken rimelighet et gitt begrep kan anvendes for å begrunne funn.

Beskrivende og fortolkende validitet fokuserer på nøyaktighet i bruk av begreper for å beskrive et fenomen, mens teoretisk validitet diskuterer gyldig bruk av begreper og teorier som brukes. I den foreliggende studien vil teoretisk validitet berøre spørsmålet om barnas forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger kommer til uttrykk i deres narrativer. Spørsmålet er om narrativer kan sies å representere barnas forståelse for andres oppfatninger.

De to begrepene ”barns narrativer” og ”barns forståelse for andres oppfatninger” er hentet fra ulike teorier og forskningsfelt, og når disse to begrepene knyttes sammen må valideringen av denne sammenhengen vektlegges. Begrepene fra de to teoriene kombineres i analysene av barnas narrativer og deres uttrykk for å forstå andres oppfatninger. Spørsmålet er hvor dekkende konkretiseringene av de sentrale begrepene er, fordi dette er utslagsgivende for i hvilken grad analysene kan hevde å behandle barns uttrykk for å forstå andres oppfatning i sine narrativer. Konkretiseringen av teoretiske begrepene har som formål å gjøre det mulig for andre å undersøke holdbarheten i det som karakteriseres som narrative uttrykk for forståelse for andres oppfatninger.

I studier der man observerer mennesker i dagligdagse omgivelser vil det være flere spørsmål om validitet knyttet til i flere faser i studien. Nedenfor presenteres de trusler mot teoretisk validitet som det var særlig viktig å ta hensyn til i denne studien.

1. *Utvalg* av deltakere og opptakssituasjoner. Det vil ifølge Schensul, Schensul & LeCompte (1999) være avgjørende for validitet at man har valgt nøkkelinformanter som representerer de personer studien kan være hensiktsmessig for. I denne studien er utvalget av deltakere foretatt på basis av teoridrevne utvalg. Det er derfor ikke lagt strenge krav til representative informanter slik det stilles krav om i generaliserende studier, men på bakgrunn av teoretiske og empiriske data fra andres forskning ble barn mellom tre og fem år valgt som informanter. (Se for øvrig avsnitt 4.1.2 for begrunnelser for valg av fokusbarn.)

Valg av observasjonssituasjoner i en studie kan påvirke validitet. I denne studien ble det kun observert i frilekssituasjoner utfra formålet om å la barn få definere aktivitetene selv. Hvis videoobservasjonene hadde blitt gjennomført under påkledninger eller måltider, kunne dette gitt andre typer data. Fokusbarna kunne for eksempel ha deltatt i konstruksjoner av flere narrativer i flerperson interaksjoner. (Jeg viser til avsnitt 4.2.3 for utdyping av valg av observasjonssituasjoner.)

2. *Tidsaspektet*. I følge Schensul, Schensul & LeCompte (1999) vil deltakerne i observasjonsstudier utvikle seg, modnes og endre sin atferd. Tid er en faktor som kan true validitet. Når jeg i denne studien rettet oppmerksomheten mot fokusbarnas narrative uttrykk for om de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger, var endringer i narrative uttrykksmåter over tid, viktige forhold for å studere endringer i barns forståelse for andre.

I den aldersperioden fokusbarna befant seg i observasjonsperioden foregår det utstrakt grad av fysisk og biologisk modning, og dette representerer selvfølgelig alternative forklaringer til at barn kan presentere stadig flere narrativer som andre gir uttrykk for at de forstår. Formålet med denne observasjonsstudien er imidlertid å studere narrative uttrykk hos ulike fokusbarn. Det skal undersøkes hvordan de uttrykker og eventuelt hvordan de endrer sine uttrykk for om de forstår at andre kan ha egne oppfatninger, og ikke å forklare *hvorfor* endringer skjer.

3. *Observatøreffekt*. Observatøreffekten er den innflytelse det å bli observert har på deltakernes væremåte og aktiviteter, og de funn en forsker gjør. En fremgangsmåte som ble

brukt for å redusere observatøreffekten, i tråd med Schensul, Schensul & LeCompte (1999), var å forsøke å skape trygghet for at jeg var opptatt av å videoobservere barns og voksnes språklige interaksjoner og å utforske voksen – barn samtaler i barnehagen. Jeg observerte ikke for å vurdere voksnes arbeid. Jeg inviterte også de voksne til å se på, og snakke om opptak av seg selv og et barn, og i begynnelsen tok jeg flere ganger initiativ til dette.

Et kritisk moment som var knyttet til observatøreffekten var at de ulike voksne hadde ulik toleranse for å bli videoobservert. Dette er et forhold som var med å avgjøre hvor mange interaksjoner de ulike voksne hadde med fokusbarna, og på innholdet i de narrativene de var med å konstruere. Jeg kunne redusere de voksnes usikkerhet i forhold til å bli observert noe ved å informere dem om alt det de lurte på, og ved å invitere dem til å se på videoopptakene. Men det var ikke mulig å kontrollere eller fjerne usikkerheten deres. Noen av de voksne kan ha interagert på andre måter med barna når jeg var der med kamera, og noen kan ha vært mindre sammen med fokusbarna enn de ellers var. Videoobservasjon er en faktor som kan ha influert på funn som fra denne studien, for eksempel antall interaksjoner mellom fokusbarna og noen av de voksne, samt kvaliteten på noen av disse. De voksne fikk informasjon om at jeg ønsket observere samtaler, men ikke konkret informasjon om at det var narrativer jeg skulle studere. De fikk dermed ikke mulighet til å styre samtalen i retning av at barna skulle fortelle om hendelser.

Det var enklere å redusere observatøreffekten for barna enn for de voksne. Barna glemte at jeg videoobserverte, de lekte og snakket i vei med voksne og barn. Selv om jeg forsøkte å opptre mest mulig anonymt og tilbaketrasket som observatør, var det umulig å ikke ha kontakt med barna. Følgelig strevde jeg med å ikke fremstå som en vanlig voksen i barnehagen. Når barn spurte om tillatelse til forskjellige aktiviteter, sendte jeg dem videre til avdelingens faste personale. Jeg forsøkte å opptre minst mulig som en av de vanlige voksne når det gjaldt å stoppe uønsket atferd som roping, løping, kasting av leker eller materiell rundt i rommet.

4. *For nær*. Denne studien har fellestrekk med etnografiske studier i det at jeg var i barnehagen i nærmere åtte måneder. Etnometodologien kritiserer etnografer for å være for nær i forhold til den verden de studerer. Problemet handler om at over tid kan for stor grad av nærhet føre til at det ikke stilles spørsmål ved de beretninger og forståelser som presenteres (Pollner & Emerson, 2001). I barnehagen var det en fare for at pedagogenes syn på barn og

deres personlige narrativer om barna kunne prege mine fortolkninger av kommunikasjonsmåtene mellom fokusbarna og disse voksne. I min studie inviterte jeg ikke personalet til å fortelle om barna og jeg forsøkte å unngå slike samtaler når personalet tok initiativ til dette. Begrunnelsen var at jeg ikke ønsket å la deres fortellinger farge mine fortolkninger av de interaksjonene jeg observerte.

Videotaper kan studeres igjen og igjen, og stadig nye aspekter og mønstre ved interaksjonene kan avdekkes. Ved å studere narrative interaksjoner gjentatte ganger på videofilmene, både i tiden under og etter avsluttet datainnsamling, fikk jeg en distanse til barna, de voksne og barnehagehverdagen. På denne måten bidrar videofilmer til å redusere faren for at man blir for nær informantene.

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om at en studies forskningsprosess er konsistent, nøyaktig og stabil over tid og har metoder som brukes systematisk. Jensen (2002b) presenterer dette som den intersubjektive komponent i kvalitativ forskning. I intersubjektivitet legger han i tillegg til målemetoder også dokumentasjonsformer og tema som fortolkes. Høy reliabilitet i kvalitativ forskning betyr følgelig at andre forskere vil oppdage de samme fenomener eller utvikle de samme begreper hvis de gjennomførte en studie i den samme situasjon som den opprinnelige forskeren.

Når man observerer i hverdagslige settinger er det ifølge Schensul, Schensul og LeCompte (1999) viktig å se på reliabilitet utfra transkribering og kategorier. I denne studien ble observasjonene transkribert av en person med en annen fagbakgrunn og uten god kjennskap til studiens formål, teoretiske grunnlag eller metoder. Jeg gikk gjennom alle transkripsjonene hans og leste gjennom hva transkriptøren hadde skrevet i forhold til hva jeg hørte og så. Vi hadde et stort sammenfall i språklige transkripsjoner og beskrivelser av kroppslige bevegelser og tonefall. Som forsker og den som gjennomførte studien, var jeg den som kjente teori og metoder og jeg ønsket å ha med flere ikke-språklige karakteristikk i transkripsjonene. Jeg fanget også opp flere av de språklige utsagnene, både fordi jeg hadde vært i kontekstene og gjennomført observasjonene, og fordi vi brukte forskjellig utstyr under transkriberingen. Jeg så direkte på tv og skrev ned interaksjoner, mens han hadde en maskin som koblet video

direkte til datamaskin. Følgelig hadde vi ulik lyd kvalitet og ulike forutsetninger for å fange opp lyd. For å høyne reliabiliteten lyttet jeg gjennom observasjonene av alle narrativene, fylte ut ord han ikke oppfattet med sitt utstyr og tilførte ikke-språklige utdypinger av kommunikasjonene.

Den foreliggende studie av førskolebarns narrativer hadde ingen medarbeidere som kunne bidra til å bearbeide og systematisere definisjoner eller kategorier. For å høyne intersubjektivitet, og benytte begreper som kan deles av flere forskere, og for å kompensere for at jeg ikke hadde flere personer inne i studien, henter jeg begrepene som er anvendt i analysene fra andres forskning. Funn fra denne studien er diskutert og drøftet opp mot deres arbeider.

I studier av barns narrativer (blant andre Burger og Miller 1999; Miller og Sperry 1988) er interkoder reliabilitet anvendt for å vurdere reliabilitet. I disse studiene inngikk flere medarbeidere som kunne se videoopptak og vurdere grad av enighet for utvalg av barns narrativer fra observasjonsmaterialet. I denne studien var det kun jeg og transkriptøren som så på opptakene og skrev ut 213 samtaler. Etter at narrativer var operasjonalisert ble 116 av disse kategorisert som narrativer. En psykologistudent som kjente noe til fagområdet, men ikke studien, fikk utdelt 79 sider med tilfeldig utvalgte transkripsjoner som var råutskrifter av samtalesekvenser. Jeg valgte å gi ut råutskrifter og ferdig kategoriserte narrativer for at hans kategorisering av narrativer skulle skje uten mine systematiseringer. Vedkommende fikk beskjed om å lese alle sidene i dette materialet. Det skulle markeres hvilke narrativer som ble funnet med utgangspunkt i studiens definisjon av narrativer (kapittel 2.8). I det gjennomleste materialet ble 10 av de 13 narrativene som var kategorisert av meg funnet av medleser. Interkoder reliabilitet var på 77 %, og vurderes som tilfredsstillende.

4.8.1 Oppsummering av validitet og reliabilitet i denne studien

I denne studien beskrives alle språklige utsagn fra fokusbarna og de voksne så nøyaktig som mulig direkte fra videoopptak. Noen få steder er lyd kvaliteten dårlig, og ord er utelatt slik at ikke hele narrativet er notert, men likevel slik at interaksjonene, innhold i og sammenhengen mellom ytringene kan oppfattes. Interaksjoner der lyd kvaliteten på opptakene var for dårlig til at innhold og sammenheng i det som ble fortalt ikke var forståelig, ble ikke transkriberte. De

språklige utsagn må kunne sies å ha en høy deskriptiv validitet. Av hensyn til informasjonsmengde skrev jeg imidlertid kun ned ikke-språklig kommunikasjon som ble ansett som relevant for studiens problemstillinger. Utelatelene kan ha ført til redusert deskriptiv validitet, fordi for eksempel tonasjoner, blikk, tonefall eller armbevegelser kan ha understreket språklige ytringer og gitt dem et innhold som ikke er trukket inn i analysene. Det er imidlertid lagt vekt på å få med så mye som mulig av ikke-språklig informasjon som kan bidra til å belyse problemstillingene, enten de komplementerte språklige ytringer, eller fungerte som selvstendige turer.

Reliabiliteten er styrket gjennom 3 prosesser: 1. Alt det transkriberte materialet sjekket mot film og lyd for å fylle ut og tilføye der det var overhørt eller utelatt ord og ikke-språklige kommunikasjoner. 2. Manglende forskerfellesskap ble kompensert ved at jeg bygde analysene på empiriske studier som fokuserte på tema som lå opp til mitt eget når jeg operasjonaliserte begreper. 3. En medarbeider ble benyttet for å måle interkoder reliabilitet.

4.9 Etiske overveielser

Forskningsetiske spørsmål knytter seg til selve forskningsprosessen, til deltakerne i studien og til presentasjonen av resultatene. Sentrale etiske avveininger måtte gjøres i forhold til hvordan jeg ivaretok anonymitet. Barnas navn er ikke reelle, og de voksne er kun nummererte som voksen 1, 2 osv., og deres stillingskategori er ikke presentert. Dette er gjort for å anonymisere personalet i barnehagen overfor hverandre i størst mulig grad. Når datainnsamlingen var avsluttet ble personalet forelagt utskrifter av narrativer på et personalmøte. De hadde da vansker med å kjenne igjen både sine egne og de nærmeste medarbeideres interaksjoner med barna. De klarte sjelden å identifisere hvilke barn de hadde hatt de ulike interaksjonene med.

I studier av små barn må det stilles krav til forskningsetiske overveielser også når det gjelder hvilke data som er relevante å anonymisere. For eksempel kan barn fortelle om erfaringer eller opplevelser utenfor barnehagen som kan gjøre dem eller deres familier gjenkjennbare. De samtaler jeg mener kunne inneholde denne form for informasjon ble omskrevet noe for å beskytte barnet og familien. Dette gjaldt for eksempel foreldrenes arbeidsplass. Det blir ikke offentliggjort noe annet fra denne studien enn anonymisert transkribert materiale.

Det var et viktig etisk aspekt å vurdere deltakernes oppmerksomhet mot kamera. Jeg videoobserverte ikke situasjoner hvor en voksen som trøstet et av fokusbarna som gråt eller var veldig opprørt, og så ut til å trenge den voksnes totale oppmerksomhet. Flere ganger unnlot jeg også å videoobservere når et fokusbarn interagererte med en av de voksne som tydelig hadde uttalt at hun følte seg svært ukomfortabel med kamera.

4.10 Den videre presentasjon av resultater

Resultatene av studien blir presentert i de følgende kapitler. I kapittel 5 presenteres analyser av de bakgrunnsopplysningene fokusbarna ga, og hvordan de konstruerte sammenhenger i tid og rekkefølge. I kapittel 6 presenterer jeg analyser av hvordan fokusbarna inviterte samtalepartnerne til å delta i sine narrativer på ulike måter. Fokusbarnas uttrykk for å forstå at andre hadde egne oppfatninger ble i forlengelsen av dette, knyttet til analyser av hvordan de markerte uenighet, kontrasterte de voksnes meninger eller forklarte dem hvordan de hadde misoppfattet en hendelse. Fokusbarnas forståelse for andres oppfatninger studeres også gjennom barn og voksnes bruk av ord for mentale hendelser. I kapittel 7 ser jeg på narrative presentasjoner i ulike interaksjonskontekster. Det presenteres analyser av narrativer i dyadiske og flerpersonekontekster. Jeg ser deretter på interaksjoner under gjennomføring av feiloppfatningsoppgaven og diskuterer disse i sammenheng med analysene av narrativene. I kapittel 7 presenteres også analyser av hvilke endringer som kunne fremkomme i analysene av narrativene.

Kapittel 5 Narrativenes innhold og sammenheng

Hensikten med å analysere narrativenes innhold og sammenheng var å studere om fokusbarna fortalte og ga opplysninger som bidro til at samtalepartnerne forstod den hendelsen de ville dele med dem. I dette kapitlet bruker jeg narrativ teori om struktur og refererende ytringer som utgangspunkt for å analysere fokusbarnas forståelse for andres oppfatning. Analysene av narrativenes innhold fokuserte på opplysninger som rammet inn hendelsen og som førte til at samtalepartneren uttrykte at hun forstod hva fokusbarnet fortalte om. Disse opplysningene har jeg omtalt som *bakgrunnsopplysninger* og de er *beskrivelser som rammer inn hendelser*.

Sentrale bakgrunnsopplysninger kan handle om *hva* som er i fokus for en hendelse, *hvem* som deltok, *hvor* noe skjedde og *når*. For eksempel fortalte et fokusbarn om å slå seg, gråte, og bli trøstet av bestemoren sin, men hun fortalte ikke *hvem* dette handlet om. Et annet fokusbarn fortalte en vinterdag at hun snart skulle gå i badedrakt og bade med badeball, men ikke *hvor* hun skulle, om dette skulle skje i svømmehallen eller om hun skulle sydover på ferie.

Bakgrunnsopplysninger kan derfor være helt nødvendige for at samtalepartnere skal kunne dele narrativene med fokusbarna.

Bakgrunnsopplysningene som fokusbarna ga i sine narrativer er en kategori jeg har brukt for å studere om de var oppmerksomme på at andre kunne mene, tenke eller vite noe annet enn de selv. Analysene av bakgrunnsopplysninger var sentrale for å belyse studiens problemstilling:

a. Hvilke uttrykk gir barn for at de forstår at andre kan ha egne oppfatninger når de forteller?

Bakgrunnsopplysninger kan vise om fokusbarna forstår at de må overveie hva den andre kan vite for å avgjøre hva de må fortelle om for at de kan følge et narrativ.

Snow og Imbens-Bailey (1997) mener at barns refererende opplysninger kan være avgjørende for at andre kan forstå det de forteller. Refererende ytringer kan følgelig karakteriseres som barnas overveielser av hva andre må få av opplysninger for å forstå hva de har å fortelle.

Begrepet *bakgrunnsopplysninger* er valgt selv om begrepet *opplysninger* også kan dekke innholdet i kategorien. Valget av betegnelsen bakgrunnsopplysninger er gjort fordi den peker i retning av at opplysningene gir forutsetninger for å forstå, og dermed har en sentral hensikt i fokusbarnas narrativer. Analysene av de bakgrunnsopplysningene fokusbarna ga skulle, utfra

teorier om barns narrative kompetanse, kunne vise om de oppfattet at andre ikke delte deres erfaringer, og dermed ikke visste eller tenkte det samme som de selv. For at andre skal forstå hva barn forteller, må barna vurdere samtalepartnerens erfaringer og oppfatninger slik at de kan presentere relevante bakgrunnsopplysninger. Barn som ikke skiller mellom egne og andres oppfatninger, kan tro at samtalepartneren vet og tenker det samme som de selv. De kan derfor utelate nødvendige opplysninger. Nelson et al. (1998) mener at når barn begynner å forstå at andre ikke deler deres erfaringer og har egne oppfatninger, kan de forstå at de må gi andre bakgrunnsopplysninger for at de kan forstå det de forteller. Følgelig har jeg vurdert bakgrunnsopplysninger som en kategori som kan si noe om barns forståelse for andres oppfatning.

For at fokusbarnas ytringer skulle kategoriseres som bakgrunnsopplysninger måtte de være relevante i forhold til innhold og tema i narrativene, slik at de bidro til samtalepartnerens forståelse for hendelsene de fortalte om. I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra analysene av bakgrunnsopplysninger, og gir eksempler på narrativer som fokusbarna laget. Jeg presenterer imidlertid kun de deler av narrativene som viser hva som var relevant for analysene av bakgrunnsinformasjon, og ikke narrativene i sin helhet (se eventuelt hefte med samling av narrativene).

5.1 Analysetilnærming

Narrativenes bakgrunnsopplysninger ble først analysert for å undersøke om fokusbarna fortalte slik at de voksne uttrykte at de oppfattet narrativet uten at de måtte spørre etter opplysninger. Deretter studerte jeg de narrativene der voksne måtte spørre etter bakgrunnsopplysninger for å forstå hva barna fortalte. Når barna ga bakgrunnsopplysninger på egen hånd kategoriserte jeg disse som bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte. Gjennom analysene av bakgrunnsopplysninger utkrystalliserte det seg 2 hovedformer for opplysninger: bakgrunnsopplysninger barna ga *uten* støtte og bakgrunnsopplysninger de ga *med* støtte fra voksne som spurte og ba om utdyperinger av det barna sa.

Bakgrunnsopplysninger som ble gitt *uten* støtte ble vanligvis presentert i de innledende ytringene, men kunne også presenteres av barna underveis når de interagererte med voksne. Kategorien "bakgrunnsopplysninger uten støtte" ble brukt når de fleste

bakgrunnsopplysningene som var vesentlig for at voksne skulle forstå hendelsene ble presenterte av barna uten at de måtte spørre etter dem.

Bakgrunnsopplysninger gitt med støtte er definert som opplysninger barna ga fordi de voksne ba om det. Voksne skaffet seg bakgrunnsopplysninger ved at de stoppet barna, spurte om elementer ved hendelsen, ba barna utdype eller forklare. De ba om bakgrunnsopplysninger både for at barna skulle klargjøre innholdet i narrativene, og for at de skulle skape sammenhenger mellom hendelselementer i narrativene. Kategorien "bakgrunnsopplysninger gitt med støtte" ble benyttet når de fleste bakgrunnsopplysningene i et narrativ måtte hentes frem gjennom spørsmål fra voksne. Dette skjedde når sentral informasjon manglet, for eksempel *hvem* barna fortalte om, og de voksne ga uttrykk for forvirring eller forundring over det barna fortalte. De aller fleste narrativene hadde både bakgrunnsopplysninger som ble presentert uten og med støtte. Selv om de fleste narrativer hadde begge kategorier av bakgrunnsopplysninger, dominerte alltid en av dem.

I tillegg til at de voksne direkte støttet barna i å presentere nødvendige bakgrunnsopplysninger, støttet de voksne barna når de lyttet engasjert, ga blikkontakt, nikket, smilte og lignende. Slik ikke-språklig støtte ble ikke kategorisert som støtte for å få frem bakgrunnsopplysninger fordi dette var støtte som var grunnlaget for de narrative interaksjonene. Ikke-språklig støtte ble gitt av voksne på samme måte i de narrativene der fokusbarna ikke behøvde støtte for å presentere bakgrunnsopplysninger. En forutsetning for at fokusbarna delte hendelser med voksne var at de støttet barna ved å lytte oppmerksomt, gi blikk-kontakt, smile og nikke.

Analysene av innholdet i bakgrunnsopplysningene førte til at jeg delte kategorien bakgrunnsinformasjon i underkategorier. Med utgangspunkt i ord, som ifølge Bruner (1986) fungerer som strukturerende ord i narrativer, spesifiserte jeg fire underkategorier for begge de to kategoriene av bakgrunnsopplysninger. Spesifiseringen av kategoriene ble utarbeidet for å analysere karakteristika ved opplysningene, uavhengig av om de ble gitt på eget initiativ eller som respons på spørsmål. Underkategoriene var:

1. *Hva*: Fokusbarna ga opplysninger om hva en hendelse handlet om, hva som ble gjort i en aktivitet.
2. *Hvor*: Fokusbarna fortalte om hvor noe skulle hende, hendte eller hadde hendt.

3. *Hvem*: fokusbarna presenterte bakgrunnsopplysninger om hvem som skulle være med, var med eller hadde vært med i en hendelse.
4. *Når*: fokusbarna ga bakgrunnsopplysninger om tidspunkt for at noe skulle skje, skjedde eller hadde skjedd.

En 5. kategori er bakgrunnsopplysninger om *hvorfor* fokusbarna mente noe skjedde eller hadde skjedd. Dette er bakgrunnsopplysninger som blir behandlet i kapittel 6, og som tar opp mentale hendelser og fokusbarnas oppfatninger av andres handlinger.

En ytring som var kodet under *hva* (hva slags hendelse, objekt, aktivitet), ble ikke kategorisert under hvem, når eller hvor. Hver ytring ble knyttet kun til en kategori og kategoriene var gjensidig utelukkende. Noen ytringer kunne imidlertid kategoriseres i to kategorier. For å strukturere analysen og skape oversikt i materialet, når det ble gitt to former for bakgrunnsopplysninger i en ytring, valgte jeg å benytte den kategorien som var mest fremtredende utfra interaksjonen og det narrative tema.

Fokusbarnas anstrengelser for å relatere hendelser eller hendelselementer til hverandre for å skape sammenheng mellom hendelselementer og struktur ble deretter studert. Jeg undersøkte om fokusbarna støttet samtalepartnerne i å forstå sammenhengen i det de fortalte om ved å presisere sammenhengen mellom en handling og dens konsekvens. Videre analyserte jeg narrativene for å undersøke om fokusbarna presenterte sammenhenger mellom hendelser i tid eller rekkefølge. I de narrativene der fokusbarna knyttet en handling sammen med handlingens konsekvens, kunne de presentere sine egne oppfatninger av en hendelse. Utfra kontekst studerte jeg om fokusbarna begrunnet en hendelse for å forklare andre noe fordi de var oppmerksomme på at de kunne ha andre oppfatninger enn de selv.

5.2 Fokusbarnas bakgrunnsopplysninger

Alle fokusbarna presenterte bakgrunnsopplysninger i flere av sine narrativer *uten* at de voksne måtte støtte dem ved å spørre. Hvor engasjerte fokusbarna var i det de fortalte, for eksempel når de uttrykte iver, stolthet, glede, misnøye eller sinne, bidro til om barna ga bakgrunnsopplysninger som gjorde at samtalepartneren kunne forstå hendelsen. I de fleste narrativene der fokusbarna var engasjerte idet de fortalte om, presenterte de

bakgrunnsopplysningene uten støtte slik at ikke måtte spørre seg frem for å forstå hva barna fortalte om. Når barna viste liten interesse for å fortelle, ble narrativene lite utdypende og de voksne måtte spørre mye for å få tak i hvordan hendelsene hang sammen. På den annen side kunne voksne stille spørsmål om detaljer eller sider ved narrativer som *de* var spesielt interessert i, men som ikke var nødvendig for å få tak i innholdet i det tema barnet ville fortelle om. Et narrativ kunne da endre innhold og dreie seg om det de voksne ville høre.

Den av de voksne et fokusbarn fortalte hyppigst til, kunne oppfatte hendelser med mindre bakgrunnsinformasjon enn voksne som barna sjeldnere fortalte til. Voksne som interagerete ofte med et fokusbarn kunne kjenne barnets interesser og fortellermåte og derfor ikke spørre om etter opplysninger som mindre kjente måtte ha for å forstå narrativet. Det var Gro som ofte henvendte seg til VO2, og det var Caroline, Vera og Åge som ofte fortalte til VO4. Henvendelsene var også gjensidige fordi VO2 og VO4 ofte inviterte disse barna til å fortelle. Begrepet "de voksne" vil følgelig være unyansert fordi de voksne ikke utgjorde en uensartet gruppe som interagerete på samme måte og like ofte med alle barna. Uttrykket de voksne vil bli benyttet, men med spesielle kommentarer der det er nødvendig.

Fokusbarna ga bakgrunnsopplysninger i varierende grad, og et og samme fokusbarn kunne gi relevante og mange bakgrunnsopplysninger i noen narrativer, og få og ufullstendige i andre. Noen ganger ga fokusbarna bakgrunnsopplysninger på egen hånd, og de voksne behøvde kun å vise dem oppmerksomhet og at de lyttet. Når voksne måtte ha flere opplysninger for å forstå, stoppet de fokusbarna, ba om informasjon og spurte hva de mente, ba dem utdype det de fortalte eller ba om gjentakelser.

I tabellene 5.1 og 5.2 nedenfor presenteres en oversikt over:

1. Bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte
2. Bakgrunnsopplysninger gitt med støtte av voksnes spørsmål.

Tabell 5.1 Oversikt over narrativer i dyadiske interaksjoner med bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte
N = 87

Narrativer fortalt i dyadiske interaksjoner	Narrativer uten bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte	Narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte
Caroline	6	4
Oda	1	4
Per	9	4
Gro	5	6
Vera	14	11
Åge	5	18
Totalt	40	47

Erfaringer med språk er basis for å delta i samtaler og få erfaring med å høre og presentere narrativer, og dermed lære om omverdenen og andres oppfatning. Barn må få gjøre erfaringer med språklige uttrykk for mentale hendelser for å bygge opp et mentalt representasjonssystem for dette. Det å skaffe seg et mentalt representasjonssystem er som nevnt i følge Nelson (1996) en lang og krevende læreprosess, og helt grunnleggende både for å forstå andres oppfatninger og presentere narrativer (se avsnitt 2.1.3). Vera og Åge var de eldste fokusbarna og det kunne forventes at de på bakgrunn av erfaring ville presentere de fleste narrativene med bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte. Det viste seg imidlertid at disse to hadde behov for at voksne spurte og ba om utdypinger i mange av de narrativene de presenterte i dyadisk kontekst (tabell 5.1).

Caroline som var yngst, og som hadde færre erfaringer med språk og narrativer enn de eldre barna, kunne forventes å trenge støtte for å presentere de fleste av sine narrativer. Hun presenterte imidlertid flere narrativer hvor voksne uttrykte at de forstod og ikke måtte be om opplysninger utover de Caroline ga. Med bakgrunn i Nelsons teori skulle de fokusbarna som hadde hatt minst erfaring med språk og deltakelse i narrativ praksis, forventes å ha størst behov for støtte til å fortelle og få frem bakgrunnsopplysninger i de fleste narrativene. Det viste seg imidlertid at når bakgrunnsopplysningene ble studert nærmere, hang dette sammen med flere forhold (dette utdypes nærmere i kapittel 6). Det viste seg blant annet at bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte ofte ble presentert i narrativer som omhandlet objekter

eller aktiviteter i her-og-nå kontekster. Caroline fortalte ofte om hendelser hun hadde erfart eller skulle delta i, eller om ting hadde hun hjemme. Alle bakgrunnsopplysninger ble som regel presentert i de innledende ytringene, og de voksne uttrykte at de forstod det Caroline fortalte om.

I tabell 5.2 presenteres oversikt over bakgrunnsopplysninger gitt i narrativer i flerperson interaksjoner.

Tabell 5.2 Oversikt over narrativer i flerperson interaksjoner med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte
N = 29

Narrativer fortalt i flerperson- interaksjoner	Narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte	Narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte
Caroline	7	1
Oda	2	1
Per	0	2
Gro	6	2
Vera	3	3
Åge	2	1
Totalt	19	10

I flerperson interaksjoner ga de fleste fokusbarna bakgrunnsopplysninger uten støtte i de fleste narrativer. Sammenlignet med narrativer presentert i dyadiske interaksjoner var det et færre antall narrativer som samtalepartnerne ikke forstod og måtte spørre etter bakgrunnsopplysninger for å forstå. Forholdet mellom narrativer presentert i dyadiske og flerperson interaksjoner utdypes i kapittel 7.

I det følgende presenteres først resultatene fra analysene av narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte, deretter resultatene fra analysene av narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte. Innholdet i informasjonene utfra de 4 kategoriene presenteres til slutt.

5.2.1 Narrativer med bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte

Når fokusbarna ga uttrykk for at de var engasjerte og ivrige etter å dele en erfaring med de voksne måtte de sjelden bli spurt om å gi bakgrunnsopplysninger. I analysene av narrativene

viste det seg at fokusbarna henvendte seg til de voksne på forskjellige måter for å invitere dem til å bli interesserte i det de hadde å fortelle.

Nedenfor følger et narrativ Caroline presenterte i en flerpersone interaksjon. Narrativet illustrerer hvordan Caroline kunne introdusere et tema og gi bakgrunnsopplysninger uten støtte. I dette narrativet avbrøt hun et annet barn som fortalte til en voksen og hun overtok ordet. Narrativet viser hvordan Caroline ved å gi bakgrunnsopplysninger fort og kjapt tok oppmerksomheten fra Mary og fanget VO4s interesse:

Caroline narrativ nr. 8¹⁹ i flerpersone interaksjon

Deltakere: Caroline, VO4, Mary. Caroline og VO4 satt ved langbordet med plastelina da Mary kom til barnehagen.

- 1VO4: hei Mary - feiret dere bursdag i går -? [= snakker med Mary som akkurat kom]
- 2MAR: ja vi spiste gele - [= ser stolt på VO4]
- 3VO4: spiste dere <gele> -! [= engasjert og imponert]
- 4CAR: <hvis jeg> har bursdag sammen med mamma 'n min - [= høyt og fort]
- 5CAR: da [!] skal jeg ha gele [= tydelig og flytende tale]
- 6VO4: vil du ha gele:[!]på bursdagen din -? [= smiler]
- 7CAR: [= nikker svakt]
- 8VO4: syns du det er godt -?
- 9CAR: [= nikker bestemt]
- 10VO4: åssen farge vil du ha på han da -?
- 11CAR: rø::d -![= svarer sikkert og bestemt]
- 12VO4: liker du best rød gele du -?
- 13CAR: [= nikker]
- 14VO4: jeg liker best grønn gele jeg -! [= engasjert]
- 15MAR: jeg liker best rød -![= lav og alvorlig stemme]
- 16VO4: jeg syns den grønne geleen er <så god> -!
- 17CAR: <det syns jeg at rød> er finere [!] -! [= høyt]
- 18VO4: men du skal vel ha bursdag sammen med mammaen din du -?
- 19CAR: ja -! [= høy stemme, nikker]

Caroline ga her bakgrunnsopplysninger både om at hun skulle spise gele, når og hvorfor i linjene 4 og 5. Hun tok tak i VO4s spørsmål i linje 10 om farge på geleen og svarte at hun ville ha rød, og i linje 17 begrunnet hun valget med at hun syntes rød var finest. Hun klarte å

¹⁹ Nummeret på narrativet viser til rekkefølgen narrativene ble presenterte i fra observasjonsstart. Her presenteres Carolines 8. narrativ i flerpersone interaksjoner.

avbryte VO4s oppmerksomhet mot Mary og skaffet seg begges oppmerksomhet. VO4 støttet Caroline både ved å bekrefte i linje 6, og stille oppfølgingsspørsmål i linjene 8 og 10. VO4 og Mary hadde ikke vansker med å følge hva Caroline ville, når dette skulle skje og sammen med hvem. Hennes introduksjon i linjene 4 og 5 førte til at både VO4 og Mary lyttet og fulgte med i det hun fortalte. I tillegg var Caroline engasjert og markerte hva hun mente. Caroline markerte dessuten at hun hadde en annen oppfatning enn VO4 som i linje 14 hevdet at hun likte grønn gele best, mens Caroline holdt fast på sitt synspunkt om at den røde var best.

Carolines narrativ viser at hun klarte å skaffe seg den voksnes oppmerksomhet ved å ta ordet fra en annen og raskt gi bakgrunnsopplysninger. Caroline ga bakgrunnsopplysninger om hva hun ville, når, med hvem og hva hun syntes var finest, selv om de andre snakket om hva som smakte best. Dette narrativet eksemplifiserer hvordan Caroline kunne knytte sitt narrativ til en interaksjon som pågikk mellom andre ved å presentere bakgrunnsopplysninger som bygde på deres fortelling. Caroline tok tak i ordene bursdag og gele og trakk oppmerksomheten til sin fortelling. VO4 uttrykte straks at hun oppfattet hva Caroline ville fortelle om. Også ved å benytte høy stemme fanget hun oppmerksomheten, og hun la trykk på ordet *da* og skapte forventninger hos de to andre slik at hun beholdt deres interesse. Selv om Caroline her ga bakgrunnsopplysninger på egen hånd i et narrativ, var VO4s støtte, både gjennom språklige spørsmål og gjentakelser og ikke-språklig kommunikasjon, viktig gjennom hele narrativet. Hadde VO4 kun hatt sin oppmerksomhet rettet mot Mary og ikke vist engasjement i Carolines fortelling, kunne Caroline ha sluttet å fortelle.

Når Per var engasjert og opptatt av tema for et narrativ kunne han presentere narrativer med bakgrunnsopplysninger uten at han måtte ha støtte fra voksne. Nedenfor er et eksempel der Per presenterte for VO2 om hva han skulle gjøre etter barnehagen en dag. VO2 fikk presentert nødvendige bakgrunnsopplysninger og hun viste umiddelbart engasjement i det Per fortalte.

Per narrativ nr. 9 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Per og VO2. Per kom løpende bort til VO2, gikk igjen etterpå

1PER: vet du hva jeg skal etterpå -? [= engasjert stemme]

2VO2: nei -? [= ser engasjert på Per]

3PER: atte først # så skal jeg til bestemor -

4PER: og så skal jeg kino -! [= glad og stolt]

5VO2: oi -

6VO2: hva skal du se der da -? [= ser spent på Per]

7PER: Atlantis -! [= høyt, nesten roper og fyker inn på avdelingen igjen]

I linjene 1, 3 og 4 ga Per VO2 bakgrunnsopplysninger om når, hvor og hvem i en hendelse. VO2 fikk de bakgrunnsopplysninger hun behøvde for å forstå hva han skulle gjøre sammen med bestemor og når det skulle skje.

Dette narrativet kan eksemplifisere at Per kunne fortelle om en hendelse og gi bakgrunnsopplysninger slik at VO2 ga uttrykk for å forstå det han fortalte om. Per fortalte slik at VO2 kommuniserte at hun oppfattet det han presenterte, og bekreftet dette ved å be om en utdyping av hvilken film Per skulle se. VO2 kommuniserte til Per at hun oppfattet hva han skulle gjøre, og fulgte opp med både ikke-språklige og språklige uttrykk for å være interessert. Narrativet viser også hvordan tidsadverb bidrar til narrativ struktur. Per brukte ordene *først* og *så* for å lage sammenheng i hendelsene. Pers velstrukturerte og informative narrativ kan være uttrykk for at han forstod at VO2 ikke delte hans viten om dette, og at hun derfor måtte få vite det samme som han. Dette kunne være uttrykk for at Per var oppmerksom på at VO2 ikke delte hans oppfatning. Per kunne imidlertid ha blitt fortalt hjemme at han etter barnehagen først skulle til bestemor, og at de deretter skulle på kino sammen for å se Atlantis. Pers narrativ kunne derfor ha vært en gjentakelse av noe andre hadde fortalt han. Narrativet kunne ha blitt gjentatt av foreldrene eller Per så mange ganger at det representerte en regel han hadde lært utenat. "Reglen" kan han ha presentert for VO2 uten at han vurderte om hun hadde behov for å få opplysninger om hva han skulle, når og med hvem. Det er ikke mulig å fastslå hva som var Pers premisser for å presentere dette sammenhengende og klart strukturerte narrativet.

Åge kunne presentere narrativer med hadde bakgrunnsopplysninger slik at de voksne samtalepartnerne umiddelbart kommuniserte at de forstod hva han fortalte. Nedenfor presenteres et narrativ der Åge henvendte seg til VO4 for å fortelle hva planene hans var.

Åge narrativ nr. 5 i dyadisk interaksjon VO4. Åge og flere barn satt rundt langbordet og lekte med plastelina. Åge ryddet sammen og gikk til VO4 som satt ved den andre enden av bordet.

1ÅGE: vet du hva: -? [= høyt og ivrig til VO4]

2VO4: [= ser inviterende på Åge]

3ÅGE: nå skal jeg gå ut og sykle [!] jeg -! [= engasjert, glad stemme]

4VO4: skal <du det ja> -! [= ser på Åge, smiler og nikker]

5ÅGE: <og så>: skal jeg ha tralle på sykker'n - [= stolt stemme, smiler]

6ÅGE: og så # jeg skal leke med Erik og Arne også [= ivrig, smiler]

7VO4: er du ferdig med plastelinaen -? [= vennlig]

8ÅGE: ja helt ferdig å lage -! [= nikker, smiler og svarer høyt og tydelig]

9VO4: det er greit det Åge #

10VO4: det er helt greit å gå ut nå -. [= ser etter Åge som går ut]

Åge ga i linjene 1, 3, 5 og 6 opplysninger til VO4 om hva han skulle gjøre, hvor og når. VO4 viste at hun lyttet i linje 2 og bekreftet at hun forstod i linje 4.

Åge fortalte her om hva han skulle gjøre og ga VO4 beskjed om hvor han skulle, hva han skulle gjøre og han pekte på når det skulle skje. Han ga bakgrunnsopplysninger slik at VO4 straks forstod det han fortalte. Åges narrativ hadde en klar innledning der han markerte at han skulle fortelle VO4 noe, og VO4 responderte ved å se inviterende på han. Strukturen i narrativet ble tydelig ved at han markerte at det var *nå* det skulle skje, og fulgt opp med hva han *så* skulle gjøre med trykk på *å sykle*. VO4 behøvde kun å bekrefte og kommunisere at hun lyttet. Åge presenterte her et narrativ som var knyttet til den konteksten han var i, derfor kunne han ikke ha fått malen for hvordan han skulle presentere dette fra andre eller tidligere presentasjoner. Opplysningene han ga handlet om det han skulle gjøre, og de ble definert av han selv. Narrativet kunne ikke være et resultat av at han hadde fortalt det til flere andre som gjennom spørsmål og kommentarer hadde finslipt hva han måtte ha med av opplysninger.

Vera presenterte narrativer der hun ga bakgrunnsopplysninger uten støtte når hun var interessert og engasjert i det hun fortalte om. Gjennom hele observasjonsperioden viste Vera at hun kunne skaffe seg en voksens oppmerksomhet både ved å bruke stemme og anvende språklige uttrykk som for eksempel ”vet du hva?”. Hun kunne gi bakgrunnsopplysninger uten å få støtte når voksne introduserte et narrativt tema. Her følger et eksempel fra da hun ble spurt om hun kledde seg ut som prinsesse for å møte pappa når han kom hjem fra en reise.

Vera narrativ nr. 12 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Vera og VO4. De satt på hver sin side av bordet og farget i en bok med tegninger av prinsesser

1VO4: så når pappa kommer hjem -

2VO4: så finner han ei ordentlig prinsesse <hjemme han da> -?

3VER: <når pappa> kommer på flyplassen - [= ivrig, høyt]

4VER: så løper jeg til han - [= smiler stolt]

5VER: så får jeg pakke av han -! [= latter i stemmen]

VO4s spørsmål om Veras møter med pappa på flyplassen introduserer narrativet i linjene 1 og 2. Vera svarte på dette over 3 ytringer i linjene 3, 4 og 5. Hun festet svaret til tid i linje 3 og til "når pappa kommer hjem". Hun knyttet også hendelsene sammen med ordet så. Dette ordet er et sammenbindende ord som strukturerte hva hun gjorde og hva dette førte til.

Tema VO4 introduserte engasjerte tydelig Vera, som med iver og stolt stemme og latter fortalte om pappa. Veras bakgrunnsopplysninger var respons på det VO4 ville høre om. Vera fortalte og brukte ordene *når* om hva som skulle skje– *så* om det som deretter skulle skje – *så* om det som kom til å hende til slutt, og bandt således hendelsene sammen. Veras narrativ ble støttet av VO4s innledende spørsmål, for øvrig fortalte hun selvstendig og ga uttrykk for at hun ønsket å dele denne hendelsen med VO4. Dette representerer også et narrativ som kan være en gjentakelse av noe Vera har fortalt sammen med foreldrene flere ganger. Men dette spontane narrativet var resultat av en interaksjon rundt en bok som Vera og VO4 tegnet i. Derfor kan bakgrunnsopplysningene og sammenhengen i narrativet ha blitt laget fordi Vera vurderte hva VO4 måtte få av opplysninger for å forstå hva som skjedde på flyplassen.

5.2.1.1 Hvordan karakterisere fokusbarnas narrativer med bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte?

Fokusbarna var av og til like og av og til forskjellige i hvordan de kunne presentere opplysninger med og uten støtte. I dyadiske interaksjoner presenterte de fleste fokusbarna oftere bakgrunnsopplysninger uten støtte når de selv tok initiativ til å fortelle om en hendelse. Åge tok initiativ til alle de narrative der han fortalte og fikk frem bakgrunnsopplysninger uten støtte. Caroline tok initiativ til 5 av de 6 narrative hun presenterte uten at voksne måtte spørre etter bakgrunnsopplysninger for å forstå. Per tok initiativ til 6 av 9 av de narrative han fortalte uten at voksne måtte spørre etter bakgrunnsopplysninger. Gro tok ikke initiativ til noen av narrative der hun ga bakgrunnsopplysninger, men hun fortalte slik at de voksne ga uttrykk for å forstå. Gro kunne også gi bakgrunnsopplysninger uten støtte ved å bryte inn og ta ordet når voksne fortalte om en hendelse. Oda tok ikke initiativ til noen narrativer, men i et narrativ som en voksen initierte, fortalte hun med bakgrunnsopplysninger uten at samtalepartneren måtte spørre.

Bakgrunnsopplysningene som barna ga uten støtte forekom hyppigst når fokusbarna selv tok initiativ og var engasjerte i det de fortalte om. Dette funnet støttes av Küntays (2002) studie av narrativer som barnehagebarn selv initierte (3 til 6 åringer, se kapittel 3.3). Hun fant at interaksjonen barn fortalte i var viktig, og når barn selv tok initiativ til å fortelle, presenterte de oftere sine erfaringer uten støtte og mer utdypende enn når voksne ba dem fortelle om noe de hadde erfart.

I flerperson interaksjoner tok fokusbarna langt færre initiativ til å introdusere narrativer. Alle fokusbarna fortalte med bakgrunnsopplysninger uten voksnes støtte i flere narrativer i flerperson interaksjoner enn i dyadiske interaksjoner. At fokusbarnas narrativer oftere hadde sammenheng mellom hendelselementer og ble presenterte med bakgrunnsopplysninger var uventet utfra teorier om narrativer i flerperson interaksjoner (blant andre Blum-Kulka 1997). Nicolopoulou (2002) påpeker at i flerperson interaksjoner stilles det krav om at barn må forholde seg til flere perspektiver og relasjoner samtidig. Küntay (2002) studerte også barn i flerperson interaksjon med jevnaldrende i barnehage, og hevder at det kreves større narrativ kompetanse hos barn for å holde på oppmerksomheten til samtalepartnerne når de presenterer narrativer i flerperson interaksjon. Det kan derfor være at barna presenterte narrativer de hadde god oversikt over fordi de hadde konstruert dem før. Det kan også være at de i flerperson interaksjoner fortalte narrativer som engasjerte dem og at engasjementet, på samme måte som i dyadiske interaksjoner, gjorde at de ga bakgrunnsopplysninger uten at andre måtte be om dette.

5.2.2 Bakgrunnsopplysninger gitt med støtte

De narrative der barna fikk støtte av voksne for å få fortalt om en hendelse hadde to karakteristika. For det første ga barna uttrykk for at de ikke forstod det de ville fortelle om og at hendelsene kunne være uoversiktlige for dem. For det andre uttrykte barna i flere av disse narrative at de var lite engasjerte i det de fortalte om, og fortalte fordi de voksne ba dem om det.

Nedenfor presenteres en av de tidligste observasjonene av Carolines narrativer. Dette er et eksempel på hvordan hun gjennom sine uttrykksmåter kommuniserte at hun ikke hadde full forståelse for hendelsen hun fortalte om, og at hun antok at VO4 kjente til hennes erfaringer.

VO4 hadde fortalt Caroline om Siri, en i personalet, som hadde vært syk lenge var kommet på jobb igjen.

Caroline narrativ nr. 2 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Caroline og VO4. Caroline satt på fanget til VO4 og de så ut av vinduet på Siri, en assistent som var ute. VO4 hadde akkurat vist Caroline at Siri var ute.

- 1VO4: Siri har vært syk lenge hun -
2CAR: jeg og -! [= smiler til VO4]
3VO4: nei du vil ikke bli <sjuk du> -! [= stryker på Caroline som rister på hodet]
4CAR: <men mamma> [!] vil være sjuk -! [= ser smilende på VO4]
5VO4: nei [!] mamma vil ikke bli sjuk -! [= glad, tøyseende stemme]
6CAR: jo -! [= nikker, ser alvorlig på VO4]
7VO4: vil hun det -? [= forundret]
8VO4: syns hun det er så godt å ligge i senga -?
9CAR: [= nikker]
10VO4: ja ha - [= ler]
11VO4: så mamma liker å ligge i senga hun altså -?
12CAR: [= nikker]
13VO4: mm -
14VO4: hva gjør du da -?
15VO4: hva gjør du til mamma da -?
16CAR: hæ -? [= interessert, god blikk-kontakt]
17VO4: går du og koser med mamma da -?
18CAR: [= nikker]
19VO4: nå hun ligger og sover i senga -? [= ser avventende på Caroline]
20CAR: jeg vekte mammaen min -! [= alvorlig, ser forskrekket ut]
21VO4: vekte du mammaen din -?
22CAR: mamma lå i senga:: -
23CAR: jeg vekte mamma'n <min> -.
24VO4: <hva> sa hun da da -?
25CAR: [= pause, ser ned i gulvet]
26VO4: hva sa mamma da du vekte hun da -?
27CAR: [= taus i 6 sekunder, ser fast og lenge på den voksne, vil liksom si noe, men sier ikke noe]
28CAR: sinna -! [= ser alvorlig på VO4 med store øyne]
29VO4: blei mamma sinna -?
30CAR: [= nikker]

Caroline innledet i linje 1 og 3 og kommuniserte delvis til VO4 om det hun var opptatt av å fortelle om. Hun ga imidlertid ikke bakgrunnsopplysninger etter ytringen i linje 4, og VO4 måtte spørre for å kunne forstå hva Caroline mente med at mamma ville være syk. I linjene 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17 og 19 kommenterte og spurte VO4 for å skaffe seg bakgrunnsopplysninger om Carolines erfaringer. Først i linjene 21, 22, 23 og 28 kom Caroline med bakgrunnsopplysninger om hva hun hadde erfart med mammaens sykdom. Hun uttrykte at hun holdt på å si noe i linjene 25 og 26.

Carolines narrativ ble her konstruert i samarbeid med VO4, og hun var helt avhengig av VO4s spørsmål for å få uttrykt det hun ville fortelle. Caroline stoppet opp flere ganger og VO4 måtte spørre, og gjenta spørsmålet flere ganger for å få Caroline til å fortelle om hendelsen. Caroline ga uttrykk for at det var vanskelig å få fortalt om at mamma ble sinna da hun vekket henne og gi opplysninger om hvem, når og hvor dette hadde skjedd. Den støtten VO4 ga var viktig for at hun skulle få delt denne erfaringen. Når Caroline brukte så lang tid på å svare, kommuniserte hun at hun hadde erfaringer og emosjoner overfor hendelsen som gjorde den vanskelig å fortelle om. Hun hadde ikke fått fortalt om denne erfaringen uten at VO4 hadde støttet henne både gjennom å spørre og gi henne tid til å svare. Dette narrative viser hvor avgjørende det kan være for barns som ønsker å dele en hendelse at de voksne er oppmerksomme og varsomme overfor det et barn forsøker å kommunisere. Caroline kan her ha vært så grepet av den emosjonelle opplevelsen at hun ikke var opptatt av om VO4 visste det samme som hun selv eller ikke. Hun kunne også anta at de delte de samme oppfatningene, slik at hun ikke ga de nødvendige opplysninger om hva hun tenkte.

Åge kunne presentere korte og lite utdypende narrativer, svare kort med enstavelsesord, og virke avvisende når de voksne ønsket å få høre hva han hadde å fortelle. Nedenfor presenteres et narrativ som karakteriserer Åges interaksjon med VO4 når han var usikker eller var uengasjert i å utdype et narrativt tema. I denne interaksjonen ville Åge ha tak i en skattekiste til en lek han deltok i, men viste liten interesse for å fortelle VO4 hva han tenkte om skatter. På VO4s initiativ konstruerte Åge et narrativ sammen med VO4, der hun forsøkte å få Åge til å fortelle hvordan han antok at skatter kom opp i skattekistene.

Åge narrativ nr.9 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Åge og VO4. De satt på kne foran en tom skattekiste.

1VO4: men du - [= spørrende]

2VO4: hvem er det som putter skattene opp i kistene da -? [= ivrig]

3ÅGE: jeg tror # det er haiene eller fiskene -? [= nøler litt]

4VO4: som putter skattene oppi -? [= overrasket, skeptisk tonefall]
 5ÅGE: nei # jeg tror det e::r # vannet [!] -! [= ser tenksom ut, ser så sikker på VO4]
 6VO4: som lager skattene -?[= skeptisk stemme og ansiktsuttrykk]
 7VO4: du tror ikke det bare er noen som har putta ting oppi kistene også lagt dem i vann da -?
 8ÅGE: nei: [!] -! [= forskrekket tonefall]
 9ÅGE: bare # bare at de # de tingene de er gull [!] -! [= har fanget opp VO4s skepsis?]
 10VO4: ja # men åssen kom de oppi kista -? [= undrende tonefall]
 11ÅGE: vet ikke -? [= vrir seg hit og dit og ser usikkert på VO4]
 12VO4: nei -?
 13VO4: kanskje du kan være en sånn som fyller skatter oppi kista -? [= engasjert]
 14VO4: en sånn kaptein Sabeltann som fyller skatter opp i -?
 15ÅGE: nei[!]-! [= vrir seg fra side til side]

Åge responderte på VO4 spørsmål i linje 3 og svarte at han trodde at fiskene la skatter i kistene. VO4 var overrasket og uttrykte skepsis til det han sa, slik at Åge fortsatte i linje 5 med å si at han trodde det var vannet. Igjen kommuniserte VO4 at hun var skeptisk. Da hun spurte Åge i linje 7 om ikke det var noen som la skatter i kistene, svarte han ikke på spørsmålet, men konstaterte at det var gull i skattekister. Åge så ut til å anstrenge seg for å uttrykke hva han selv trodde, og han tok ikke opp VO4s forslag fra linje 7, 10 og 13.

I dette narrativet ga ikke Åge bakgrunnsopplysninger slik at VO4 oppfattet hva han tenkte om skatter. Han ga uttrykk for at han var ikke sikker på hvordan det hang sammen at skatter kom opp i skattekister. VO4s invitasjon til Åge om at han skulle fortelle hvordan han mente at skatter kommer opp i skattekister, kunne eller ville han ikke ville svare på. Han oppfattet trolig VO4s skepsis og han gjettet på hvordan skatter havner i skattekister. Han avviste VO4s forslag i linje 13, og han ikke endret sin egen oppfatning, men han fikk heller ikke VO4 til å akseptere hans oppfatning. Han avviste VO4s oppfatning (linje 7), og svarte med det han mente det var i skattekister. Når Åge her holder fast ved sin egen oppfatning og ikke aksepterte VO4s forklaring, kunne dette være fordi han var uenig i hennes oppfatning og skilte mellom det hun kommuniserte som sin oppfatning og det han selv tenkte.

Åge aksepterte ikke VO4 forklaring om at det kunne være "noen" som puttet skatter i kistene. Selv om Åge fastholdt hva han mente og uttrykte at han hadde en annen oppfatning enn VO4,

forsøkte han imidlertid ikke å forstå det hun mente og hva som var hennes oppfatning. Han ga derimot uttrykk for at hun ikke forstod det samme som han, og at han ikke kunne forklare hvordan det hang sammen at skatter kom opp i skattekister. Åge uttrykte at dette tema var vanskelig for han å forstå, og det er mulig at han ikke klarte forstå VO4s oppfatning, fordi han strevde med å finne ut hva han slev mente. Dette narrativet er et eksempel på at når tema for et narrativ blir komplisert for barn å håndtere, kan tema ta hele oppmerksomheten, og den andres oppfatning får mindre oppmerksomhet.

5. 2.2.1 Hvordan karakterisere narrative bakgrunnsopplysninger gitt med støtte?

Voksnes støtte til barnas narrativer ble i hovedsak gitt som spørsmål om å fortelle om hvem, når og hvor hendelsene foregikk. I narrativer der fokusbarna fortalte om tema som de uttrykte var vanskelige, enten emosjonelt eller å forstå, var de avhengige av voksnes støtte både for å få frem bakgrunnsopplysninger og for å presentere selve hendelsen. Voksnes støtte, kommunisert både språklig og ikke-språklig, var viktig for barna i de fleste narrative.

I de narrative fokusbarna kommuniserte at de manglet engasjement ble voksnes spørsmål etter bakgrunnsopplysninger ofte besvart med ettordsyttringer som krevde flere oppfølgingsspørsmål. Carolines narrativ nr. 2 i dyadisk interaksjon, presentert ovenfor, har flere responser på voksnes spørsmål i form av korte bekreftende svar og ettordsyttringer. I Åges narrativ om skatter var han spørrende og påståelig, og han avviste VO4s synspunkter. I begge de narrative interaksjonene over ga VO4 mye støtte i form av spørsmål, og forsøkte engasjert å få frem hva både Caroline og Åge tenkte om en hendelse. VO4 kommuniserte at de begge måtte svare og forklare hva de mente. Caroline og Åge deltok her i en læreprosess som inneholdt erfaringer med hvordan et narrativ skal presenteres, og at en samtalepartner må få bakgrunnsopplysninger for å forstå hva de vil fortelle og hva de mener.

5.3 Innholdet i fokusbarnas bakgrunnsopplysninger

Fokusbarna presenterte bakgrunnsopplysninger med forskjellig innhold, avhengig av hva i sine erfaringer de var opptatte av å fortelle om. For å få en mer inngående analyse av fokusbarnas bakgrunnsopplysninger, så jeg nærmere på hva slags av bakgrunnsopplysninger barna ga, og valgte å dele disse i 4 underkategorier: *hva*, *hvem*, *når* og *hvor*. Bruner (1986) påpeker som nevnt at *hva*, *hvem*, *når*, *hvor* og *hvorfor* er basis for narrativ struktur og rammer inn hendelser. Denne innrammingen representerer imidlertid kun et skjelett for å analysere hendelser, fordi de alltid blir fortalt i et gitt tidsperspektiv, personperspektiv og situasjonsperspektiv. I de følgende analysene vil fokusbarnas *hva*, *hvem*, *hvor* og *når* representere et skjelett for studere fokusbarnas narrative uttrykk for om de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Jeg undersøkte også om barna aksepterte og fulgte opp de voksnes støtte og uttrykte behov for ytterligere opplysninger. Hvis barna fulgte opp voksnes spørsmål om å få vite mer, kunne dette være uttrykk for at de skjønte at de ikke delte deres erfaring og ikke visste eller tenkte det samme som de selv. Når de voksne responderte med å be fokusbarna utdype ytterligere, var det også relevant å studere om de voksne støttet barnas narrative tema og ba om samme type bakgrunnsopplysninger som fokusbarna forsøkte å gi, eller om de var mer opptatt av en annen type opplysninger. I det følgende presenteres bakgrunnsopplysninger hentet fra de 4 analysekategoriene gitt uten eller med støtte.

5.3.1 Bakgrunnsopplysninger om *hva*

Alle narrative handlet om en hendelse, følgelig hadde alle fokusbarnas narrativer noen opplysninger om *hva* et narrativ handlet om, enten dette ble gitt uten eller med støtte. "Hva" er en kategori som omhandler hva som ble gjort, skulle gjøres eller hadde vært gjort, hørt, opplevd, drømt og så videre. *Hva* et narrativ handler om er avgjørende for å definere en hendelse. Når *hva* her presenteres som bakgrunnsinformasjon, representerer dette en kategori som favner hva slags objekter eller aktiviteter som inngår. Når fokusbarnas ytringer ble kodet som bakgrunnsopplysning om *hva* var det fordi de var forutsetninger for å forstå hva slags hendelse, objekt eller aktivitet barna fortalte om. Jeg kodet ytringer som pekte til erfaringer som tur, reise, sove, møte noen, tegne eller lignende. Videre kodet jeg objektnavn som racerbil, dukke, pennalhus, togbane, cowboyvest osv. Nedenfor vises en oversikt over antall ytringer om *hva* narrative handlet om, og som a) som ble gitt av fokusbarna uten støtte og b)

som respons på spørsmål. I tabell 5.3 presenteres først en oversikt over alle narrativer som inneholder bakgrunnsopplysninger om *hva*.

Tabell 5.3 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVA for hvert fokusbarn
N = 420

Fokusbarn	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Bakgrunnsopplysninger om HVA gitt med støtte	26	15	39	36	88	57	261
Bakgrunnsopplysninger om HVA som respons på spørsmål	17	23	17	27	36	39	159
Totalt	43	38	56	63	124	96	420

Som tidligere nevnt (tabell 4.3) var det 992²⁰ språklige ytringer. Når 420 (48 %) av ytringene ble kodet som bakgrunnsopplysninger om *hva* som var innhold i narrative, indikerer dette at fokusbarna hyppig ga bakgrunnsopplysninger om hva slags hendelser og objekter det var de hadde erfaring med i sine narrativer. Manglet bakgrunnsopplysninger om hva hendelsen dreide seg om, ga de voksne uttrykk for at de ikke oppfattet det barna fortalte om, og de måtte stille mange spørsmål. Interaksjonene kunne få preg av forhør. Narrative nedenfor er et eksempel på hvor viktig det var at fokusbarna presenterte *hva* de fortalte om. Caroline presenterte her for VO4 en erfaring hun hadde hatt på vei til barnehagen, men hun fortalte som om VO4 var inneforstått med hva hun selv visste.

Caroline: narrativ nr. 5 i dyadisk interaksjon. Caroline sitter ved siden av VO4 ved langbordet. Ved bordet sitter også Åge, Vera, Mette og Fredrik. Alle tegner med blyanter. Etter en liten taushet introduserer Caroline følgende narrativ:

- 1CAR: jeg så de i vinduet -! [= høyt, henvendt til VO4
 2VO4: hæ -? [= virker forvirret, snur seg og ser på Caroline]
 3CAR: jeg så dem i vinduet -! [= høyt, ivrig stemme og ansiktsuttrykk]
 4VO4: hva[!] så du i vinduet -?
 5CAR: vov - vov -! [= ivrig smilende, nikker mens hun snakker]
 6VO4: hæ -?
 7CAR: vov - vov -? [= nikker voldsomt og smiler]

²⁰ Totalt ble det presentert 592 ytringer av 992 med bakgrunnsopplysninger om hva, hvem, hvor og når. De resterende ytringene var spørsmål, påstander, svarord, tøyseord, objektnavn som ble gjentatt, henvendelser med navn.

8VO4: så du en hund i vinduet -? [= tydelig lettet over å ha oppfattet hva Caroline mente]

9CAR: [= nikker]

I linje 1 ga VO4 uttrykk for at hun ikke forstod hva Caroline fortalte om. VO4 respons i linje 2 fikk Caroline til å gjenta ytringen, men VO4 måtte spørre om hva det hun hadde sett i linje 4. Først i linje 8 etter Carolines to gjentakelser av vov-vov har hun oppfattet hva det var Caroline hadde sett.

Caroline fortalte ikke hva det var hun hadde sett i dette narrativet, og VO4 ga uttrykte at hun ikke oppfattet hva Caroline ville fortelle henne. Caroline fortalte som om VO4 delte hennes erfaring, og visste det samme som henne om hva det var i vinduet. Innholdet i det hun hadde sett fortalte ikke Caroline om. Dette narrativet eksemplifiserer at opplysninger om *hva* utgjør en nødvendig bakgrunn for å dele en hendelse med andre. Når Caroline her ikke presenterte bakgrunnsinformasjon om *hva*, indikerer dette at hun ikke skilte mellom sin egen og VO4s oppfatning, og antok at de tenkte og visste det samme.

Nedenfor følger et eksempel på hvordan Oda og VO4 samarbeidet for å konstruere et narrativ om skatter. Oda måtte få støtte av VO4 for å fortelle hva hun hadde tegnet og var opptatt av.

Oda narrativ nr. 1 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Oda og VO4. VO4 stoppet Oda som løp forbi med et skattekart

1VO4: hva var skatten for noe da -?

2ODA: ligger der -! [= peker på arket/ skattekartet]

3VO4: hva var skatten <for noe> -?

4ODA: <en skattekiste> -! [= ivrig, smiler]

5VO4: var det ei skattekiste -? [= overrasket i stemmen]

6VO4: hva var det oppi den da -? [= engasjert]

7ODA: masse penger [!] -! [= ler og smiler]

8VO4: pe:nger [!]- [= veldig overrasket, teaterstemme, ser forventende på Oda]

9VO4: å: hå: [= store øyne, dramatiserende]

10VO4: hva skal du [!] bruke alle pengene til da -?

11ODA: jeg skal kjøpe middagsmat -![= tripper ivrig, smiler stort]

VO4 spurte i linje 1 om Oda kunne fortelle hva skatten var, og godtok ikke svaret der Oda bare pekte og uten å si hvor den var. Hun gjentok spørsmålet for å få bakgrunnsopplysninger om hva skatten var i linje 3, og Oda responderte på dette spørsmålet med bakgrunnsopplysning om at det var en skattekiste. Oda ga korte responser. I linje 6 ba VO4 om bakgrunnsopplysninger om hva som var i skattekista, og i linje 8 om hva hun skulle gjøre med dette. VO4 fortsatte å spørre Oda slik at hun ga ytterligere bakgrunnsopplysninger i ytringene i linjene 7 og 11.

Oda og VO4s interaksjon startet med skattekartet. Oda svarte på VO4s spørsmål om hva skatten var med å peke og hun svarte ikke på spørsmålet. VO4 spurte etter bakgrunnsopplysninger og Oda ga korte svar gjennom hele interaksjonen. VO4s spørsmål handlet om å forstå hva Oda tenkte på når hun snakket om skatten. Når Oda ikke kommuniserte om hva det var hun tenkte om skatten, kunne dette være uttrykk for at hun antok at VO4 visste dette. Støtten fra VO4s var helt avgjørende for at Oda skulle klare å konstruere dette narrativet. Det meste av interaksjonen mellom dem handlet om hva Oda hadde eller mente, og interaksjonen kan ha gitt Oda erfaring med at hun må fortelle andre det hun selv mener, tenker eller vet.

Disse to narrativene som Caroline og Oda presenterte, er de eneste i datamaterialet der fokusbarna på egen hånd ikke presenterte bakgrunnsopplysninger om *hva* som var substansen i hendelsen de ville fortelle om. *Hva* en hendelse handler om er utgangspunktet for et narrativ, og presenteres ikke dette, vil det være meget vanskelig å forstå narrativet. Alle de andre narrativene hadde bakgrunnsopplysninger om *hva* fokusbarna eller deres samtalepartnere hadde erfart selv eller sett andre erfare. Bakgrunnsopplysninger om *hva* kunne presenteres halvkvedet og uforståelig for de voksne, men fokusbarna forsøkte i alle de andre narrativene å gi slike opplysninger.

Fikk ikke fokusbarna frem *hva* en hendelse dreide seg om slik at de voksne uttrykte at de forstod hva barna fortalte om, ble interaksjonen om tema avsluttet. Barna ble tause, snakket om noe annet eller med noen andre. *Hva* som var tema for et narrativ var helt nødvendig for at andre skulle kunne forstå hva fokusbarna ville fortelle om. Når fokusbarna kunne kommunisere *hva* som var innholdet i en hendelse, kan dette tolkes som uttrykk for at barna skjønnte at andre ikke delte erfaringen med dem. Men å være oppmerksomme på at de ikke har felles erfaring, betyr ikke nødvendigvis at de forstår at andre har egne oppfatninger. Opplysninger om *hva* en hendelse dreier seg om vil imidlertid representere en grunnleggende og tidlig indikasjon på at barn skiller mellom egne og andres erfaringer.

5.3.2 Bakgrunnsopplysninger om *hvem* som var deltakere i hendelsene

Fokusbarna presenterte ytringer både uten og med støtte om *hvem* som deltok i de hendelsene de fortalte om. Alle fokusbarna fortalte mest om seg selv, deretter var mamma den personen

de fortalte hyppigst om. I tillegg handlet narrativene om pappa, venner i og utenfor barnehagen, besteforeldre og søsken. Barna kunne også fortelle om foreldrenes venner og kolleger. I tabell 5.5 presenteres en oversikt over hvor mange ytringer hvert av fokusbarna presenterte som ble kodet som bakgrunnsopplysninger om *hvem* som narrativet handlet om.

Tabell 5.4 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVEM for hvert fokusbarna N = 75

Ytringer med bakgrunnsopplysninger om hvem	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVEM gitt uten støtte	7	2	4	4	9	7	33
Ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVEM gitt med støtte	5	9	3	5	9	11	42
Totalt	12	11	7	9	18	18	75

Fokusbarnas ytringer med bakgrunnsopplysninger om *hvem* deres narrativer handlet om ble ofte gitt som respons på voksnes spørsmål. Dette kan henge sammen med at de voksne var mer opptatte av å få opplysninger om hvem de ulike personene som fokusbarna fortalte om var enn det barna var selv. Fokusbarna presenterte færre ytringer med bakgrunnsopplysninger om hvem de var sammen med og de rettet det meste av oppmerksomheten mot hva disse personene hadde gjort, sett, sagt, tenkt og så videre. Det er imidlertid vanskelig å fastslå om dette skyldes at de var lite opptatt av hvem som var tilstede eller om de antok at de voksne hadde samme viten om dette som de selv. Fokusbarna tilpasset seg nesten alltid de voksnes spørsmål og fortalte om hvem som hadde gjort, sett, sagt noe og så videre.

Vera presenterte flere narrativer der voksne måtte spørre etter hvem hun fortalte om.

Nedenfor følger et narrativ der Vera fortalte fra en bursdag hun hadde vært i, og VO4 stoppet henne for å få bakgrunnsopplysninger om hvem hun hadde vært sammen med.

Vera narrativ nr. 14 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Vera og VO4 som satt ved langbordet og tegnet i en bok Vera hadde hatt med hjemmefra.

1VER: jeg pynta meg i de klærne i Elsa sin bursdag -! [= stolt stemme]

2VO4: i Elsa sin : -? [= forundret, spørrende]

3VO4: og hvem er Elsa da -?

4VER: hun som gikk i barnehagen før - ! [= snakker høyt og engasjert]

5VO4: å: nei -! [= overrasket og engasjert]

6VO4: har du vært i bursdagen i Elsa -! [= engasjert]

7VER: mm - [= smiler stort og nikker]

8VO4: var det <når hun var fire år eller> -?

9VER: <og så:: så > jeg Ellen -! [= også et barn som gikk i barnehagen tidligere]

10VO4: var Ellen og i bursdagen -!

11VO4: nei så koselig -! [= høres glad og engasjert ut]

12VO4: dere [!] jenter som pleide å leke sammen før -.

Vera introduserte Elsa i linje 1 som om VO4 visste hvem hun var. Da VO4 spurte, svarte Vera i linje 4 med bakgrunnsopplysninger om hvem som gjorde at VO4 skjønte hvem Vera fortalte om.

Vera fortalte her som om VO4 visste hvem Elsa var, og hun kunne utfra barnehagehistorien fra forrige år ha forventet at VO4 hadde husket dette. Veras kommunikasjon kan her ha vært uttrykk for at hun antok at VO4 delte hennes kjennskap til Elsa, og ikke var uttrykk for at hun ikke forstod at VO4 ikke delte hennes oppfatninger. VO4 kommuniserte at hun ikke visste hvem Elsa var og ikke husket henne, men hun viste stort engasjement for det Vera fortalte når hun forstod hvem Elsa og Ellen var. Vera svarte på spørsmålene om hvem Elsa var og oppfattet VO4s engasjement for at de hadde vært sammen i bursdagsselskap. Veras utgangspunkt for å fortelle kan ha vært om noe annet enn å fortelle om hvem personene var. Men hun ble begeistret av VO4s engasjement og fulgte opp hennes interesse med å fortelle om Ellen. Dette narrativeksemplifiserer det store engasjementet de voksne kunne vise overfor *hvem* barna gjorde erfaringer sammen med. Vera fikk erfare at hun visste svaret på noe som engasjerte en voksen. Denne erfaringen kunne bidra til at hun lærte at man vet og husker forskjellige ting, og kan ha forskjellige oppfatninger om noe.

Når de voksne samtalepartnerne støttet fokusbarna i å få frem nødvendige bakgrunnsopplysninger om *hvem* som var sentrale aktører i en hendelse, uttrykte de voksne at

de forstod hva barna fortalte om. Men dersom de ba om opplysninger om *hvem* som var deltakere i en hendelse når det ikke var av betydning for det barna fortalte, kunne fokusbarna overhøre dem eller slutte å fortelle. Slike spørsmål fra voksne kunne være uttrykk for at de var opptatte av hvem barna var sammen med og kjente, uten at dette støttet fokusbarnas narrative presentasjoner eller var interessant for dem å fortelle om. Hvis voksne ikke støttet barna i å finne tilbake til det de hadde fortalt om før de ble avsporet av spørsmål om ulike personer, kunne interaksjonen opphøre uten den utviklet seg til et narrativ.

For alle fokusbarna gjaldt at den personen de fortalte mest om var dem selv, "jeg", eller om andre kjente personer som "jeg" hadde gjort noe sammen med eller skulle gjøre noe sammen med. Dette støtter opp under blant andre Nelson og Fivush (2004), Nelson (2000a) og Bruner (1990), som hevder at barn forteller for å forstå seg selv og de erfaringer de gjør. Narrativene har i følge Bruner en symbolsk egenskap som støtter barn i å trekke mening av erfaringer, og det kan være bakgrunnen for at de plasserte seg selv sentralt i de narrative de delte med andre. Å kunne fortelle om personer de voksne ikke kjente til, ga barna erfaringer med at de hadde opplysninger de voksne ikke hadde. Dette kan være et viktig bidrag for barn som skal lære at andre kan ha andre oppfatninger enn det barna selv har.

5.3.3 Bakgrunnsopplysninger om *hvor* hendelsene foregikk

Fokusbarna presenterte langt færre ytringer om *hvor* hendelser eller aktiviteter foregikk, enn om *hva* de hadde erfart eller skulle erfare. Totalt presenterte fokusbarna 74 ytringer om hvor noe foregikk, skulle foregå eller hadde foregått (tabell 5.5)

Tabell 5.5 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVOR for hvert av fokusbarna N = 74

Bakgrunnsopplysninger	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVOR gitt uten	6	5	5	10	15	9	50
Ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVOR gitt med støtte	3	3	3	5	3	7	24
Totalt	9	8	8	15	18	16	74

De fleste opplysninger om hvor noe skjedde ble presentert uten støtte. Dette henger blant annet sammen med at fokusbarna innledet flere narrativer med ”vet du hva jeg har hjemme”, og så fortalte de om aktiviteter eller leker som de tydelig satte pris på.

Hvor noe skulle skje, skjedde eller hadde skjedd dreide seg for alle fokusbarna mest om hendelser i barnehagen og hjemme hos dem selv. I tillegg fortalte Gro og Åge om å være hos eller reise til besteforeldre, Vera fortalte om steder hun dro med mamma og pappa og om bursdagsselskaper.

Når voksne ba om bakgrunnsopplysninger om hvor noe skjedde var dette for å få utdypende bakgrunnsopplysninger og forstå hva fokusbarna hadde erfart. *Hvor* hendelsene foregikk kunne skape sammenheng mellom hendelseselementer og gi bakgrunnsopplysninger som støttet samtalepartneren i å forstå et narrativ.

Bakgrunnsopplysninger om *hvor* er konkrete og enkle for fokusbarna å trekke inne i narrativene. Sannsynligvis var de voksnes kjennskap til fokusbarna og *hvor* de hadde vært da de erfarte den hendelsen de presenterte, også en del av grunnlaget for at de sjelden spurte for å få konkretisert i denne informasjonen. Analysene avdekket også at ytringene om *hvor* noe skjedde i liten grad ga uttrykk for om fokusbarna var oppmerksomme på at den andre kunne ha en annen oppfatning enn de selv hadde.

5.3.4 Bakgrunnsopplysninger om *når* noe skjedde.

Av de 4 underkategoriene presenterte fokusbarna færrest ytringer med bakgrunnsopplysninger om *når* noe skjedde. I tabell 5.6 presenteres oversikt over antall ytringer som ble kodet som bakgrunnsopplysninger om tidspunkt eller når noe skjedde eller skulle skje.

Tabell 5.6 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om tidspunkt for hvert fokusbarna
N = 40

Bakgrunns- opplysninger	Caroline	Oda	Per	Gro	Vera	Åge	Totalt
Bakgrunnsopplysninger om NÅR gitt uten støtte	5	0	4	6	5	6	26
Bakgrunnsopplysninger om NÅR med støtte	1	0	0	1	11	1	14
Totalt	6	0	4	7	16	7	40

Fokusbarna presenterte selv ytringer med bakgrunnsopplysninger om tidspunkt oftere enn voksne ba om slike opplysninger. Bakgrunnsopplysninger om tidspunkt for når noe skjedde, ble i de fleste ytringer presentert med *nå*: ”nå skal jeg gå ut og sykle” (Åge narrativ i dyadisk interaksjon nr.5), ”jeg kan trenge litt hjelp nå” (Per narrativ i dyadisk interaksjon nr. 9). Tidsadverbet *nå* er relatert til her-og-nå interaksjon, og ble mest benyttet av Caroline og Åge i narrativer om leker de holdt på med og fortalte om.

Ytringer om *når* noe skjedde ble også uttrykt gjennom tidsadverb som ”etterpå”, ”før”, ”i dag”, ”i går”, og disse knyttet an til tid som lå utenfor her-og-nå og hendelser som barna ikke delte med de voksne. For eksempel brukte Vera *før* i en ytring som ga bakgrunnsopplysning om noe som ikke varte lenger.

Vera narrativ nr. 7 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Vera og VO4, de satt ved langbordet sammen med Gry og laget et narrativ sammen om hvem som kan tisse på seg.

1VER: vet du hva -? [= lav, engasjert stemme]

2VER: før så: # så tissa mamma på seg - [= hemmelighetsfull]

3VER: før hun hadde på seg voksenbleie - [= lavt og forundret?]

4VO4: å ja - ja -!

5VO4: ja noen må jo det -

I linje 2 viser Vera til et tidspunkt som lå tilbake i tid og utenfor en her-og-nå interaksjon. Dette er et eksempel på hvordan et narrativ fikk sammenheng mellom hendelselementer når barna kunne vise til en tydelig tidslinje. Vera presenterer her både tidsadverbet *før* og hun viser at hendelsen er tilbakelagt ved å påpeke at mamma *hadde* på seg voksenbleie. Hvis fokusbarna presenterte ytringer med bakgrunnsopplysninger om *når* noe skjedde, gjorde dette at narrativet fikk sammenheng, og voksne ga uttrykk for å forstå det barna fortalte om. Spesielt ga ytringer med bakgrunnsopplysninger om plassering i tid som lå utenfor her-og-nå interaksjonen nødvendig bakgrunnsopplysninger slik at tilhørerne kunne forstå innholdet i narrativet.

Som nevnt ble tidsadverbet *nå* relatert til en påpekende ytring ”nå gjør jeg det” eller ”nå vil jeg..”. Noen fokusbarn viste til årstider og brukte tidsadverb som etterpå, først, til jul og lignende. Nelson (1996) vektlegger at barn som mestrer å skifte mellom tider, har en større

forutsetning for å forstå andres oppfatning. Nelsons begrep om tid refererer imidlertid til bøyning av verb i fortid, nåtid og en mulig fremtid, eventuelt støttet av tidsadverb. Nelson fremhever også den betydningen tidsperspektiver har for å strukturere et narrativ, for eksempel tidsadverbene først og etterpå. Narrativer der barna anga tid var innholdsrike fordi de hadde også med opplysninger om hva og hvem. I narrativer der fokusbarna presenterte *når* noe skulle skje, skjedde eller hadde skjedd, fortalte de som om de gikk utfra at de andre ikke visste dette.

I det følgende presenteres analyser av struktur knyttet til hvordan fokusbarna knyttet sammen hendelser og elementer av hendelser, og hvordan evaluering kunne bidra til å organisere erfaringer.

5.4 Konstruksjon av sammenhenger mellom hendelser

Hendelser som fokusbarna fortalte om ved å relatere hendelselementer til hverandre, ble tolket som uttrykk for at de anstrengte seg for at andre skulle forstå narrativet de fortalte. Barna støttet samtalepartnerens forståelse for det de fortalte om på to måter. De kunne presisere sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, eller skape sammenhenger mellom hendelselementer i tid eller i rekkefølge. I de narrativene hvor fokusbarna satt en handling i sammenheng med handlingens konsekvens, ga de uttrykk for hvordan de selv oppfattet hendelsen. I disse narrativene kunne fokusbarna *forklare* samtalepartnerne hvordan hendelselementer hang sammen, enten på eget initiativ eller som svar på forespørsel. En slik forståelse av begrepet forklaring bygger på Beals²¹ (1993) som legger et interaksjonistisk perspektiv på forklaringer. Jeg undersøkte narrativene for å studere om barna forklarte sammenhengene i narrativene fordi de forsøkte å begrunne noe overfor partneren. Forklaringer kunne utfra kontekst tolkes som uttrykk for at barna forstod andre ikke hadde samme oppfatning som de selv, og at de derfor måtte fortelle hva de tenkte eller mente selv.

Når fokusbarna presenterte hendelser i rekkefølger kunne dette skape oversikt og struktur i narrativene og støtte samtalepartneren i å forstå narrativet. I analysene av sammenhenger

²¹ Beals (1993) definerer forklaringer som:

... an interactional exchange in which there is an indication by one party that there is something he or she does not understand or an assumption of the part of the speaker that he or she knows something that the addressee needs to know... (s 497)

rettet jeg oppmerksomheten mot subkonjunksjonene *fordi* og *men*. Disse representerer uttrykk som binder sammen hendelseselementer. Gjennom disse analysene viste det seg at tidsadverbialene *da* og *så* også ble benyttet av fokusbarna når de knyttet sammen hendelseselementer.

Nelson (1996) påpeker at bruk av adverb, preposisjoner og konjunksjoner, samt tidsbøyning av verb, er vesentlig for barns manipulering med tidsaspekter og klargjøring av sammenhenger mellom hendelser. De fleste teorier om narrativer som bygger på Labov og Waletzky (1967) trekker inn tid som ledd i å definere narrativer (se blant andre Burger og Miller 1999; Nicolopoulou 1997). Fokusbarnas strukturering av hendelser i tidsrekkefølger kunne avdekke om de forstod hvordan hendelser hang sammen, og at de delte denne forståelsen med andre. Struktureringene kunne være uttrykk for at barna var oppmerksomme på at andre ikke delte deres viten og erfaringer, og måtte få støtte i å forstå det de ville fortelle om. Denne oppmerksomheten mot andres oppfatning måtte imidlertid alltid studeres utfra den narrative kontekst.

Også bøyning av verb i tid, så som ”i går kom pappa hjem, og i dag skal han hente meg” representerte tidsangivelser som gjorde at samtalepartneren kunne forstå om opplevelsen barnet fortalte om hadde skjedd, skjedde, skulle eller kunne skje. Fokusbarna benyttet også tidsadverb for å markere tid, for eksempel etterpå, først og i morgen. Rekkefølgeord som *så* og *da* pekte på rekkefølger av hendelser i flere narrativer. Bruk av tidsanvisninger både gjennom tidsadverb og bøyninger av verb bidro til å strukturere narrativene. For eksempel som Per gjorde i narrativ nr.9 i dyadisk interaksjon der han fortalte at han ”først skulle han til bestemor, *så* skulle de på kino” (s 131).

5.4.1 Sammenlenking av hendelser for å støtte samtalepartnerens forståelse

Analysene viste at fokusbarna i flere narrativer benyttet forbindelsesord som *men*, *fordi*, *da* og *så* for å knytte sammen handlinger og handlingenes konsekvenser. Bruk av forbindelsesordene skapte også sammenhenger mellom hendelseselementer. I følge Kyratzis og Ervin-Tripp (1999) fungerer disse ordene i voksnes samtaler og narrativer som diskursmarkører. Hos barn finner de at disse ordene i tillegg til å markere innledninger på ytringer, også knyttes til begrunnelser. Kyratzis og Ervin-Tripp fant at barn brukte ordene

både for å begrunne hendelsene i sin omgivelse og si hva de mente. Dette støttes av funn i den foreliggende studien hvor jeg fant at forbindelsesordene bidrog til å klargjøre, begrunne eller forklare hvordan hendelselementer hang sammen, og til å uttrykke årsaksrelasjoner. Når barna brukte ordene for å få frem årsakssammenhenger, formulerte de sine egne synspunkter på hva som kunne forårsake eller føre til hva. I de narrative fokusbarna knyttet sammen handlinger og konsekvenser av handlinger kommuniserte de til samtalepartneren hvordan de selv tenkte om en hendelse. Dette gjorde at voksne ga uttrykk for å forstå den hendelsen barna fortalte om, og de kunne respondere med å akseptere eller motsi barnas oppfatninger. Når analysene viste at konjunksjoner og tidsadverb ble benyttet for å begrunne og forklare en hendelse for andre, uttrykte fokusbarna forståelse for at andre ikke kunne vite det samme som de selv. Og utfra den narrative konteksten kunne det avdekkes om de skjønnte at andre ikke hadde samme oppfatning som de selv, blant annet ved at de kontrasterte de voksnes synspunkter.

De yngste fokusbarna brukte sjelden sammenbindinger mellom handlinger og konsekvenser i sine tidligste narrativer. Oda brukte aldri konjunksjoner eller sammenbindende ord, Caroline brukte sammenbindende ord fem ganger, både for å lenke sammen hendelser og for å koble sammen hendelser og årsaker til hendelsene. Nedenfor presenteres noen eksempler på hvordan fokusbarna brukte ordene fordi, men, da og så og uttrykte seg slik at samtalepartnerne kommuniserte at de forstod den hendelse de fortalte om.

FORDI

Fordi er en sammenbindende konjunksjon som fokusbarna anvendte både for å knytte sammen hendelser, og for å vise til kausale relasjoner mellom dem. Det var kun Vera og Per som brukte *fordi* i sine narrativer, og de brukte begge denne konjunksjonen for å argumentere for hva de mente og forklare noe de oppfattet at samtalepartneren ikke forstod.

Vera presenterte flere narrativer med klare sammenhenger mellom handlinger og deres konsekvenser. I narrativet som presenteres nedenfor satt Vera sammen en handling med en annen og begrunnet hvorfor en katt ikke kunne bli med henne hjem. Vera hadde fortalt VO4 at hun og mamma møtte en katt utenfor butikken som kom løpende til henne og som ville være med henne. Hun benyttet *fordi* for å understreke et argument og begrunne for VO4 hvordan hendelsene hun fortalte om hang sammen.

Vera narrativ nr. 3 i dyadisk interaksjon

Deltakere Vera og VO4 som satt ved langbordet sammen med flere eldre jenter og så på mange dukker som lå på bordet da Vera begynte å fortelle om en bytur hun hadde hatt med mamma dagen før.

1VER: og jeg og mamma skulle kjøpe noe - [= ivrig, høyt]

2VER: og så:: så jeg en pusekatt [!] jeg - [= roper ut pusekatt]

3VER: og da stikk han ikke av gårde -! [= frydefullt tonefall]

4VER: og da løp han til meg [!] -! [= blir mer og mer ivrig ettersom hun forteller]

5VO4: gjorde han det -? [= engasjert]

6VO4: han ville vel ha kos da -?

7VER: [= nikker]

8VO4: e: he: - [= smiler og ler]

9VER: han ville hjem til meg og -! [= høy og sikker stemme, påståelig]

10VO4: han ville hjem <til deg> og -! [= nikker, ser ut til å godta Veras påstand]

11VER: <ja::> -! [= sint i ansiktet og i stemmen, ser på VO4]

12VO4: men du kunne ikke ta med deg den katten -?

13VO4: for det kunne det jo være noen andre eide +/- -? [= forklarende tonefall]

14VO4: det kunne jo være noen andre <så eide den katten> -! [= høyt, konstaterende]

15VER: <den ville[!] til meg> -! [= sint stemme]

16VER: men den kunne ikke # - [= sint, nesten fortvilet]

17VER: fordi atte vi skulle +... te # besøke mormor -! [= fortvilet, sint]

Vera fortalte engasjert om møtet med katten, og uttrykte glede over at katten kom til henne i linjene 1 til 4. Da hun fortalte at han ville hjem til henne i linje 9, og ble forklart av VO4 at noen kunne eie katten, ble Vera sint. Hun avviste det VO4 sa i linjene 12, 13 og 14, og argumenterte med at den ikke kunne bli med, og hun ga forklaring i linje 16 og sa det var fordi hun skulle til mormor i linje 17. Sammenbindingskonjunksjonen men i kombinasjon med årsakskonjunksjonen fordi uttrykte Veras begrunnelse for at katten ikke kunne være med henne.

Vera uttrykte at hun var uenig med VO4. Hun argumenterte for sitt syn og knyttet årsaken til at hun ikke kunne ta med katten til at hun skulle til bestemor. Hun avviste VO4s synspunkt som knyttet årsaken til at det var andre som eide den. Vera uttrykte at hun hadde en annen oppfatning om hvorfor katten ikke kunne bli med hjem enn VO4, og hun kommuniserte at VO4 tok feil. Ninio og Snow (1996) fremhever hvor vanskelig det er for barn å forklare. De begrunner dette med at barn må ta utgangspunkt i samtalepartnerens oppfatning for å kunne gi forståelige forklaringer. Ordet *fordi* krever at man utfyller en setning, enten med å begrunne

eller forklare. Vera begrunnet her hvorfor katten ikke kunne bli med henne, og ga en forklaring der hun i dette narrative argumenterte mot VO4s oppfatning. Hun forklarte utfra sin egen oppfatning som var at katten ville bli med henne. Hun kommuniserte sinne både gjennom språk og tonefall, og markerte derfor at hun var uenig med VO4. Vera ga uttrykk for at VO4 tok feil av årsaken til at katten ikke kunne være med henne. VO4s oppfatning om at katten ble eid av noen andre og derfor ikke kunne bli med Vera, kommenterte hun ikke. Vera ga i narrative uttrykk for å være uenig med VO4. Men det er ikke mulig utfra dette narrative og Veras forklaring å trekke den slutning at hun forstod at VO4 hadde en annen oppfatning enn hun selv. Denne narrative interaksjonen fikk imidlertid erfaring med å begrunne egne synspunkt og markere uenighet med en samtalepartner.

MEN

Men er en sammenbindende konjunksjon som etter grammatikalske regler skal binde sammen to sideordnede setninger som uttrykker en motsetning. *Men* ble brukt på denne måten i de fleste narrative. For eksempel brukte Vera *men* i narrative over da hun argumenterte for hvorfor katten ikke kunne bli med henne hjem, og påpekte at den ville, *men* ikke kunne. På samme måte som for ordet *fordi* viste det seg at ordet *men* hadde flere funksjoner. Fokusbarna brukte *men* i noen narrative for å forklare for andre hvordan hendelselementer henger sammen og hvordan en hendelse kan forårsake en annen. I narrative nedenfor brukte Åge *men* for å forklare for VO4 hvordan det hang sammen at han visste hvordan noe smakte uten å ha smakt på det selv.

Åge narrativ nr. 14 i dyadisk interaksjon.

Åge, Fredrik og Kim satt sammen med VO4 ved langbordet og lekte med plastelina. De snakket om et barne-tv program som Åge hadde vært på jobben til pappa og sett.

- 1ÅGE: og der var det# der var det ga::mmelt [!] gammelt is -!
2VO4: en gammel is -? [= uforstående]
3ÅGE: mm -! [= nikker]
4VO4: fikk du av han <pappa> -?
5ÅGE: <nei> -! [= engasjert og karslig]
6ÅGE: æsj -! [= rynker på nesen]
7VO4: å nei -?
8ÅGE: det var ikke noe godt -! [= snakker med vemmelighet i tonefallet]
9VO4: hæ: -?
10ÅGE: det var ikke noe godt -! [= alvorlig]
11VO4: nei -

12VO4: men smakte du på han -?

13ÅGE: æ::: [= rister på hodet]

14ÅGE: men jeg bare +... men pappaen min bare lukta på han -!

15ÅGE: og så sa han at den isen var gammelt -! [= høy og engasjert stemme]

VO4 spurte i linje 12 om Åge hadde smakt på isen som han viste smakte vondt. Åge benektet dette og svarte i linjene 14 og 15 at han ikke hadde smakt og forklarte hvordan han likevel visste at den smakte vondt.

Åge forklarte for VO4 hvordan ulike elementer i hendelsen hang sammen da han fortalte hvordan han visste at isen var gammel uten å ha smakt på den. I dette narrativet ga Åge et eksempel på at han kunne relatere hendelselementer til hverandre. Han forklarte VO4 hvordan han og pappaen, uten å smake på isen, kunne vite at den smakte vondt og viste henne hvordan den ene hendelsen førte til den andre. Gjennom måten han brukte *men* (i kombinasjon med *så*) på ga han uttrykk for at han forstod at VO4 ikke visste det samme som han selv, og at han derfor måtte forklare henne hvordan hendelselementene hang sammen. Slike uttrykksmåter viste at Åge i denne interaksjonen forstod at VO4 ikke visste det han visste om hendelsen, og at han måtte fortelle henne det. I denne konteksten ga Åge uttrykk for at han forstod at VO4 hadde en annen oppfatning enn det han hadde selv.

Per benyttet *men* i et narrativ for å begrunne hvorfor han hadde sagt nei til storesøsteren som ville ha bursdagsutstyret hans. Per knyttet sammen *men* og *da* og påpekte når og hvorfor han svarte som han gjorde. Han presenterte dette narrativet for VO3 om hva søsteren hans hadde sagt til han på vei til barnehagen.

Per narrativ nr13 i dyadisk interaksjon

Deltakere Per og VO3, de var alene i garderoben, Per oppsøkte VO3, fortalte henne om hendelsen og gikk igjen.

1PER: vet du - [= høyt, engasjert småsint stemme]

2PER: bursdagskrona mi og blomstene ligger i bilen - [= går rundt og prater]

3PER: storesøstera mi spurte om hun kunne få -! [= mener trolig bursdagskrona og blomstene]

4PER: men [!] da sa jeg nei[!]-! [= stort trykk på men, sint tonefall]

5VO3: spurte storesøster om hun kunne få -? [= samme "anklagende" tonefall som Per]

6PER: ja [!] -![= svarer engasjert og ergerlig]

7PER: og så sa jeg nei[!] -! [= stort trykk på nei igjen]

Per introduserte her i linje 1, 2 og 3 selve hendelsen, og i linje 4 hva som var konsekvensen av det som hadde hendt. Han brukte ordet men i linje 4 og uttrykte at han var sint på storesøster som ba om å få bursdagskrona og blomstene, og knyttet det han sa til hennes spørsmål om å få. Da VO3 fulgte opp hans tonefall og engasjement, gjentok han i linje 7, med ordene "og så" i stedet for men.

Dette var et narrativ der Per fortalte VO3 om en hendelse som hadde skjedd på vei til barnehagen om morgenen. Per kommuniserte at han var sint fordi søsteren hadde trodd at hun kunne få bursdagsgavene fra barnehagen, og han fortalte at han var uenig med henne. Narrativet er et eksempel på hvordan Per kunne bruke ordene men, da og så for å knytte sammen to hendelser, søsterens spørsmål og hans egen respons. *Men* ble her anvendt som et årsaksforklarende ord, som forklarte sammenheng mellom storesøsterens forespørsel og Pers respons. Per uttrykte at han og søsteren hadde forskjellige oppfatninger. VO3 uttrykte at hun oppfattet det Per fortalte og at hun forstod hans respons. Hun behøvde ikke å spørre om noe for å forstå og hun støttet Pers opplevelse ved å følge hans tonefall. Per bekreftet at han hadde oppfattet hennes aksept og gjentok responsen han hadde gitt søsteren.

Men ble hovedsakelig anvendt av fokusbarna for å relatere hendelselementer til hverandre. I flere narrativer ble *men* knyttet sammen med andre ord for eksempel *men da* og *men bare*. I alle narrativene der *men* ble benyttet som ord for å begrunne, forklare, nekte eller argumentere, uttrykte fokusbarna at de var oppmerksomme på at samtalepartneren kunne ha en annen oppfatning enn de selv hadde. Gro, Per, Vera og Åge brukte *men* til sammen 24 ganger i sine narrativer, og når de anvendte ordet var det hovedsakelig for å argumentere, kontrastere, nekte eller begrunne. Noen ytringer ble innledet med *men* for å skaffe seg samtalepartnerens oppmerksomhet, og ble utfra kontekst ikke vurdert som sammenbindende konjunksjon fordi ordet fungerte som et retorisk grep for å få kontakt.

DA

Da ble benyttet totalt 10 ganger for å vise til sammenhenger mellom hendelser. Alle fokusbarna, bortsett fra Oda, benyttet *da* for å påpeke kausale relasjoner mellom hendelser. I de narrative barna brukte ordet *da* ga de uttrykk for at de forstod at andre ikke delte deres oppfatning.

Da knyttet sammen hendelser og konsekvenser av hendelser i 2 av Åges narrativer. For eksempel forklarte Åge VO5 ved hjelp av ordet *da*, hva man må gjøre med en kabriolet hvis det ble regn.

Åge narrativ nr. 4 i dyadisk interaksjon

Deltakere Åge og VO5 som var i garderoben der VO5 hjalp Åge med å ta seg på regntøy.

1VO5: det er fint å ha når det er fint vær da - [= snakker om en kabriolet bil]

2VO5: men hva når det regner da -? [= bekymret tonefall, ser spørrende på Åge]

3ÅGE: [= ser på den voksne, går litt tilbake, ser tenksom ut]

4VO5: hva gjør man med taket da tro -? [= hever stemmen for å få hans oppmerksomhet]

5ÅGE: da [!] tar vi på taket -! [= høyt, kjekt og sikkert tonefall]

Åge så ut til å tenke gjennom VO5s spørsmål og hun gjentok spørsmålet i linje 4. Han svarte VO5 i linje 5 og pekte på hva som måtte gjøres når det regnet.

Forklaringen Åge ga kom som respons på det VO5 lurte på. Han forklarte VO5 om hva man må gjøre når det regner og man kjører kabriolet. Åge var meget opptatt av biler, slik at han kunne ha en fordel i å være kjent med innholdet i hendelsen. Han tok utgangspunkt i VO5s spørsmål og ga henne de opplysninger han forstod at hun måtte ha for å forstå hvordan man gjorde i slike situasjoner. I denne konteksten tok Åge VO5s perspektiv og responderte med å gi de opplysninger som hun ba om.

Fokusbarna brukte *da* når de forsøkte å predikere og forklare sosiale situasjoner, og hvordan eller hvorfor de selv eller andre handlet som de gjorde. Ordet *da* ble benyttet på samme måte og hadde samme funksjon som *men*, som var å knytte sammen en hendelse og dens konsekvens. Når fokusbarna forklarte og begrunnet hendelselementer og sammenhenger mellom dem kunne jeg utfra kontekst tolke om de forstod at samtalepartneren hadde behov for forklaring fordi hun ikke hadde samme oppfatning som de selv hadde.

SÅ

Bruner og Lucariello (1989) hevder at *så*²² er et ord som både kan brukes som et bindeord for å skape rekkefølge i en hendelse, og det kan benyttes for å avdekke relasjoner mellom en hendelse og dens årsak. *Så* ble benyttet av Gro, Åge, Per og Vera som et adverb for

²² På engelsk *then*.

1. å forklare årsaksrelasjoner
2. å begrunne årsaksrelasjoner
3. å vise til sammenhenger mellom hendelselementer.

Gro forklarte hvordan hendelselementer hang sammen ved å bruke ordet *så* i flere av sine narrativer. I det følgende narrativet benyttet Gro både ordene *så* og *da* når hun svarte VO2 på spørsmål om hun hadde eget soverom.

Gro narrativ nr. 10 i dyadisk interaksjon

Deltakere Gro og VO2. De satt sammen med Jenny ved langbordet og la perler på brett.

1VO2: har du eget rom eller -? [= interessert tonefall, ser på Gro]

2GRO: vi har bare et rom så # - [= ser tankefullt fremfor seg]

3GRO: jeg sover # sammen med mamma og pappa da - [= ser tankefullt på VO2]

4GRO: bare atte +... jeg har bare ett rom så jeg +... så:: # så sover jeg sammen med mamma og pappa da -! [= snakker fort, smiler]

5VO2: ja - [= nikker]

VO2 spurte i linje 1 hvor Gro sov. Gros respons i linje 2 der hun brukte ordet så innledet forklaringen som kom i linje 3, der hun forklarte at hun sov sammen med mamma og pappa. I linje 3 understreket hun konsekvensen ved å avslutte med da. I linje 4 gjentar hun de samme sammenlenkingene av de to hendelsene.

Gro brukte ikke ordet *så* for å skape sammenheng og tidslinje i dette narrativet. Hun brukte ordet for å knytte sammen 2 forhold og det ene ble presentert som begrunnelse for det andre. Gro fortalte at de bare hadde et soverom og det var årsaken til at hun som hos mammaen og pappaen sin. Ordet *så* ble her brukt som sammenbindende konjunksjon som uttrykker en årsak.

Så ble anvendt både som et ord som knyttet hendelselementer sammen til en rekke og for å begrunne og forklare. Adverbet *så* ble benyttet av 4 av fokusbarna 30 ganger både for å oppsummere og regne opp hva som følger etter noe som hadde skjedd, skjedd eller skulle skje. Dette ordet bidro til å skape sammenheng og struktur i narrativetene, og når ordet ble brukt for å knytte sammen en handling med dens årsak eller konsekvens, ga fokusbarna uttrykk for at de forstod at samtalepartneren ikke visste eller mente det samme som de selv.

Ordene *men, da* og *så* er konjunksjoner som skal binde sammen setninger, og fokusbarna benyttet disse for å knytte sammen hendelser. Spesielt ble ordet *så* benyttet til å konstruere rekkefølger i noe som hadde skjedd eller skulle skje. I tillegg anvendte fokusbarna alle fire ordene for å *forklare* årsaker eller sammenhenger for samtalepartneren. Nelson (1996) peker på at barn bruker ord med flere funksjoner, og at setningsgrammatikk og diskursgrammatikk læres uavhengig av hverandre. I tråd med Nelson måtte analysene av ordenes funksjon gjøres utfra de sammenhenger de opptrådte i for å forstå hva de ble brukt til, og hva barna ønsket å kommunisere.

Analysene viste at når fokusbarna brukte de fire sammenbindende konjunksjonene for å forklare årsaker kunne de gi uttrykk for at de var oppmerksomme på at samtalepartneren ikke oppfattet hendelsene på samme måte som de selv. Disse ordene bidro også til å strukturere innholdet i narrativene. Når barna markerte uenighet og benektet at det de voksne påstod var riktig, eller de argumenterte for sitt perspektiv, kommuniserte de at de hadde en annen oppfatning av hendelsen enn dem. Barna kunne videre bruke ordene for å samarbeide og å støtte voksnes forståelse for noe de lurte på, var uenige i eller ikke forstod eller ville vite mer om. Fokusbarna forklarte utfra det de voksne ba om, og uttrykte at de ikke oppfattet hendelsen på samme måte som de voksne.

5.5 Bakgrunnsopplysninger og sammenlenkinger av hendelselementer som uttrykk for å forstå andres oppfatninger

Nelson (1996) påpeker at det å gi tilstrekkelig med informasjon i narrativer er uttrykk for at barn kan forstå at andre ikke deler deres oppfatning. Nelson (1996, 2003c) og Nelson et al. (1998), Nelson og Kessler Shaw (2002) tillegger bakgrunnsopplysninger stor vekt i studier av om barn uttrykker forståelse for andres oppfatninger i sine narrativer. De understreker hvordan barn må tenke gjennom og forsøke å forklare hendelser de vil dele med andre. Nelson et al. mener bakgrunnsopplysninger betyr at barn vurderer hva tilhørerne vet og hvem de er. Analysene av bakgrunnsopplysninger viste at fokusbarna i noen narrativer fortalte og forklarte slik de voksne ba om, og i disse narrativene uttrykte barna at de forstod at de ikke delte erfaringer og oppfatninger med de voksne. I flere narrativer avdekket også analysene at barna fortalte som om de antok at de voksne visste det samme som de selv. Det var imidlertid

ikke mulig, på bakgrunn av bakgrunnsopplysninger alene, å avgjøre om barna vurderte at samtalepartneren hadde en annen oppfatning i de fleste narrative.

Relevante og tilstrekkelige bakgrunnsopplysninger til samtalepartnerne, kan følgelig vanskelig anvendes som det eneste kriteriet på at barna forstår at andre har en annen oppfatning enn de selv. For eksempel i Pers narrativ i dyadisk interaksjon nr. 9 (s 131) der han fortalte at han skulle til bestemor, ga han nødvendige bakgrunnsopplysninger i alle de 4 kategoriene hva, hvem, når og hvor. VO2 hadde ikke vansker med å forstå hva som var tema for narrative, hvem Per skulle gjøre noe sammen med, hvor og når. Det er som nevnt vanskelig å vite utfra dette narrative om Per gjentar noe moren eller faren har fortalt til han før på dagen. I motsetning til Åges narrativ nr.5 (s 132) som handlet om hva han planla å leke der-og-da, hadde narrative Per fortalte ingen tilknytning til konteksten han var i som kunne vise at han hadde konstruert det alene. Åges narrativ derimot hadde bakgrunnsopplysninger som ingen andre kunne ha presentert for han tidligere, fordi hendelsen han fortalte om var skjedd i kontekst der-og-da. Konteksten et narrative fortelles i er derfor sentral for å vurdere om bakgrunnsopplysninger ble presentert fordi barna vurderte samtalepartnerens behov for dette.

Bruner (1986) påpeker som nevnt at hva, hvem, når og hvor, i tillegg til hvorfor og hvordan, er basis for narrative struktur. Jo flere av kategoriene hva, hvem, når og hvor fokusbarna ga bakgrunnsopplysninger om, desto tydeligere sammenheng og tidslinje fikk narrative. Det er imidlertid et spørsmål om narrative struktur alene kan være tilstrekkelig for å hevde at fokusbarna i disse narrative var oppmerksomme på at andre kunne vite, tenke, tro eller mene noe annet enn de selv. Med mindre narrative konstrueres i en her-og-nå kontekst mener jeg at analysene viste at det vanskelig kan trekkes konklusjoner om fokusbarnas forståelse for andres oppfatning på bakgrunn av analyser av bakgrunnsinformasjon alene. Dette fordi narrative som barna presenterte til voksne kan være gjentakelser av noe de har hørt andre fortelle om. Bakgrunnsopplysningene og strukturen i narrative kan også ha blitt gitt til barn fra andre som har kommentert og støttet narrative tidligere (se blant annet Bamberg 1997). Det er ikke mulig å avgjøre om et narrative presenteres for første gang, og om bakgrunnsopplysningene uttrykker barns vurdering av samtalepartnerens manglende viten om det de forteller. Følgelig måtte analysene av fokusbarnas forståelse for andres oppfatning videreføres til også å omfatte andre narrative elementer. Dette utdypes nærmere i kapittel 6.

Nelson et al. (1998) mener det er uklart om barn i treårsalderen har en forståelse for andres oppfatninger som er presis nok til å forklare sammenhenger mellom hva de har erfart og årsaker til, eller konsekvenser av erfaringene. I flere av narrativene konstruerte imidlertid de yngste fokusbarna sammenhenger som var tilstrekkelig tydelige til at de voksne samtalepartnerne ikke hadde problemer med å oppfatte relasjonene mellom hendelselementene. Fokusbarna presenterte relasjoner mellom handlinger eller hendelser og deres konsekvenser, og ga disse opplysningene både med og uten støtte. Når fokusbarna brukte ordene *fordi*, *da*, *men* og *så* ga de opplysninger som kunne klargjøre for samtalepartnerne hvordan hendelser eller handlinger og deres konsekvenser hang sammen. I flere narrativer anvendte fokusbarna disse ordene for å få frem kausale relasjoner, og de relaterte da en hendelse til konsekvensen av hendelsen. Både Nelson et al. (1998) og Ninio og Snow (1996) påpeker at det å presentere årsaksrelasjoner er krevende. Beals og Temple (1993) hevder videre at forklaringer kan være utfordrende for barn fordi de da må klare å holde oppmerksomheten rettet mot selve innholdet i forklaringen, og forklare det han eller hun oppfatter at den andre ikke forstår. Barna må både holde fast på sin egen oppfatning, atskilt fra samtalepartnerens, samtidig som de forklarer det de oppfatter at samtalepartneren ikke skjønner.

Når fokusbarna forklarte relasjoner mellom hendelser og konsekvenser i sine narrativer kunne dette avdekke om de forstod at samtalepartneren ikke hadde samme bakgrunnsopplysninger som de selv. Sammenbindingene, årsaksrelasjonene og kontrasteringene som fokusbarna presenterte, kunne utfra den narrative kontekst kategoriseres som uttrykk for at de forstod at andre ikke delte deres oppfatning av hendelsen. Analysene av narrativenes innhold og sammenlenking av hendelselementer viste at konteksten alltid var avgjørende for om jeg kunne si om barna var oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger enn de selv. Verken bakgrunnsinformasjon, struktur eller forbindelsesord kunne brukes som en generell kategori for tolke om barna kommuniserte at de forstod at andre hadde egne oppfatninger. Alle de analytiske kategorier som er behandlet i dette kapittelet måtte studeres utfra en gitt kontekst. Dette understreker at det er lite meningsfullt å betrakte barns forståelse for andres oppfatning som en kontekst/avhengig kunnskap.

Kapittel 6 Barnas uttrykk for å forstå andres oppfatning gjennom samarbeid og bruk av ord for mentale hendelser

6.1 Analyser av hvordan barna fortalte

I dette kapitlet presenteres analyser som viser hvordan fokusbarna gjennom ulike måter å samarbeide med andre på kunne gi uttrykk for at de var oppmerksomme på at de kunne ha egne oppfatninger. Narrativene ble analysert for å undersøke underproblemstilling b) *Hvordan samarbeider barn med andre når de presenterer narrativer?* Gjennom analysene av data fant jeg at fokusbarna presenterte narrativer der de samarbeidet med andre på forskjellige måter. Dette tolket jeg som uttrykk for at de hadde forskjellige formål med å fortelle. I alle narrativene uttrykte fokusbarna imidlertid at de hadde noe de ville dele med de voksne og de kunne fortelle om en hendelse med eller uten deres støtte. De fleste narrativene presenterte barna uten å invitere voksne til å delta, men i noen narrativer henvendte barna seg imidlertid mer nølende og spørrende til voksne. Fokusbarna inviterte voksne til å samarbeide om å konstruere narrativer og å svare på spørsmål, forklare eller fortelle. Således ga de uttrykk for at de forsøkte å finne ut av hva de voksne mente om et narrativt tema. Det var disse funnene av at fokusbarna hadde ulike måter å samarbeide med voksne på når de presenterte narrativer som ble utforsket nærmere. Dette førte til at jeg delte narrativene i 2 hovedkategorier: *narrativer for å fortelle* og *narrativer for å forstå*. Kategorien *narrativer for å fortelle* fremkom under analysene av ulike former for bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte (se kapittel 5.2.1). Analysene av narrativene der fokusbarna fikk støtte til å fortelle, førte til at jeg i noen narrativer fant at fokusbarna fortalte om hendelser som de forsøkte å forstå. Når fokusbarna direkte spurte eller utfordret voksne til å svare eller forklare hvordan de oppfattet en hendelse, kategoriserte jeg narrativene som *narrativer for å forstå*. *Narrativer for å fortelle* og *narrativer for å forstå* ble deretter sammenholdt for å studere om fokusbarna ga uttrykk for at de var oppmerksomme at andre kunne ha egne oppfatninger.

6.1.2 Analysetilnærming

Narrativer for å fortelle var en kategori jeg benyttet for de narrative der fokusbarna presenterte hendelser *uten* å henvende seg til samtalepartnerne, og for eksempel spørre hva de mente den handlet om. Verken direkte eller indirekte ba barna om at de voksne skulle si hva de mente, tenkte, trodde eller visste om et narrativt tema. Interaksjonene kjennetegnes ved at de voksne ikke ble invitert til å samarbeide om konstruksjon av narrativet. Fokusbarna uttrykte derimot at de ønsket å fortelle selv. De voksne samarbeidet ved å lytte slik at barna fikk fortalt om hendelsen, til tross for at de voksne i flere narrativer måtte støtte barna med å spørre etter bakgrunnsopplysninger. Samtalepartnerne i *narrativer for å fortelle* kommuniserte at de lyttet og bekreftet at de var oppmerksomme, eventuelt uttrykte at de var imponerte, lattermilde, ble forskrekket eller lignende over det de hørte.

Kategorien narrativer for å forstå inneholdt utforskende aktiviteter i form av spørsmål og påstander. Fokusbarna inviterte i disse narrative samtalepartneren til å samarbeide og å svare på spørsmål, forklare eller fortelle. På denne måten forsøkte de å finne ut hvilke oppfatninger de voksne hadde eller hva de mente, tenkte eller visste om en hendelse. Etter å ha invitert de voksne til å bidra så fokusbarna avventende på dem og var tause mens de ventet på respons.

For å undersøke hvordan fokusbarna fortalte, og om de kun ville fortelle eller om de ville finne ut av og forstå hendelser, studerte jeg de enkelte ytringene. Når ytringene hadde opplysninger som ble formidlet uten spørrende eller utforskende tonefall, og uten en avventende holdning fra barna, ble de kategorisert som ytringer for å dele en hendelse med andre. I disse narrative kommuniserte fokusbarna at de ønsket oppmerksomhet og satte pris på bekreftelse på at samtalepartneren lyttet. Ytringer ble kategoriserte uttrykk for å forstå når fokusbarna:

1. spurte eller utfordret de voksne til å si hva de mente om noe
2. inviterte voksne til å delta i narrativet for eksempel med å forklare eller fortelle
3. kommuniserte med tonefall og blick at de ventet på svar

For at et narrativ skulle kategoriseres som et narrativ for å forstå måtte det ha minst to ytringer med spørsmål eller påstander der barna utforsket hva samtalepartneren mente, tenkte

trodde eller visste. Kun en utforskende ytring i et narrativ var et mer usikkert kriterium på om fokusbarna henvendte seg til voksne for å få vite deres oppfatning og inviterte til deltakelse i narrativ konstruksjon. To ytringer indikerte tydeligere at barnas kommunikasjon kunne tolkes som uttrykk for at de ville vite hva den andre mente, trodde eller tenkte osv. To eller flere utforskende ytringer i et narrativ gjorde at innholdet tydeligere kunne karakteriseres av at barna ville finne ut hva de voksne oppfattet og at de utforsket en hendelse for å forstå den. De voksne responderte alltid på disse ytringene med å forklare eller utdype tema barna søkte etter, eller de kontrasterte deres påstander. Narrativer for å forstå hadde flere turer enn narrativer for å fortelle fordi fokusbarna inviterte de voksne til å bidra, og dette førte til flere utvekslinger av ytringer. Fordi fokusbarna utforsket hva andre mente, tenkte, trodde eller visste om en hendelse, mener jeg barna i disse narrativene ga uttrykk for at de forstod at samtalepartnerne hadde en annen oppfatning enn de selv.

6.2 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå

De fleste narrativene var *narrativer for å fortelle*. Som nevnt var fokusbarna i alle narrativene opptatte av å dele en hendelse, men når de henvendte seg med minst to utforskende ytringer til de voksne i et narrativ, ble det kategorisert som narrativ for forstå.

I tabell 6.1 presenteres antall narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå presentert i dyadiske interaksjoner.

Tabell 6.1 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå i dyadiske interaksjoner.

N = 87

Narrativer fortalt i dyadiske kontekster	Narrativer for å fortelle	Narrativer for å forstå
Caroline	10	0
Oda	5	0
Per	13	0
Gro	7	4
Vera	20	5
Åge	16	7
Totalt	71	16

71 narrativer var narrativer for å fortelle, og 16 var narrativer for å forstå. De 16 narrativene for å forstå utgjorde 18 % av de narrativene som fokusbarna presenterte i dyadiske interaksjoner. Tallene kan tolkes dit hen at fokusbarna primært var opptatte av å presentere narrativer for å fortelle. Det kan også være at de voksne i barnehagen var modeller som selv presenterte de fleste narrativene for å dele sine erfaringer og opplevelser med barna.

Narrativer som ble presentert i flerpersone interaksjoner hadde også et klart flertall av narrativer for å fortelle. I tabell 6.2 presenteres antall narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå i flerpersone interaksjoner.

Tabell 6.2 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå i flerpersone interaksjoner.
N = 29

Narrativer fortalt i flerpersone interaksjoner	Narrativer for å fortelle	Narrativer for å forstå
Caroline	8	0
Oda	3	0
Per	1	1
Gro	6	2
Vera	4	1
Åge	3	0
Totalt	25	4

I flerpersone interaksjoner presenterte fokusbarna 25 narrativer for å fortelle og 4 narrativer for å forstå. Dette ble også kommentert i kapittel 5.2.1.1 i forbindelse med at fokusbarna i flerpersone interaksjoner presenterte flest narrativer der de ikke hadde behov for støtte fra voksne. Det kan være at fokusbarna presenterte hendelser hadde god oversikt over og ønsket å dele når flere barn deltok i de narrative konstruksjonene. Flerpersone interaksjoner kan følgelig tolkes dit at fokusbarna var mest opptatte av å fortelle andre barn og voksne om hendelser og erfaringer.

I tabell 6.3 vises hvor mange av fokusbarnas narrativer både fra dyadisk og flerpersone interaksjoner som ble gitt med støtte som kunne kategoriseres som utforskende.

Tabell 6.3 Antall narrativer for å forstå i kategorien: narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte.
N = 77

	Bakgrunnsopplysninger gitt med støtte	Narrativer for å forstå
Caroline	5	0
Oda	5	0
Per	6	1
Gro	8	6
Vera	14	6
Åge	19	7
Totalt	57	20

Av 77 narrativer som ble fortalt med støtte fra voksne var 57 (74 %) narrativer for å fortelle, mens 20 (26 %) var narrativer for å forstå og utforske hva andre mente, tenkte, trodde eller visste. Initiativet til *narrativer for å fortelle* både i dyadiske og flerperson interaksjoner ble tatt omtrent like ofte fra voksne som fra barn²³. Initiativet til *narrativer for å forstå* ble tatt oftere av barn enn av voksne: Gro i 4 av 6 narrativer, av Vera i 5 av 6 narrativer og av Åge i 5 av 7 narrativer. Dette peker mot at når barn søkte etter mening i hendelser, tok de initiativ til å samarbeide med voksne for å høre deres oppfatning. Når voksne tok initiativ til narrativer der barna henvendte seg for å forstå, innledet de med å spørre barna om hendelser som barna uttrykte interesse for å fortelle om, men som de kommuniserte at de ikke forstod og ønsket å finne ut av sammen med voksne.

6.2.1 Narrativer for å fortelle

Narrativer for å fortelle handlet for eksempel om hendelser fokusbarna hadde deltatt i eller skulle delta i, eller om en leke de hadde hjemme eller med seg til barnehagen. Narrativer for å fortelle kunne være om hendelser, om personer eller ting, hva fokusbarna ønsket seg, kunne eller mestret. Barna fortalte om hendelser som engasjerte, ergret, gledet og imponerte dem. De voksne samtalepartnerne samarbeidet med å vise at de lyttet. De støttet det fokusbarnet som fortalte ved å gi blikkontakt, nikke, smile og eventuelt spørre for å støtte han eller henne i å gi nødvendige bakgrunnsopplysninger.

De narrative der fokusbarna fortalte og på eget initiativ ga nødvendige bakgrunnsopplysninger hadde gjennomgående færre ytringer enn i narrativer for å forstå. Når

²³ Caroline tok initiativ i 9 av 18 narrativer, Oda i 2 av 8, Per i 8 av 15, Gro i 10 av 19, Vera i 15 av 31 og Åge i 13 av 26 narrativer.

bakgrunnsopplysningene ble gitt med støtte fra voksne ble narrativene ofte lengre fordi voksne stilte flere spørsmål, og spørsmålene kunne føre til utvidelser eller endringer i narrativenes innhold. Narrativer for å fortelle hadde ytringer med opplysninger om hendelser, uten at barna spurte etter eller utforsket de voksnes oppfatning. Et eksempel kan hentes fra Carolines narrativer. Hun fortalte et kort narrativ der hun raskt, og uten å la VO4 slippe til, uten støtte fortalte om da hun slo leppa si:

Caroline narrativ nr. 8 i dyadisk interaksjon Deltakere: Caroline og VO4 som satt og tegnet ved langbordet sammen med Ine. Ine og VO4 hadde litt tidligere snakket om Ine som hadde slått seg og ødelagt en tann i barnehagen. De hadde sittet tause en stund da Caroline fortalte om leppa si.

1CAR: vet du - [= høyt, ivrig, ser på VO4]

2CAR: jeg slo meg hjemme - [= høyt]

3CAR: der borte - [= peker, ivrig, reiser seg opp]

4CAR: da [!] fikk jeg vondt på leppa -![= tar seg til leppa]

5VO4: ja du gjorde det ja -! [= alvorlig, nikker til Caroline]

6CAR: [= nikker og smiler til VO4, ser ned i arket, ser fort på Ine og tegner videre]

Caroline introduserte her i linje 2 at hun hadde slått seg, og ga i linjene 2, 3 og 4 informasjon om hendelsen uten å vente at VO4 skulle delta. VO4 støttet Caroline ved å bekrefte i linje 5 at hun lyttet og oppfattet det Caroline fortalte.

Dette narrative for å fortelle om en hendelse hadde innhold med sammenheng mellom hendelselementer som VO4 ga uttrykk for at hun forstod. Caroline fortalte hva som hadde skjedd, hvor det skjedde og hva som var konsekvensen av hendelsen. Hun så oppmerksomt på VO4 hele tiden, men ga uttrykk for at hun var ferdig med narrative da hun startet å tegne igjen. Hun så ikke på VO4 og virket konsentrert om tegningen, og VO4 fulgte ikke opp med å spørre for å høre mer. Både Caroline og VO4 var tause til Ine startet med å fortelle om en fest hun hadde vært på.

Fokusbarnas bakgrunnsopplysninger som ble gitt uten støtte i *narrativer for å fortelle*, kan ha blitt presentert fordi barna forstod at andre måtte ha disse for å forstå det de fortalte. Når narrative hadde tilstrekkelig med bakgrunnsopplysninger til at samtalepartneren uttrykte at de forstod det barnet fortalte om, kan dette imidlertid henge sammen med at andre, hadde fortalt om hendelsen til barnet. Fokusbarna kan gjennom andres narrative ha fått en mal for

hvordan de selv kunne fortelle om erfaringen, som jeg påpekte i kapittel 5. Aukrust (1995) hevder for eksempel at det er vanlig at voksne snakker gjennom hendelser som skal skje eller hendelser som har skjedd, både angående daglige rutiner og opplevelser som har gjort inntrykk på barn. Hadde for eksempel foreldrene eller voksne i barnehagen tidligere fortalt sammen med Caroline om da hun slo seg på leppa, kan dette ha gitt henne en mal for å fortelle om dette selv.

Narrativer for å fortelle var ikke nødvendigvis narrativer der fokusbarna kommuniserte at de var oppmerksomme på at andre ikke delte deres oppfatninger. Nelson (1996, 2004) påpeker riktignok at når barn forstår at andre har egne oppfatninger, vet at de at de må formidle tilstrekkelig med bakgrunnsopplysninger i sine narrativer. Nelson knytter bakgrunnsopplysninger til at barn forstår at samtalepartnere som ikke deler deres erfaring må få informasjon for å forstå hva de forteller om. Narrativer for å fortelle om hendelser kan imidlertid være uttrykk for at barna ville ha oppmerksomhet, imponere, glede eller skryte av seg selv eller andre. Barns narrativer for å fortelle kan være utformet gjennom tidligere narrativ praksis der barna har fått en oppskrift eller en mal for hvordan de kan fortelle om hendelser. *Narrativer for å fortelle* er derfor en usikker kategori hvis den brukes alene for å vurdere om barn forstår at andre kan ha egne oppfatninger. Narrativer for å fortelle må således alltid studeres utfra kontekst og det tematiske innhold, samt språklige uttrykk som benyttes, før man kan si om et barn forsøker å ta den andres perspektiv og gi nødvendige opplysninger. *Narrativer for å fortelle* har jeg følgelig vurdert som en mer usikker kategori for barns oppmerksomhet mot andres oppfatning enn *narrativer for å forstå*. Flere argumentene for dette enn tidligere erfaringer med å fortelle om en hendelse, presenteres i neste avsnitt om *narrativer for å forstå*.

6.2.2 Narrativer for å forstå

Utforskende aktiviteter for å finne ut om voksnes oppfatninger kom til uttrykk både gjennom språklige og ikke-språklig kommunikasjon. Barnas språklige tilnærminger for å forstå hendelser knyttes til spørsmål og påstander fra barn til voksne om et narrativt tema. Ikke-språklige uttrykk relateres til et spørrende eller påståelig tonefall, kombinert med en avventende holdning der barna så spørrende på de voksne. I narrativer for å forstå inviterte fokusbarna voksne til å samarbeide og svare på spørsmål, forklare eller utdype et tema i en hendelse. Gjennom måten fokusbarna presenterte innhold og struktur på kunne de gi uttrykk for at de ikke helt forstod det de fortalte om, eller sammenhengen mellom elementene i

hendelsen. I invitasjonene til de voksne om å samarbeide gjennom å fortelle eller svare på spørsmål ba fokusbarna om støtte til å finne ut av eller forstå en hendelse. De narrative som ble kategoriserte som narrativer for å forstå var sjelden lineært strukturerte, og kunne bevege seg frem og tilbake i tid eller i hendelsenes rekkefølge. Nedenfor følger et eksempel på hvordan Vera sammen med VO4 forsøkte å finne ut av og forstå hvem som kan tisse på seg.

Vera narrativ nr. 5 i dyadisk interaksjon. Deltakere: Vera og VO4. Vera satt og så på VO4 som spilte med Gry og ventet på å få være med.

1VER: ikke sant babyer kan tisse på seg -? [= ser på når et barn får lagt bleie på dukken sin av VO4]

2VO4: ja -. [= nikker bekreftende]

3VER: det kan ikke barn -? [= utfordrende tonefall og avventende blikk]

4VO4: jo -! [= nikker kraftig]

5VER: nei -! [= høyt, forskrekket tonefall]

6VO4: <jo> -! [= streng, belærende]

7VER: <nei [!]de kan'> ke det [!] -! [= høyt, sterkt avvisende, ser spørrende på VO4]

8VO4: jo de kan det -!

9VO4: jeg veit om voksne folk som også har gjort det jeg -.

10VO4: jeg veit om ei dame eg som lo så fælt at ho tissa i bukse jeg -! [= skifter tonefall til gradvis humoristisk]

11VER: [= ser forskrekket på VO4, så smiler og ler hun]

12VO4: det er helt <sant altså> -! [= latter i stemmen]

13VER: <ikke jeg> [!]tisser på meg[!] -! [= høyt og ettertrykkelig, tydelig avvisende, ser sint på VO4]

14VO4: har ikke du gjort det -?

15VER: nei [!] det gjør ikke jeg -! [= høyt, avvisende stemme]

16VER: atte jeg kjenner ingen <jeg som> +/

17VO4: <og så er det> noen som bare må så tisse at de tisser på seg fordi de kommer ikke fort nok på do - [= forklarer med blid og vennlig stemme, forsøker å avdramatisere?]

18VER: vet du hva:: -? [= lengre pause, snakker med lav, engasjert stemme]

19VER: før så: # så tissa mamma på seg - [= hemmelighetsfull]

20VER: for hun hadde på seg voksenbleie - [= lavt og forundret, ser spørrende på VO4]

21VO4: å ja - ja -! [= blir avbrutt av VO5]

Vera startet her ut med et spørsmål i linje 1 og et nytt i linje 3. Det første svarte VO4 bekreftende på, men på spørsmålet i linje 3 "om barn tisser på seg" avkreftet hun det Vera trodde. I linje 7 påstår at Vera at barn ikke kan det, og ser samtidig avventende på VO4. Vera argumenterer ikke videre for barn generelt, men påstår i linje 13 at ikke hun tisser på seg. I linje 15 gjentar Vera påstanden om at hun ikke tisser på seg selv om voksne gjør det. Veras fortelling om mamma i linjene 18, 19 og 20 viser at hun har akseptert VO4s oppfatning om at andre enn babyer kan tisse på seg.

Vera innledet dette narrativet ved å spørre etter hva VO4 mente om at babyer kunne tisse på seg. Hun introduserte narrativet med å snakke generelt om barn. Da VO4 hevdet at barn kunne tisse på seg, selv om Vera protesterte og holdt på sitt, endret Vera tema til å handle om seg selv og at hun ikke tisset på seg. Dette viser at hun aksepterte VO4s forklaring om at barn kan tisse på seg, bare at det ikke omfattet henne. Vera utforsket VO4s oppfatning både ved å spørre og påstå i dette narrativet, og hun så spørrende og utforskende på VO4 mens hun ventet på svar. Vera var oppmerksomt opptatt av hva VO4 svarte og tok opp hennes responser i sine påfølgende ytringer. Gjennom denne interaksjonen viste Vera at hun først avviste VO4s oppfatning. Deretter godtok Vera VO4s forklaringer og svar. Når Vera fortalte om mamma kan dette tolkes som uttrykk for at hun godtok at voksne også tisser på seg. Narrativet er et eksempel på at Vera i denne konteksten søkte etter å forstå en hendelse ved å utforske en annens oppfatning. Hun aksepterte først ikke det VO4 forklarte, men hennes fortelling om voksne aksepterte hun. Vera ga uttrykk for at hun forstod at VO4 hadde en egen oppfatning, og at hun ønsket å få vite om den.

Gjennom analysene av narrativer for å forstå fant jeg at fokusbarnas ytringer både kunne være spørrende og påståelige. Jeg delte følgelig ytringer for å forstå i to kategorier: *utforskende spørsmål* og *utforskende påstander*. Både når ytringene ble kategoriserte som henholdsvis spørsmål og påstander, ble de kommunisert til voksne på måter som uttrykte at fokusbarna forventet at de skulle fortelle eller forklare hva de mente om et tema. Når ytringer ble kategoriserte som *utforskende spørsmål* var de språklige og ikke-språklige henvendelser til partneren som ble bedt om å svare på noe fokusbarna spurte om (for eksempel som Vera i linjene 1 og 3 over). Spørrende ytringer ble kodet som utforskende når fokusbarna ga uttrykk for at de ikke forstod og på ulike måter ba voksne om å fortelle hva de mente, trodde eller visste osv. De hadde et spørrende tonefall samtidig som de så spørrende på de voksne. De voksne kommuniserte gjennom sine svarresponser at de forstod hva barna ønsket.

Når ytringene ble kategoriserte som *utforskende påstander* var det fordi fokusbarna kom med påstander om noe, samtidig som de ikke-språklig kommuniserte at de var spørrende og ventet på de voksnes respons. De voksne responderte også på påstandene som en invitasjon til å forklare eller utdype et tema. For eksempel i linjene 7, 13 og 15 ovenfor presenterte Vera utforskende påstander, kombinert med at hun så avventende på VO4 og ventet at hun skulle svare. Fokusbarna inviterte de voksne til å samarbeide ved å se på de voksne uten å si noe etter at de hadde ytret seg påstående eller markerte at de var uenige. De kommuniserte at de ventet på oppfølginger fra dem, de så direkte og spørrende på den voksne samtalepartneren etter at de hadde påstått noe. Etter å ha stilt utforskende spørsmål eller gitt utfordrende påstander var fokusbarna ofte tause og så avventende på de voksne. I tabell 6.3 presenteres oversikt over de ulike fokusbarnas utforskende ytringer som spørsmål og påstander.

Tabell 6.4 Oversikt over fokusbarnas *utforskende ytringer* som spørsmål og påstander
N = 69

	Utforskende spørsmål	Utforskende påstander
Caroline	1	0
Oda	0	0
Per	2	0
Gro	11	6
Vera	11	11
Åge	19	8
Totalt	44	25

Som det fremgår av tabell 6.4 var det hovedsakelig tre av fokusbarna som presenterte utforskende ytringer, både spørsmål og påstander.

6.2.2.1 Ytringer med utforskende spørsmål

I Veras narrativ fra dyadisk kontekst nr. 5 presentert over, stilte hun utforskende spørsmål til VO4 i linjene 1 og 3. Hun spurte etter VO4s oppfatning for å forsøke å finne ut av hvem som kan tisse på seg. I den følgende narrative søkte Åge å forstå hvordan han skulle forstå en situasjon der han var usikker på hvem han skulle gi julegaven sin til. Åge spurte VO4 om å svare på dette, og å få høre hennes oppfatning av hendelsen.

Åge narrativ nr. 16 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Åge og VO4. Åge satt på fanget til VO4 og de snakket lavt sammen om julegaven Åge ville lage. VO4 innledet med å spørre Åge hva han ville gjøre, og han fortalte om at han ville lage julegaver.

1VO4: men du # tenk at du skal få lov å lage dine egne julegaver du -! [= engasjert, varm stemme]

2ÅGE: skal jeg lage sjøl -? [= nikker]

3VO4: blir ikke det fint Åge -? [= høy og ivrig stemme]

4ÅGE: <nei> -! [= rister på hodet, ser sint på VO4]

5VO4: <blir det> ikke -! [= forskrekket, rister lett i Åge og ser på han]

6ÅGE: nei: # fordi: jo - [= nølende, nesten gråtende stemme, ser på VO4]

7ÅGE: jo: der er bare det # -? [= ser fortvilet ut]

8ÅGE: bare det atte # [= ser ut til å skulle gråte]

9ÅGE: atte # jeg vet ikke om jeg skal gi den til mamma: ' n eller pappa: ' n min -? [= ser alvorlig på VO4]

10VO4: ja:: [= samme alvorlige tonefall som Åge]

11VO4: men du ka::n lage en[!] julegave til mamma og du kan lage en[!] julegave til pappa -!] [= oppmuntrende tonefall, smiler til Åge]

12ÅGE: [= nikker, ser på VO4 i 4 - 5 sek., nikker langsomt og smiler]

13ÅGE: kan jeg lage en [!] til mamma # -? [= ser ned i VO4s fang]

14ÅGE: og jeg kan lage en til pappa [!] -? [= smiler forundret til VO4]

15VO4: det kan [!] du -! [= smiler til Åge]

16ÅGE: [= hopper ned fra fanget hennes og løper av sted]

Åge uttrykte her at han ikke visste hva han skulle gjøre. I linjene 4, 6, 7, 8 og 9 ga han først uttrykk for å være sint og trist, så så han fortvilet på VO4 og var spørrende da han uttrykte hva han lurte på. VO4s forskrekkelse og fysiske kommunikasjon i linje 5 og at hun ventet til han hadde fortalt hva han ikke fant ut av uten å avbryte fikk frem Åges spørsmål i linje 9. Hennes tilpasning til hans tonefall i linje 10 med gradvis mer oppmuntrende tonefall og forslag til løsning på hans problem, gjør at narrativet avsluttes med at Åge uttrykker glede.

Åge hadde her et problem han ikke visste hvordan han kunne løse. Han uttrykte fortvilelse i innledningen til dette narrativet, og inviterte VO4 til å samarbeide og forklare hva han kunne gjøre. VO4 oppfattet hans ønsker om hjelp og svarte på invitasjonen med å fortelle hva han kunne gjøre. Åge fulgte opp hennes svar med å gjenta forklaringen på hva han kunne gjøre. Ifølge blant andre Ochs og Capps (2001) og Daiute og Nelson (1998) konstruerer barn

narrativer for å skape forståelse og mening med hendelser de ikke forstår. Dette narrativeksemplifiserer hvordan Åge og VO4 samarbeidet om Åges dilemma. Åge fikk erfaring med at han gjennom å samarbeide om en narrativ konstruksjon fikk støtte til å forstå og løse et problem. Voksnes støtte må bygge på de kognitive anstrengelser barn gjør for å forstå hendelser som opptar dem i sine narrativer. Åge fortalte om og uttrykte fortvilelse over et problem han ikke forstod hvordan han skulle løse, og han inviterte med sin utforskende kommunikasjon VO4 til å bidra med sine synspunkter. Åge presenterte sitt problem på en spørrende måte, og VO4 forstod hva han strevde med og svarte på dette.

Utforskende spørsmål ble stilt mer eller mindre direkte til de voksne samtalepartnerne. Fokusbarna kunne direkte be om voksnes oppfatning eller be dem forklare en hendelse de hadde erfart eller skulle erfare, og inviterte de voksne til samarbeid. Når fokusbarna henvendte seg på denne måten og spurte etter voksnes oppfatninger, viten eller tanker om hendelser, er dette tolket som uttrykk for at de i disse kontekstene forstod at de voksne kunne mene, tenke eller vite noe annet enn de selv. Fokusbarna tok initiativ til å samarbeide med voksne om å skape mening i hendelser, og de styrte de voksnes oppmerksomhet mot det de selv ønsket å finne ut av. Utforskende spørsmål representerer en måte å forholde seg til andre på som viser at barn er oppmerksomme på at de kan ha egne oppfatninger.

6.2.2.2. Ytringer med utforskende påstander

Utforskende påstander var ytringer der fokusbarna introduserte eller responderte på et narrativt tema med å påstå noe, for deretter å se avventende på samtalepartneren. Disse interaksjonsmåtene hadde trekk av argumentasjoner. Men fordi fokusbarna så avventende på de voksne og var spørrende i sin ikke-språklige kommunikasjon, ga de uttrykk for at de ventet på at de skulle svare eller forklare. De utfordret voksne til å utdype eller forklare hvordan de oppfattet barnas påstander. Fokusbarna utfordret ved å argumentere mot noe de voksne sa, eller de var påståelige mens de samtidig så spørrende på de voksne. Vera og Åge presenterte flere argumenterende og utforskende påstander der de markerte uenigheter. Gro søkte i stedet bekræftelser på påstander i sine utforskende interaksjoner. For eksempel da Gro i narrativ nr. 1 i flerperson interaksjon var med å konstruere et narrativ om råkjørere og sikkerhetssele.

Gro narrativ nr. 1 i flerpersjon interaksjon.

Gro satt sammen med VO2, Siv, Jenny og Sonja ved langbordet da Jenny fortalte om at hun hadde sittet uten sikkerhetssele og slått hodet i mammaens bil.

- 1JEN: mamma og jeg kjørte vet du og så slo jeg meg på ruta - [= dramatiserende]
- 2VO2: hva var det som gjorde at mamma fikk kjørt <sånn da> -? [= legger vekt på "sånn"]
- 3JEN: <hun bare kjørte> så slo jeg meg på ruta - [= alvorlig ansiktsuttrykk]
- 4VO2: hadde du glemt å ta på deg noe da eller -? [= alvorlig, kontrollerende?]
- 5JEN: ja -
- 6VO2: hva hadde du glemt å ta på <deg da> -?
- 7GRO: <sela> -! [= høyt sikkert mens hun tegner]
- 8GRO: tror jeg -? [= raskt, ser opp fra tegningen sin og spørrende på VO2]
- 9VO2: hadde du glemt å ta på deg selen -?
- 10JEN: ja -!
- 11VO2: wow -! [= forskrekket]
- 12VO2: kanskje mamma bremsa da eller -? [= spiller sjokkert?]
- 13JEN: nei - [= rister på hodet]
- 14SON: kjørte 'a bare -? [= vantro]
- 15JEN: hu kjørte for fort -. [= sint tonefall, sint på mammaen sin?]
- 16VO2: hu kjørte for fort -?
- 17SON: da er det ikke lov -!
- 18GRO: det e 'kke lov å kjøre racerfort ihvertfall -! [= høyt, ser spørrende på VO2]
- 19GRO: <nai:> - [= rister på hodet]
- 20GRO: <det er farlig> [!] å kjøre racerfort -! [= nikker, ser spørrende på VO2 mens hun rister på hodet]
- 21SON: ikke så fort at du skraper bort i ruta -.

I linjene 7 og 8 følger Gro opp det Jenny fortalte og det VO2 spurte om i linje 6. Her ytret hun seg spørrende. I linje 18 fulgte Gro opp Sonjas og VO2s ytringer og var påståelig om at det ikke er lov å kjøre racerfort, kombinert med at hun så spørrende på VO2. De påstandene hun kom med i ytringene i linjene 18 og 20 ble kategorisert som utforskende påstander fordi hun så spørrende på VO2, og hun gjentok påstanden med å legge til "farlig" i linje 20, etter at hun fikk bekreftelse fra VO2 i linje 19.

Gro var engasjert i det felles tema, og deltok både med å få frem bakgrunnsopplysninger og med hva hendelsen handlet om. Hun fulgte godt med på andres ytringer og holdt seg til deres

tema. Hennes ytringer var preget av påstander, samtidig som hun så spørrende på VO2. Gro kommuniserte at hun var usikker her, og at hun søkte bekreftelser på det hun sa fra VO2. Dette er tolket som uttrykk for at Gro var oppmerksom på at VO2 visste eller mente noe annet enn hun selv. Gros utforskende fortellerstil kjennetegnet de fleste av hennes narrativer, og hun presenterte kun påstander i dette narrativet i flerpersontekst, og i et narrativ i dyadisk interaksjon (narrativ nr.6, avsnitt 6.3.2).

Vera uttrykte i flere av sine narrativer at hun søkte å forstå de hendelser hun fortalte om. I narrativet nedenfor ville hun finne ut av hva som var mulig og ikke mulig å bestemme selv. Hun fortalte VO4 hva hun ville bestemme over og hva hun fikk bestemme. Hun forsøkte å finne ut av noe og søkte VO4s støtte og respons på det hun fortalte.

Vera narrativ nr. 18 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Vera, VO4 og Emilie som satt på gulvet og snakket om å leke det en vil selv. Vera ville at de skulle gjøre som hun hadde bestemt. VO4 forklarer at man ikke alltid kan bestemme og at man må la andre få bestemme noen ganger.

1VO4: og veit du hva Vera -? [= ser alvorlig på Vera]

2VO4: det er greit at noen ganger bestemmer noen andre -!

3VO4: syns du det -? [= snakker høyt og fort]

4VER: [= nikker]

5VO4: hm -!

6VO4: noen ganger må vi gjøre sånt som <de andre sier> - [= forklarende tonefall]

7VER: <men jeg bestemmer [!]> når jeg vil snakke -! [= høyt, dunker i gulvet for å understreke at hun bestemmer, ser utfordrende på VO4]

8VO4: det bestemmer du veldig [!]! [= nikker, smiler godt til Vera]

9VO4: hva mer bestemmer du selv da -? [= engasjert tonefall]

10VER: jeg bestemmer... # e:: jeg bestemmer om noen # om noen: om hva jeg vil gjøre -! [= stolt, selvhevdende, ser utfordrende på VO4]

11VER: om jeg vi ta ut i:s -! [= ser smilende og utfordrende på VO4]

12VER: om jeg vi ta ut i:s -! [= ser stolt på VO4, avventende]

13VO4: ta ut hvem?

14VO4: bisset?

15VO4: <bis>?

16VER: <is [!]> vel -! [= veslevoksen, stolt, ser smilende på VO4]

17VO4: is [!] får du lov å bestemme det hjemme selv -

18VO4: om du vil ha is eller ikke -?

19VO4: får du lov å spise is akkurat når du vil -? [= vantrol]

20VER: ja [!] -![= smiler stolt, nikker kraftig]
 21VO4: jøss # jaha: -
 22VO4: det får ikke de barna mine lov til å bestemme selv Vera -!
 23VO4: det bestemmer jeg -![= forundret ansiktsuttrykk]
 24VER: jeg får lov til det av mamma'n min [!]-![= smiler, ser utfordrende på VO4]
 25VO4: hm -?
 26VO4: da er det litt forskjellig <da> - [= snakker om mødres oppdragelse?]
 27VER: <pappa> sier at jeg ikke [!] kan det -? [= ser tenksomt på VO4]
 28VER: men jeg kan det av # mamma -? [= undrende tonefall, ser på hendene sine]
 29VO4: du får lov av mamma for mamma sier at du kan bestemme -
 30VO4: men ikke pappa -?
 31VO4: det er forskjellig det - [= bøyer seg frem og ser på Vera]
 32VER: mm - [= krabber rundt og smiler]
 33VER: mamma og pappa # sier forskjellig - [= langsom tale, stopper opp og ser tenksomt på VO4]

I linje 7 utfordret Vera VO4s ytring fra linje 6 med å understreke hva hun bestemte, samtidig var påstanden utforskende og inviterte VO4 til å svare. VO4 bekreftet i linje 8 at Vera bestemmer selv når hun vil snakke. I linjene 10 og 11 kom hun med utforskende påstander der hun gjennom tonefall og blick utfordret VO4 til å svare. Vera ventet til VO4 svarte og fortalte hva hennes barn fikk lov til å bestemme. Også i linje 24 uttrykker Vera hva hun får lov til og ser utfordrende på VO4 og venter på svar eller kommentarer. Vera uttrykker her at hun er stolt av det hun får lov til, og at hun utfordrer VO4 og venter på hennes svar.

Dette narrativet eksemplifiserer hvordan en språklig interaksjon kan starte som en forklaring på en situasjon, og utvikle seg til et narrativ der et barn utforsker andres oppfatning av hendelsen. Veras påstand om at hun kan bestemme når hun vil snakke ble bekreftet av VO4. VO4 oppfordret også Vera til å fortelle mer om hva hun kunne bestemme selv og Vera fortsatte med å fortelle at hun kunne bestemme hva hun ville gjøre, konkretisert med at hun kunne ta ut is når hun bestemte seg for det. Veras stolte tonefall og utfordrende holdning til VO4 inviterte henne til å respondere. VO4s vantro tonefall og ytring om at det lot ikke hun barna sine få lov til, førte til at Vera stolt og utfordrende gjentok at det sa hennes mamma ja til. VO4s ytring om at det er forskjellig, trolig henspeilt på mødres forskjellige oppdragelsespraksis, førte til at Vera fortalte om foreldrene som ga tillatelse til forskjellige ting. Vera fant ut at det var forskjellige oppfatninger hos VO4, mamma og pappa når det

gjelder å tillate når andre kan få bestemme selv. Hun fikk gjennom interaksjonen ved å spørre, påstå og utfordre støtte av VO4 til å forstå at voksne kunne ha ulike oppfatninger om dette tema.

Utforskende påstander kunne invitere til samarbeid og bidra til å forlenge og videreføre tema, og til at de voksne presenterte sine oppfatninger av hva fokusbarna hevdet. Gjennom utforskende påstander inviterte fokusbarna samtalepartneren til å si sin mening, og var derfor oppmerksomme på at de hadde en oppfatning som kunne være forskjellig fra deres egen. I narrativer for å forstå i denne studien kunne noen av påstandene ha preg av å være argumenter der fokusbarna kontrasterte de voksnes ytringer. Meyer (1992) påpeker at førskolebarns uenighet uttrykkes gjennom selvhevdelse, påstander og benektelser, og eventuelt gjennom fysiske angrep. Meyer hevder at barns argumentative sekvenser struktureres på tre måter. For det første kjennetegnes argumentene ved at barna gjentar den opptil flere ganger. For det andre kan barn presentere stadig sterkere, lengre og mer fantasifulle argumenter som trappes opp. Som en tredje struktur kan de snu om på argumenter og motsi foregående argument. Fokusbarnas påstander, kontrasteringer og argumenter hadde et spørrende tonefall og barna kommuniserte ikke-språklig at de ventet seg svar. De trappet ikke opp de samme argumentene, men ba om svar. Fokusbarna bygde sine argumenter på innholdet i de voksnes svar eller forklaringer. Barna konstruerte sine videre ytringer på de svarene de fikk fra de voksne. De utforskende påstandene var derfor ikke argumentasjoner for å hevde seg selv eller påstå noe for å vinne en diskusjon. Fokusbarna uttrykte derimot at de forsøkte å forstå og skape mening i sine erfaringer.

Matre (1997) kaller ytringer av det slag som Vera presenterte i linje 7 for opponerende ytringer. Vera sa her imot VO4, som mente at andre noen ganger måtte andre få bestemme hva hun skulle gjøre. Vera holdt fast på sin oppfatning og fortalte at hun fikk bestemme når hun ville ta ut is. Matre hevder at slike disputer kan handle om at barn forsøker å skape mening i motsetning til å hevde at de har rett og andre feil. Når fokusbarnas påstander ble kategoriserte som utforskende og ikke som argumenterende for å vinne en diskusjon, var det fordi fokusbarna i tillegg til å påstå noe, hadde spørrende tonefall og et avventende blick på de voksne samtalepartnerne. De uttrykte ikke at de ønsket å vinne en argumentasjon, men finne ut hvordan andre oppfattet et tema de ikke forstod eller ikke visste hva voksne mente om.

6.2.3 Betydning av å ha erfaring med narrativ praksis

Det totale antall narrativer som ble kategoriserte som *narrativer for å forstå* var 16 i dyadiske interaksjoner og 4 i flerpersone interaksjoner (tabell 6.1 og 6.2), totalt 20 av 116 (17,2 %).

Disse narrativer for å forstå narrativene er tolket som uttrykk for at fokusbarna spurte etter de voksnes oppfatning av en hendelse. Når man spør hva andre mener om en hendelse eller et tema, representerer dette en interaksjonsform som viser at man er oppmerksom på at andre kan ha andre oppfatninger enn de man selv har. Dette er en sterk indikator på at barn forstår at samtalepartneren kan ha en egen oppfatning.

Det var Gro, Vera og Åge som presenterte narrativer for å forstå. Caroline, Oda og Per hadde ingen narrativer som kunne kategoriseres som narrativer for å forstå. Dette kan henge sammen med at de hadde færre erfaringer med å konstruere narrativer for å skape mening, og hadde mest erfaringer med å høre og delta i fortellende narrative konstruksjoner. Dette støtter Nelsons forskning (1989, 1996) om at det å søke etter andres oppfatning om et tema, og utforske hva andre mener om en hendelse, er relatert til erfaringer med språk, narrativer og sosial interaksjon. Det kan også være at Caroline, Oda og Per presenterte narrativer for å forstå i situasjoner som ikke ble videoobservert. Interaksjonene mellom disse tre barna og de voksne kan også ha blitt styrt av at voksne utfra erfaring med barnas narrative kompetanse ikke forventet at de søkte etter svar. Dette kunne bidra til at disse fokusbarna ikke utforsket hendelser i sine narrativer. Gro, Vera og Åge fikk imidlertid slik støtte når de presenterte narrativer med tema der de ga uttrykk for at de ville ha responser som svar eller forklaringer på det de sa eller spurte om. Erfaringer med språk, sosiale interaksjoner og narrative presentasjoner knyttes til endringer i forståelse for andre i en rekke studier. Blant andre Astington (2002), Astington et al. (2001), Nelson (1999) og Ely et al. (1998) påpeker alle at med erfaringer skjer det endringer i barns narrative kompetanse i alderen mellom tre og fem år. Barn vil i økende grad uttrykke at de forstår at det er forskjell på deres egen og andres oppfatning etter som de får språklige og narrative erfaringer.

Jeg har ikke funnet forskere som knytter barns utforskende invitasjoner i narrativer til at de kan forstå at andre kan ha egne oppfatninger. Matre (1997) har studert barns samtaler med jevnaldrende og hvordan de kan utforske hva andre barn mener. Hun viser i sine studier til barns opponerende ytringer og hun relaterer disse til utforskende ytringer. Matre mener barn

produserer utforskende ytringer for å skape mening og forstå hendelser sammen med hverandre. I denne studien bruker jeg *narrativer for å forstå* om interaksjoner der fokusbarna forsøkte å skape mening i en hendelse, gjennom å undersøke hvilke oppfatninger de voksne samtalepartnerne hadde. Narrativer med utforskende aktiviteter, ga et sterkere uttrykk for at fokusbarna kunne forstå at andre hadde egne oppfatninger enn narrativer for å fortelle om hendelser.

6.2.4 Barnas invitasjoner til samarbeid

Nelson (1996) hevder at voksne og barn samarbeider om å konstruere forståelse, og at barn lærer gjennom språklige interaksjoner med voksne. Barn samarbeider med voksne om å forstå hendelser, og selv om voksne støtter barns anstrengelser for å forstå, vil det individuelle barnets kognitive konstruksjon være utgangspunkt for å forstå og lære (Nelson 1996). I de utforskende henvendelsene til voksne henvendte fokusbarna seg til dem for å invitere dem til å svare eller forklare, og at de søkte etter deres oppfatning. Når de voksne samtalepartnerne fulgte opp barnas spørsmål eller påstander bidro dette til en meningsskapende konstruksjon der de støttet barna i å finne ut av noe de lurte på. Disse interaksjonene sammenfaller med Nelsons (1996) begrep *samarbeidende konstruktivisme* og barns streben etter å forstå forhold i den sosiale omgivelse.

Nelson (1996) understreker at det er det individuelle barnets kognitive anstrengelser og forståelse som er i fokus for hennes forskning. Hun trekker imidlertid ikke inn hvordan barn aktivt utforsker andres oppfatninger for å forstå de hendelser de forteller om. Nelsons begrep om samarbeidende konstruktivisme blir i hovedsak beskrevet som barns anstrengelser for å forstå og tilpasse seg voksnes kognitive kontekst. Voksne støtter barna ved å gi språklig støtte til de erfaringer og hendelser barn forsøker å forstå når de presenterer sine narrativer. Siden Nelson legger stor vekt på språk og språksatte erfaringer er det påfallende at hun ikke utdyper hvilke aktiviteter som inngår i barns kognitive anstrengelser, og hvordan barn tar initiativ og søker etter andres oppfatning. Nelson kritiserer andre sosiokulturelle forskere som ikke vektlegger språk og det individuelle barnets kognitive anstrengelser for å lære, og hevder at:

..exactly how the knowledge existing in the environment is incorporated into the mind of the child tends to be neglected (1996: 19)

Samtidig konkretiserer hun i liten grad hvordan barn anstrenger seg for å tilegne seg forståelse for andres oppfatninger gjennom samarbeidende konstruktivisme.

Barn kan utforske andres oppfatninger for å finne ut hva de mener, tror, tenker eller vet om noe. Dette må være et viktig ledd i barns læring som bygger på andres språksatte mentale erfaringer og representasjoner (kapittel 3.1, de 4 nivåene for læring om de mentale nivåene). Når barn utforsker andres oppfatninger må de klare å språksette sine egne erfaringer og sammenstille disse med en annens språksatte oppfatninger. Enten fokusbarna responderte med å avvise den andres synspunkt eller lot andres oppfatning føre til at de endret sine egne oppfatninger, må det utfra interaksjonen kunne tolkes om de så på andres oppfatning som atskilt fra sin egen.

Fokusbarna kunne også kommunisere at de forstod at andre tenkte eller mente noe annet enn de selv gjennom hvordan de uttrykte seg språklig. De kunne bruke ord for å snakke om mentale hendelser, som å tro eller bestemme noe, og denne ordbruken kunne vise at de forstod at tenkning styrer folks handlinger. I det følgende presenteres språklige uttrykk som barna benyttet, og som kunne gi uttrykk for at de forstod at andre har egne oppfatninger. Deretter presenteres analyser av ord for mentale hendelser som kunne være uttrykk for at fokusbarna snakket om mentale hendelser som viste at de skilte mellom egne mentale representasjoner og samtalepartnerens.

6.3 Analyser av fokusbarnas evalueringer som uttrykk for at de forstod at andre hadde egne oppfatninger

I det følgende presenteres først eksempler på narrative der fokusbarna evaluerte hendelser, og hvordan fokusbarna gjennom sine evalueringer kunne presentere sitt perspektiv på en hendelse for samtalepartneren. Utfra den narrative konteksten kunne barna uttrykke om de ventet på hennes evaluering av det samme. Deretter presenteres hvordan fokusbarnas bruk av ord for mentale hendelser kunne uttrykke at barna forstod at andre hadde egne oppfatninger.

6.3.2 Evaluering som uttrykk for å forstå at andre kan ha en egne oppfatninger

Evaluering må, i følge Koven (2002), betraktes som mer enn kun en karakterisering av lokalisert enhet, for eksempel en aktivitet eller et objekt. Han understreker at evaluering skjer gjennom forhandlinger mellom de som interagerer. I Labov og Waletzky (1967) struktur skilles det mellom refererende og evaluerende ytringer. Koven påpeker imidlertid, i tråd med Labov (1997), at disse strukturerende elementer er vanskelige å skille fra hverandre, og at de har flere funksjoner. Følgelig kan både refererende og evaluerende faktorer i et narrativ tjene samme formål. Dette er synspunkt som støtter Daiute og Nelsons (1997) argumenter for å hevde at evaluering kommer til uttrykk gjennom interaksjonene, og ikke kun som avgrensede karakteristika uttrykt med vurderende ord om enkelte objekter, aktiviteter eller hendelser.

Evalueringer²⁴ er operasjonalisert som uttrykk for at fokusbarna presenterte sitt perspektiv på de hendelser de fortalte om. Evalueringer kan uttrykkes eksplisitt gjennom språk og implisitt som ikke språklig-kommunikasjon. Alle narrative ble studert for å undersøke om bruken av adjektiver og adverb kunne knyttes til evalueringer. De ikke-språklige uttrykk for glede, sinne, oppgitthet og lignende, ble deretter studert. Analysene fokuserte på om fokusbarna ga uttrykk for at å oppfatte den andres perspektiv, her evaluering, som atskilt fra sin egen. Det viste seg at i de fleste narrative ble evalueringer kommunisert implisitt. Eksplisitte, språklige uttryksmåter forekom meget sjelden, både som enkeltstående karakteriseringer av komponenter i de hendelsene barna fortalte om, og som uttrykk for vurderinger i interaksjoner mellom voksne og barn.

Den ikke-språklige kommunikasjon av evalueringer gjennom smil, bruk av trist eller glad stemme eller ansikt, armer og ben for å vise for eksempel interesse, glede, sinne, kjedsomhet og tristhet, var den vanligste hos alle fokusbarna. De ikke-språklige uttrykkene for barnas evalueringer bidro alltid til å karakterisere og sette farge på det fokusbarna språklig ga uttrykk for. Ikke-språklige evalueringer forekom også alene og representerte selvstendige uttrykk for hvordan en hendelse ble vurdert. De kunne for eksempel uttrykkes ved nikk, kombinert med

²⁴ Evaluering er også barns kontrasteringer og markering av å være uenig med samtalepartneren, fordi dette er uttrykk for barns perspektiv på det en annen mener. Imidlertid har kontrasteringer mer preg av et for og imot perspektiv som ikke eksplisitt uttrykker hvilke kvaliteter barna knytter til hendelsen. Kontrasteringer presenteres i kapittel 7.3.1

smil, eller hoderisting og et trist ansiktsuttrykk. Enten de ikke-språklige evalueringene karakteriserte språklige ytringer, eller ble kommunisert alene som uttrykk for fokusbarnas vurderinger, var det ikke mulig å tolke om barna mente at andre vurderte en erfaring likt eller forskjellig fra dem selv. Daiute og Nelson (1997) hevder at implisitte evalueringer uttrykker at barna mener samtalepartneren deler perspektiv på hendelse med dem, og at de ikke skiller mellom deres oppfatning og sin egen. Dette bekreftes av den foreliggende studiens analyser som ikke avdekket om de ikke-språklige evalueringene ga uttrykk for om fokusbarna forstod at andre vurderte den hendelsen de fortalte om på en annen måte.

De eksplisitte, språklige uttrykkene var det få av, men disse evalueringene kunne markere fokusbarnas vurdering av hendelser. Gro var et av fokusbarna som benyttet adverb eller adjektiv for å uttrykke evalueringer, og hun benyttet ord og uttrykk som "kjempemange", "det er lett" og "det gjør ikke noe". For eksempel forsvarte hun Turid, som var to år yngre, da hun hadde malt på duken. Gro henvendte seg til VO3 og understreket at hun vurderte at hendelsen var uten betydning.

Gro narrativ nr. 6 i flerpersone interaksjon

Deltakere: Gro, VO3 og Turid som satt sammen og malte ved langbordet.

1TUR: oi jeg male på duken - [= ser forskrekket på VO3]

2VO3: mala du på duken -?[= spørrende til Turid]

3GRO: det kom litt [!] utafør -[= forklarer til VO3 om Turid]

4GRO: det gjør ingenting [!] -! [= formanende oppdragende tonefall, ser strengt på VO3]

5VO3: nei det gjør ingenting -!

6GRO: vi kan vaske det bort - [= høy ivrig stemme, smiler til Turid]

I linje 3 og 4 forklarte og vurderte Gro Turids handling. Hun ga uttrykk for at Turid ikke hadde gjort noe galt, og hun kommuniserer at VO3 også skal oppfatte hendelsen slik.

Det var ikke mulig å vite om Gro oppfattet at VO3 hadde en annen oppfatning enn den hun selv hadde. Men hun kommuniserte at hun forstod at Turid oppfattet at hun hadde gjort noe galt. Gro mente noe annet, men tok Turids perspektiv og henvendte seg til VO3 for å fortelle henne at hun vurderte hendelsen som uvesentlig eller ufarlig. I dette narrative uttrykte Gro at hun vurderte hendelsen forskjellig fra Turid og at hun ønsket at VO3 skulle vurdere den som hun selv gjorde. Blant annet kom dette til uttrykk gjennom klar tonasjon av "ingenting" i linje

4. Gro la her frem en selvstendig oppfatning, hun behøvde verken støtte eller spørsmål for å frem hvordan hun vurderte situasjonen.

Forekomsten av få eksplisitte evalueringer i fokusbarnas narrativer kan henge sammen med flere forhold. Det kan være uttrykk for at de ikke hadde tradisjon for å bruke karakteriserende adjektiver og adverb i denne barnehagen. De voksne kunne også tolke fokusbarnas opplevelser og vurderinger og presentere dem for dem slik at barna bare kunne bekrefte eller avkreft disse. De hadde derfor færre erfaringer med å presentere vurderinger selv. I noen av narrativene la de voksne frem språklige uttrykk for hvordan *de* oppfattet at barna vurderte hendelser.

Vera narrativ nr.7 i dyadisk interaksjon

Deltakere: Vera og VO4 som sitter ved bordet sammen med Gry som spiller et spill med VO4. Gry har akkurat foreslått at voksne kan slå barn hvis de er lei seg. VO4 benekter dette og spør Vera.

1VO4: hva gjør vi hvis en er lei seg da -?

2VER: trøster dem -? [= ser spørrende på VO4]

3VO4: jeg er sikker på at det er mye bedre å trøste de som er lei seg enn å slå <de altså> - [= å slå var Grys synspunkt]

4VER: <og kanskje> +... og så kanskje ta en kos -? [= smiler stort]

5VO4: og kanskje gi en kos ja - [= nikker bekreftende]

6VO4: syns du det er godt? [= ser på Vera]

7VER: mm -! [= nikker]

VO4 uttrykte i linje 6 hvordan Vera kanskje vurderte det hun foreslo i linje 5, og Vera bekreftet denne vurderingen med å nikke og bekrefte med et "mm". Denne vurderingen ga ikke uttrykk for om Vera antok at VO4 vurderte å få en kos på samme måte, eller forskjellig fra hva hun selv oppfattet.

Barns implisitte evalueringer kan være uttrykk for at de mener samtalepartneren forstår en hendelse på samme måte og at tilhøreren har det samme perspektivet som de selv. Eksplisitte evalueringer kan være et middel som kommuniserer hvordan barn utforsker forholdet mellom seg selv og omgivelsene. I denne studien var det kun i noen få narrativer at fokusbarna evaluerte enkelte komponenter i narrativet gjennom eksplisitte språklige uttrykk. Gro brukte eksplisitte språklige uttrykk for å evaluere hendelser i fire av sine narrativer, Vera i to og Åge i to (totalt i 8 narrativer). Også Stone (1992) fant eksplisitte evalueringer i kun 10 av 81 narrativer hos barn i alderen 43 til 59 måneder i sin studie. Fokusbarnas utforskning av

forholdet mellom seg selv og omgivelsene kom i større grad til uttrykk i hvordan de utforsket andres oppfatninger eller kontrasterte dem i denne studien.

6.4 Ord for å snakke om mentale hendelser

Alle fokusbarna brukte flere ulike ord for mentale hendelser. Innholdet i kategorien "mentale ord" er hentet fra en studie av Astington og Jenkins (1999). De studerte 20 treåringers bruk av mentale begreper i lek og samtale med foreldrene. Ordene for mentale hendelser som barna benyttet, og som jeg har studert i fokusbarnas narrativer, var å *tenke, vite, gjette, huske, glemme, synes, ville og mene*. Ifølge Jenkins et al. (2003) er dette de vanligste ord for å snakke om mentale hendelser blant barn i førskolealder. I min studie har jeg i tillegg innbefattet å *bestemme* og *tro* som Bartsch og Wellman (1995) også brukte i sin studie. Både de voksne og fokusbarna brukte disse ordene for mentale hendelser i flere narrativer. Ordene for å snakke om mentale hendelser måtte alltid analyseres i språklig kontekst fordi jeg måtte vurdere om de var ord som kunne kategoriseres som mentale ord eller som retoriske grep. Også Bartsch og Wellman (1995) skiller mellom mentale verb som blir brukt rent konverserende, som for eksempel "vet du hva". Mentale verb som refererer til mentale prosesser, for eksempel "jeg vet at det ikke er sant" eller "jeg tror ikke du vet det", handler om beskrivelse av noe man vet eller tror. Astington og Jenkins (1999) definerte også begreper knyttet til persepsjon, som å se, vise og titte, som ord for mentale hendelser. Dette er begreper som ikke er trukket inn i denne studien fordi de ikke uttrykker om barn viser oppmerksomhet mot at andre kan ha egne oppfatninger. Det viste seg også at fokusbarna sjelden brukte ordene i forbindelse med mentale hendelser, og både barn og voksne brukte hovedsakelig perseptuelle begreper som invitasjoner til kontakt (for eksempel "se på dette").

Det følgende narrative er et eksempel på hvordan fokusbarna brukte ord for mentale hendelser når de fortalte. Gro ga i narrative nedfor uttrykk for at hun kunne skille mellom sin egen oppfatning om en hendelse og VO2s oppfatning av den samme hendelsen.

Gro narrativ nr. 3 i flerperson interaksjon

Deltakere: Gro, VO2 og Siv. Gro og VO2 satt ved langbordet med puslespill da Siv kom og fortalte VO2 om råkjørere hun hadde sett på vei til barnehagen.

1SIV: og der kjørte de da [!] <for fort> -![= engasjert, VO2 snur seg mot henne]

2GRO: < det er> ikke lov [!] -![= forskrekket tonefall]
 3VO2: men da var det kanskje lurt at politiet hadde kommet da -?
 4SIV: ja - [= nikker]
 5GRO: kanskje de visste ikke det -? [= undrende, spørrende tonefall]
 6VO2: mm - [= ser tenksom på Gro]
 7VO2: nai: h: # nei egentlig skal man vite det -
 8VO2: for det er noe som heter trafikkskilt - [= snakker langsomt og ser tenksomt på Gro]
 9GRO: # [= stopper å pusle og ser på VO2]
 10GRO: ja: men jeg [!]trodde ikke at de visste det jeg -! [= høyt, forklarende, ser på VO2]

Gro tok ordet i Sivs narrativ første gang i linje 2 ved å markere hva hun mente om å kjøre for fort. Gro sa at de som råkjørte gjorde noe ulovlig. Gro forsvarte i linje 5 råkjørerne med at de kanskje ikke visste at det ikke var lov til å kjøre så fort. Her forsvarte hun deres handling med at de kanskje ikke hadde informasjon som gjorde at de visste. Da VO2 i linjene 7 og 8 svarte at det skulle de ha visst var hun ikke konsterende og bestemt, men så avventende på Gro. Gro responderte på hennes inviterende ytring. I linje 10 svarte Gro med språklige formuleringer som viste til hennes egne mentale representasjoner når hun sa: "jeg trodde ikke at de visste det jeg".

Gro fortalte utfra det *hun* tenkte om hva andre kunne ha mulighet for å vite, og snakket her om det å *tenke om å tenke*. Hun uttrykte at hun forstod at andre kan ha andre oppfatninger og intensjoner enn det kan se ut som utfra deres handlinger. Det å skille mellom egne og andres oppfatning slik Gro gjorde i dette narrativet, tilsvarer Nelson 4. og siste nivå i læring om mentale representasjoner (kapittel 2.1.3). Nelson hevder at barn på dette stadiet er blitt bevisste på forskjellen mellom egne mentale representasjoner og andres. Astington (1998) hevder at ord for mentale hendelser representerer et metaspråk som støtter barn i å skille eksplisitt mellom handlinger og det som begrunner eller motiverer handlinger. Ord som henspiller på mentale hendelser setter oss i stand til å snakke om mentale prosesser med hverandre, og Astington mener barn utvikler forståelse for andres oppfatning når de lærer å snakke om å tenke. Hun støttes av Nelson og Kessler Shaw (2002) som ikke bruker termen metaspråk, men som understreker betydningen av å kunne begrunne en annens handling utfra det som kan tolkes som deres oppfatninger. Dette gjør Gro i linjene 5 og 9 når hun begrunner råkjørernes handling i forhold til VO2s oppfatning av denne. VO2s oppfølging av Gros ytring om at råkjørerne kanskje ikke visste om fartsgrensen (linje 5) var en respons på hennes undring over at man ikke alltid kan vite hvilke regler som gjelder. Mintz (1995), som studerte betydning av språk for at barn skal kunne uttrykke sin egen oppfatning, fremhever

betydningen av kontekst og nærvær av støttende personer som avgjørende for hvordan barn klarer å dele sine synspunkter med andre. VO2 støttet her Gro ved å bygge på hennes undring og inviterte henne til å fortsette. Gro fulgte opp med å utdype hva hun hadde trodd om hva råkjørerne kunne vite. Hun uttrykte i dette narrative både hva hun selv trodde, hva hun tenkte at råkjørerne hadde visst eller trodd, og hun kommuniserte at hun var oppmerksom på VO2s oppfatning. Dette narrative eksemplifiserer hvor eksplisitt et barn kan uttrykke at de forstår at andre har egne oppfatninger når de bruker ord for mentale hendelser i sine narrative konstruksjoner.

6.4.1 Voksnes bruk av ord for mentale hendelser

Det viste seg at fokusbarnas bruk av ord for mentale hendelser varierte med hvilken avdeling de gikk på, og de voksne på de to avdelingene brukte ikke ord for mentale hendelser like hyppig (tabell 6.5).

Tabell 6.5 Oversikt over hver av de voksnes bruk av ord for mentale hendelser i narrative, både i dyadiske og flerpersone interaksjoner.
N = 127

	Avdeling Alvene			Avdeling Tusser		Totalt
	VO1	VO2	VO3	VO4	VO5	
tenkte	0	0	0	3	1	4
vet	2	5	2	17	18	44
visste	0	1	0	3	0	4
bestemme	0	0	0	3	0	3
vil	4	1	0	24	7	36
ville	1	1	0	9	0	11
tror	1	5	2	8	7	23
trodde	1	0	0	1	0	2
sum	9	13	4	68	33	127

På avdeling "Alvene" brukte VO1, VO2 og VO3 ord for mentale hendelser totalt 26 ganger i observasjonsperioden, mens VO4 og VO5 brukte ord for mentale hendelser 101 ganger. Hvis dette tallet deles likt mellom barna på de to ulike avdelingene, ville de fire barna på avdeling Tusser hørt ord om mentale fenomen 25 ganger hver ($101:4 = 25$), og barna på avdeling Alver 13 ganger hver ($26:2 = 13$). Forholdstallet mellom antall ord for mentale hendelser på de 2 avdelingene at de voksne på avdeling Alver brukte slike ord langt sjeldnere enn på avdeling

Tusser. VO4 og VO5 på "Tusser" brukte hver for seg flere ord for mentale hendelser enn alle de voksne på "Alvene" til sammen. På begge avdelingene snakket voksne med fokusbarna og brukte ord for mentale hendelser både som retoriske grep og for å omtale mentale hendelser.

Peskin og Astington (2004) fant imidlertid at det ikke er det at barn bare hører ord for mentale hendelser som er avgjørende for om de kan uttrykke at de forstår andres oppfatning. De hevder at barn aktivt må konstruere og formulere forståelse for mentale hendelser. De voksne på avdeling "Tusser" snakket om mentale hendelser når de deltok i fokusbarnas narrativer, og de kunne også invitere fokusbarna til selv å formulere hvordan de tenkte eller valgte å løse fenomen mentalt. I narrativet nedenfor hadde Vera med seg brevpapir som hun stolt viste til VO4. Hun ba også om hjelp til å sende brev.

Vera narrativ nr. 23 i dyadisk interaksjon

Vera og VO4 sitter ved langbordet og ser på brevpapiret. Flere barn sitter og tegner ved bordet.

1VO4: hva skal vi bruke dette <til da> -?
2VER: <jeg vil> sende et bre:v[!] -! [= veslevoksent og skråsikkert]
3VO4: hvem skal vi sende brev til da syns du -? [= spørrende og interessert]
4VER: det kan du +... dere velge se:lv -! [= veslevoksent]
5VO4: men hvem tenkte du det var lurt å sende brev til da -? [= interessert tonefall, ser avventende på Vera]
6VER: jeg tenkte kanskje Elsa -? [= spørrende og ivrig, Elsa var en lekevenninne som sluttet sist sommer]
7VO4: kanskje vi kunne sendt brev til Elsa [!] [= ivrig]
8VER: kan vi ikke det -? [= ser spørrende på VO4]

I linje 3 trekker VO4 inn mentale hendelser med å hensepeile på hva Vera synes eller mener om en hendelse. Vera sa i linje 4 at de kunne velge hvem de skulle sende brev til. VO4s svar i linje 5 inviterte Vera til å svare på hva hun tenkte var lurt, og Vera tok med seg ordet "tenkte" til linje 6.

VO4 oppfordret Vera til å formulere hva hun syntes og senere hva hun tenkte om hva som var lurt å gjøre. Hun inviterte henne til å tenke og til å vurdere, to mentale hendelser som Vera tok tak i og svarte engasjert og ivrig på. Veras svar i linje 6, der hun sa at hun tenkte kanskje Elsa, og som hun spørrende returnerte til VO4, er et eksempel som viser at Vera vet at hun tenkte noe, noe som VO4 ikke kjente til før hun svarte og sa det høyt. Vera fikk i dette narrativet

høre ord for mentale hendelser brukt i et narrativ hun selv hadde initiert om et tema hun var opptatt av. Responsene fra VO4 ga henne utfordringer både i det å bruke ord for mentale hendelser og formulere hva hun selv tenkte om hva som var lurt. Dette narrative eksemplifiserer hvordan ord for mentale hendelser, her Veras bruk av ordet *å tenke*, uttrykker at man kan ha en oppfatning som ikke deles med andre, men at man kan snakke seg frem til en felles forståelse. Narrative kan på denne måten gi barn erfaringer med å delta i samtaler som omhandler mentale hendelser, og gjøre erfaringer med innhold og bruk av ord for mentale hendelser.

Gro og Per som gikk på "Alvene" presenterte 32 av totalt 116 narrative (tabell 4.2). Pers narrative var hovedsakelig *narrativer for å fortelle* om hendelser, og voksne bidro sjelden med spørsmål eller kommentarer til narrative han presenterte. Gro inviterte hyppig voksne til å bidra i sine 19 narrative, hun spurte eller hun utfordret dem til å forklare og beskrive, og de fleste ord for mentale hendelser ene de voksne benyttet forekom i hennes narrative. For eksempel brukte VO2 "tror" da hun ville støtte Gro i å svare på noe hun ga uttrykk for at hun ikke kunne svare på.

Gro narrativ nr.3 i dyadisk interaksjon

Deltakere Gro og VO2 som satt ved langbordet og tegnet, Jenny satt ved siden av og 2 studenter har akkurat gått for å få veiledning av styrer i barnehagen. Gro spurte VO2 hva de skulle og hun fortalte at de skulle lære om hvordan det er å jobbe i barnehage.

1VO2: hvordan er det å jobbe i barnehage da Gro -?

2GRO: [= smiler, ser taust på VO2]

3VO2: hva tror du om det -? [= ventet på svar i flere sekunder]

4GRO: mye å ha pause tror jeg -? [= svarer langsomt, ser tenksomt på VO2]

5VO2: det er å ha pause -? [= forundret, lattermild stemme]

6VO2: hva gjør de voksne da -? [= smiler, oppmerksomt blick på Gro]

7GRO: [= ser taust på VO2, smiler, ser ut til å tenke]

8VO2: tror du -? [= smiler, skakker på hodet]

9GRO: de snakker i telefonen -? [= ser spørrende og usikker på VO2]

10VO2: sitter og snakker i telefonen -? [= nikker, alvorlig blick]

Gro svarte etter å ha vært taus en stund. Hun gir VO2 svar i linje 4 etter at VO2 har henvist til at hun skal svare med hva hun tror. Da VO2 spør videre i linje 6, svarte heller ikke Gro. Da VO2 i linje 8 igjen viser til hva hun tror om det hun ble spurt om, svarer Gro på spørsmålet og hva hun tror.

VO2 trakk her inn det mentale ordet *å tro* om en mental hendelse. Gro svarte ikke på VO2s spørsmål om hvordan noe *var*, men responderte først når hun ble invitert til å fortelle hva hun *trodde* om dette. Gros respons på spørsmålet om hva hun *trodde*, kombinert med tenkepausen og den langsomme måten hun spørrende svarte på, ga uttrykk for at hun tenkte på noe som hun antok VO2 ville vite. Narrativet er et eksempel på hvordan ord for mentale hendelser støtter barns forståelse for at det eksisterer et mentalt nivå som kan styre hva man gjør, og at de må språksette hva de tenker for at andre skal få vite om deres oppfatning. VO2s bruk av ord for mentale hendelser støttet Gros bidrag til narrativet. Gro kan her tolkes dit hen at hun kunne skille mellom å vite og å tro som to ulike mentale hendelser.

Voksne på "Alvene" brukte ikke ord for mentale hendelser like hyppig som voksne på Tusser. Dette behøver ifølge Lohmann og Tomasello (2003a) ikke å redusere barns læring om andres oppfatning. De studerte hva slags språklig innflytelse som har størst effekt på barns forståelse for feiloppfatninger (se kapittel 3.1.2). Studien viste blant annet at når voksnes språklige interaksjoner bygde på fullstendige setninger, og de støttet barn i å studere objekter fra forskjellige perspektiv, hadde dette like stor effekt på barnas forståelse for feiloppfatninger som når det ble benyttet ord for mentale hendelser. Lohmann og Tomasello konkluderer med at det ikke var nødvendig at voksne benyttet ord for mentale hendelser for at barna skulle mestre feiloppfatningsoppgaver og lære om andres oppfatninger. I flere av narrativene til Gro og Per viste analysene at de voksne støttet barna i å skifte perspektiv, og de forklarte hvordan de oppfattet noe i forhold til barnets oppfatning. De voksne bidro med å oppklare misforståelser og klargjøre det som barna ikke forstod. Dette representerer språklige interaksjoner som Lohmann og Tomasello fant var viktige for å trene barns forståelse for feiloppfatningsoppgaver. Nedenfor følger et eksempel der VO1 forsøker å få Per til å fortelle og forstå at det er flere perspektiver han må vurdere i en konfliktsituasjon. Hun bruker ikke ord for mentale hendelser, men støtter Per i å forsøke å forstå at det er en sammensatt situasjon der han og Hilde har forskjellige viljer.

Per narrativ nr.5 i dyadisk interaksjon

Hilde hylte og Per lagde grinelyder på gulvet. VO1 løp til. Hun løftet Per bort fra Hilde og holdt han på fanget. Per strakk seg etter en båt som Hilde satt og holdt på.

1VO1: å:: hva skal vi gjøre da Per - ? [= spør, holder rundt han]

2HIL: e:: [= grinelyd fra henne, Per prøver å tilrane seg båten]

3HIL: den er <mi:n> -! [= ser på VO1, lager grinelyder]
4VO1: <hallo [!] du> Per -! [= Strekker seg etter båten, holder på armen til Per]
5VO1: hva var det du [!] ville ha -? [= ønsker at han skal fortelle?]
6PER: båten -! [= trist stemme, peker på båten Hilde holder og som han har lekt med før på dagen]
7VO1: hvorfor skal du ha den da -? [= engasjert, sitter ved siden av Per på gulvet]
8PER: fordi at # den var fordi at den va:r ledig - [= ser på Hilde, så bort]
9VO1: var den ledig -? [= ser forundret på Per, så på Hilde]
10PER: nei:: [!] fordi at den var min [!] -! [= snakker med sint stemme]
11VO1: jeg så at Per hadde den tidligere i dag - [= til Hilde]
12VO1: men nå hadde Hilde <den altså> -? [= spørrende til Hilde, så til Per]
13PER: <jeg fant den> -![= høyt, peker på båten]
14PER: så:: lekte jeg [!] med den -! [= høy, sint, forurettet stemme]
15PER: Hilde tok den fra me::g -! [= ser sint på Hilde og så på VO1]
16VO1: du # skal vi leke med bilene da -?[= inviterende, vennlig til Per]
17PER: jeg hadde båten hjemme -! [= enda sintere stemme, vrir seg løs fra VO1 og legger seg på gulvet]
18VO1: nei du har ikke hatt den hjemme for dette er i barnehagen -! [= svarer noe mer irritert]
19VO1: går det an at dere bytter på litt eller Per -? [= ser smilende på Per, oppmuntrer?]
20PER: nei -! [= lavt, ser bort]
21VO1: er det noen andre båter som kan brukes da trur du -?
22PER: nei -! [= sint stemme, ligger på gulvet og kjører med en bil, ser ikke på VO1]

Per kommuniserte i linjene 2, 4, 6 at han vil ha båten og han forsøker å forklare hvorfor i linjene 8, 10, 13, 15, 15 og 17. VO1 inviterer han til å forklare og begrunne i linjene 7 og 9. Hun forsøkte å få han til å godta at Hilde har båten (linje 12) og at han kanskje kan finne på en annen lek sammen med VO1 (linje 16). Hun foreslo så at han og Hilde kunne bytte på. Per avviste i linje 20 dette forslaget, og i linje 22 forslaget om å bruke andre båter.

VO1 kommuniserte at hun aksepterte at Hilde nå hadde rett til å få båten. Hennes interaksjon med Per dreide seg om å få han til å akseptere at det var Hilde som lekte med båten nå, og at han derfor ikke kunne ta den. Uten å benytte ord for mentale hendelser som å forstå, tenke, ville, vite og mene, kommuniserer hun til Per at han må forsøke å forstå situasjonen fra andre

synsvinkler enn sin egen. Hun forsøker i linjene 12 og 19 å presentere Hildes perspektiv, fordi Hilde hadde funnet båten ledig. Og også fra sin egen synsvinkel, fordi hun ga uttrykk for at hun ikke visste hvordan hun kunne løse situasjonen (linje 11 der hun henvender seg til Hilde), og hun kom med flere forslag om at han skulle finne på noe annet hyggelig, alene eller sammen med henne. Tomasello (1999) vektlegger betydningen av språklige interaksjoner mellom barn og voksne der formålet er å rydde opp i misforståelser og finne ut av uklårheter. Spesielt fremhever han at dette støtter barns forståelse for ulike menneskers perspektiver. Selv om Per her ikke ga uttrykk for å akseptere eller forstå VO1 eller Hildes perspektiv, representerer dette narrativet et eksempel på at han inviteres inn i en narrativ interaksjon som handler om å forstå hva andre kan mene. Uten at det benyttes ord for mentale hendelser fikk Per høre hva VO1 mente var Hildes oppfatning, samt hva hun selv tenkte.

De voksne på avdeling "Tusser" brukte oftere ord for mentale hendelser enn voksne på "Alvene". De benyttet også disse som retoriske grep, for eksempel for å skaffe seg barnas oppmerksomhet, uten at de refererte til mentale hendelser. Det viste seg at de fleste ord for mentale hendelser som voksne brukte ikke ble benyttet for å referere til mentale prosesser. Nedenfor følger et eksempel på bruk av ordet *vet* som var det ord for mentale hendelser både barn og voksne hyppigst anvendte som et retorisk grep for å skaffe seg oppmerksomhet og etablere kontakt. Men *vet* ble også brukt som et mentalt ord. Vera satt sammen med VO5 og tegnet da Vera spontant fortalte om at hun hadde stigespill hjemme. VO5 fortsatte med å fortelle om et spill hun hadde hjemme.

Vera narrativ nr.22 i dyadisk interaksjon

Vera og VO5 satt og tegnet ved langbordet. Ved den andre bordenden satt VO4 og spilte stigespill med noen gutter.

1VO5: vet du hva jeg har hjemme -? [= inviterende]

2VER: ja:: -? [= interessert]

3VO5: Harry Potter - spill -! [= stolt tonefall]

4VER: du o:g -? [= smiler forbauset]

5VO5: [= ler, nikker]

6VO5: det fikk jeg i julegave -!

7VER: jeg [!] fikk det av ma:mma: [!] -![= ivrig og glad i stemmen]

8VER: jeg vet ikke hva det kosta -. [= forbauset]

9VER: det er helt like spill som ditt -! [= virker skråsikker, stolt]

10VO5: ja det kan hende - det vet jeg ikke -?

I linje 1 brukte VO5 vet som en kontaktform og skaffet seg Veras oppmerksomhet om et tema. Vet ble her ikke brukt om å vite, men i linje 10 bruker VO5 dette ordet om ikke "å vite. Vera brukte også ordet uoppfordret i linje 8 og fortalte at hun ikke visste prisen på spillet.

Interaksjoner der det brukes ord for mentale hendelser representerer viktige erfaringer for barns læring om de ikke synlige mentale hendelsene. Både Vera og VO5 brukte ordet *vet* og refererte til å *vite* noe om det tema de snakket om. Dette narrative er et eksempel på hvordan både barn og voksne brukte ord for mentale hendelser. Vera uttrykte i denne konteksten at hun forstod at det er et mentalt nivå som representerer hva hun kan tenke, vite eller lignende. Her kommuniserte Vera om å ikke vite, og VO5 svarte på samme måte at hun heller ikke visste. Dette narrative representerer en erfaring som kan bestyrke at Veras har skaffet seg forståelse for mentale hendelser.

6.4.2 Barnas bruk av ord for mentale hendelser

Fokusbarna i den foreliggende studien brukte aldri ordene: gjette, mene, synes eller huske hentet fra studien fra Jenkins og Astington (1999) for mentale hendelser i sine narrativer. Ordene for mentale hendelser som fokusbarna brukte er presentert nedenfor i tabell 6.7, og i den tidsbøying av verbene som barna benyttet.

Tabell 6.6 Oversikt over hvert av fokusbarnas bruk av ord for mentale hendelser i både dyadiske og flerpersone interaksjoner. N = 63

	Per*	Gro*	Vera	Åge	Caroline	Oda	Totalt
tenkte	0	0	0	1	0	0	1
vet	3	3	6	7	3	0	22
visste	0	2	0	0	0	0	2
bestemme	0	0	1	0	0	0	1
vil	2	1	11	9	1	2	26
ville	0	0	2	0	0	0	2
tror	0	1	0	5	2	0	8
trodde	0	1	0	0	0	0	1
sum	5	8	20	22	6	2	63

*Fokusbarna på avdeling Alver

De yngste fokusbarna, Caroline, Per og Oda, brukte færre ord for mentale hendelser enn de eldste. Dette kan henge sammen med at de eldre barna hadde fått flere erfaringer med å høre ord for mentale hendelser og knytte dem til mentale representasjoner av hendelser. Nelson

(2004,1996) påpeker betydningen av at barn må få mange erfaringer med språk, lytte til narrativer og voksnes bruk av ord for mentale hendelser for å forstå at de representerer fenomen som ikke er synlige. At de yngste brukte færre ord for mentale hendelser kan følgelig henge sammen med at de hadde færre erfaringer med å snakke om mentale hendelser, både hjemme og i barnehagen. I aldersperioden mellom 3 og 5 år skjer det også språklæring i utstrakt grad og dette har innvirkning på kognitive prosesser og forståelse for abstrakte fenomen (blant andre Peskin og Astington 2004; Nelson og Kessler Shaw 1998; Nelson 1996).

Det viste seg at alle fokusbarna brukte ord for mentale hendelser både om mentale hendelser og som retoriske grep og for å sikre seg oppmerksomhet som en introduksjon til å fortelle. Ordet *vet* var det ord for mentale hendelser som barna på samme måte som de voksne oftest benyttet som et retorisk grep både for å få oppmerksomhet og som introduksjon til et narrativ. Alle fokusbarna introduserte et eller flere av sine narrativer på denne måten. Ordet *vet* ble kun brukt om mentale hendelser fire ganger, for øvrig ble ordet brukt retorisk. *Vet* ble benyttet to ganger av Vera (for eksempel i narrativ nr.22 i dyadisk interaksjon, avsnitt 6.4.1), en gang av Åge (narrativ nr.16 i dyadisk interaksjon, avsnitt 6.2.2), og Gro sa *vet* en gang når hun fortalte VO2 om julekalenderen.

Gro narrativ nr.8 i dyadisk interaksjon

Gro og VO2 stod sammen i vinduet og så ut på snøværet da VO2 innledet et narrativ om julekalenderen til Gro

1VO2: du har du åpnet kalenderen din i dag eller -?

2GRO: ja jeg har åpna en pakke -![= smiler og vrir seg]

3VO2: og da fikk du noe fint -?

4GRO: ja # jeg vet ikke hva det stod der -?[= er stille, ser spørrende på VO2]

5VO2: stod det noe der -?[= nysgjerrig og interessert tonefall]

6GRO: ja # -

7GRO: kanskje det var en overraskelse -? [= ser spørrende på VO2]

Gro ble spurt av VO2 i linje 3 om hun fikk noe fint i kalenderen, og hun svarte med å fortelle at hun ikke visste hva som stod på lappen. Når hun spørrende uttrykte at det "kanskje var en overraskelse", kan dette tolkes som gjetning og ønsketenkning som viser til at Gro fortalte om en mental hendelse.

Gro brukte *vet* om å ikke vite i dette narrative. Hun responderte på VO2s spørsmål med å fortelle om at hun ikke visste og understreket dette ved å gjette på at det kunne være en overraskelse.

Av andre ord for mentale hendelser ble ordet *vil* brukt flest ganger, og alltid om å ville noe og ha en vilje. Når fokusbarna brukte de mentale verbene i preteritum (tenkte, trodde, ville og visste), ga de alle eksplisitte uttrykk for at de snakket om mentale hendelser og at de forstod at andre hadde egne oppfatninger. Verbene *visste* og *trodde* ble anvendt av Gro da hun i narrativ nr. 3 flerpersjon interaksjon konstruerte et narrativ om råkjørere sammen med Siv og VO2 (avsnitt 6.4, s.183). *Ville* ble brukt av Vera 2 ganger i narrativ nr.3 i dyadisk interaksjon da hun fortalte om katten hun møtte utenfor butikken (avsnitt 5.4.1, s.152). Og Åge brukte *tenkte* da han i narrative nedentfor planla hva han skulle lage i julegave til vennen sin.

Åge narrativ nr. 18 i dyadisk interaksjon

Det var mye støy og hektisk førjulstemning med innpakking av gaver på avdelingen. Åge satt på fanget til VO4 og fortalte hva han skulle gi vennen til jul.

1ÅGE: vet du hva -! [= ivrig]

2ÅGE: jeg skal lage en sjørøverskute [!] -! [= høyt, ivrig]

3VO4: du skal lage en sjørøverskute <ja> -? [= bekræftende tonefall, nikker]

4ÅGE: <ja> -! [= smiler]

5ÅGE: til Tom [!] [= høres meget fornøyd ut]

6VO4: det kan vel bli litt vanskelig det -? [= rynker pannen]

7ÅGE: ja: men jeg tenkte at voksne e::: skulle hjelpe meg -! [= ser inviterende og smilende på VO4]

8VO4: ja: - [= overrasket og forundret tonefall]

9VO4: og hva tenkte du at du skal lage den av da -?

På VO4s spørsmål i linje 6 om at det kunne bli vanskelig for han å lage en sjørøverskute, svarte Åge i linje 7 at han hadde tenkt på at hun eller noen voksne skulle hjelpe han. VO4 fulgte dette opp og spurte han hva han tenkte han skulle lage den av.

Åges ikke-språklige kommunikasjon var inviterende samtidig som han sa at han tenkte at de voksne skulle hjelpe han. Han ga her uttrykk for at han hadde tenkt på noe som VO4 ikke visste om. Denne delen av kommunikasjonen mellom Åge og VO4 representerer et eksempel på både språklig og ikke-språklig uttrykk for at Åge snakket om et mentalt fenomen og at han hadde tanker om noe. Han ga uttrykk for at han var oppmerksom på at VO4 ikke delte hans oppfatning og at hun ikke visste hva han hadde i tankene. Hun fulgte opp det mentale tema

om å tenke og dreide narrativet inn på hvordan Åge tenkte og planla at han ville bygge skuta. Narrativet er et eksempel på hvordan barna kunne gi uttrykk for å ha mentale representasjoner og tanker som definerer hvordan man kan handle.

Fokusbarna brukte ord for mentale hendelser totalt 63 ganger (tabell 6.6, s.191), men 18 av disse trekkes fra fordi ordet *vet* ble brukt som retorisk grep for å skaffe seg oppmerksomhet eller introdusere et narrativt tema. Følgelig brukte fokusbarna ord for mentale hendelser 45 ganger om mentale hendelser. Det totale antall ytringer var 992 (tabell 4.3, s.103), og dette tilsier at fokusbarna brukte ord for mentale hendelser i ca. 4, 5 % av sine ytringer.

Ord som omhandler mentale hendelser i fokusbarnas narrativer kan tolkes som språklige uttrykk for barns forståelse for andres oppfatning. Fokusbarna kan imidlertid ha brukt ord for mentale hendelser om mentale hendelser uten at de har hatt en fullstendig forståelse av disse ordene. Nelson (1996) og Nelson og Kessler Shaw (2002) vektlegger betydningen av at barn får øve seg i å forstå gjennom å bruke ord de ikke forstår fullt ut ("use before meaning"). For eksempel brukte Oda ordet *vil* to ganger om hva hun ville ha til jul, samtidig som hun pekte på tingene i et blad.

Oda narrativ nr.2 i dyadisk interaksjon

ODA: nei - jeg vil ha alle disse babyene -! [= peker]

Oda kan her ha brukt ordet *vil* som et retorisk grep fordi hun hadde hørt uttrykket "vil ha" mange ganger når det var snakk om å ønske seg noe, uten at hun behøvde å ha forståelse for at dette handler om å ha en vilje eller et ønske som mentalt fenomen. Caroline brukte imidlertid *vil* når hun fortalte om at mamma *vil* være syk (narrativ nr.2 i dyadisk interaksjon, avsnitt 5.2.2, s.136) og gir uttrykk for at hun snakker om vilje og et mentalt fenomen. Konteksten var derfor avgjørende for å vurdere om barna snakket om mentale hendelser når de brukte ord for mentale hendelser i sine narrativer.

6.5 Barns invitasjoner til samarbeid og bruk av ord for mentale hendelser

Nicolopoulou (2002) og Bruner (1990) understreker den betydning narrativer har for å støtte barn i å skape mening i og forstå hendelser. I *narrativer for å forstå* hendelser ga fokusbarna uttrykk for at de søkte etter støtte til å finne ut av noe ved å utforske andres oppfatninger av

en hendelse. De ga dermed uttrykk for at de forstod at andre kunne mene og tenke noe annet enn det de selv gjorde. I de utforskende aktivitetene for å finne ut hva som var andres oppfatninger uttrykte at barna var klar over at andre hadde egne oppfatninger. Når de voksne samtalepartnerne samarbeidet med barna i slike utforskende interaksjoner bidro de til å støtte deres læring om at mennesker kan ha ulike oppfatninger.

Nelson (1996, 2003b) mener at barn i alderen mellom to til fire år vil ha vansker med å forstå at ord kan representere mentale hendelser. Dette fordi mentale hendelser ikke er direkte tilgjengelige og forståelige. Fokusbarna brukte også ord for mentale hendelser mange ganger uten at de snakket om dette. De benyttet disse ordene som retoriske grep for å få oppmerksomhet ("vet du hva"), eller for å slippe å snakke om noe eller svare på spørsmål ("jeg vet ikke jeg"). Voksne brukte også ofte ord for mentale hendelser på samme måte, slik at fokusbarnas sosiale kontekst ga dem erfaringer med å bruke ordene uten å referere til mentale hendelser.

Nelson et al. (2003), Nelson og Shaw (2002) og Ochs og Capps (2001) hevder at bruk av ord for mentale hendelser bidrar til å fremme barns narrative kompetanse. Dette fordi læring av narrative ferdigheter skjer samtidig med en økende kompetanse i å forstå og bruke språklige uttrykk for mentale hendelser. Ord for mentale hendelser støtter også barn i å konstruere narrativer om hendelser som ligger utenfor her-og-nå, og fortelle om hva andre kan tenke eller mene. Når fokusbarnas brukte ord for mentale hendelser i sine narrativer viste de at de kunne forstå hva andre ville, trodde eller mente, og at det de gjorde eller skulle gjøre kunne begrunnes i dette. Voksnes interaksjoner med barna der de samarbeidet om narrativer rundt mentale tema som å ville, mene eller trodde, støttet deres oppmerksomhet mot at andre kan ha egne oppfatninger. Det var ikke bruk av ord for mentale hendelser alene, men interaksjonen mellom barn og voksne om tema knyttet til ord for mentale hendelser som kunne avgjøre om barna uttrykte seg om andres oppfatninger.

Bamberg (1997) understreker at selv om det er vanlig at fire og femåringer gjennom feiloppfatningsoppgaver kan demonstrere at de kan forstå andres oppfatninger, er det sjelden de henviser til mentale hendelser hos personer de forteller om. Det viste seg også i den foreliggende studien, at direkte språklige uttrykk for at fokusbarna forstod at andre hadde egne oppfatninger, ikke forekom i mange narrativer. Kun i noen av de eldste fokusbarnas narrativer forekom språklige uttrykk for andres mentale prosesser. Imidlertid kunne narrativer

uten eksplisitte språklige uttrykk for at fokusbarna forstod forskjellen på egne og andres oppfatninger, avdekke at de forstod at andre hadde egne oppfatninger. De uttrykte dette gjennom å markere uenighet eller hevde at andres oppfatning var feil.

Mentale hendelser læres gjennom interaksjoner med voksne som støtter barn i å betrakte hendelsene utfra flere perspektiver. Barn lærer også om at man kan tenke om hendelser på flere måter når de møter voksne som sammen med barn konstruerer narrativer med flere personers meninger, tanker og viten. Dette støttes av Lohmann og Tomasellos studie (2003a).

Kapittel 7 Fokusbarnas forståelse for andres oppfatning slik dette kom til uttrykk i ulike interaksjonskontekster.

I dette kapittelet presenteres analyser av hvordan interaksjonskontekstene bidro til fokusbarnas uttrykk for å forstå andres oppfatning. Jeg presenterer først hva analysene viste om fokusbarnas forståelse for andres oppfatninger i dyadiske interaksjoner, deretter i flerpersone interaksjoner. Jeg gjennomførte, som nevnt i kapittel 4, et forsøk med fokusbarnas mestring av en tradisjonell feiloppfatningsoppgave, utviklet av Perner og Wimmer (1987). Analysene av fokusbarnas interaksjoner med forsøksleder og mestring av feiloppfatningsoppgaven under eksperimentelle forhold presenteres deretter. Til slutt presenteres analysene av endringer i interaksjonene mellom fokusbarna og de voksne i løpet av den tiden jeg observerte i barnehagen, eksemplifisert med analyser av Åges narrative endringer.

7. 1 Narrativer presentert i dyadiske interaksjoner

Dyadiske interaksjoner er de interaksjonene der fokusbarna fortalte til en voksen og der andre barn ikke bidro til å konstruere narrativer. De fleste narrative ble presenterte i dyadiske interaksjoner, 87 av totalt 116 narrativer. Fokusbarna henvendte seg alltid til voksne i disse interaksjonene og delte sine erfaringer med dem. Selv om andre barn var tilstede, var det de voksne barna så på eller sa navnet til. De voksne ga blikkontakt og responderte gjennom ulike

ikke-språklige kommunikasjonsformer at de fulgte med. Voksne kommuniserte også at de fulgte med gjennom å be om utdypinger og bakgrunnsopplysninger. Studier av flerperson interaksjoner i familien hadde gitt forventinger om å finne at flere barn ville koble seg til samtalen når et barn fortalte til en voksen, og at det kunne bli konkurranse om å få ordet og voksnes oppmerksomhet. Men de barna som var i nærheten når et av fokusbarna fortalte, så på fokusbarna eller de voksne, og avbrøt sjelden for å bidra eller konkurrere om ordet. I tabell 7.4 presenteres fordelingen av antall narrativer fokusbarna presenterte i dyadiske interaksjoner.

Tabell 7.1 Oversikt over narrativer presentert i dyadiske interaksjoner

N = 87

Dyade	Totalt antall dyadiske narrativer
Caroline	10
Oda	5
Per	13
Gro	11
Vera	25
Åge	23

I dyadiske interaksjoner presenterte Caroline, Gro, Vera og Åge flest narrativer om hendelser og erfaringer de hadde hatt eller skulle ha *utenfor* barnehagen, som regel sammen med familiemedlemmer. Oda og Per presenterte flest narrativer om objekter og aktiviteter i barnehagen sammen med voksne og andre barn.

Det viste seg at Per og Åge fortalte mest om ulike leker eller ting de hadde hjemme eller hadde tatt med seg for å vise frem i barnehagen, noe som forekom i mindre grad hos Caroline, Oda, Gro og Vera. I dyadiske interaksjoner presenterte jentene flest narrativer om relasjoner til mødre, fedre eller venner. Kjønn er en variabel som bidrar til å bestemme innholdet i barns narrativer. Blant annet fant Kyratzis (1998) i en studie av barnehagebarns narrativer at jenter konstruerte narrativer om relasjonsbygging, mens gutter konstruerte narrativer om konflikter og konkurranser mellom personer. I den foreliggende studien ble valg av teoretisk forståelsesramme og analysene av narrativenes innhold rettet mot hvordan barna uttrykte at de forstod om andre kunne ha en annen oppfatning enn de selv, og ikke mot selve det tematiske innholdet. I tråd med denne studiens problemstillinger var narrativenes tematiske innhold bare relevant når det handlet om mentale hendelser.

I flere av narrativene i dyadiske interaksjoner ga fokusbarna så få bakgrunnsopplysninger på eget initiativ at de voksne måtte spørre for å forstå hva de fortalte. I over halvparten av de dyadiske narrativene måtte voksne stille spørsmål for at fokusbarna skulle få fortalt om sine erfaringer. Dette gjaldt spesielt narrativene til Caroline og Oda som begge hadde flyttet til avdeling Tusser fra småbarnsavdelingen sommeren 2001.

Ninio og Snow (1996) har vist at i dyadiske samtaler mellom foreldre og barn er det sjelden slik at barn mister ordet. De narrativene som ble presentert i dyadiske interaksjoner i barnehagen viste at de voksne var oppmerksomt til stede, de var lyttende og deltakende i narrativene på samme måte som er vist i studier av dyadiske narrative interaksjoner mellom mødre og barn. Voksne lyttet når barna fortalte og så avventende på dem når de stoppet opp, og de støttet barna i å få uttrykt seg ved at de stilte spørsmål til det de fortalte om. I flere situasjoner sørget de voksne for at andre barn ikke avbrøt eller tok ordet. Fokusbarnas initiativ til å fortelle resulterte da som regel i at barna presenterte et narrativ. I noen interaksjoner ønsket imidlertid de voksne at fokusbarna skulle fortelle om sider ved et narrativ som barna viste liten interesse for å fortelle om. Spørsmål om tema som lå på siden av det barna selv ga uttrykk for at de ville fortelle om, førte flere ganger til at de forlot temaet og interaksjonen stoppet opp. Jeg må også understreke at flere språklige interaksjoner ikke utviklet seg til narrativer fordi de voksne ikke fulgte oppmerksomt med, og ikke responderte på det barna fortalte om. Oppmerksomhet fra de voksne var en forutsetning for at barna skulle fortelle. Manglende oppmerksomhet kunne henge sammen med at de voksne enten var opptatte av hva andre barn enn et fokusbarn fortalte om, eller holdt på med. Det var også mye uro på avdelingen i perioder slik at voksne måtte ha oppmerksomheten flere steder, og fikk ikke fulgt oppmerksomt med. Dette kunne resultere i at fokusbarna avbrøt sine narrativer.

I noen narrativer inviterte fokusbarna de voksne til å bidra, og de konstruerte narrativer sammen *med* voksne heller enn å fortelle *til* dem. Fokusbarna kunne da spørre etter de voksnes oppfatninger av ulike hendelser og uttrykke at de søkte å forstå og finne mening med det de fortalte om. Slike narrativer forekom primært i dyadiske interaksjoner (kun et narrativ i flerpersong interaksjon der Gro i narrativ nr.3 konstruerte et narrativ om råkjørere sammen med Siv og VO2, avsnitt 6.4, s.183). Det er vanskelig å vite om det var tilfeldigheter som gjorde at disse narrativene hovedsaklig ble presentert i dyadiske interaksjoner. Imidlertid kan fokusbarna ha vurdert det som vesentlig å ha en voksens oppmerksomhet alene for å fortelle

om hendelser de ikke hadde oversikt over eller ikke forstod. I flerpersone interaksjoner manglet ingen av narrativene introduksjon og de var konstruert slik at de voksne ga uttrykk for at de forstod både innholdet og sammenhengene mellom hendelseselementer.

7.2 Narrativer presentert i flerpersone interaksjoner

Flerpersone interaksjon er en kategori som ble brukt når andre barn bidro med en eller flere språklige ytringer til det narrativ et fokusbarn presenterte. Et narrativ ble også kategorisert som flerpersone interaksjon når fokusbarna bidro til andres narrativ med to eller flere ytringer som var relatert til tema. I narrativene i flerpersone interaksjon deltok aldri mer enn et barn i tillegg til fokusbarnet. Gro var det eneste fokusbarnet som bidro til å gjøre andre barns narrativer til flerpersone interaksjoner (Gros narrativ nr.1 og 3 i flerpersone interaksjon avsnitt 6.2.2.2, s.173 og 6.4, s.183).

Det ble observert færre narrativer i flerpersone interaksjoner enn i dyadiske interaksjoner. Jeg observerte samtaler der flere barn deltok og som ikke utviklet seg ikke til narrativer. I disse interaksjonene tok flere barn ordet, og tema skiftet så ofte at de ikke klarte å presentere et narrativ om en felles hendelse. Analysene av narrativene som ble kategorisert som flerpersone interaksjoner, viste at de voksne samtalepartnere, hyppigere enn i dyadiske interaksjoner, uttrykte at de forstod det barna fortalte. I tabell 7.2 er en oversikt over antall narrativer presentert av fokusbarna i flerpersone interaksjon.

Tabell 7.2 Oversikt over narrativer presentert i flerpersone interaksjoner
N = 29.

Flerpersone	Totalt antall flerpersone narrativer N
Caroline	8
Oda	3
Per	2
Gro	8
Vera	6
Åge	3

Analysene viste at selv når flere barn deltok i narrativene, henvendte både fokusbarna og andre deltakende barn seg hovedsakelig til voksne når de fortalte. Dette gjaldt enten

fokusbarna var hovedfortellere eller bidro til andres narrativer. Barna henvendte seg sjelden direkte til hverandre, eller inviterte andre barn til å bidra til å konstruere narrativer i flerpersion interaksjoner. Observasjoner av narrativer i flerpersion interaksjoner ble alltid foretatt når en voksen var med, og dette kan ha styrt barnas oppmerksomhet i retning av de voksne og ikke andre barn. Hadde jeg studert narrative konstruksjoner mellom jevnaldrende ville dette kunne ha gitt andre interaksjonsmønstre mellom barna. De voksne kan ha vendt ekstra mye av sin oppmerksomhet mot de barna de visste at jeg observerte spesielt. Imidlertid ga de voksne også det meste av sin oppmerksomhet til barn som fortalte, også når dette ikke gjaldt fokusbarna. Andre barn fikk sjelden blikkontakt eller andre signaler som inviterte dem til å delta.

Det var noen forskjeller i hvordan fokusbarna presenterte narrativene i flerpersion interaksjoner og dyadiske interaksjoner. Den største forskjellen var at de fleste narrativene som ble presenterte i flerpersion interaksjoner hadde en kjent narrativ struktur med innledning og sammenheng mellom hendelselementer i tid eller rekkefølge. I de fleste av disse narrativene ville barna fortelle om hendelser til andre, og barna utforsket ikke hva andre mente eller trodde.

Kontekstene der fokusbarna presenterte narrativer, både i dyadiske og flerpersion interaksjoner, var relativt like. For det første var det nesten alltid andre barn til stede når fokusbarna fortalte, uansett om narrativene ble kategoriserte under dyadiske eller flerpersion interaksjoner. For det andre var det de voksne fokusbarna hovedsakelig henvendte seg til. Det var kun noen få narrativer der fokusbarna henvendte seg direkte til andre barn for å trekke dem med i å konstruere narrativer. Det er vanskelig å avgjøre hva som gjorde at interaksjonene endret seg fra dyadisk til flerpersion interaksjonen. Analysene viste at det var de voksne som var de mest sentrale personene både for fokusbarna og for de andre barna som deltok. Jeg mener det var de voksnes responser som avgjorde om interaksjonene utviklet seg til dyadiske eller flerpersion interaksjoner. De voksne bestemte om kommunikasjonen gikk mellom et eller flere barn. Det var når voksne henvendte seg til, inviterte andre barn til å delta eller tillot dem å bidra at interaksjonene endret seg fra en dyadisk interaksjon til en flerpersion interaksjon. For eksempel i Carolines narrativ nr.6 i flerpersion interaksjon laget Ruth og Caroline et narrativ sammen om karneval. De fikk støtte av VO4 og VO5 som fulgte opp barnas felles tema, svarte begge barna og ga begge oppmerksomhet.

Caroline narrativ nr.6 i flerpersoneinteraksjon.

Caroline, Ruth og VO4 satt ved bordet og lekte med plastelina. VO5 satt ved bordet og hjalp et barn med å legge puslespill. De snakket om karnevalet som hadde vært dagen før, og konstruerte et narrativ sammen om neste års karneval.

- 1RUT: neste gang skal jeg være tiger -! [= høyt]
2VO4: skal du være tiger neste <gang ja -?
3CAR: <og neste gang> skal jeg være løve [= snur seg og roper opp til VO4]
4VO4: og du vil være løve neste gang -?
5VO4: ja -!
6VO4: akkurat -
7VO4: da får vi tiger og løve da -? [= smiler, ser på Ruth så på Caroline]
8VO5: det blir bra -! [= nikker og smiler til Caroline og VO4]
9RUT: og du vil være elefant [= til VO5]
10CAR: mm - [= nikker fremfor seg]
11CAR: da skal dere være redd -! [= snur seg mot VO5 og snakker høyt og ivrig]
12VO5: skal vi være redd for løven -?

VO4 tok både Ruths ytring i linje 1 og Carolines ytring i linje 3 med seg og oppsummerte i linje 7. Hun så på begge 2 og støttet flerpersone interaksjonen barna hadde konstruert. I linje 9 og 11 forlenges narrativet og VO5 deltok.

Både Caroline og Ruth fikk respons og kommunikasjonssignaler fra de voksne om at de lyttet og var engasjerte i det som skulle skje. VO4s svar og blikkontakt til hvert av barna støttet deres engasjement for å fortelle videre, og de henvendte seg til VO5 med det samme tema. Her tok både Ruth og Caroline ordet på eget initiativ og fikk respons fra de voksne, og begge ble invitert med i interaksjonen. De kommuniserte begge både språklig og ikke-språklig med VO4 og VO5. Men barna verken henvendte seg til hverandre eller så på hverandre.

Flere barn kunne være aktive deltakere i interaksjonene med voksne og fokusbarna forut for at fokusbarna presenterte sine narrativer. Men når fokusbarna presenterte sine narrativer, ble de sittende å lytte og de bidro sjelden. Analysene viste at de fleste narrativene som ble kategoriserte som flerpersone interaksjoner, startet med at fokusbarna eller andre barn tok ordet, og skaffet seg voksne og barns oppmerksomhet. De voksne trakk andre barn med, eller andre barn tok selv initiativ til å delta ved at voksne oppmuntret dem med smil, blikk eller spørsmål. Barna henvendte seg sjelden til hverandre, kun i to av Veras narrativer i flerpersone

interaksjon inviterte hun andre barn til å delta (Vera narrativ nr. 5 og 6 i flerperson interaksjon), og Gro i et narrativ der hun støttet Turid som hadde malt på duken (Gro narrativ nr. 6 i flerperson interaksjon).

I dyadiske interaksjoner presenterte fokusbarna flere narrativer som de voksne uttrykte at de hadde vansker med å forstå. I flerperson interaksjoner presenterte imidlertid alle fokusbarna narrativer med struktur og sammenheng mellom hendelseelementer som de voksne uttrykte at de forstod. Dette gjaldt uansett om narrativene ble introduserte av fokusbarna eller om de deltok i et narrativ som et annet barn presenterte. Dette kan henge sammen med at barna innså at de delte de voksnes oppmerksomhet med flere barn, og at de derfor presenterte hendelser de hadde god oversikt over. Det var imidlertid ikke noe i analysene av narrativene som avdekket hva som gjorde at narrativene som ble presenterte i flerperson interaksjoner var mer velstrukturerte. Narrativer fortalt i flerperson interaksjoner hadde sammenheng og bakgrunnsinformasjon som de voksne ga uttrykk for at de oppfattet oftere enn narrativer som ble presenterte i dyadiske interaksjoner. Teori og forskning om barns narrativer i flerperson interaksjoner har vist at det stilles større krav til narrativ kompetanse å presentere narrativer i slike kontekster (blant andre Blum-Kulka og Snow 2002). Det var derfor uventet å finne at narrativene i disse interaksjonene ble presenterte med bakgrunnsopplysninger som barna ga uten støtte, og at hendelseelementene var knyttet sammen i tid og handling.

7.3 Fokusbarnas forståelse for andres oppfatning uttrykt i feiloppfatningsoppgaver

Feiloppfatningsoppgaver (blant andre Perner og Wimmer 1987, avsnitt 2.2.2, s.33) undersøker om barn forstår at andre handler utfra sine oppfatninger når de gjør noe barnet vet er feil. Denne tilnærmingen til barns forståelse for andres oppfatning hevder at barn skiller mellom egne og andres oppfatninger når de kan påpeke at det andre tror eller mener ikke bare er forskjellig fra deres egen oppfatning, men også at andre har en feil oppfatning i den situasjonen. Disse studiene har et smalere og nøyaktigere fokus enn den foreliggende studien. Jeg undersøkte om barna ga uttrykk for om de var oppmerksomme på at andres oppfatninger kan være forskjellige fra deres egne. Barns uttrykk for om de forstår at andre har egne oppfatninger er analysert utfra de narrative kategoriene bakgrunnsopplysninger og sammenheng mellom hendelseelementer. I tillegg studeres om barna uttrykker at de forstår

andres oppfatning gjennom hvordan de snakker om mentale hendelser. Interaksjonsformer der barn inviterer voksne til å forklare eller svare på spørsmål er også tolket som uttrykk for at barna forstår at andre kan ha en annen oppfatning og vite noe barna selv ikke vet. Det er kun i narrativer der fokusbarna kontrasterer, korrigerer eller forklarer de voksne det de antar at de ikke vet, at de gir uttrykk for at forstår at de har en *feil* oppfatning av noe utfra hva barna selv vet eller tror.

Jeg gjennomførte feiloppfatningsoppgaven for å undersøke om det var likeheter eller forskjeller mellom resultatene på disse oppgavene og fokusbarnas narrative uttrykk for om de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Det må presiseres at barnas mestring av feiloppfatningsoppgavene ikke kan sidestilles med deres narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning (blant andre Nelson et al. 2003; Bruner 1995). Teoretisk har de to tilnærmingene til barns forståelse for andres oppfatninger forskjellige utgangspunkt. De teoretiske perspektivene bak mestring av feiloppfatningsoppgaver knyttes til individets egne evner til å tolke og forstå problemer de møter. Kognisjon karakteriseres som abstrakt og logisk oppbygget. I motsetning til disse teoretiske fundamentene, bygger de sosiokulturelle perspektivene på barns læring om andres oppfatning på situerte arbeidsmodeller som er avhengige av kultur og erfaringer barn har gjort i sine kjente omgivelser. De to studiene gjennomføres også under helt ulike betingelser. I feiloppfatningsoppgaven stilles barna spørsmål som er løsrevet fra en kontekst de kjenner, og spørsmålene er ikke knyttet til erfaringer barnet har deltatt i eller observert selv. Feiloppfatningsoppgavene stiller som nevnt også mer nøyaktige krav til barna, ikke bare må de forstå at en annen har en annen oppfatning, men også at denne oppfatningen er feil. Feiloppfatningsoppgavene stiller presise spørsmål om *hva* barna mener at andre oppfatter feil, mens i den foreliggende studien studeres *om* og *hvordan* barna uttrykker at de er oppmerksomme på at deres oppfatning kan være forskjellig fra andres. Fokusbarnas narrative uttrykk knyttes videre til hendelser de selv velger å fortelle om, enten det er selvopplevde hendelser eller noe de har hørt eller sett, og som de ønsker å dele med andre.

De tradisjonelle forsøkene med feiloppfatningsoppgaver viser at de fleste barn ikke mestrer feiloppfatningsoppgaver før de er rundt 4 år (Wellman et al. 2001). Det er et gjennomgående resultat av eksperimentene at barn som er 3 år og yngre ikke forstår at andre kan handle utfra noe de tror, når barnet selv vet at det er feil. Observasjonene av fokusbarnas mestring av feiloppfatningsoppgaven ble gjennomført første gang høsten 2001 for alle fokusbarna, og

gjentatt mot slutten av observasjonsperioden for de barna som ikke mestret oppgaven ved første forsøk. Caroline, Oda og Åge mestret ikke feiloppfatningsoppgaven ved første forsøk. Jeg gjennomførte feiloppfatningsoppgaven en gang til mot slutten av observasjonsperioden med Caroline, Oda og Åge for å undersøke om de hadde gjort erfaringer som førte til at mestret oppgaven ca et halvt år senere. Oda var den eneste som mestret feiloppfatningsoppgaven ved andre forsøk. Hun hadde imidlertid presentert så få narrativer at det ikke er mulig å studere om det skjedde endringer i hennes narrative uttrykk.

Feiloppfatningsoppgaven ble gjennomført ved at fokusbarna fulgte meg (forsøksleder) inn på et avlukket rom inne på avdelingen. Der sto et bord hvor det lå en smarties eske med blyanter. I forsøket valgte jeg å holde meg til de standardiserte spørsmålsstillingene for å kunne sammenstille med de resultater som tidligere studier viser til. Gjennomgang av testen eksemplifiseres her med første forsøk med Åge.

Forsøksleder (F): Hva tror du det er oppi denne esken her?

Åge (B): Godteri!

F: Godteri?

Å: Ja!

F: Skal vi se?

Å: Ja -

F: [= Tømmer ut blyanter]

F: Var det godteri?

Å: Nei, blyanter? [= forundret]

F: Hvis vi inviterer Fredrik inn hit, og spør hva det er i boksen (putter blyantene tilbake), hva tror du han vil si det er oppi esken da?

Å: Blyanter!

F: Han tror det er blyanter?

Å: Ja!

F: Skal vi hente han og spørre?

Forsøket ble gjentatt med Caroline, Åge og Oda fem måneder senere. Da benyttet jeg i tillegg en rosineske med små perler for å gi barna mulighet til å forsøke en gang med et annet kjent materiell. Oda mestret forsøket med smarties esken, og jeg gjennomførte forsøket med rosinesken på samme måte. Med Caroline og Åge som ikke mestret feiloppfatningsoppgaven med smarties esken, la jeg inn ordet lure når vi gjorde forsøket med rosinesken. Nedenfor følger eksempel fra forsøket med Caroline.

F: hva tror du det er i denne esken her da?
 C: rosiner [= høyt, smiler]
 F: rosiner -! [= konstaterende]
 C: ja -!
 F: da tømmer vi ut og ser - [= tømmer ut perler]
 C: å:
 F: hva er dette da -
 C: perle - [= skuffet?]
 F: perler ja - nå ble du lurt
 F: nå lurte jeg deg Caroline
 C: æ:: æ:: [= nikker]
 F: skal vi lure Oda - ? [= putter perlene tilbake i esken]
 C: ja -! [= smiler stort, nikker]
 F: hva tror du Oda vil si det er oppi esken når vi spør henne -? [= gir esken til Caroline]
 C: perle -! [= høyt, smiler og nikker]

I dette forsøket ble ordet *å lure* introdusert som en støtte både i forhold til at Caroline ble lurt, og at hun skulle være med å lure Oda. Caroline svarte likevel uten å ta Odas perspektiv, og viste i denne konteksten at hun ikke forstod at Oda kunne handle utfra en oppfatning Caroline visste var feil.

Flere empiriske studier viser at i forsøkssituasjoner knyttes barns forståelse til en ukjent situasjon og en form for logikk som ikke er kjent for dem. Nelson et al. (1998) hevder at barn som ikke mestrer feiloppfatningsoppgaver ikke mangler forståelse for andres oppfatning.

Rather they are developing different pragmatic explanatory schemes. Some of these schemes are based on simple logic, as is the false belief task, *when you understand the conditions and concepts that enter into it*. All of the tasks used to test the acquisition of theory of mind rest on simple tests of logic, that require a manipulating concept, relations, and language that the young child may not command. This analysis suggests that the child is not deficient in logical reasoning, but in the components required to solve this particular set of tasks (Nelson 1998: 23).

Resultatene av feiloppfatningsoppgavene og analysene av fokusbarnas narrative presentasjoner ga motstridende data om deres forståelse for andres oppfatninger. Både Åge og Caroline ga i sine narrativer eksplisitte språklige uttrykk for at de var oppmerksomme på at andre hadde oppfatninger de ikke selv hadde. Begge barna spurte etter hva de voksne mente

om den hendelsen de fortalte om. I dette ligger implisitt en forståelse for at barna i disse kontekstene forstod at samtalepartneren kunne tenke og oppfatte hendelser forskjellig fra dem selv. Dette korresponderer med de synspunktene som påpekes av Nelson (1996), Nelson et al. (1998) og Nelson og Kessler Shaw (2001). De diskuterer forholdet mellom de to tilnærmingene og studier av henholdsvis barns teorier om andres oppfatning slik dette studeres under eksperimentelle betingelser. Nelson et al. studerer hvordan barn uttrykker oppmerksomhet mot andres oppfatning i kjente hverdagskontekster. De hevder at de to ulike interaksjonene barns forståelse studeres i, representerer forskjellige utgangspunkt når det handler om å skape mening og forstå hendelser. Et sentralt poeng i deres argumentasjon er at barns forståelse for andres oppfatning ikke kan løsrives fra kjente kontekster.

7.3.1 Språklige uttrykk for å forstå at andre har en egen oppfatning

Da jeg gikk gjennom narrativer for å studere hvilke som kunne kategoriseres som *narrativer fortalt for å forstå* fant jeg flere narrativer der fokusbarna markerte at de var uenige med de voksne. Disse narrative kunne imidlertid ikke kategoriseres som narrativer fortalt for å forstå en hendelse fordi barna ikke inviterte de voksne til å samarbeide. Uenighetene var viktige å undersøke fordi når barn kommuniserer at de ikke aksepterer andres oppfatning og fastholder sin egen, kan de uttrykke at de er oppmerksomme på at andre har egne oppfatninger (Symons 2004; Lohmann og Tomasello 2003a; Ochs og Capps 2001). Jeg studerte derfor de narrative der fokusbarna viste at de var uenige for å undersøke om fokusbarna uttrykte forståelse for at det var forskjell på deres egne og andres oppfatninger når de markerte uenighet og kontrasterte andres oppfatninger. Spesielt var jeg interessert i om de kunne fremheve sin egen oppfatning som riktig og andres oppfatning som feil. Dette kan utfra kontekst tolkes som uttrykk for at barna skjønnte at andre hadde egne oppfatninger, og at barna klarte å holde sin egen og andres oppfatning atskilt.

Ifølge Nelson (for eksempel 1996, 2000a) er det kun gjennom barns språklige informasjon man kan få eksplisitte uttrykk for at de er oppmerksomme på forskjellen mellom egne oppfatninger og andres. Hvis ikke barn gjennom språket gir uttrykk for at de forstår at andre oppfatter noe på en annen måte enn de selv gjør, kan man ikke vite med sikkerhet hva de forstår om andres oppfatning.

Åge som ikke mestret feiloppfatningsoppgavene verken ved første eller andre forsøk, ga i flere narrativer språklige uttrykk for at han forstod at andre hadde en annen oppfatning enn han selv hadde. I tillegg ga han uttrykk for at han forstod at andre oppfattet noe *feil* utfra hva han selv mente eller visste. I de fleste av Åges narrative interaksjoner fikk han mye støtte fra de voksne. Åge ble oppmerksom på samtalepartneren ikke oppfattet hendelsen slik han visste at den hang sammen gjennom interaksjonen mellom dem. I eksempelet nedenfor konstruerte Åge et narrativ sammen med VO4 om hva pappa jobbet med. Åge fortalte om et besøk han hadde hatt på pappaens jobb og forsøkte å forklare VO4 hva pappaen jobbet med.

Åge narrativ nr.15 i dyadisk interaksjon.

Åge og VO4 satt ved langbordet sammen med Kim og Fredrik og lekte med plastelina.

1VO4: men du -

2VO4: hvor er det pappa jobber da -?

3ÅGE: i by:en -!

4VO4: hva gjør han <der da> -?

5ÅGE: <æ:::> [= ser ut som han tenker seg om]

6VO4: hva gjør han på jobben -? [= intenst spørrende, lener seg frem og ser på Åge]

7ÅGE: han æ:::+... [= ser tenksom ut]

8ÅGE: han lager mat -! [= så ut som om han kom på noe, ser spørrende på VO4]

9VO4: la:ger han mat -?

10VO4: nei:: [= avvisende]

11VO4: han lager ikke maten han -! [= bestemt]

12VO4: selger ikke han sånne ting folk har bruk for når de skal lage mat da -?

13ÅGE: jo: -! [= nikker og ser fornøyd ut med oppklaringen]

14VO4: jeg trodde det var det pappaen din gjorde -

15VO4: han solgte kni:ver og +... kniver og kasseroller og kjeler og gryter -?

16VO4: og alt mulig sånt som de har bruk for på kjøkkenet [!] når vi <lager mat> -?

17ÅGE: < nei::> [!]vi bare +...- [= rister energisk på hodet, prøver å bryte inn i VO4s tale]

18ÅGE: nei -!

19ÅGE: det er ikke sånt -

20ÅGE: det +... da bare spi::ser vi på jobben til pappa - [= forklarende og veslevoksent]

21VO4: lager han maten -

22VO4: så dere spiser på jobben <hans> -?
 23ÅGE: <mm:> -! [= nikker kraftig]
 24VO4: ja -! [= aksepterende tonefall, smiler]
 25VO4: men han selger sånne ting som folk har bruk på kjøkkenet -?
 26VO4: er det ikke det pappa gjør på jobben -?
 27ÅGE: nei:: -! [= høyt, rister på hodet]
 28ÅGE: oppe # jobber han -! [= engasjert, nikker]
 29VO4: ja har han konto:r han da kanskje -?
 30ÅGE: ja -! [= rask og tydelig, smiler]
 31VO4: han sitter og skriver mye han da -
 32VO4: og snakker i telefonen og sånn -?
 33ÅGE: ja: og så og så:: se::r han på::: +...
 34FRE: dagsrevy:en -! [= ertende?]
 35VO4: dataen -? [= ser på Åge]
 36ÅGE: ja -! [= nikker og smiler]
 37VO4: han bruker datamaskin mye -?
 38ÅGE: mm -! [= nikker]
 39VO4: men da lager han ikke mat når han er på jobben da -?
 40ÅGE: jo -! [= vender hodet mot VO4]
 41ÅGE: men <det er ikke> +/.
 42VO4: <er det den> maten han skal spise den dagen han er på jobben
 han da -? [= ivrig og engasjert]
 43ÅGE: ja: -! [= nikker, smiler og ser fornøyd ut]
 44VO4: ja: -!

Åge svarte på VO4s spørsmål i linje 4 om hva pappa gjorde på jobben med å uttrykke at han måtte tenke på dette. Da han svarte at han laget mat i linje 8, korrigerste VO4 dette og fortalte hva hun visste selv i linjene 12, 14 og 15. Åge forsøkte i linjene 17, 18, 19 og 20 å forklare at VO4 har oppfattet det han fortalte feil, og at når han er med pappa på jobben så lager han mat som de spiser. VO4 kommuniserer at hun aksepterer Åges fortelling, men vil fortsatt vite om han selger kjøkkenutstyr i linjene 25 og 26. Åge uttrykker igjen at hun har en feil oppfatning og forteller mer om hva pappaen gjør. Han finner ikke ordene og får støtte av VO4 til å uttrykke seg og fortelle i linjene 31, 32 og 34. I linje 39 forsøkte VO4 igjen å påpeke at Åges pappa ikke lager mat, men han holder fast på at hun tar feil i linjene 40 og 41. I linje 42 uttrykker hun hva Åges pappa gjør og som han bekreftet som den rette oppfatningen i linje 43.

Åge uttrykte her i tre sammenhenger at VO4 hadde feil oppfatning av det som gjaldt pappaens jobb. Han ønsket å fortelle om at pappa laget mat som de spiste da Åge var med han på jobb. Men VO4 oppfattet dette feil og hun korrigerste Åge med å beskrive hva hun mente pappaen gjorde på jobben. Åge kommenterte dette med å fortelle at hun tok feil, og understreket i linje 20 at "da bare spiser vi på jobben til pappa". VO4 uttrykte så at hun forstod dette, og forsøkte

deretter å få Åges aksept for at hun hadde rett i at han solgte slike ting som folk trengte på kjøkkenet. Åge avviste dette og uttrykte at hun også her hadde en feil oppfatning av pappaens jobb, fordi han jobbet oppe på et kontor og på datamaskin. Han fikk VO4s aksept på dette, men hun ville igjen ha Åge til å akseptere at det ikke var slik at pappa laget mat på jobben, men Åge holdt fast på sin oppfatning, og viste nok en gang at VO4 hadde oppfattet dette feil. VO4s påstander og spørsmål støttet her Åge og han fortsatte med å forklare hva hans oppfatning var. Selv om VO4 ledet interaksjonen og ikke ga Åge mange muligheter for å svare selv, uttrykte Åge at han forstod at VO4 hadde feil oppfatning av hva pappaen gjorde på jobben.

Gjennom hele interaksjonen holdt Åge fast på sin oppfatning av det han fortalte om, og han uttrykte at VO4 oppfattet situasjonen feil. Hennes spørsmål bidro til at han fikk kommunisert hvordan hun skulle få vite det han visste om pappaens jobb. I denne interaksjonen var Åge aktivt deltakende og bidro til at VO4 endret sin feilaktige oppfatning av hva Åges pappa jobbet med. Åge hadde kjennskap til hendelsen han fortalte om, og han hadde deltatt i denne aktuelle konteksten sammen med pappaen sin. Gjennom interaksjonen med VO4 brukte han disse erfaringene, som utgangspunkt for å interagere med henne. Hans direkte erfaringer støttet han i å forstå at hun hadde en feil oppfatning. Erfaringene representerte et annet utgangspunkt for at han kunne forstå en annens feiloppfatninger enn under forsøkssituasjonen. I forsøkssituasjonen måtte Åge alene finne ut hva som i smarties esken. Dette var en ukjent kontekst for han, og han visste ikke at poenget med interaksjonen var å lure han.

I et annet narrativ kommuniserte Åge at VO4 tok feil i sin oppfatning da han fortalte om hvordan han hadde fått sin nisselue.

Åge narrativ nr.20 i dyadisk interaksjon.

Det var dagen for nissefest i barnehagen. Åge gikk alene rundt på avdelingen, det var få barn der fordi alle hadde gått for å hilse på "teskjekjerringa". VO4 kom akkurat på jobb og henvendte seg til Åge.

1VO4: har du fått nisselue i dag da -? [= vennlig, ser på Åge]

2ÅGE: ja [!] den har jeg fått av mamma 'n min> [= høres småsint ut]

3VO4: har du fått den av mamma 'n din -? [= nikker]

4ÅGE: ja [!] -![= høres fremdeles småsint ut]

5VO4: men har du snakka med mamma i dag du -? [= skeptisk]

6VO4: du ha 'kke snakka med mamma i dag du -! [= høyt]

7VO4: du har sovet hos pappa i natt du -! [= konstaterende]

8ÅGE: [= setter seg og stirrer på VO4, nikker]
 9VO4: jo: det var pappa som hentet dere i går -?
 10ÅGE: jo - [= nikker, ser alvorlig på VO4]
 11ÅGE: men bare atte: mamma [!] kjørte oss til barnehagen -! [= rolig taletempo, snakker sakte og alvorlig]
 12VO4: gjorde hun det ja -
 13VO4: mm - # <akkurat> - [= overrasket, smiler og nikker]
 13ÅGE: <så da> [!] fikk jeg nisselue av mammaen min -! [= sint stemme]
 14VO4: å:: ja vel - [= ser tenksomt på Åge, smiler]
 15VO4: og på fredag så skal dere kjøre til -?

VO4 kommuniserte til Åge i linjene 5, 6 og 7 at det ikke kunne stemme at Åge hadde fått nisselue av mammaen sin. Åge fortalte henne i linjene 10, 11 og 13 at hun tok feil og forklarte henne hvordan det hang sammen.

VO4s påstand om at Åge ikke kunne ha fått nisselue av mammaen sin fikk han til å forklare for VO4 hvordan hendelsen hang sammen. Åge uttrykte at han forstod at hun ikke kunne vite dette og derfor hadde en annen oppfatning enn han hadde, og han fortalte henne hvordan han hadde fått lua. Åge kommuniserte at han forstod at hun hadde en feiloppfatning fordi hun ikke visste at mamma hadde kjørt han til barnehagen. Begge disse narrative eksemplifiserer at Åge både forstod og kunne gi uttrykk for at andre hadde en feil oppfatning av noe når han fortalte om hendelser han kjente til og deltok i disse narrative interaksjonene med VO4. Åge hevdet ikke bare sitt egen oppfatning, han klarte også å ta VO4s perspektiv, og forstå hva VO4 ikke forstod, og bruke dette for å forklare henne hvordan hendelsene hang sammen.

I begge disse narrative uttrykte VO4 seg sikkert og var påståelig overfor Åges oppfatning. Åge responderte på dette med å fortelle hva han visste om hvordan hendelsene hang sammen og at VO4 ikke hadde oppfattet dem riktig. Dette var vanskelig for han, han strevde med å finne ord og måtte få støtte av VO4 i narrative om pappas jobb for å få frem sin egen oppfatning. Åge ble i begge disse narrative utfordret til å forklare hva hans oppfatning var. Når barn interagerer med voksne som spør og utfordrer deres forståelse, representerer dette en modell for samhandling som kan bidra til at barn selv lærer å bruke utforskende aktiviteter for å forstå hendelser og forsøke på å få andre til å presentere sine oppfatninger. Barn som får flere erfaringer med voksnes interaksjonsmåter, vil ifølge Nelson (1996, 2003c) lære av dette, og kan ta opp i sin fortellerstil en påståelig eller spørrende tilnærming til andres ytringer.

Caroline kommuniserte i flere narrativer at hun forstod at andre hadde en annen oppfatning enn hun selv hadde, selv om hun ikke markerte at andres oppfatning var feil. I narrativet nedenfor fortalte hun VO4 om spøkelser.

Caroline narrativ nr.3 i dyadisk interaksjon.

Caroline stod og malte ved staffeliet i garderoben. VO4 stod i nærheten og så på Veras maleri.

- 1CAR: VO4 se:: [= høyt, engasjert]
2CAR: jeg lager et spø::kelse [= høyt, ser på VO4 og bruker skummel stemme]
3CAR: jeg lager et spøkelse -! [= høyt, lener seg mot VO4]
4VO4: du lager et ... -? [= lener seg med øret mot Caroline, interessert tonefall]
5CAR: spø::kelse -! [= spøkelsesstemme]
6VO4: en gang til -! [= setter seg inntil]
7VO4: du lager et -?
8CAR: spøkelse -! [= hviskende spøkelsesstemme, ser med store øyne på VO4]
9VO4: spø:::kelse: ja -? [= etterligner spøkelsesstemmen hennes]
10CAR: blir du redd -? [= ser fortrolig på VO4]
11VO4: om jeg blir redd -? [= ser tenksom på Caroline]
12CAR: [= nikker]
13VO4: nei -!
14VO4: jeg er ikke så innmari redd for spøkelser jeg - [= ser på Caroline]
15VO4: er du -?
16CAR: ja - [= nikker]
17CAR: kommer spøkelser så blir jeg redd - [= alvorlig]
18VO4: syns du de er skumle -?
19CAR: [= nikker]

Caroline spurte VO4 i linje 10 om hun var redd for spøkelser. VO4 svarte i linje 14 at hun ikke var det, og spurte om Caroline ble redd i linje 15. I linje 17 uttrykker Caroline at hun ikke har den samme oppfatning av dette som VO4.

Carolines narrativ ga uttrykk for at hun forstod at hun ikke hadde samme oppfatning som VO4. Selv om VO4 svarte at hun ikke var redd spøkelser, konstaterte Caroline at hun ble redd, og hun markerte at hun hadde en annen oppfatning enn VO4. Også i et narrativ der

Caroline har klippet håret og forteller om dette til VO4, viste analysene at hun var oppmerksom på at VO4 hadde en annen oppfatning enn hun selv.

Caroline narrativ nr.7 i dyadisk interaksjon.

Caroline bygde med plastbrikker sammen med VO4 og Vera ved langbordet. Caroline hadde nyklipt pannelugg, og VO4 kom inn på avdelingen og gikk straks bort til Caroline.

1VO4: nei så fi::n du er -! [= stryker Caroline over hodet]
2CAR: [= smiler stort, nikker og ser på VO4]
3VO4: hvem er det som har klipt pannelugg på deg da -? [= skrytende tonefall]
4CAR: mamma klypte meg -! [= stolt]
5VO4: har mamma <gjort det> -? [= imponert]
6CAR: <jeg blei> fin -! [= stolt tonefall, smiler]
7VO4: fikk hun lov av pappa da, da -? [= bruker et fortrolig tonefall]
8CAR: nei -! [= rister på hodet, ser med "store øyne" på VO4]
9VO4: å nei - hun fikk ikke det nei -? [= alvorlig som Caroline]
10VO4: har ikke pappa sett deg enda da -?
11CAR: [= rister på hodet, alvorlig]
11VO4: nei hei -! [= ser tankefull på Caroline]
13VO4: hva tror du han sier da -? [= spør engasjert]
14CAR: jeg tror han sier nei [!] -! [= ser alvorlig på VO4, snakker med høyt og sikkert tonefall]
15VO4: tror du han sier nei -?[= ser alvorlig på Caroline, nikker]

VO4 fikk Caroline til å fortelle om hårklippen, og spurte i linje 12 hva Caroline trodde pappaen hennes ville si om den nye hårsveisen. Caroline svarte i linje 13 at hun trodde han ville si nei til sveisen.

Dette narrative tema omhandlet hva pappaen mente om hårklippen, og Carolines egne tanker eller oppfatninger om dette. Caroline uttrykte at hun var enig i at hun var fin på håret, men at pappaen hennes ikke hadde sett den nye hårsveisen. Når VO4 spurte om hva hun trodde han ville si, var det fordi han ifølge VO4 hadde vært motstander av at hun skulle klippe håret som lenge har hengt ned i Carolines øyne. Caroline svarte "jeg tror han sier nei", et svar som gjentok ordet *tror* fra VO4s spørsmål i ytringen foran. De omtalte imidlertid et tema der de begge måtte tenke seg hva pappaen ville si. Caroline kunne ikke være sikker på at han ikke ville akseptere sveisen hennes, men trodde at han hadde en annen oppfatning enn VO4, Caroline selv og mammaen hennes. Både i narrativ i dyadisk interaksjon nr.3 og i dette narrative, kan Carolines ytringer tolkes som uttrykk for at hun kunne skille mellom det hun

selv oppfattet og mente, og hva andre kunne oppfatte og mene i disse situasjonene. Carolines forståelse for at andre hadde egne oppfatninger kan henge sammen med at dette var tema hun hadde fortalt om eller hørt andre fortelle om i ulike hverdagssituasjoner, og som hun derfor hadde fått flere erfaringer med. Slike hverdags erfaringer er i følge Nelson (1996) avgjørende for barns læring om andres oppfatning, men den forståelse barn har skaffet seg i slike interaksjoner vil kun være knyttet til de aktuelle hverdagssituasjonene.

Det må også påpekes at Vera og Per som mestret feiloppfatningsoppgavene første gang, i flere av sine narrativer ikke ga uttrykk for å være oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Barna kunne fastholde egen oppfatning og ikke akseptere at andre tenkte eller mente noe annet enn de selv. Nedenfor presenteres et eksempel på hvordan Vera holdt fast på sin oppfatning og avviste det VO4 mente.

Vera narrativ nr. 8 i dyadisk interaksjon

Deltakere Vera og VO4 som satt ved langbordet og tegnet. Vera fortalte om en film hun hadde sett fra pappaens jobb.

1VO4: har han på seg hjelm når han er på jobben eller -?

2VER: ja: han har på hjelm når han kjører helikopter -![= engasjert tonefall, tegner]

3VO4:ja - [= forundret]

4VO4: men ofte når jeg har sett sånne filmer fra sjøen så ser jeg at alle som jobber på båten når de er på jobben -

5VO4: de [!] har på seg hjelm <de> [!] -![= belærende tonefall]

6VER: <det> [!] har ikke [!] jeg sett -! [= høy, sint stemme]

7VO4: har ikke du sett det -?

8VER: men det gjø::r dem ikke heller -! [= høyt, påståelig tonefall]

9VO4: nei # nei -

Vera svarte bekreftende i linje 2 at pappaen hadde hjelm på når han kjørte helikopter på jobben. Da VO4 i linjene 4 og 5 mente at folk på båter må ha hjelm når de jobber, nektet Vera for dette, og i linje 8 avviste hun VO4s oppfatning.

Vera markerte klart at hennes oppfatning om når man skal ha på seg hjelm var udiskutabel. Hun markerte at hun hadde en annen oppfatning enn VO4 og avviste hennes forklarende ytringer (linjene 4 og 5). Vera kommuniserte til VO4s at hennes oppfatning var feil. Hun begrunnet dette med at hun ikke hadde sett det samme som VO4, og derfor tok VO4 feil. Vera uttalte at når hun ikke hadde sett at pappa og de andre hadde hjelm på jobben, så var det ikke

slik. Hun forklarte ikke hva hun selv mente, og ga ikke uttrykk for at hun lurte på eller ville høre mer om hva VO4 tenkte. Hun avviste VO4s oppfatning og hevdet at den hun selv forfektet var riktig (linje 8). Veras forståelse for andres oppfatninger kan ikke vurderes som generell og uavhengig av kontekst selv om hun mestret feiloppfatningsoppgaven. De tradisjonelle feiloppfatningsoppgavene har et perspektiv på barns forståelse for andres oppfatning som uavhengige av kontekst og uavhengige av deres erfaringer fra kjente omgivelser og de språklige omgangsformer som eksisterer der. I den foreliggende studien viste det seg imidlertid at resultatet av feiloppfatningsoppgaven som ble gjort i en eksperimentell kontekst, ikke kunne generaliseres til fokusbarnas forståelse for andres oppfatning i kjente kontekster. På samme måte som fokusbarnas oppmerksomhet mot andres oppfatninger i narrative deres ikke kan generaliseres utover den kontekst de uttrykkes i, var mestring av feiloppfatningsoppgaven også avhengig av den gitte eksperimentelle kontekst.

Blant andre Nelson et al. (2003) påpeker at barn lærer om andres oppfatninger gjennom interaksjoner med andre mennesker og de erfaringer som de gjør sammen. Barns interaksjoner med andre vil endre seg ettersom de får erfaringer med språk og narrativ praksis. Læring skjer når barn deltar i kulturelle praksiser og engasjerer seg i å forstå og skape mening i hendelser og er aktive på stadig flere områder. Barns muligheter til å gjøre erfaringer vil på ethvert tidspunkt avhenge av de læringserfaringer de har gjort tidligere. De vil hele tiden gjøre sosiale og språklige erfaringer som bidrar til å endre de interaksjoner de har med andre. I det følgende presenteres analysene av om fokusbarnas narrative uttrykk og interaksjonsformer endret seg i løpet av observasjonsperioden.

7.4 Endring i interaksjonene

Analysene av narrative viste at interaksjonene mellom fokusbarna og de voksne endret seg i løpet av observasjonsperioden. Endringene var tydeligst for de av fokusbarna som ved starten av observasjonsperioden hadde størst behov for voksnes støtte når de skulle presentere en hendelse. Dette gjaldt spesielt Caroline og Åge som i sine tidligste narrative måtte få støtte for å presentere sammenhengende narrative og gi bakgrunnsopplysninger. Både Gro, Per og Vera kunne gjennom hele observasjonsperioden presentere narrative uten støtte fra voksne, selv om de også hadde behov for støtte fra voksne for å få fortalt flere av sine narrative. Disse tre fokusbarna presenterte også i hele observasjonsperioden narrative som er tolket

som uttrykk for at de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Gro, Per og Vera kunne presentere bakgrunnsinformasjon, sammenheng mellom hendelselementer og benytte ord for mentale hendelser slik at voksne uttrykte at de forsto det de fortalte om. Gro og Vera fortalte også for å forstå hendelser og utforske hva de voksne mente eller tenkte om dem. Følgelig var det vanskelig å fastslå endringer i disse barnas narrative interaksjoner utfra denne studiens analytiske kategorier fordi narrative varierte. Noen narrativer kunne tolkes som uttrykk for at barna var oppmerksomme på andres oppfatning og andre ikke, uten at det kunne avdekkes noe typiske endringer over tid. Gro, Per og Veras narrativer varierte med hensyn til tema og barnas engasjement.

Når analysene av barnas narrativer ble studert i rekkefølge fra den første presenterte til den siste, viste det seg at Caroline og Åge viste endringer i sine narrative uttrykk for at de var oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Caroline var et av de yngste barna på avdeling Tusser og var nylig blitt overflyttet fra barnehagens småbarnsavdeling da studien startet. Hun presenterte narrativer som endret seg i retning av at hun oftere introduserte narrativer med å skaffe seg oppmerksomhet fra voksne, hun ga stadig flere bakgrunnsopplysninger uten støtte, og hun presenterte stadig oftere hendelser med sammenheng mellom hendelselementer enten i tid eller rekkefølge. Carolines interaksjoner med de voksne endret seg i retning av at hun sørget for at de vendte oppmerksomheten mot henne før hun startet med å fortelle. I et av narrative var hun ute etter hva VO4 mente om spøkelser (narrativ i dyadisk interaksjon nr.3, avsnitt 7.3 s.211) og undersøkte hva hun kunne mene om dette. De fleste observasjonene av Carolines språklige interaksjoner med voksne tidlig i observasjonsperioden kunne ikke kategoriseres som narrativer. Hennes narrative endringer var hovedsakelig knyttet til narrativ struktur, mindre til innhold og mentale tema.

Åge presenterte narrativer gjennom det meste av observasjonsperioden og hans narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning endret seg tydelig, både ved at hans narrative tema fikk et innhold og en narrative struktur som de voksne uttrykte at de forstod. Følgelig ble Åges narrativer valgt for en nærmere undersøkelse av narrative endringer. Åge begynte høsten 2001 i barnehage for første gang etter at han hadde vært hos dagmamma i flere år. I presentasjonene vil jeg vektlegge analyser av hvordan Åge endret seg i retning av å markere sine egne oppfatninger og gi uttrykk for at han var oppmerksom på at andre kunne ha egne oppfatninger. Blant annet utforsket han i flere av sine narrativer hva andre mente eller visste om noe han fortalte om og som han uttrykte at han ikke forstod.

7.4.1 Endringer i Åges uttrykk for å forstå andres oppfatninger

Da Åge startet i barnehagen i august 2001, hadde han ingen tidligere erfaringer med de interaksjonsformer som kan karakterisere barnehagen, og med å dele noen få voksnes oppmerksomhet med mange andre barn. Åge søkte de første månedene i barnehagen ofte til de voksne og oppholdt seg mye i nærheten av dem. Følgelig fikk jeg observert mange språklige interaksjoner mellom Åge og de voksne. Noen av disse ble kategoriserte som narrativer. I Åges tre første narrative interaksjoner var hendelsene knyttet til her-og-nå kontekster, der han fortalte hva han skulle gjøre eller hadde gjort med leker eller formingsaktiviteter. Han fortalte om det han holdt på med eller planla å gjøre. Et eksempel på dette følger nedenfor og er et av de tidligste narrative Åge konstruerte.

Åge narrativ nr.1 i dyadisk interaksjon.

Åge og VO4 satt alene ved langbordet. Åge hadde tømt ut legoklosser og biler på bordet.

1VO4: er du bonde i dag da -? [= Åge leker at han kjører traktor på åkeren]

2ÅGE: ja -! [= kjeft, karslig tonefall]

3ÅGE: jeg bor på en bondegård -! [= ser alvorlig på VO4]

4VO4: gjør du det -? [= forundret]

5ÅGE: ja -!

6VO4: å: -?

7VO4: hva har dere på <åkeren da> -? [= overrasket]

8ÅGE: <jeg har jo> masse biler[!] -! [= høres oppgitt ut, som om VO4 burde skjønne det]

9VO4: biler [!] på åkeren -? [= forundret]

10ÅGE: ja -! [= karslig, stolt tonefall]

11ÅGE: og så har jeg traktor -! [= stolt]

12VO4: er de små eller store -? [= fortsatt forundret]

13ÅGE: ikke så lite det vi har nei -. [= karslig og kjekk]

14VO4: å -?

15VO4: det er sånne lekebiler og leketraktorer -?

16ÅGE: ne[:]i [!] [= ser forundret på VO4]

17VO4: har du jordet fullt av ordentlige store biler -?

18ÅGE: [= rister på hodet]

19ÅGE: traktor [!] som jeg <har kjøpt> -! [= karslig]

20VO4: <traktor> har du -.

21ÅGE: sykkeltraktor [!] -! [= avslutter ved å gå sin vei med en bil]

VO4 stilte spørsmål i linjene 1, 4, 7, 9, 12, 15, og 17. Åge svarte på spørsmålene med å gi de opplysningene hun spurte etter, men han tok ikke initiativ til å fortelle utenom spørsmålene. Han svarte i linje 8 at han hadde masse biler i åkeren, og da VO4 i linje 9 hørtes forundret ut, fortsatte han med en ytring som utdypet svaret og at han hadde traktor. Åge svarte forundret nei i linje 16 da VO4 fulgte opp temaet og ville vite om det var lekebiler.

VO4 måtte initiere og lede dette narrativet fremover. Åge svarte og fortalte når VO4 lurte på noe, men han tok selv ikke initiativ til å fortelle om det han lekte eller holdt på med. Han tok ikke tak i hennes forbauselse over at han hadde biler i åkeren, men fortsatte med å fortelle som om hun burde forstå hva han tenkte eller visste om det han lekte. Han uttrykte forundring over VO4s spørsmål om det var lekebiler, og kommuniserte som om hun burde vite hva det var han hadde på åkeren sin. I dette narrativet uttrykte Åge seg som om han antok at VO4 hadde samme forståelse eller viten om hendelsen som han selv hadde, og han kommuniserte ikke om han oppfattet at det var et skille mellom hennes og hans oppfatning.

I de andre tidlige narrative fortalte Åge på lignende måte, som om han forutsatte at de voksne delte hans tenkning om det han holdt på med. I narrativ nr.4 i dyadisk interaksjon fortalte han for første gang om en hendelse som lå utenfor her-og-nå konteksten. Han presenterte og forklarte til VO5 om en Mercedes kabriolet han kjente noen som hadde.

Åge narrativ nr.4 i dyadisk interaksjon.

Åge og VO5 var i garderoben alene og VO5 hjalp Åge med å kle på seg.

1ÅGE: vet du hva vi har -? [= ser spørrende på VO5]

2VO5: nei -? [= setter fra seg et par støvler og ser på Åge]

3ÅGE: jeg kjenner en annen som har Mercedes - [= ser ivrig på VO5]

4ÅGE: og den kan ta av tak[!] -! [= ser smilende på VO5, stolt]

5VO5: kan den <det> -? [= engasjert, nesten samme tonefall som Åge]

6ÅGE: <ja> -! [= nikker kraftig, smiler]

7ÅGE: og vet du hva Jens +... Peter har -? [= ivrig]

8ÅGE: og han klarer så å ta av [!] taket på Mercedesen -! [= snakker høyt]

9VO5: har han en sånn knapp som han trykker på -?

10VO5: og så <bzzz> -? [= svinger med hånda, markerer at taket går langsomt opp]

11ÅGE: <ja> -! [= stolt og smilende]

12VO5: det er stilig -! [= imponert tonefall, smiler til Åge]

13ÅGE: har du sånn -? [= ivrig]

14VO5: nei - [= rister trist på hodet]
 15ÅGE: men det har Peter -! [= stolt, snakker om en han kjenner]
 16VO5: det er fint å ha når det er fint vær da -
 17VO5: men hva når det regner da -? [= ser spørrende på Åge]
 18ÅGE: [= ser forundret på den voksne, går litt tilbake]
 19VO5: hva gjør man med taket da tro -? [= hever stemmen for å få han tilbake]
 20ÅGE: da tar vi på taket -! [= høyt, selvfølgelig og skråsikkert tonefall, går ut når VO5 blir snakket til av en annen voksen]

Åge introduserte dette narrative med å fortelle om noen han kjenner og bilen som kan ta av taket i linjene 1, 3, 4, 7 og 8. VO5 følger med blikk, med samme tonefall og med oppfølgingsspørsmål. Åge strever med å få fortalt om bilen og hvem som eier den og gjentar seg selv i linjene 4, 5, 7 og 8. VO5 kommuniserer at hun engasjerer seg i hva han forteller om i linjene 6, 9 og 10. Åge spør så om VO5 har en slik bil som han har fortalt om og understreker igjen at han kjenner en som har en slik bil i linje 15. VO5 forlengelse av tema over til bruk av bilen i regnvær responderer Åge på med å forklare hva som kan gjøres i linje 20.

Åge var engasjert i det han fortalte om i dette narrative. Hans famlende introduksjon ble ikke korrigert eller rettet på av VO5, men hun støttet han med å vise at hun oppfattet hva slags bil han snakket om. Hun konkretiserte at hun oppfattet dette med å vise til knappen som skulle trykkes på for å starte fjerning av taket. Åge responderte ivrig og lurte på om VO5 også hadde en slik bil, og rettet sin oppmerksomhet fra bilen til VO5s interesse og engasjement. Da VO5 spurte om hva de skulle gjøre når det regnet, responderte Åge med å se forundret på henne og ta et skritt tilbake mens han stirret taust på henne. Da hun gjentok spørsmålet med konkretisering av hva de skulle gjøre med taket når det regnet, svarte han raskt og selvfølgelig at de tok på taket, og kommuniserte at dette burde VO5 vite. VO5 engasjerte seg i dette narrative og kommuniserte at hun forstod det Åge fortalte selv om han fomlet da han fortalte hvem som eide bilen. Åge var avhengig av VO5s engasjement og interesse, og fikk viktig støtte fra hennes oppfølgende spørsmål, ved at hun ga han tid til å uttrykke seg og ba om utdypinger. Åge ga ikke uttrykk for at han forstod at hun hadde en annen oppfatning om biler enn det han selv hadde, men han viste forbauselse over at hun ikke visste hva som måtte gjøres med taket når det regnet.

I narrativ i dyadisk interaksjon nr.8 markerte Åge for første gang i det innsamlede materialet at han var uenig med en annen. Han ba VO4 om å få en skattekiste, og da den var tom ville han likevel ikke ha den. VO4 kom med flere forslag om hvordan han kunne løse dette

problemet med den tomme skattekista, men Åge avviste hennes forslag og uttrykte at det hun mente ikke var mulig.

Åge narrativ nr.8 i dyadisk interaksjon.

Åge kom løpende til VO4 og ba henne ta ned en skattekiste fra en hylle høyt oppe på veggen. Åge avviste først at han selv kunne fylle skatter i kista, men VO4 ga seg ikke og ba han om å fylle den med alt han selv ville ha.

- 1ÅGE: jeg skal være Sabeltann og ha skatter - [= nikker]
2VO4: åh så spennende -! [= ivrig stemme]
3ÅGE: noen skal jeg ta til fange og ta pengene -! [= smiler mens han ser på VO4]
4VO4: ja - [= de går sammen bort og tar ned kista]
5VO4: den er helt tom <jo> -! [= rister på kista]
6ÅGE: <tom> -! [= ser forskrekket på VO4]
7VO4: du [!] kan fylle han med skatter selv -? [= engasjert]
8ÅGE: <nei> [!]-! [= høyt, sint eller avvisende, går fra VO4]
9VO4: <jammen> du kan [!] det -! [= roper etter Åge]
10VO4: Åge -! [= strekker kista etter han]
11VO4: du [!] kan fylle kista med skatter du -? [= setter seg på huk og holder fast i Åge]
12VO4: her er det jo plass til så mange skatter som du kan <velge ut> -? [= ivrig overtalende]
13ÅGE: <nei> -! [= tydelig avvisende]
14ÅGE: bare i vannet - [= ser på skattekista]
15VO4: er det bare skatter i vannet -? [= spørrende, forundret]
16ÅGE: mm - [= nikker]
17VO4: hva +... [= sjokkert tonefall]
18ÅGE: skattekister [!] også -! [= sikker]
19VO4: men de kan jo være på land og -
20VO4: for jeg har nå sett at de kan grave de ned på land -! [= intenst forklarende]
21ÅGE: nei -! [= avvisende, snur seg vekk, vil gå?]

Åge var avvisende til VO4s forslag i linjene 7,11 og 12, og uttrykte, med støtte fra VO4, at det kun var i vannet det fantes skatter i linje 14. I linje 18 utvider han dette til også å gjelde skattekister, og han benekter i linje 21 VO4s synspunkt om at de også kan graves ned på land.

Åge aksepterte ikke VO4s oppfatninger om hvor skatter kommer fra. Tre ganger i løpet av dette narrativet nektet han å godta hennes oppfatninger om hvor skatter kommer fra. Hun argumenterte med at han kunne velge det han selv ønsket, og at hun hadde sett skattekister på land. Åge nektet å endre sine oppfatninger om skatter og holdt fast på sine synspunkt. Dette

narrativet viser at Åge var uenig og at han mente noe annet enn VO4. Åge uttrykte at han hadde en annen oppfatning enn henne når han direkte avviste hennes spørrende tilnærming til hans synspunkter, og gjennom hans klare avvising av hennes forståelse av at skattekister også kunne være på land i linje 20. Åge ga imidlertid ikke uttrykk for at han mente at VO4 hadde en egen oppfatning av dette som var atskilt fra hans egen, og han forklarte ikke i hva eller hvorfor hun tok feil. Hans avviste hennes forslag og holdt fast ved det han selv mente. Dette kan ha vært uttrykk for at han tenkte at VO4 hadde en annen oppfatning. Det kan også være at Åge ikke oppfattet hennes budskap eller at han ikke forstod at det går an å oppfatte denne saken annerledes enn han selv. I dette narrative ga han ikke uttrykk for om han forstod at VO4 hadde en annen oppfatning enn han selv, til tross for at han markerte at han var uenig i hennes syn på skatter.

Åge uttrykte han var oppmerksom på at de voksne ikke hadde samme oppfatning som han selv hadde i flere narrativer. I narrativ nr.12 i dyadisk interaksjon fortalte han om et drops som satt fast i halsen hans.

Åge narrativ nr.12 i dyadisk interaksjon.

Åge satt sammen med VO4, Erik og Arne ved langbordet. De hadde legoklosser og plastelina på bordet. Åge var taus en stund, så innledet han et narrativ.

1ÅGE: du VO4 -

2ÅGE: jeg hadde et drops som satt fast i halsen -. [= snakker lavt og fortrolig til VO4]

3VO4: hadde du det -?

4ÅGE: [= nikker]

5VO4: er det blitt borte nå -?

6ÅGE: [= svarer ikke]

7VO4: er han blitt borte nå -? [= lener seg frem mot Åge]

8ÅGE: ja: [= lavt]

9VO4: eller er han der fremdeles -?

10ÅGE: jeg kan ha det -. [= bestemt tonefall, ser opp på VO4]

11ÅGE: mm # jeg kan det -! [= nikker]

12VO4: hva kan du gjøre for å +... å få bort den da -? [= engasjert]

13VO4: Åge -![= høy stemme, ser på Åge]

14VO4: hvis du har et drops som sitter fast i halsen -

15VO4: kanskje du skulle gå og drikke litt og se om den <sklei ned> -
? [= vennlig, spørrende]

16ÅGE: <nei:> [= rister på hodet]

- 17ÅGE: for du skjønner det at jeg er forkjøla -! [= forklarer
langsomt og tydelig]
- 18VO4: ja - [= ser avventende på Åge]
- 19VO4: er det bra at det dropset sitter i halsen da -? [= tar seg til
halsen]
- 20ÅGE: ja så det er bra å ha det -! [= nikker alvorlig]

Åge hadde vært stille en stund før han henvendte seg til VO4 i linje 1 og 2 for å fortelle at han hadde noe i halsen. VO4 var opptatt av om det var borte i linje 5, 7 og 9, og han svarte i linje 10 at han kunne ha dropset. VO4 spør videre i linjene 12, 14 og 15 om hvordan han kunne få dropset bort. Åge forklarte i linjene 16 og 17 og 20 at han ville ha dropset i halsen fordi han var forkjøla.

Åge henvendte seg til VO4 for å fortelle at det var noe som satt fast i halsen hans. VO4 spurte om det var blitt borte, og kommuniserte at hun ville hjelpe han med å få det bort. Åge forklarte hvorfor han ikke ønsket å fjerne dropset. Hans langsomme og forklarende tonefall ga uttrykk for at han var klar over at VO4 ikke forstod hvordan han oppfattet situasjonen, og at hun behøvde en forklaring. Åge interagererte med VO4 i dette narrative som om han forstod at de hadde forskjellige oppfatninger og at han måtte fortelle hva det var som gjorde at han ville beholde dropset. Hans ytring (linje 17) "for du skjønner at jeg er forkjøla" kan i denne konteksten tolkes som en markering av at han forstår at hun ikke vet hva han vet.

Flere av de siste narrative Åge presenterte hadde preg av at han utforsket hva de voksne kunne tenke eller mene om en hendelse. Åge kunne uttrykke forvirring eller usikkerhet om det han fortalte om. Hans forvirring kunne komme til uttrykk ved at han måtte ha mye spørsmål fra voksne om hva han forsøkte å kommunisere. Eller han kunne spørre og utforske hva de voksne mente om et tema. Det følgende narrative konstruerte han sammen med VO4, og han fant ut av hva en hemmelighet er gjennom interaksjonen med VO4.

Åge narrativ nr.17 i dyadisk interaksjon.

Åge hadde vandret rastløs rundt på avdelingen en stund da VO4 tok tak i han og spurte om julegaven han hadde laget til mamma og som han gikk med i hånden.

- 1VO4: men klarer du å holde på hemmeligheten da -? [= ser spent på
Åge]
- 2VO4: uten å fortelle til mamma hva du har pakka inn -?
- 3VO4: hva du lagde i <julegave> -?
- 4ÅGE: <nei> -! [= rister på hodet, alvorlig, ser trist ut]

5VO4: ikke fortelle det -! [= bestemt, formanende stemme, rister på hodet]

6ÅGE: nei: - [= rister forsiktig på hodet, ser alvorlig på VO4]

7ÅGE: skal jeg ikke fortelle det -? [= rister på hodet ser spørrende opp på VO4]

8VO4: det er hemmelig -! [= dramatisert, fortrolig stemme]

9ÅGE: og så skal jeg åpne <den> -? [= høres usikker, ser alvorlig og spørrende ut]

10VO4: <så skal> mamma [!] få åpne den på julaften -! [= belærende tonefall]

11VO4: for det er såne julehemmeligheter -

12VO4: vet du - sant -? [= smiler, nikker]

13ÅGE: jeg skal ikke hviske det -? [= snakker langsomt, rister på hodet, ser spørrende på VO4]

14VO4: nei -! [= rister energisk på hodet]

15ÅGE: for a::t det er hemmelig -? [= smiler, nikker]

16VO4: vi må:[!] ikk:e si hva som er inni julepakkene, da er det ikk:e noe morsomt på julaften -!

17ÅGE: å: # jeg skal ikke si det - [= lavt, ser fremfor seg, har forstått et nytt ord?]

18VO4: det er julehemmeligheter det -!

Åge svarte nei i linjene 4 og 6 på spørsmålet fra VO4 i linjene 1, 2 og 3, og i linje 7 kommer det frem at han ikke har forstått hva VO4 har ment med at han ikke skal fortelle en hemmelighet. I linje 8 gjentar VO4 at det er hemmelig og Åge spør i linje 9 om han skal åpne pakken. VO4 forklarer at mamma skal åpne pakken i linje 10 og understreker at det er det som er hemmeligheten. Åge forsetter å spørre i linje 13 om han ikke skal viske det heller. I linje 15 og 17 kommuniserer han at han ikke må fortelle til mamma fordi det er hemmelig.

I de første linjene snakket VO4 om hemmeligheten som Åge skulle bevare til jul. Han svarte nei og at han ikke skulle fortelle, men i linje 7 kommuniserte han at han ikke hadde forstått hva VO4 mente med at han skulle holde gaven hemmelig. Åge spurte med usikkerhet i stemmen om han ikke skulle fortelle, og da VO4 understreket at det skulle han ikke, måtte han undersøke om han da skulle åpne pakken i stedet. På VO4s forklaring om at mamma skulle åpne pakken uttrykte han fremdeles usikkerhet og spurte om han kunne hviske mammaen hva som var i gaven. Da VO4 bekrefter at han ikke skal viske det heller, uttrykte Åge nesten stolt at han forstod at det var hemmelig når han ikke sa det, åpnet pakken eller visket hva som var i den. Denne tolkningen blir forsterket av at han sier fremfor seg at han ikke skal "si det". Dette narrativet eksemplifiserer at Åge spurte flere ganger for å finne ut av hva VO4 mente med begrepet hemmelighet. Når han hadde forstått hva som lå i ordet

kommuniserte han at han var lettet og fornøyd. Åge ga i dette narrativet uttrykk for at han forstod at VO4 visste noe om dette og derfor hadde en annen oppfatning enn han selv.

I interaksjonen mellom Åge og VO4 i dette narrativet var Åge aktivt deltakende og spurte seg frem til han forstod hva VO4 mente med hemmelighet. Denne interaksjonen skiller seg fra de første narrativene, der han markerte uenighet og uttrykte at han hadde en annen oppfatning enn VO4, men uten at han viste at han forstod at VO4 kunne ha en annen oppfatning. I de tidligste narrativene Åge uttrykte han ikke at han selv kunne tenke eller vurdere noe feil, selv om han markerte at han var uenig med andre. I dette narrativet er han ikke konsterende, men spørrende og søker etter å forstå hva VO4 vet om hemmeligheter. Åges interaksjoner med de voksne endret seg i retning av at han kunne gi uttrykk for at han antok at de voksne visste noe annet og mer enn han selv visste. I flere av hans narrativer utforsket han deres oppfatninger. Og i de narrativene som er trukket inn i avsnitt 7.3 (narrativene nr.15, s.207 og 20, s.209 i dyadisk interaksjon), markerte han at de voksne ikke bare hadde en annen oppfatning enn han selv, men han visste at de også hadde feil oppfatning av den hendelsen de konstruerte et narrativ rundt.

Åge fikk mange erfaringer med å interagere med voksne de første månedene han var i barnehagen fordi han holdt seg i nærheten av dem. Han var til stede og observerte andre barn som presenterte narrativer, og han fortalte selv om hendelser. Åge fikk ulike erfaringer med å bruke språk for å dele, for å forstå og finne mening med hendelser. I de tidligste narrativene måtte han ha mye støtte for å kommunisere det han ville fortelle om. Senere i observasjonsperioden brukte han imidlertid språket som redskap for å utforske aktiviteter i flere narrativer for å finne ut om voksnes oppfatninger, og for selv å forstå de hendelsene han fortalte om.

Gro og Vera benyttet også språket til å utforske hendelser i flere av sine narrativer, men de gjorde dette i hele observasjonsperioden. Åges interaksjoner med preg av utforskende aktiviteter rettet mot de voksnes oppfatning ble først observert sent i observasjonsperioden. Det utelukker ikke at han kan ha hatt slike narrative interaksjoner som ikke ble observert. I det innsamlede materialet viser det seg imidlertid en endring i retning av at Åge sent i observasjonsperioden uttrykte seg med å markere hva han mente. Han kunne markere at han var uenig med voksnes oppfatning i flere narrativer. Dette har jeg tolket som endring i hans narrative presentasjoner i retning av at han uttrykte at han var oppmerksom på at andre kunne

ha egne oppfatninger Videre avdekker datamaterialet at han i flere narrativer sent i observasjonsperioden utforsker andres oppfatning av hendelsene de fortalte sammen om. Åge ga også uttrykk for at han forstod at andre hadde en feiloppfatning av tema i noen narrativer, og han forklarte dem hva de tok feil i.

7. 5 Fokusbarnas uttrykk for forståelse for andres oppfatning i ulike interaksjonskontekster

Analysene av de *dyadiske* interaksjonene viste at fokusbarna i større grad enn i flerpersion interaksjoner måtte ha støtte fra voksne når de fortalte. I noen narrativer i dyadiske interaksjoner ga fokusbarna uttrykk for å tenke høyt, og de kunne fortelle om en hendelse uten relevans for forutgående samtaletema eller aktiviteten de holdt på med. I andre dyadiske interaksjoner kunne fokusbarna starte et narrativ uten å introdusere tema eller gi bakgrunnsopplysninger. Dette gjorde at samtalepartnerne måtte stille flere oppklarende spørsmål og be om utdypinger. De dyadiske interaksjonene representerte også en kontekst der fokusbarna på flere måter uttrykte at de forstod at andre hadde egne oppfatninger. I flere av narrativene ga fokusbarna uttrykk for å undersøke hva de voksne mente. I tillegg til å utforske hva voksne mente, og derigjennom uttrykke at de forstod at de hadde viten og kunnskap om hendelser barna ikke hadde, kunne fokusbarna forklare når de forstod at samtalepartneren ikke hadde samme oppfatning som de selv. I dyadiske interaksjoner ble flere av narrativene konstruert i *samarbeid* med voksne. Det var i disse narrativene at fokusbarna inviterte voksne til å bidra, og det var her de ga de mest eksplisitte uttrykk for å forstå at de voksne hadde en oppfatning som ikke var den samme som deres egen. I noen av narrativene i dyadiske interaksjoner forklarte fokusbarna for de voksne hva de hadde misforstått eller oppfattet feil. De fleste narrative uttrykk for at fokusbarna forstod at andre hadde egne oppfatninger fant jeg i dyadiske interaksjoner.

De aller fleste narrativene som ble presenterte i flerpersion interaksjoner hadde preg av at fokusbarna ville fortelle *til* andre og ikke *med* andre. Dette sammenfaller med teori og forskning om flerpersion narrativer (se blant andre Blum-Kulka og Snow 2002) som viser at det kreves større narrativ kompetanse av barn å fortelle i flerpersion interaksjoner enn i dyadiske. Det å fortelle *til* andre krever også mindre enn å fortelle *med* andre når det er flere deltakere. Å fortelle til andre krever ikke at de må ta hensyn til andres innspill. I flerpersion

interaksjoner må barna rette fokus mot ulike personers bidrag, samtidig som de holder oppmerksomheten på den narrative hendelsen. Analysene viste at fokusbarna sjelden henvendte seg til andre barn når de fortalte, og at de aller fleste henvendelsene gikk til de voksne. Selv om de ikke henvendte seg til andre barn, kunne fokusbarna være oppmerksomme på deres ytringer og relatere sine ytringer direkte til disse.

Tre av fokusbarna mestret ikke feiloppfatningsoppgaven. Eksperimentelle betingelser stiller større krav til barn fordi de må forholde seg til ukjente voksne, mestre abstrakte begreper og forstå at hensikten er å lure dem. Nelson påpeker at når barn ikke mestrer feiloppfatningsoppgaver kan det henge sammen med at de ikke klarer å manipulere de begreper og det språket som inngår i disse. Det vil ifølge Nelson et al. (2003) være komplisert for barn å forstå de endringer i relasjoner som ligger under feiloppfatningsoppgavens problemstilling. Barna må klare å tenke seg tilbake til det de ikke visste før de selv fikk svar på hva som var i smarties esken, overse at de nå vet det er blyanter, og ta andres perspektiv utfra at de ikke har fått denne kunnskapen ennå. Analysene av narrative til Caroline og Åge, som heller ikke klarte oppgaven ved avslutningen av observasjonsperioden, viste at de i ulike narrative kontekster kunne resonnerer seg frem til at andre ikke hadde samme oppfatning av hendelsen som de selv. Åge kunne også forstå at andre hadde en feil oppfatning av det han fortalte om, og han tok deres perspektiv og fortalte utfra at de ikke hadde den kunnskapen han hadde ennå, og ikke visste det han visste. Denne forståelsen var imidlertid knyttet til narrative presentasjoner av hendelser han hadde erfart og var engasjert i. Interaksjonene mellom barna, hendelsen de fortalte om, og interaksjonene med voksne de kjente bidro til at disse barna kunne forstå hvilke oppfatninger samtalepartneren hadde. Også barn som mestret feiloppfatningsoppgaven viste i noen av sine narrativer at de at de ikke kommuniserte til andre som om de hadde egne oppfatninger. Den narrative kontekst og innholdet i narrative var avgjørende for om barna ga uttrykk for at de forstod dette.

Deltakelse i språklige sosiale interaksjoner med voksne, å presentere narrativer selv og høre andre som forteller, gir barn kunnskaper om hvordan man skal fortelle om en hendelse og hva det kan være verdt å fortelle om. De tydeligste endringene innen de kategorier som er valgt for analysene fant jeg hos Caroline og Åge. Da observasjonsperioden startet var det de to som presenterte flest narrativer og de voksne måtte spørre mye for å forstå innholdet og få tak i sammenhengen i hendelsene. Det må også understrekes at alle fokusbarna hadde narrativer som endret seg i retning av å få en mer ensartet struktur. Mot slutten av observasjonsperioden

presenterte alle fokusbarna de fleste av sine narrativer med innledning, der de skaffet seg oppmerksomhet fra voksne før de introduserte hendelsen. Alle fokusbarna presenterte også stadig flere narrativer der de presenterte bakgrunnsopplysninger uten støtte. De voksne på sin side støttet gjennom hele observasjonsperioden barna i å presentere innledninger og spørre etter hva en hendelse startet med, *når* noe skjedde og tidslinjen i hendelsen, *hvem* som var med og eventuelt *hvor* hendelsen fant sted. Dette ga barna kulturelle erfaringer med narrativ praksis, og er sannsynligvis en av forklaringene på at deres narrativer fikk mer ensartet oppbygging. Barnas endringer i retning av å presentere flere narrativer som de voksne umiddelbart forstod, vil følgelig henge sammen med at de hadde skaffet seg relevant kulturell kompetanse. Det er ikke alene barnas forståelse for at andre hadde behov for opplysninger og sammenheng for å forstå det de fortalte som bidrar til disse endringene. Narrativ struktur og bakgrunnsopplysninger som uttrykk for å forstå andres oppfatning må derfor alltid studeres i kontekst.

Kapittel 8 Teoretiske og metodiske refleksjoner

Studiens overordnede problemstilling har vært:

Hva lærer barn om andres oppfatning når de presenterer narrativer?

Denne problemstillingen er studert utfra de tre underspørsmålene:

- a. Hvilke uttrykk gir barn for at de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger når de forteller?
- b. Hvordan samarbeider barn med andre når de konstruerer narrativer?
- c. Hvordan bidrar interaksjonskonteksten til at barn gir uttrykk for at de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger?

For å svare på studiens spørsmål har jeg kombinert to teorier, teorier om hvordan barn lærer om andres oppfatning og teorier om hvordan barn lærer å presentere narrativer. Begge de teoretiske perspektivene vektlegger barns læring som ledd i sosial praksis. Teoriene representerer kunnskap som er grunnleggende for barns sosiale kognisjon, for barns læring om andre mennesker, seg selv og omverdenen. Studiens empiriske grunnlag er samlet inn gjennom videoobservasjoner av interaksjoner mellom voksne og barn i barnehage hvor sammen konstruerte narrativer.

Studiens hovedfunn var følgende:

1. Fokusbarnas utforskende aktiviteter var de mest entydige uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger.
2. Gjennom narrative presentasjoner kunne barna uttrykke at de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Barnas narrative uttrykk for at de forstod at andre hadde egne oppfatninger var avhengig av den narrative kontekst, hva de fortalte om og hvordan de interagererte med samtalepartneren.
3. Interaksjonskonteksten bidro til fokusbarnas uttrykk for at de forstod at andre hadde egne oppfatninger. I dyadiske interaksjoner ga fokusbarna de fleste uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger. I dyadiske interaksjoner presenterte fokusbarna narrativer for å forstå hendelser, og de markerte hva de selv mente. I flerperson interaksjoner presenterte barna hovedsakelig narrativer som de hadde god

oversikt over for å dele hendelser med andre. Både fokusbarna og andre barn kommuniserte primært med de voksne også i flerpersone interaksjoner. I den eksperimentelle interaksjonen med en forsøksleder mestret tre av fokusbarna feiloppfatningsoppgaven, tre klarte den ikke. Men alle fokusbarnas narrativer viste at de både kunne og ikke kunne gi narrative uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger. De eksperimentelle betingelsene gir derfor også et kontekstavhengig funn for barns forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger.

I avsnittene 8.1, 8.2 og 8.3 utdyper jeg disse funnene.

Narrativer er valgt som tilnærming til å studere barns uttrykk for å være oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Dette fordi narrativer representerer grunnleggende erfaringer i barns læring om sosiale fenomen. Teorier om barns læring om andres oppfatning og teorier om hvordan barn lærer å presentere narrativer, har begge språklige interaksjoner som vesentlige forutsetninger. Nelson et al. (2003) hevder at i narrative interaksjoner får barn også erfaringer med å fortolke språklige budskap som representerer situasjoner og hendelser som ikke er umiddelbart tilgjengelige. Gjennom narrativer kan barn få erfaringer med å forene handlinger i den ytre omgivelse med tanker om handlingene som foregår i hodet (Bruner 1986). Barn begynner i følge Nelson (1996) å lære om hvordan narrativer skal presenteres før de har tilegnet seg et språk de kan benytte for selv å fortelle. Hun påpeker at barn allerede første leveår får erfaringer med den kulturelle praksis som gjelder for hva man kan fortelle om og hvordan man skal fortelle om hendelser og gjøremål. Når barn ifølge Nelson rundt treårsalderen begynner å presentere narrativer selv, kan de fortelle på måter som avdekker om de er oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger. Og barn kan fortelle til andre som om de forventer at andre tenker, mener eller tror det samme som de selv gjør. Følgelig representerer narrativer et relevant utgangspunkt for å studere barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger.

I det følgende vil jeg diskutere og presentere hvordan de to teoriene kompletterer hverandre og bidrar til å belyse forskningsspørsmålene i den foreliggende studien. Både teoretiske og empiriske studier fra de to tradisjonene har dannet utgangspunkt for studien. Begge de teoretiske tradisjonene er anvendt i analysene av barns narrative uttrykk for om de forstår at andre har egne oppfatninger. Kombinasjonen av de to teoretiske perspektivene for å studere barns læring om andres oppfatninger gjennom narrativ praksis, ga noen funn som bekreftet funn fra tidligere studier innen begge tradisjonene. Imidlertid fant jeg at barna utforsket hva

samtalepartnerne kunne tenke og mene om et narrativt tema, et funn som jeg ikke hadde ventet å finne utfra teoretiske perspektiv og andres forskning.

Jeg vil først presentere og drøfte de funn som ble utledet fra det empiriske materialet, og som jeg utfra andres forskning ikke hadde forventet å finne. Disse funnene viser til ulike samarbeidsformer som fokusbarna inviterte til. Deretter diskuterer jeg erfaringer jeg gjorde da jeg studerte barns oppmerksomhet mot andres oppfatning med begreper hentet fra teorier om barns narrative konstruksjoner. Både analysene av samarbeidsformer og narrative analyser er benyttet for å undersøke om barna uttrykte at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger. Jeg vil diskutere om begreper fra teori om andres oppfatning kunne avdekke om fokusbarna forstod at andre hadde egne oppfatninger. Her har jeg anvendt ord brukt om mentale hendelser. Til slutt i dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan ulike interaksjonskontekster bidro til at barn ga uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger av hendelser.

8.1 Fokusbarnas utforskende aktiviteter

I noen narrativer utforsket fokusbarna hva de voksne mente, tenkte, trodde eller visste om et narrativt tema. De utforskende aktivitetene bestod i at fokusbarna kunne spørre etter hva voksne mente. Eller de kunne opponere mot det voksne sa, for eksempel påstå noe samtidig som de så utfordrende på dem, og var avventende til at de skulle svare. Barna kommuniserte at de ventet responser i form av forklaringer eller utdypinger. Utforskende aktiviteter bestod av både spørsmål og påstander som var kommunikasjonsformer der barna ba om de voksnes oppfatninger. Fokusbarnas utforskende aktiviteter har jeg tolket som uttrykk for at de oppfattet at den voksne samtalepartneren forstod eller visste noe de ikke selv forstod eller visste. Følgelig ga barna uttrykk for at de skjønnte at samtalepartnerne hadde egne oppfatninger og kunne vite, mene, tenke eller tro noe annet enn de selv gjorde. Jeg har studert barns *utforskende aktiviteter* basert på en kategori som bygger på Matres (1997) studie av barns samtaler med hverandre. Matre var opptatt av ulike utforskende tilnærminger barna hadde til ulike hendelser og situasjoner. Hennes studie satte fokus på barn i alderen fem til åtte år og deres konstruksjoner av muntlige tekster i samarbeid med jevnaldrende. Fokusbarnas interaksjoner med voksne i den foreliggende studien hadde noen likhetstrekk med barn – barn interaksjoner i Matres studie. Likhetstrekkene ligger i fremgangsmåtene barna anvendte for å forstå og finne mening i hendelser, og skape sammenheng og orden i

sine opplevelser. Barna fortalte om hendelser de forsøkte forstå og finne ut av ved å be voksne om forklaringer, svar eller utdyperinger.

Bruner (1992) påpeker at når barn skal skape seg forståelse for omgivelsene og det som hender, representerer narrativer en viktig arena for læring og et sentralt redskap for tanken. Når barn, eller mennesker generelt, konstruerer et narrativ sammen med andre, bidrar dette til å ordne og systematisere erfaringer. Narrative interaksjoner støtter derfor barn i å konstruere forståelse for virkeligheten som bygger på deres egne erfaringer. Også Nelson understreker at narrativer støtter barns forståelse fordi de bidrar til å organisere og systematisere erfaringer.

The narrative capacity made possible by language has been underestimated as a contribution to human cognition and knowledge, but has begun to be recognized as a force that is a source not only of pleasure but also of understanding, whether the object of understanding is the actions of people, a self-concept, or more abstract constructions (Nelson 1996: 341).

Nelson har samme syn som Bruner på narrativer som meningsskapende aktiviteter. Hun presenterer perspektiver på hvordan språk og kulturelle kunnskapssystemer er utgangspunktet for at barn både kan fortolke og forstå hvordan hendelser skal forstås og presenteres.

Nelson trekker imidlertid ikke frem hva barn *gjør* når de deltar i samarbeidende konstruksjoner med voksne. Hun presenterer teori og empiri om barn som erobrer eller skaffer seg kunnskap om omverdenen, men redegjør ikke eksplisitt for *hvordan* barna agerer. Nelson (1996) viser til at førskolebarn kan forklare kjente hendelser, og at dette uttrykker en begynnende forståelse for ulike kunnskapsområder. Hvordan barn bidrar til interaksjonen og utforsker andres tenking eller oppfatning er ikke et tema i hennes arbeider. Nelson viser til at barn må anstrenge seg for å lære om sin omverden, uten å utdype hva slags anstrengelser barn må gjøre for å lære i narrative konstruksjoner med voksne. Nelson bygger flere av sine analyser av barns narrativer på Emilys monologer (1989, 1996). Hun fokuserer på hvilke endringer hun finner i Emilys uttrykk og viser til narrative endringer og nyanser i Emilys presentasjoner av hendelser og personer. Dialoger med andre har en sentral plass i Nelsons studier, men dialogene i studiene av Emily foregår i Emily og er monologer hun fører med seg selv om erfaringer hun har gjort og hennes forståelse av disse.

Nelson og Fivush (2004) presenterer en dialog mellom mødre og barn fra en studie av Reese (1996). De analyserer hvordan mødre støtter barns fortellinger fra tidligere hendelser. Deres fokus er hvordan mødrene strukturerer fortellingen og innholdet, og hvordan de støtter barnas forståelse. Daiute og Nelson (1997) presenterer et narrativ av en fem år gammel gutt fra en studie av Appelbee (1978). Dette narrative ble presentert uten voksnes støtte, og analysene fokuserte på guttens evaluerende ytringer. Interaksjoner og samarbeid mellom barn og voksne som konstruerer narrativer var ikke vesentlig i deres analyser. Nelson er opptatt av barns deltakelse og kognitive anstrengelser for å forstå sine omgivelser. Hun analyserer de språklige uttrykk barn benytter, interaksjonen mellom barn og voksne. Men barnas aktive bidrag til egen læring gjennom utforskning av voksnes oppfatninger, hva voksne kan tro, tenke eller mene, er lite vektlagt i Nelsons arbeider. Nelsons synspunkt kan tolkes slik at hun mener barn tilpasser seg de voksnes språklige uttrykk for hendelser generelt, og mentale hendelser spesielt, og at de gjør erfaringer som de bygger opp mentale representasjoner gjennom. Barnet som aktør og aktiv deltaker i sin egen læringsprosess (blant andre Rogoff 2003; Lave og Wenger 1991) blir ikke eksplisitt presentert i Nelsons studier.

Nelsons forskningsfokus har vært voksnes kulturelle forutsetninger og støtte til barns kognitive prosesser. Hun har studert barns læring av ord som representerer så vel observerbare som mentale hendelser. Nelson (1996) fremhever at barn lærer gjennom *samarbeidende konstruktivisme* der deres anstrengelser for å skape mening skjer i interaksjon med voksne. Imidlertid presenterer ikke Nelson hva som kjennetegner barnas språklige aktivitet i dette samarbeidet. Hun påpeker at samarbeidet foregår mellom voksnes bidrag og barns individuelle kognitive prosesser for å forstå hva som er andres oppfatning av en hendelse. Barn vil interagere med andre og anvende de til enhver tid kognitive ressurser de har og anstrenge seg for å forstå hva andre mener, tenker eller tror. Nelson utdyper imidlertid *ikke* hvordan barns kognitive anstrengelser for å få tak i andres oppfatninger kan komme til uttrykk i interaksjonene de inngår i. Følgelig vil Nelsons syn på barns kognitive anstrengelser være at de foregår på det indre plan, intra - individuelt, og at de kommer til uttrykk gjennom deres narrativer eller monologer.

Et viktig bidrag fra denne studiens analyser har derfor vært påpekingen av hvordan barnas kognitive anstrengelser uttrykkes gjennom utforskende aktiviteter der barn forsøker å finne ut hva andre kan tro, mene, vite eller tenke om en hendelse. Barns læring skjer gjennom deltakelse og samarbeid der de iverksetter aktiviteter som bidrar til å forme interaksjonene.

Fokusbarnas invitasjoner til voksne om å samarbeide, for eksempel om å forklare sammenhenger, svare på spørsmål om et narrativt innhold eller begrunne hva de mener, representerer sentrale aktiviteter i barns læring om andres oppfatninger gjennom narrativ praksis.

8.2 Hva fokusbarnas narrative konstruksjoner uttrykte om deres oppmerksomhet mot andres oppfatninger

Fokusbarna ga ulike uttrykk i sine narrativer for om de forstod, eller ikke forstod, at andre hadde egne antakelser, meninger, tanker og viten. Presentasjoner av bakgrunnsopplysninger, sammenheng mellom hendelselementer, kontrastering av andres meninger, argumentasjoner og forklaringer kunne alle avdekke om fokusbarna i ulike kontekster uttrykte at de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Narrativer representerer en diskurs blant flere som er vanlig mellom barn og voksne. Andre former for samtaler som ofte forekommer er blant annet argumentasjoner og forklaringer. Narrativer ble valgt fremfor andre former for diskurser fordi de representerer et mer omfattende utgangspunkt for å undersøke hva barn kan forstå om andres oppfatning, enn for eksempel argumentasjoner og forklaringer. I narrativ praksis stilles flere krav om sosiale ferdigheter enn det gjøres i forklaringer og argumentasjoner, blant annet kan narrativer handle om hendelser som samtalepartnern er ikke kjenner til. Argumentasjoner og forklaringer skjer ofte rundt et tema som samtalepartnere har utviklet sammen.

Argumentasjoner handler hovedsakelig om at de som interagerer forsøker å begrunne og rettferdiggjøre sine synspunkter. Perry og S. Dockett (1998) som har studert argumentasjoner blant førskolebarn, hevder at barn argumenterer for å forsøke å begrunne sine handlinger. Dersom jeg hadde valgt barns argumentasjoner med andre som utgangspunkt for å studere problemstillingene, ville jeg ha observert situasjoner der barna kontrasterte andres oppfatninger. Men argumentative kontrasteringer representerer nødvendigvis ikke interaksjonsmåter som kan vise om barna gir uttrykk for at de er oppmerksomme på andres oppfatninger. Kontrasteringer kan foregå ved at barn gjentar egne oppfatninger uten variasjoner fordi de skal få gjennom sin egen vilje eller egne ønsker. For eksempel forsøkte VO4 å argumentere med Vera og få aksept for at også barn kan tisse på seg i Veras narrativ i dyadisk interaksjon nr. 5 (presentert i avsnitt 6.2.2, s.168). Interaksjonen hadde lenge preg av

at Vera ikke tok imot VO4s argumenter og den bestod av ja – nei utvekslinger. Barn behøver i slike argumentative interaksjoner ikke å være opptatte av eller vurdere partnerens oppfatning. Argumentasjoner kan for eksempel representere et sterkt ønske om å bli hørt eller trodd, og gi liten oppmerksomhet for andres synspunkter. Sprott (1992) har gått gjennom studier av førskolebarns argumentasjoner med hverandre og fant at de er korte, sjelden mer enn ti ytringer, at ytringene gjentas, at de sjelden endrer seg og sjelden fanger opp den andre partens argumenter. Narrativer representerer derfor en mer helhetlig kontekst enn argumentasjoner når man skal analysere barns forståelse for andre oppfatning. Flere av narrativene hadde elementer av argumentasjoner, for eksempel Per som fortalte VO1 hvorfor han skulle ha båten som Hilde holdt i (Per narrativ nr.5 i dyadisk interaksjon, presentert i avsnitt 6.4.1, s.188). VO1 og Per hadde i dette narrativet imidlertid en interaksjon der de forsøkte å se saken fra flere perspektiver, og de benyttet forklaringer av sammenhenger og hadde ytringer som bygde på hverandre.

Også *forklaringer* er diskurser som inngår som elementer i narrativer. Hvis jeg hadde valgt å studere fokusbarnas forklaringer ville jeg ha fått andre data enn de som narrativene representerer. Barnas forklaringer ble valgt bort til fordel for narrativer fordi narrativer kan omslutte forklaringer, og representerer en vesentligere støtte for analysene av om barn er oppmerksomme på at andre ikke deler deres oppfatninger. I alle narrativene der fokusbarna forklarte, ga de uttrykk for at de skjønte at andre *ikke* hadde samme oppfatning som de selv. For eksempel avdekket Åges forklaring i narrativ nr.15, s.207 og 20, s. 209 i dyadisk kontekst (presentert i avsnitt 7.3.1) at han forstod at VO4 ikke bare hadde en oppfatning som var forskjellig fra hans. Han forklarte henne også at hun hadde feil oppfatning og ikke hadde forstått hvordan hendelsen hang sammen.

Utvidelsene av narrativbegrepet til å omfatte argumentasjoner og forklaringer diskuteres blant annet av McCabe (1997) som mener narrativbegrepet utvannes når disse elementene ikke skilles ut. Ifølge McCabe kan derfor definisjonen av narrativer som er benyttet i denne studien kritiseres for å inkludere forklaringer og argumentasjoner. Men narrativer som presenteres spontant i hverdagslige interaksjoner vil ha innslag av ulike samtaleformer. Dette understrekes av blant andre Ochs og Capps (2001). Med sin definisjon av *samtalenarrativer* påpeker de at innholdet i narrativer er avhengig av bidrag fra ulike samtalepartnere. Samtalepartnere kan spørre om forklaringer, kritisere, diskutere eller trekke slutninger av det en person forteller om. Derfor mener jeg det ville det være uhensiktsmessig å ekskludere

elementer med forklaringer og argumentasjoner når barn spontant presenterer narrativer. I flere narrative interaksjoner ba voksne barna om å forklare hva de mente, og i noen spurte fokusbarns også etter voksnes forklaringer. Barna selv eller de voksne samtalepartnerne kunne introdusere en argumentasjon. Hvis elementer som argumentasjoner og forklaringer skal utelukkes i barns narrativer, reduserer dette barns og voksnes narrative interaksjoner. Da utelukkes viktige læringsformer der barn spør etter andres forklaringer for å forstå hendelser de forteller om, og utforskning av hva de kan mene, tenke eller vite. Barns forklaringer til andre om hvordan de selv mener noe henger sammen eller deres argumenter mot andres synspunkt ville ikke kunne trekkes inn i narrativene. Narrativer som inkluderer forklaringer og argumentasjoner reflekterer barns fortellermåter og representerer barns hverdagspraksis og narrative presentasjoner til voksne. Meningsskaping gjennom narrativ praksis er viktig for at barns læring om seg selv, andre og egen kultur. I den foreliggende studien, der jeg har undersøkt barns oppmerksomhet mot andres oppfatninger, ville utelukkelse av argumentasjoner og forklaringer ha redusert barnas samarbeid med voksne om konstruksjon av narrativer. Også kunnskap om barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis ville ha blitt begrenset dersom disse diskursene skulle ekskluderes fra narrativer.

8.2.1 Narratives oppbygning og sammenheng

Fokusbarna presenterte narrativer både med og uten sammenheng mellom hendelselementer. Når samtalepartnerne ga uttrykk for at de ikke forstod sammenhengene i narrativene, måtte de spørre for å få frem dette. Andre ganger presentert barna narrativer med sammenhenger som samtalepartneren kommuniserte at de forstod hendelsen. Formålet med å velge narrativer er begrunnet med at når barn strukturerer en erfaring slik at andre kan få tak i sammenhengene i det de forteller, således kan uttrykke forståelse for andres oppfatning. Barn kan uttrykke at de er oppmerksomme på at andre ikke kjenner til det de forteller om, og følgelig ha egne oppfatninger. Et barn som presenterer et narrativ der de enkelte hendelselementer ikke relateres til hverandre, får vanskeligheter med å dele hendelsen med andre. Det kan være flere grunner til at narrativene ble konstruert slik at andre ikke kunne forstå hvordan hendelselementene hang sammen. For eksempel når fokusbarna uttrykte at de hadde sterke emosjoner overfor de hendelser de fortalte om, måtte de voksne støtte dem og spørre seg frem slik at hendelsen ble forståelig. Barna kunne mangle språklige eller kognitive erfaringer som støttet dem i å overblikke og presentere en hendelse (for eksempel Caroline i

narrativ nr.2 i dyadisk interaksjon der hun fortalte om å vekke mamma, presentert i avsnitt 5.2.2, s.136). I de narrative barna ga uttrykk for at de var oppmerksomme på at samtalepartneren ikke delte deres oppfatninger, kunne de ta hensyn til dette og presentere bakgrunnsopplysninger slik at partneren ga uttrykk for å forstå det de fortalte.

Analysen kun av bakgrunnsopplysninger eller sammenhenger i narrative viste seg imidlertid å være usikre kategorier for å vurdere om fokusbarna mente det var nødvendig å gi dette for at andre skulle oppfatte det de fortalte om. Fokusbarna presenterte flere narrative med sammenheng mellom hendelselementer og opplysninger om hvem, hva og eventuelt når og hvor noe skjedde, som gjorde at samtalepartneren uttrykte at hun forstod og ble engasjert i hendelsen. Men det var umulig å vite om sammenhengene og bakgrunnsopplysningene ble presentert fordi fokusbarna var oppmerksomme på at andre måtte ha disse for å forstå og dele opplevelsen. Sammenhengende narrative presentasjoner med bakgrunnsopplysninger som gjorde at samtalepartneren ga uttrykk for å forstå, kunne være gjentakelser av narrative som barna hadde fortalt eller hørt flere ganger, for eksempel sammen med foreldrene. Barna kunne ha lært seg en mal for å fortelle om hendelser som de gjentok for andre.

Analysene viste at konteksten var avgjørende når jeg skulle studere om barna vurderte hva de måtte gi av bakgrunnsopplysninger. Sentrale kontekstvariable kunne være om fokusbarna fortalte noe som nettopp hadde skjedd i barnehagen eller som skjedde i her-og-nå situasjonen. Når fokusbarna fortalte om hendelser som de gjennomførte her-og-nå eller planla å gjøre etterpå, hadde de ikke hatt mulighet for å bearbeide og strukturere erfaringen sammen med andre voksne. Voksne kunne også invitere barna til å fortelle om hendelser som de ga uttrykk for at de hadde glemt eller ikke hadde fortalt om før. I disse narrative var narrative analysebegrep som bakgrunnsopplysninger, bruk av tidsadverbialer og bøyning av verb, hvem som deltok, hva de gjorde og eventuelt hvor, sentrale kategorier for å studere om barna var oppmerksomhet mot at andre kunne ha egne oppfatninger.

De narrative som ble konstruert med det jeg har kalt *utforskende aktiviteter*, der fokusbarna samarbeidet med voksne om å få frem opplysninger og forklaringer, ga de mest eksplisitte uttrykk for at barna var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Bakgrunnsopplysninger og narrativ struktur var derimot ikke tilstrekkelige kategorier for å vise om fokusbarna fortalte med utgangspunkt i at samtalepartneren ikke delte deres oppfatning. Utforskende aktiviteter var derimot var en uttrykksmåte som alltid kunne tolkes

som at barn var oppmerksomme på at andre kunne mene, tenke, tro eller vite noe annet enn dem selv i den aktuelle narrative konteksten. Utforskende tilnæringer til hva andre mente, tenkte eller visste, og de interaksjonsprosessene dette førte til, resulterte i en narrativ struktur som kunne mangle sammenheng mellom hendelselementer. Disse narrativene flyttet seg frem og tilbake i tid og mellom hendelselementer, og barna ga i disse narrativene uttrykk for at de forsøkte å forstå de hendelsene de fortalte om.

8.2.2 Ord for mentale hendelser

For å kunne bruke ord om hendelser, og særlig om mentale hendelser, må barn lære at språket er et system som representerer ulike hendelser (se for eksempel Nelson 1996). Ord for mentale hendelser er i den foreliggende studien relatert til kognitive hendelser som refererer til oppfatninger. Fokusbarna brukte ord som å vite, ville, tenke, tro og bestemme om mentale hendelser. Ordene kunne referere til fokusbarnas egne eller til andres meninger, tanker eller viten. I noen narrativer brukte fokusbarna verbene i preteritum, og da var det tydelig at fokusbarna omtalte mentale hendelser og ikke brukte ordene som retoriske grep. Mentale ord ble benyttet av fokusbarna i flere narrativer, og utfra kontekst kan mange av disse tolkes som uttrykk for at barna omtalte mentale hendelser. Det mest eksplisitte eksempelet er hentet fra Gros narrativ nr.3 i flerperson interaksjon der hun hevdet at noen råkjørere kanskje ikke *visste* at de gjorde noe galt da de kjørte for fort. Da hun fikk respons fra VO2 om at det måtte de vite, svarte hun at hun *trodde* at *de* kanskje ikke *visste* at det ikke var lov å kjøre fort. Gro henviste til at råkjørerne handlet som de gjorde fordi de ikke visste (narrativet er presentert i avsnitt 6.4, s.183).

Bamberg (1997) hevder, som nevnt i avsnitt 6.5, at barn sjelden benytter ord for mentale hendelser når de forteller. Også Nelson (2004) viser til forskning som påpeker at barn i hele førskolealderen langt oftere refererer til handlinger enn til mentale hendelser i sine spontane narrativer. I den foreliggende studien brukte fokusbarna mentale ord for å snakke om mentale hendelser i 5 % av sine ytringer. Det er ikke funnet andre studier av hvor ofte barn i barnehage bruker ord for mentale hendelser i sine narrativer. Følgelig er det umulig for meg å si om hvor representativt dette antallet er for barns bruk av ord for mentale hendelser i sine narrativer.

Barn må lære at ord for mentale hendelser representerer abstrakte begreper for å beskrive hva vi gjør i tanken. Nelson hevder at barn:

.. must become capable of turning someone else's statement about belief into their own mental representation of what the other believes. (2004: 11)

Språklige interaksjoner med voksne som forteller om ulike hendelser gir barn erfaringer med å høre at ord for mentale hendelser bli brukt om ulike mentale hendelser. Voksnes bruk av ord for mentale hendelser er grunnleggende for at barn skal lære om disse abstrakte prosessene. Nelson understreker at læring av mentale representasjoner foregår over flere år, barn lærer gradvis å bruke ord for mentale hendelser om det som skjer i tankene. Også barns deltakelse i interaksjoner der de hører voksne og andre barn bruke ord for mentale hendelser i konfliktsituasjoner og i narrative konstruksjoner, vil støtte deres læring om at andre har egne oppfatninger (blant andre Astington og Jenkins 1999; Dunn 1998).

Analysene av narrativene viste at det ble brukt ord for mentale hendelser med ulike frekvens både blant de voksne og barna på de to avdelingene i barnehagen. Så vel de voksne som barna på avdeling Tusser benyttet ord for mentale hendelser langt oftere enn voksne og barn på avdeling Alvene. Dette støtter Nelsons perspektiver og antyder at når barn hører voksne bruke ord om mentale prosesser, vil dette støtte deres anvendelse av ord for mentale hendelser og læring om mentale hendelser. Barn får erfaringer med hva mentale hendelser er og kan etter som de får erfaringer selv fortelle om tema som berører det å tenke, mene, vite eller tro som utgangspunkt for å forstå handlinger.

Det var interessant å finne at det var sammenheng mellom voksnes og barns bruk av mentale ord på de to avdelingene. Et spørsmål er om barn forstår hva mentale hendelser betyr for våre handlinger og vår atferd. Utviklingen av barns forståelse for mentale hendelser skjer langs et kontinuum i kjente kontekster, fra ingen eller liten forståelse, til større forståelse av innhold og funksjon ved de mentale prosessene. Nelson (blant annet 2004, 1996) peker på denne prosessen når hun drøfter barns bruk av ord for mentale hendelser som "use before meaning" og som "meaning from use". Fokusbarnas bruk av ord om mentale hendelser kunne være bruk av ord de ikke la helt det samme innhold i som de voksne i deres omgivelse. Men utfra konteksten ordene ble brukt i, kunne det tolkes som om de ble brukt om ulike mentale hendelser. Gjennom erfaring med å bruke ord for mentale hendelser, vil barna bygge opp

innhold i disse ordene og tilegne seg gradvis større forståelse for hva mentale ord innebærer. Korreksjoner fra andre og andres bruk av ord for mentale hendelser vil være viktig for barns læring.

Huges og Dunn (1998) knytter hyppig bruk av mentale ord til at barn tilegner seg forståelse for den funksjon mentale hendelser har for vår atferd, og til barns mestring av feiloppfatningsoppgaver. Også Nelson (2004) hevder at barn lærer seg ord for mentale hendelser når de involverer seg med andre, og at dette igjen støtter deres interaksjoner med andre mennesker. Hun fremhever den betydning det har for barns læring om andres oppfatning at de interagerer med mer erfarne personer som snakker om mentale prosesser og bruker ord for mentale hendelser i mange ulike kontekster. Nelsons teoretiske fundament for barns læring og kognitive utvikling er språket. Følgelig vil barn som befinner seg i en omgivelse der man hyppig samtaler om og bruker språklige uttrykk for mentale hendelser, støttes i sin læring om andres oppfatninger.

Barns læring om at andre kan ha egne oppfatninger er derfor ikke en individuell egenskap i barnet, men læringen foregår i følge Nelson (2004) gjennom sosial praksis. Narrativer som barn konstruerer i samarbeid med andre om ulike hendelser, der det brukes ord for mentale hendelser, vil bidra til at barn kan forene ytre hendelser med indre mentale hendelser. Narrative konstruksjoner utgjør utgjør en vesentlig del av denne sosiale praksis. Når barn har gjort flere erfaringer med språk for å snakke om mentale hendelser, kan de forstå og kommunisere med andre om hva de for eksempel mener, tenker, vil eller vet. Når fokusbarna brukte ord for å snakke om mentale hendelser representerte dette et grunnleggende element i deres læring av forståelse for andres oppfatning. På lengre sikt vil barn som hører og bruker ord om mentale hendelser lære hva det innebærer å ha en *oppfatning* som et generelt begrep.

I denne studien av barns forståelse for andres oppfatning viste det seg at ord for mentale hendelser ofte forekom i kombinasjoner med utforskende uttrykksmåter. Kombinasjonen mellom utforskende aktivitetene og ord for mentale hendelser ga klare indikasjoner på at fokusbarna skjønnte at andre hadde egne oppfatninger. Men når barna brukte ord for om mentale hendelser alene uttrykte ikke dette nødvendigvis at de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Jeg må imidlertid understreke at de utforskende aktivitetene også viste at fokusbarna ga uttrykk for at de var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger *uten* at de benyttet ord for mentale hendelser.

Barn uttrykker også forståelse for andres oppfatning uten at de bruker ord for mentale hendelser. Dette støttes av funn fra studien til Lohmann og Tomasello (2003a). De peker på at når barn får erfaringer med å interagere med voksne som gir dem språklig støtte i å se en sak fra flere vinkler, støtter det barns læring om andres oppfatning. Fokusbarna presenterte flere narrativer der de markerte at de var uenige i voksnes synspunkter, og de kontrasterte det de sa. Voksne ba i disse kontekstene barna om å forklare eller utdype hva de mente. For å motsi andre måtte barna klare å holde fast på det de selv mente, hva de oppfattet som samtalepartnerens synspunkt og samtidig forklare eller begrunne sine synspunkt. I de narrative fokusbarna markerte uenighet med voksnes oppfatninger, fikk de ulike grader av støtte til å uttrykke sine synspunkt. I disse narrative kontekstene fikk barna, i samarbeid med erfarne samtalepartnere som støttet deres presentasjoner i ulik grad, erfaringer med at man kan tenke og mene forskjellige ting. Dette er språklige interaksjoner som Lohmann og Tomasello mener kan lære barn om at det finnes mentale hendelser. De språklige interaksjonene der fokusbarna markerte at de var uenige, representerte tydeligere uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger enn de fleste kontekster der de benyttet ord for mentale hendelser.

8.3 Interaksjoner i ulike kontekster

Interaksjoner mellom voksne og barn er observert i tre ulike kontekster. To av interaksjonskontekstene var narrative konstruksjoner i dyadiske og i flerperson interaksjoner. Fokusbarna fortalte til voksne de kjente og var sammen med hver dag. Den tredje interaksjonskonteksten var i forbindelse med en feiloppfatningsoppgave som ble gjennomført under eksperimentelle betingelser. Barnas uttrykk for å forstå om andre hadde egne oppfatninger varierte i de ulike interaksjonskontekstene.

Narrativer fortalt i dyadiske interaksjoner. Fokusbarna presenterte de fleste narrative i dyadiske interaksjoner i observasjonsperioden, og det var disse narrative som hadde størst variasjon. Variasjonene viste seg både i narrative sammenheng og i måten fokusbarna og de voksne interagerer på. Analysene av narrative viste at de mest eksplisitte uttrykkene for at

fokusbarna fortalte til samtalepartneren som en som kunne ha egne oppfatninger, forekom i dyadiske interaksjoner.

Utfra teori og forskning om barns narrative presentasjoner var det ikke overraskende at de fleste narrative presentasjonene forekom i dyadiske interaksjoner. Forskning av blant annet Aukrust (2002), Blum-Kulka og Snow (2002) og Nicolopoulou (2002) viser at det å fortelle i flerpersion interaksjoner krever flere narrative ferdigheter og erfaringer enn når barn presenterer narrativer i dyadiske interaksjoner. I dyadiske interaksjoner må barn forholde seg til en samtalepartner og vurdere hennes eller hans behov for bakgrunnsopplysninger. Barna vil heller ikke ha samme konkurranse om å beholde ordet.

Narrativer fortalt i flerpersion interaksjoner. Mange av fokusbarnas narrativer i flerpersionkontekst var *narrativer for å fortelle* og å dele hendelser. Narrativene ble presenterte med bakgrunnsopplysninger, ofte med tidslinje og sammenheng mellom hendelseelementer. Samtalepartnerne ga nesten alltid uttrykk for å forstå hendelsene som ble presentert i flerpersion interaksjoner. Dette kan tolkes som uttrykk for at fokusbarna ble mer prestasjonsorienterte og usikre når de oppfattet at flere barn deltok. Fokusbarna kunne også velge å fortelle om hendelser som de kjente godt til fordi de visste at jevnaldrende kunne overta ordet, og ta de voksnes oppmerksomhet fra dem.

I nesten alle narrativer i flerpersion interaksjoner fikk samtalepartnerne presentert hendelser uten at de ble inviterte til å delta med annet enn å vise anerkjennelse, oppmerksomhet eller bekræftelse på at de lyttet (bortsett fra Gro i narrativ nr.1 og 3 i flerpersion interaksjon). Andre barn kunne bidra ved å relatere seg til den hendelsen det ble konstruert et narrativ om, og de konkurrerte sjelden om å få ordet. Dette kan henge sammen med at de voksne alltid var til stede og deltok i barnas interaksjoner når jeg observerte. Alle barna ga i disse kontekstene uttrykk for å være mer opptatte av voksne enn av jevnaldrende, og nesten all kommunikasjon, også i flerpersion interaksjoner, gikk fra barna til de voksne. Det var kun Gro og Vera som henvendte seg direkte til andre barn, og dette var barn som var nærmere to år yngre enn dem selv, og som de selv trakk inn i den narrative interaksjonen.

Dersom jeg hadde observert barns narrative konstruksjoner med hverandre, kunne barna i større grad ha henvendt seg til hverandre.

Sammenligning av narrativer som ble presenterte i de to interaksjons kontekstene. Jeg kan ikke med sikkerhet fastslå hva som gjorde at narrativer som ble presenterte i dyadiske og flerperson interaksjoner ble ulike. De to interaksjonskontekstene var relativt like fordi det nesten alltid var andre barn nærværende når fokusbarna fortalte om hendelser. Disse andre barna observerte og lyttet til narrativene. I de dyadiske interaksjonene var det antakelig de voksne samtalepartnerne som kommuniserte at de primært var konsentrerte og engasjerte i det fokusbarna var opptatte av å fortelle om. Voksne må ha kommunisert at deres oppmerksomhet var rettet mot fokusbarna og ikke mot andre barn. I flerperson interaksjoner sendte voksne kommunikasjonssignaler til flere barn gjennom blikk, nikk og andre ikke-språklige kommunikasjonsformer, og inviterte dem til å delta. Fokusbarna kan i disse interaksjons kontekster ha oppfattet at de ikke hadde de voksne helt for seg selv, og derfor fortalte de om hendelser som de hadde god oversikt over.

Narrativene som ble observert i flerperson interaksjonene var for det meste narrativer for å fortelle om og dele hendelser. Disse narrativene hadde færre ytringer enn narrativene som ble presentert i dyadiske kontekster. Analysene av narrativene som ble presentert i dyadiske interaksjoner, viste at det å ha en voksens konsentrerte oppmerksomhet var vesentlig for at fokusbarna skulle bruke utforskende aktiviteter og søke etter forståelse for ulike hendelser. De voksne måtte ofte følge intenst med, lytte og spørre for å fange opp fokusbarnas språklige og ikke-språklige kommunikasjon, og få tak i hva de søkte å forstå når de fortalte. Konsentrert oppmerksomhet var nødvendig for å forstå hva barna måtte ha av hjelp og støtte til å finne ut om det de ikke forstod. I dyadiske interaksjoner fortalte barna flere narrativer uten sammenheng mellom hendelselementer og bakgrunnsopplysninger som gjorde at voksne uttrykte at de strevde med å forstå hendelsen. Det var dessuten i de dyadiske interaksjonene at fokusbarna markerte uenighet, motsa de voksne og forklarte dem hva de ikke hadde forstått. Men også i dyadiske interaksjoner, som i flerperson interaksjoner, fortalte barna fortrinnsvis for å dele erfaringer, glede, sinne og for å oppnå voksnes oppmerksomhet.

Narrativene fokusbarna presenterte viste at deres oppmerksomhet mot at andre kan ha egne oppfatninger var knyttet til kontekst, og omhandlet erfaringer barna selv hadde gjort eller observert andre gjøre. Analysene av narrativene kunne ikke fastslå om barna hadde et begrep om oppfatninger som var kontekstuavhengig og representerte en generell kunnskap om andres oppfatning. Hensikten var da også å studere hvordan barn kan gi uttrykk for at de er

oppmerksomme mot andres oppfatning, og hvordan narrativ praksis kan bidra til at de lærer om dette.

Interaksjoner i eksperimentelle kontekster.

Feiloppfatningsoppgavene er konstruert for å studere barns generelle innsikt i andre menneskers tenking. Feiloppfatningsoppgaven ble gjennomført i en eksperimentell kontekst som dessuten representerer en interaksjonsform som fokusbarna kjente lite til. Fokusbarna hadde ikke erfaring med å følge med en lite kjent voksen inn på et lukket rom for å svare på spørsmål. Barna responderte imidlertid med engasjement på spørsmålene og uttrykte at de likte seg i situasjonen. Ingen av dem ga uttrykk for engstelse eller usikkerhet.

Feiloppfatningsoppgaven ble gjennomført med fokusbarna for å sammenholde funn fra den individkognitive tradisjonen med resultatene fra de narrative analysene basert på sosiokulturelle perspektiver. Barns narrativer viser at barn kan være oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger, og jeg mener dette er en kontekstavhengig forståelse.

Forskere som baserer studier på feiloppfatningsoppgaver hevder derimot at de undersøker om barn har et abstrakt begrep om andres oppfatning. For å forstå og mestre feiloppfatningsoppgaver må barn forstå at det finnes mentale hendelser som styrer våre handlinger, og de må skjønne at tanker som man har kan være feil (Astington og Barriault 2001).

Feiloppfatningsoppgavene representerer et syn på barns forståelse for andres oppfatning som kan generaliseres til alle kontekster fordi barns kognisjon har oppnådd en kvalitativ egenskap. Dette er et syn på barns sosiale forståelse som ikke kan ikke sammenholdes med de konkrete hendelsene som er utgangspunkt for barns narrative uttrykk får å forstå andres oppfatninger. Men Caroline og Åge som ikke mestret feiloppfatningsoppgavene, kunne i flere av sine narrativer uttrykke at de forstod at de ikke hadde de samme oppfatninger som samtalepartnerne eller personer de fortalte om. På samme måte viste Per og Vera i flere av sine narrativer at de verken henvendte seg til eller fortalte om andre på måter som uttrykte at de forstod at disse andre hadde egne oppfatninger, selv om de begge mestret feiloppfatningsoppgaven. Det å mestre feiloppfatnings oppgaver må følgelig også betraktes som en kontekstavhengig forståelse på samme måte som narrativ praksis. Verken Per eller Veras mestring av feiloppfatningsoppgavene kan generaliseres til å hevde at de har en *generell* forståelse for andres oppfatning i alle kontekster. I den eksperimentelle konteksten

viste de forståelse for andres oppfatning som kun kan si noe om deres forståelse for andres oppfatning i akkurat den eksperimentelle konteksten.

Flere studier har også vist at det å trene barn i å bruke mentale ord (Lohmann og Tomasello 2003a; Charman og Goetz-Shmueli 1998) eller metakognitive uttrykk (Peskin og Astington 2004) ikke gir uttelling på mestring av feiloppfatningsoppgaver. Deltakelse i narrative konstruksjoner og samtaler med skifter av perspektiver, markering av uenigheter støtter barns mestring av feiloppfatningsoppgaver (blant andre Lohmann og Tomasello 2003a; Peskin og Astington 2004). Gjennom narrativ praksis kan barn derfor lære om at det eksisterer et landskap av ytre hendelser, parallelt med et indre landskap med tanker og antakelser (Bruner (1986). Denne eksplisitte foreningen av indre og ytre hendelser vil bidra til barns læring om mentale prosesser. Barns erfaringer med å forene hendelser i den ytre omgivelse med hendelser i tanken kan med økende narrativ erfaring støtte barns generelle forståelse for at det i mange kontekster er slik at menneskers antakelser, tanker og viten styrer deres handlinger. Språket vil i denne forbindelse være bindeleddet mellom de ytre og de indre hendelsene.

Observasjonene viste at de tre ulike interaksjonskontekstene på forskjellig vis bidro til fokusbarnas uttrykk for å forstå at andre kan ha egne oppfatninger. I dyadiske interaksjoner der voksne støttet barna og ga dem hele sin konsentrerte oppmerksomhet, viste fokusbarna langt oftere og mer eksplisitt at de forstod at samtalepartneren eller personer de fortalte om, kunne ha egne oppfatninger. I flerperson interaksjoner var alle fokusbarna mest opptatte av å presentere narrativer for å fortelle og dele en hendelse som de ga uttrykk for å ha oversikt over. De inviterte ikke andre i samme grad til å bidra til konstruere narrativene sammen med dem. Feiloppfatningsoppgaven representerte en interaksjon som var lite kjent for barna, og innholdet i oppgaven var ikke knyttet til hendelser de selv hadde erfaring med. Resultatene viste også at tre av fokusbarna ikke mestret oppgaven ved første forsøk, to heller ikke ved andre, men i dyadiske interaksjoner ga alle fokusbarna eksplisitte uttrykk for at de forstod andres oppfatning. Feiloppfatningsoppgaven viste seg å representere kontekstavhengig forståelse på samme måte som fokusbarnas narrativer. De fokusbarna som mestret feiloppfatningsoppgaven uttrykte i flere av sine narrativer at deres forståelse for at andre kunne ha egne oppfatninger var avhengig av narrativ kontekst.

8.3.1 Språklige uttrykk for å forstå for andres oppfatning i narrative interaksjoner.

I perioden mellom tre og fem år skjer det store endringer i barns narrative kompetanse. Ikke minst er barn i en intensiv periode for å lære språk, og de lærer å bruke språk som redskap for å forstå og bearbeide mentale hendelser (Astington 2001a; Ninio og Snow 1996). Nelson et al. (2003) understreker at språk setter barn i stand til å forstå hva mennesker rundt dem snakker om, og at mennesker snakker om hendelser og situasjoner som opptar dem. Språk vil således gi barn erfaringer med at mennesker har oppfatninger, meninger, tanker og antakelser om hendelser som opptar dem. Språk representerer et grunnleggende redskap for å dele erfaringer, og å lære om og forstå andres oppfatninger. Barns språklige uttrykk for å være oppmerksomme på at andre kan ha egne oppfatninger er undersøkt utfra hvordan de brukte ord for mentale hendelser, om de spurte etter andres oppfatninger, hvordan markerte uenigheter, eller hvordan de forklarte sammenhenger mellom hendelseselementer viste til årsaksrelasjoner. Nelson (2004) hevder at barns forståelse for hva oppfatninger representerer, læres i kjente kontekster. Hun påpeker imidlertid at det er forskjell mellom å forstå at samtalepartneren kan oppfatte en hendelse forskjellig fra barnet selv, og det å forstå hva oppfatninger som et generelt begrep innebærer, slik forsøkene med feiloppfatningsoppgaver hevder at de måler.

Children must come to understand the contents of belief, not primarily the concept of belief. (Nelson 2004: 8)

Barns forståelse for at andre kan mene, tenke, tro og ville noe annet enn dem selv er i denne studien knyttet til *innholdet* i de ulike språklige interaksjoner som barna deltok i. Fokusbarnas forståelse er ikke studert utfra hva *begrepet* oppfatning innebærer, men gjennom hvordan de presenterte narrativer, innholdet i narrativene og hvordan de samarbeidet med de voksne om konstruksjon av narrativene. Videre var det barnas og samtalepartnerens forklaringer av hendelser og markering av uenigheter som var grunnlaget for å vurdere om fokusbarna forstod at andre kan ha egne oppfatninger. Når fokusbarna markerte at de var uenige og hadde et konflikterende syn på hendelser, ga de språklig uttrykk for at de mente eller trodde noe annet om hendelsen enn samtalepartneren. Utfra kontekst kunne det tolkes om barna var oppmerksomme på at samtalepartneren da hadde egne oppfatninger. Analysene av fokusbarnas læring om hva oppfatninger representerer og deres forståelse for andres

oppfatning ble dermed knyttet til en gitt interaksjonskontekst og innholdet i narrativene. Det abstrakte innholdet i begrepet *oppfatning* har ikke vært vektlagt. Dette bygger på Nelsons teoretiske perspektiv (blant annet 2004, 2000) om samarbeidende konstruktivisme og språkets representerende funksjon. Også Lohmann og Tomasello (2003a) påpeker betydningen av at barn får delta i språklige interaksjoner med voksne som gir dem språklig støtte i å oppdage flere ulike perspektiver på hendelser når de skal lære hva oppfatninger representerer.

I følge Nelson (2004) lærer barn at andre har egne oppfatninger når de gjentatte ganger erfarer at andre kan opponere mot dem og har egne synspunkter på det barna forteller. I sosiale interaksjoner er det språket som representerer hva mennesker kan mene, tenke, tro eller vite, og språk er derfor fundamentet for at barn skal lære hvordan mennesker kan oppfatte en hendelse likt eller forskjellig. Barn i førskolealder vil lære om andres oppfatninger gjennom mange konkrete og kontekstbundne situasjoner. Narrativer er en språklig interaksjon der barn flytter sin forståelse fra det konkrete som skjer her og nå til hendelser som er knyttet til fortid og fremtid, og til abstrakte, mentale hendelser. Ifølge Nelson et al. (2003) er narrativer en sosial interaksjonsform som er meget viktig for at barn skal lære om andre mennesker og den sosiale omgivelsens måter å tenke eller forstå hendelser på. Språk og sosiale erfaringer med at mennesker har ulike meninger om en hendelse er derfor nødvendig for at barn skal lære at andre har egne oppfatninger.

Et grunnleggende spørsmål er hvordan språk støtter barns oppmerksomhet mot andres oppfatning. Nelson et al. (2003) påpeker betydningen av barns samtaler og narrative konstruksjoner i samarbeid med voksne om tema som knyttes til hva man selv eller andre vet eller ikke vet, mener, tenker eller tror. De hevder at det å kunne fortelle om hendelser krever utstrakt erfaring med å fortolke språklige uttrykk fra andre og selv formulere en hendelse slik at andre forstår den. I sine narrativer fortalte fokusbarna om hendelser som ikke foregikk der-og-da, men som hadde skjedd eller skulle skje. De måtte da mestre å ha to ulike representasjoner i tanken samtidig, både den mentale representasjonen av selve hendelsen, og de språklige representasjoner for det samme (Nelson et al. 2003; Nelson 1996). Astington (blant annet 2001a) hevder at utgangspunktet for å mestre feiloppfatningsoppgaver er at barn kan ha to representasjoner av den samme situasjonen i tankene samtidig, både sin egen og det de vet, og hva den personen som skal lures ikke vet. Gjennom narrativ praksis vil barn kunne få trening i å holde minst to perspektiver i tanken samtidig, både de mentale representasjoner, de språklige representasjoner og eventuelt samtalepartnerens synspunkter på hendelsen.

Lohmann og Tomasellos studie (2003a) viste at det å trene barn i å samtale med voksne om hendelser, der de så på hendelser utfra ulike perspektiver, resulterte i at barna mestret feiloppfatningsoppgaver bedre enn barn som ikke fikk slik trening. Et vel så sentralt resultat er imidlertid at språket støttet barn i å lære om at hendelser kan oppfattes på forskjellige måter. Flere studier har vist at erfaringer med å fortelle til voksne støtter barns læring om å bruke språk (blant andre Lohmann og Tomasello 2003a). I den foreliggende studien har barns narrative praksis vist at gjennom språklige uttrykk, for eksempel markering av uenigheter, forklaringer og ord for mentale hendelser, gir barn uttrykk for at de kan forstå at andre har egne oppfatninger.

Språk kan representere hendelser og situasjoner som ikke er umiddelbart tilgjengelige (se blant andre Nelson 1996). I den foreliggende studien har jeg studert narrativ diskurs, og ikke vektlagt hvordan spesifikke lingvistiske uttrykk kan belyse en fortellers syn på det hun eller han forteller om. DeVilliers og DeVilliers (2000) understreker hvordan syntaktiske konstruksjoner kan avdekke fortellerens eller samtalepartnerens perspektiv på hendelsen de forteller om. De trekker frem følgende eksempel med to ulike måter å snakke om en hendelse på: "det regner" eller "jeg tror det regner", som uttrykker om situasjonen kan være riktig eller feil, og som i følge dem derfor kan sies ha sammenfallende innhold med feiloppfatningsoppgavene. Fokusbarna hadde flere ytringer med syntaks som kunne tolkes i retning av hvordan de vurderte hva de selv eller andre tenkte. Ytringer med "jeg tenkte at" eller "jeg vet ikke" ble studert utfra innhold, og utfra kontekst ble det vurdert om de var uttrykk for at barna var oppmerksomme mot mentale fenomen eller andres oppfatninger. Men de fleste av disse uttrykkene ble tolket som retoriske grep, uttrykk som barna hadde hørt i sin hverdagslige omgivelse og som de brukte uten å referere til mentale hendelser. Nelson og Shaw (2001) påpeker også at syntaktiske konstruksjoner ikke representerer de språklige komponentene som gjør at barn lærer å tenke om andres oppfatninger, men at erfaringer med slike språklige uttrykk kan være ledd i barns læring om andres oppfatning. I denne studien var det følgelig barnas språklige narrative uttrykk som ble studert, og konteksten kunne bidra til å vurdere om de syntaktiske konstruksjonene ga uttrykk for at barna tok andres perspektiv. Andre språklige uttrykksmåter, som utforskende aktiviteter, forklaringer eller markering av uenighet i barnas narrativer ga mer eksplisitte uttrykk for deres oppmerksomhet mot andres oppfatning.

8.3.1 Endringer i interaksjoner gjennom observasjonsperioden

Gjennom narrativ praksis møter barn forventninger fra omgivelsene til hvordan narrativer skal presenteres (Nelson 1996, 2000a; Nelson et al. 1998). I vår vestlige kultur lærer barn blant annet at de skal fortelle med en tilnærmet lineær tidsstruktur, at de må presentere sammenheng mellom hendelselementer og gi tilstrekkelig med opplysninger slik at et narrativ blir forståelig for andre (Ochs og Capps 2001). I løpet av observasjonsperioden endret alle fokusbarnas narrative konstruksjoner seg i retning av at de fikk en mer ensartet struktur. Barna benyttet utover i observasjonsperioden stadig oftere introduksjoner i sine narrativer og skaffet seg på den måten samtalepartnerens oppmerksomhet. Narrativene hadde stadig oftere oftere sammenhenger mellom hendelselementer og opplysninger om hvem, når, hvor, tidsangivelser og årsaksrelasjoner. Gjennomgang av de voksnes støtte der de kommuniserte forventninger om at barna skulle utdype, gjenta hendelsene i endret rekkefølge, eller skape sammenheng i hendelsene, kan ha bidratt til disse endringene.

Formålet med denne studien har imidlertid ikke vært å forklare endringer, men å studere hvordan barna kunne lære om andres oppfatninger gjennom deltakelse i narrativ praksis. De barna som deltok i denne studien var alle i en aldersperiode der barn vanligvis er i en intens periode for å lære om språk, og bruke språk som redskap for tanken og når de skal dele hendelser. Samtidig foregår både biologisk, nevrologisk og psykologisk utvikling. Det er derfor selvfølgelig ikke mulig å konkludere med at barn har lært om andres oppfatninger gjennom narrativ praksis alene. Uansett årsak endret noen av fokusbarnas narrative konstruksjoner seg tydelig fra observasjonsperiodens start til avslutning. Dette gjaldt spesielt, Caroline, Oda og Åge som ved observasjonsstart ga uttrykk for at de hadde vansker med å fortelle om hendelser til voksne slik at disse uttrykte at de forstod. I eksperimentelle studier med intervensjoner mellom pre- og posttest utelukkes som regel barn som mestrer de oppgaver som intervensjonene skal resultere i slik at sammenheng mellom ulike intervensjoner kan forklare forskjeller mellom pre- og posttest (se for eksempel Guajardo og Watson 2002; Slaughter og Gopnik 1996). De barna i Guajardo og Watsons studie (kapittel 3) som mestret feiloppfatningsoppgaven ved pretest, ble ikke tatt med i eksperimentet fordi de ikke ville ha noe potensial for å utvikle seg videre på dette området. Barn som mestrer de oppgavene som skal læres mellom pre- og posttest kan derfor dekke over effekten av intervensjonene.

I den foreliggende studien var det ingen intervensjon. Men fordi de barna som hadde de største vanskene med å fortelle slik at andre kunne forstå dem når observasjonsperioden startet, endret seg mest i sin narrative praksis. Dette førte til at jeg valgte å studere Åges endringer mer inngående. Endringer i Åges uttrykk for å være oppmerksom på at andre hadde egne oppfatninger viste seg på flere områder. Samtalepartnerne ga oftere uttrykk for at de forstod narrativens innhold og sammenheng. I noen narrativer var Åges henvendelser utforskende, i andre kunne han motsi samtalepartneren og kontrastere de voksnes synspunkt. Han kunne også forklare hvorfor de tok feil. Åge kommuniserte i stadig flere av sine narrativer i løpet av observasjonsperioden at han var oppmerksom på at andre ikke delte hans oppfatninger, for eksempel ikke visste det samme som han. Endringer i Åges narrative uttrykk ble fulgt opp av voksne som endret sine interaksjoner med han. De møtte hans utforskende aktiviteter med å forklare, spørre eller undre seg sammen med Åge. Og de argumenterte for sitt syn når han var uenig med dem.

Åges endret sine narrative presentasjoner på flere måter. Han henvendte seg til voksne og skaffet seg som regel deres oppmerksomhet før han fortalte noe. Åges narrativer fikk stadig oftere sammenhenger mellom hendelselementer som voksne ga uttrykk for å forstå. Han utforsket tema sammen med voksne og han var oppmerksom på at de ikke alltid forstod det samme som han, eller hadde misoppfattet en hendelse. Gro og Vera mestret slike narrative interaksjoner gjennom hele observasjonsperioden. Per og Caroline som for det meste presenterte narrativer for å dele hendelser med andre, og fikk begge narrativ struktur som voksne uttrykte at de forstod. Åges narrative endringer ble valgt for å presentere endringer i narrativ praksis fordi han endret sine presentasjoner både med hensyn til struktur og innhold i narrativene, og samarbeid om narrative konstruksjoner.

8.4 Sammenfatning av funn

1. *Utforskende aktiviteter.* Det mest entydige uttrykket for at fokusbarna forstod at andre hadde en annen oppfatning enn de selv, fant jeg i narrativer der barna utforsket samtalepartnerens oppfatning av hva hun for eksempel kunne tenke, mene eller vite om det narrative tema de presenterte. I noen narrativer inviterte fokusbarna samtalepartneren til å delta i narrativ konstruksjon med å fortelle hva de mente, forklare noe barna lurte på i det de fortalte om. I tillegg til å spørre kunne fokusbarna også utforske hva de voksne mente eller tenkte om et narrativt tema ved å påstå noe, se utfordrende og avventende på de voksne, som

svarte, protesterte eller forklarte. De voksne fulgte opp de spørrende henvendelsene og påstandene med å svare, forklare eller spørre tilbake. Dette er narrativer hvor jeg mener barn søker å forstå hendelser og skape mening ved å utforske andres oppfatning. Disse narrative har jeg tolket som uttrykk for at barna var oppmerksomme på at andre kunne ha egne oppfatninger. Utforskende aktiviteter var eksempler på at barna var aktive, og at de var aktører i sine egne læringsprosesser.

2. *Narrative ferdigheter*. Når fokusbarna presenterte narrativer med sammenheng mellom hendelseelementer og innhold slik at andre ga uttrykk at de forstod, kan dette tolkes uttrykk for at de skjønnte at andre kunne ha egne oppfatninger, og derfor må ha bakgrunnsopplysninger for å forstå. Voksne ga også uttrykk for at de forstod de fleste av barnas narrativer som hadde sammenheng mellom hendelseelementer og tidslinje. I flere av disse forståelige narrative var det imidlertid ikke mulig å vite om barna ga bakgrunnsopplysninger, skapte sammenheng mellom hendelseelementer og struktur for å støtte andres oppfatninger. Narrative kunne vært fortalt mange ganger slik at barna hadde fått hjelp til å lage seg en *mal* for å presentere hendelsen. Eller narrative kunne være gjengivelser av noe som barna hadde hørt andre fortelle. Narrative kunne også ha vært fortalt flere ganger for eksempel sammen med foreldre eller eldre søsken. Barnas narrative ferdigheter viste seg å være et mer usikkert uttrykk for om de forstod at andre ikke delte deres oppfatning. Men i narrativer som ble presentert med tilknytning til noe som skjedde der-og-da, måtte barna selv vurdere hva som var relevant for samtalepartneren å vite for å forstå hva de fortalte om. Narrative ferdigheter måtte derfor studeres utfra interaksjon og kontekst for å kunne vurdere om fokusbarna forstod at andre ikke visste, mente eller tenkte som de selv.

3. *Interaksjonskonteksten*. Det var 2 interaksjonskontekst barna fortalte i: dyadiske interaksjoner og flerperson interaksjoner.

Dyadiske interaksjoner. I dyadiske interaksjoner kunne fokusbarna fortelle på flere måter:

- a. De fleste *utforskende* narrative ble presentert i dyadiske kontekster.
- b. De presenterte sammenhengende, korte narrativer med klar struktur. Disse ble fortalt uten at voksne ble invitert til å delta annet enn med å lytte, nikke og bekrefte at de fulgte med.
- c. Usammenhengende narrative: barna fortalte som om de tenkte høyt, og henvendte seg til de voksne som om de hadde samme oppfatninger som de selv hadde. I sammenhengende narrative kunne barna dessuten markere uenigheter, forklare hva de mente og begrunne sine synspunkter. I disse narrative uttrykte barna at de hadde egne oppfatninger som var

forskjellig fra de voksnes. Dyadiske interaksjoner var den konteksten der barna søkte å forstå og skape mening i hendelser, og fortelle om hendelser som de ikke hadde oversikt over.

Flerperson interaksjoner. Fokusbarna presenterte langt færre narrativer der flere enn to bidro i konstruksjonene av hendelser. Fokusbarna presenterte i disse interaksjonene hovedsakelig narrativer for å fortelle om og dele en hendelse. I flerperson interaksjoner var narrativene korte og fortellende. Voksne inviterte sjelden andre til å bidra når et barn fortalte, og de støttet ikke barna i å samarbeide om å konstruere narrativer.

Interaksjoner under eksperimentelle vilkår. Barnas mestring av feiloppfatningsoppgaven hang ikke sammen med deres narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning. To av fokusbarna som ikke mestret denne oppgaven, ga i flere av sine narrativer tydelige uttrykk for at de var oppmerksomme på at andre ikke hadde samme oppfatning som de selv, blant annet benyttet de utforskende aktiviteter og de markerte at de var uenige i flere narrativer. To av fokusbarna som mestret feiloppfatningsoppgaven uttrykte i flere av sine narrativer at de ikke forstod at andre kunne oppfatte noe på en annen måte enn de selv gjorde.

Denne studien fant at barns narrative uttrykk for å forstå andre vil være avhengig av kontekst, blant annet hva barna forteller om og til hvem. På samme måte var barns mestring av feiloppfatningsoppgaven også en kontekstavhengig forståelse for andres oppfatning. Barna som mestret feiloppfatningsoppgaven viste i den eksperimentelle interaksjonen at de forstod at andre ikke delte deres oppfatning, mens i flere narrative interaksjoner hadde de ikke denne forståelsen for at andre hadde egne oppfatninger.

5. Kombinasjonen av de to teoriene, barns læring om hvordan presentere narrativer, og barns læring om andres oppfatning, bidrar til å gi kunnskap om barns læring om andres oppfatninger. Disse to teoriene kompletterer hverandre. I narrativene presenterer barna hendelser de ønsker å dele med andre. Andre interagerer med dem og responderer med å spørre, anerkjenne, markere uenigheter eller stille krav til barna om å presentere hendelsen med en tradisjonell narrativ struktur. Narrativ praksis er en læringssituasjon der barnets erfaringer og oppfatninger møter andres oppfatninger. Barn møter krav om at de må utdype, forklare og dele synspunkt, samtidig får de erfaringer med hvordan man skal presentere hendelser, og hva det er akseptert å fortelle om. Narrativene gir følgelig rom for å lære på flere områder.

8.5 Metodiske refleksjoner og studiens bidrag til annen forskning

Observasjonene av fokusbarna i narrative interaksjoner med voksne varte totalt 8 måneder. I løpet av denne perioden skjedde det selvfølgelig både biologiske, nevrologiske, sosiale og kognitive endringer hos fokusbarna, og ikke minst gjorde de mange erfaringer med å bruke og å høre språk. Dette representerer erfaringer og endringer som alle bidrar til ulike former for læreprosesser. Den foreliggende studie har hatt som formål å studere *hvordan* læring kan foregå i dagligdagse situasjoner og hvilke erfaringer barn gjør når de deltar i narrativ praksis i barnehagen. Det har ikke vært formålet å studere hva som *forårsaker* læring. Det var sentralt å studere mangfoldet som karakteriserer de narrative interaksjonene mellom ulike barn og voksne, og undersøke hvordan ulike barn fortalte til forskjellige voksne. Den narrative praksis, der barn fortalte til voksne som kunne støtte deres synspunkter eller imøtegå dem, be om utdypinger, spørre etter sammenhenger mellom hendelselementer eller ytterligere bakgrunnsopplysninger, var studiens objekt.

Et uventet resultat av analysene var fokusbarnas utforskende aktiviteter, aktiviteter der barna spurte eller påstod noe for å finne ut hvordan voksne oppfattet eller kunne forklare en hendelse. Disse funnene fremkom under analysene. Matres (1997) benyttet også utforskende tilnærminger i sine studier av samtaler mellom barn, men med andre formål enn den foreliggende studien. Matres studie var imidlertid også rettet mot barns utforskning som ledd i meningsskapende aktiviteter. Også Wegerif et al. (1997) og Mercer et al. (2003) studerer barns utforskende og meningsskapende tilnærminger. De har imidlertid knyttet dette til hvordan de kan lære barn å bruke utforskende strategier, slik at deres studie har andre formål enn denne. Disse tre studiene, Wegerif, Mercer og Matres bygger alle på sosiokulturelle perspektiver og legger vekt på barns utforskning som ledd i meningssøking og meningsskaping. Deres studier vil støtte tolkingen av at barn utforsker voksnes oppfatninger for å skape mening og forstå hendelser.

Utforskende aktiviteter er funnet i 16 av 116 narrativer. Et så lite antall representere funn som derfor ikke kan generaliseres til å hevde at hver gang barn henvender seg til andre for å utforske hva de kan mene om en hendelse, så er det fordi de forstår at andre kan ha egne oppfatninger. Resultatene fra analysene av de utforskende henvendelsene er knyttet til en bestemt interaksjonskontekst og tema som narrative har handlet om. Funn fra kvalitative studier som denne kan ikke uten videre generaliseres til populasjoner utover den gruppe av

fokusbarn som er observert. Denne studien ble heller ikke tilrettelagt for generalisering av funn, verken i planlegging eller gjennomføring. I det følgende argumenteres imidlertid for at det kan gjennomføres en *teoretisk generalisering* av funn fra denne studien til andre studier av barns narrative uttrykk.

8.5.1 Teoretiske generalisering

Miles og Huberman (1994) mener at for å undersøke eller utvikle teoretiske begrep, må man studere dem slik de forekommer ved ulike *anledninger*, til forskjellige *tider* og med forskjellige *mennesker*. Hensikten er å studere under hvilke betingelser et teoretisk begrep er virksomt. Formålet er ikke å generalisere de funn man gjør til andre mennesker eller situasjoner, men å diskutere et begreps gyldighet i andre kontekster enn de som er undersøkt i en spesifikk studie.

Både empiri og teorier om narrativ utvikling og teorier om barns læring om andres oppfatning, viser at alderen mellom tre og fem år er en grunnleggende periode i barns læring om andre mennesker og hvordan presentere narrativer. Barn gjør i denne aldersperioden en rekke erfaringer med å bruke og høre språk, ord for mentale hendelser og å presentere narrativer. Fokusbarna i den foreliggende studien deltok flere ganger hver dag i narrativ praksis enten som fortellere eller observatører. Hvert av fokusbarnas narrativer og deres uttrykk for at de forstod at andre kunne ha egne oppfatninger, kan karakteriseres som et case²⁵. Selv om barna var forskjellige i alder, kjønn og erfaringer fant jeg gjennom analysene klare likhetstrekk ved deres narrative presentasjoner. Resultatene fra analysene av et fokusbarns narrativer støttet dermed analysene av de andre fokusbarnas narrativer. Hvert av de 6 fokusbarnas narrativer støttet også arbeidet med å forstå og utvikle de teoretiske begrep som studien bygger på. Det mest sentrale begrep her er "andres oppfatning". Formålet med å behandle hvert av fokusbarns narrativer som et case handler ikke om å gjøre studiens teoretiske begreper mer representative for andre populasjoner, men å forstå dem under de ulike forutsetninger, for eksempel kjønn og erfaringer, som hvert av barna representerte. En teoretisk generalisering av funn i denne studien kan gjøres med basis i 3 argumentasjonsrekker:

²⁵ En casestudie kan defineres som et individ, en rolle, en institusjon, en liten gruppe eller en kommune. Et case gjennomføres for å belyse et fenomen, dets prosesser, personer og hendelser som er interesse for en studie (Yin 2003).

1. Teoretisk generalisering kan gjennomføres når begreper er studert ved ulike anledninger, til forskjellige tider og med forskjellige mennesker.

Begrepet *andres oppfatning* er analysert i *narrativene* som fokusbarna presenterte til voksne i barnehagen. De forskjellige *anledninger* er knyttet til dyadiske og flerpersong interaksjoner i hverdags interaksjoner i barnehagen, samt til en eksperimentell situasjon. De ulike fokusbarna interagerer også med *forskjellige* voksne i forskjellige situasjoner. *Tidsvariasjonene* utgjorde en lengre periode, fra mai 2001 til februar 2002. Således er denne studien gjennomført på en slik måte at den støttes av argumentene Miles og Huberman når det gjelder å kunne generalisere noen av de teoretiske begrepene til lignende studier.

2. Teoretisk generalisering kan foretas når begreper er basert på teoriledede valg av informanter og situasjoner. Valg av barn i alderen mellom tre og fem år, og valg av hverdagssituasjoner bygger på teori og forskning utviklet av tidligere og samtidige forskere. Flyvbjerg (1993) har også diskutert nærhet i en hverdagslig kontekst. Han argumenterer for at kontekstavhengig og konkret kunnskap i studier av menneske og samfunn har fortrinn fremfor teoretisk kunnskap som er generell kontekstuvhengig.

... Forutsigende teorier og universaliser finnes ikke i studiet av menneske og samfund. Konkret, kontekstavhengig viden er derfor mer verdifull end forgæves søgen etter forutsigende teorier og universaliser. (Flyvbjerg 1993: 144)

I studier av teoretiske begreper understreker Flyvbjerg betydningen av å være forsker nær det objekt man studerer for å bli kjent med interaksjoner og interaksjonsmønstre i den konkrete omgivelsen. Samtidig må man ha et utenfra perspektiv for å tolke funn i lys av teoretiske begrep. Bruk av teori i valg av informanter, slik blant andre Miles og Huberman argumenterer for, bidrar til å styrke et utenfra perspektiv fordi observasjoner av interaksjoner i hovedsak kan ledes av begrep og ikke av for eksempel forståelse eller sympati med informantene. Samtidig førte nærvær i barnehagen i 8 måneder til at jeg kom nær nok til å bli kjent med interaksjonsmåter og interaksjonsmønstre.

3. Teoretisk generalisering kan foretas når begrepene er empirisk utledet og støttes av funn fra annen forskning. Schofield (1990, referert i Miles og Huberman) skiller mellom 3 ulike former for teoretisk generalisering:

”..to ”what is” (other actual contexts), to ”what may be” (cites in the forefront of some similar process) and to ”what could be” (outstanding or ideal cases)”. (Miles & Huberman: 279)

Begrepet *utforskende aktiviteter* i narrative interaksjoner med andre vil være relevante å studere som ”what may be”. Barns utforskende kommunikasjon for å få tak i andres oppfatning kan brukes i planlegging av videre studier av barns narrative uttrykk for om de forstår at andre har sin egen oppfatning. Funnene kan gi grunnlag for hypoteser, antakelser og problemstillinger for eksempel hvordan barns narrative uttrykk kan fremstå i sammenlignbare situasjoner. Da denne studien har få andre studier å støtte seg på, vil ”what is” og ”what would be” være avhengig av data fra flere studier.

Barns oppmerksomhet mot andres oppfatning slik dette kom til uttrykk i deres narrativer var avhengig av kontekst. Begreper fra narrativ teori, for eksempel bakgrunnsopplysninger og tidslinje, kan kun brukes for å studere barns forståelse for andres oppfatning i tilknytning til bestemte interaksjoner og narrative tema. Da det ikke foreligger andre kjente studier av barns spontante narrative uttrykk for å forstå at andre kan ha egne oppfatninger er det ikke mulig å generalisere disse narrative begrepene som teoretiske utgangspunkt for andre studier, annet enn som utforskende tilnærminger til ”what may be”.

Generalisering av teoretiske begrep er ikke en mekanisk prosess, men kan karakteriseres mer som en oversettelsesprosess eller syntesedanning mellom 2 eller flere studier av lignende fenomen (Miles og Huberman 1994). Jeg har i denne studien trukket inn det teoretiske begrepet *eksplorerende* fra Matres studie (1997) og fra studier av Wegerif et al. (2002) og Mercer et al. (2003). De har definert et innhold i begrepet *eksplorerende* som i den foreliggende studien er knyttet til barnas utforskende aktiviteter for å finne ut av hva voksne kan mene, tenke osv. Både Matre, Wegerif et al. og Mercer et al. har benyttet begrepet *eksplorerende* for å beskrive prosesser under andre vilkår enn de som er utgangspunkt for denne studien. Jeg har brukt disse forskernes teoretisering av utforskende og problemløsende interaksjoner mellom barn, til å omhandle barns utforskende aktiviteter for å finne ut om voksnes oppfatning av hendelser. De fenomenen jeg har studert ligner de fenomen som disse forskerne studerer, og baseres på de samme teoretiske perspektivene.

Som en konklusjon på teoretisk generalisering kan det hevdes at denne studiens tidsvariasjoner, de ulike personene som har deltatt, de teoriledede valg av informanter og situasjoner, er argumenter for senere bruk av begrepet *utforskende aktiviteter* i lignende studier. Denne studiens bruk av begrepet *utforskende* kan være et eksempel på teoretisk generalisering, og bruk av "what may be" i senere studier av barns narrative uttrykk for å forstå andres oppfatning. Barns "utforskende aktiviteter" vil da kunne brukes som et teoretisk begrep for å kategorisere utforskende aktiviteter der barn søker etter samtalepartnerens oppfatning. Dette representerer et nytt perspektiv i forskning om barns deltakelse i egne læringsprosesser, og påpeker hvordan barns egen aktive deltakelse kan foregå.

8.6 Avsluttende kommentar

Teorier om barns læring om andres oppfatning og teorier om barns læring om å presentere narrativer kan komplettere hverandre. Når disse teoriene brukes som komplementære gir de kunnskaper om hvordan barn i sine narrativer kan lære om og uttrykke sin forståelse for andre menneskers oppfatning. Relasjonen mellom teorier om barns læring om andres oppfatninger og barns utvikling av narrativ kompetanse har *en* felles teoretisk basis i språk som forutsetning for og redskap for å lære. Det er vist av blant andre Nelson (se for eksempel 1996, 2003b; Nelson et al. 1998; 2000; 2003) at generell språkkompetanse er avgjørende for barns forståelse for andres oppfatning. Samtidig er språkkompetanse avgjørende for hva barn forstår av andres narrativer og hvordan de selv mestrer å fortelle om hendelser til andre.

Den foreliggende studien bekrefter andres studier (for eksempel Nelson et al. 2003; Cutting og Dunn 1999) som viser at barns narrative uttrykk for om de forstår at andre har en egen oppfatning, ikke representerer en generell og kontekstuavhengig forståelse. En generell og kontekstuavhengig forståelse for andres oppfatning blir gjerne studert ved bruk av feiloppfatningsoppgaver. Formålet med de ulike feiloppfatningsforsøkene er å finne når barn har tilegnet seg en abstrakt og generell forståelse. To av fokusbarna som mestret feiloppfatningsoppgaven ga flere narrative uttrykk for at de ikke var oppmerksomme mot andres oppfatninger. På samme måte som to av fokusbarna som ikke mestret feiloppfatningsoppgaven, kunne vise at de tok hensyn til at andre ikke hadde samme oppfatning som de selv. Både barns narrative uttrykk og feiloppfatningsoppgaven viser derfor at barns forståelse for andres oppfatninger er kontekstavhengig.

Nelson (2004) påpeker at barn i førskolealder presenterer narrativer om hva de selv eller andre har gjort. Barn trekker sjelden inn mentale hendelser som forklaring på hva som skal hende, har hendt eller hender. Det er imidlertid ifølge Nelson (2004) vist at det er av avgjørende betydning for barns læring om andres oppfatning at de får høre andre fortelle narrativer. Når barn forteller eller deltar i narrative konstruksjoner lærer de om mentale prosesser som en viktig drivkraft for menneskers handlinger. Gjennom narrativ praksis lærer barn at mennesker kan ha differensierte oppfatninger og beveggrunner som danner basis for formålene de har med å handle. Dette er læring som barn bygger opp over tid gjennom narrativer som fortelles om hverdagslige hendelser og erfaringer. Når barn har gjort mange erfaringer med andres oppfatninger gjennom narrativ praksis, kan de ha skaffet seg kunnskap som kan generaliseres til å omfatte mer abstrakt forståelse av hva begrepet oppfatninger representerer i all menneskelig atferd.

8.6.1 Videre forskning

Som en sammenfatning av denne studien, vil jeg hevde at barn på flere måter kan gi uttrykk for at de forstår at andre har egne oppfatninger i sine narrativer. Det finnes imidlertid få studier av barns spontane narrativer som utgangspunkt for å studere deres forståelse for at andre kan ha egne oppfatninger. Dette er et forskningsområde som antakelig vil øke i årene fremover. Blant andre Nelson (1996, 2004) hevder at barns narrativer representerer et viktig forskningsfelt for studier av barns forståelse både for andre og for hendelser i omverdenen.

I den foreliggende studien har jeg sett på barns spontane narrativer som de har fortalt til voksne. Hva barn betyr for hverandre i narrative presentasjoner er et spørsmål jeg ikke har undersøkt. Resultatene av studien viste imidlertid at det var overraskende lite interaksjon mellom gruppen av barn når de konstruerte narrativer med voksne til stede. Studier av Nicolopoulou (2002) og Kyrtzis (1998) har vist at barn i førskolealder har vansker med å konstruere narrativer sammen med jevnaldrende, og at voksne spiller en viktig rolle i denne prosessen. I den foreliggende studien ga de voksne lite eksplisitt støtte til barns interaksjoner med hverandre. De kunne oppmuntre andre barn enn fokusbarna med blick, smil og nikk, men de ba ikke om deres synspunkter, erfaringer eller oppfatninger, eller ba dem på andre måter om å bidra. Disse interaksjonsformene kan ha vært et resultat av at de voksne visste jeg studerte interaksjoner mellom dem og fokusbarna, og dette kunne bidra til at de var mer

opptatte av å interagere med fokusbarna enn av interaksjonene mellom barna. Studier av voksne som bidrar til og støtter interaksjoner mellom flere barn vil være et viktig område for pedagogisk forskning. Vi har både bruk for kunnskap om voksnes kommunikasjon med barn i barnehagen og kunnskap hvordan barn kan støtte hverandres narrative praksis i barnehagen.

Barns erfaringer med å få fortelle til voksne i barnehagen om hendelser som opptar dem er vesentlig for deres sosiale læring. Et viktig pedagogisk utviklingsområde er barnehagens tilrettelegging for narrativ praksis. Tilrettelegging for narrativ praksis foregår i noen barnehager, med fokus på dramatiseringer og skrevne tekster (Storyride, se blant annet Rutanen 1999). Det finnes imidlertid lite forskning om barnehagens hverdagspraksis generelt (Guldbrandsen et al. 2002), og om voksnes deltakelse i barns narrative konstruksjoner spesielt. I tillegg vet vi lite om hvordan voksne kan inspirere barn til å fortelle om personlige hendelser. Dette utgjør et viktig pedagogisk forskningsområde. Nicolopoulou (2002) presenterer et forskningsarbeid der de studerte barns konstruksjon og dramatisering av narrativer i barnehager. Narrativer som kognitiv og sosiale læringsarena er imidlertid lite utforsket og er et viktig fremtidig forskningsfelt.

Barns utforskende aktiviteter i narrative interaksjoner for å finne ut hva andre kan mene, tenke, tro eller vite om noe, er et viktig forskningsfelt. Nelsons (1996) begrep samarbeidende konstruktivisme må studeres med større fokus på *hvordan* barn deltar i samarbeidende konstruksjoner med voksne for å utforske hva de kan mene eller tenke om hendelser barna selv strever med å forstå. Hvordan voksne kan støtte barns utforskende aktiviteter representerer grunnleggende kunnskap for pedagoger som har som mandat å bidra til barns kognitive og sosiale læring og utvikling. Studier av interaksjoner mellom pedagoger og barn i skoler og barnehager, har vist at voksne er opptatte av å spørre barn og vente på at de skal svare "riktig" eller adekvat på spørsmålene (Bae 2004). Hvordan pedagoger kan støtte barn som er aktører i egen læringsprosess, for eksempel støtte barnas anstrengelser for å skape mening i hendelser og å samarbeide med dem i narrativ praksis, vil være en viktig oppgave for fremtidig forskning.

Litteratur:

- Adler, P. A. & P. Adler (1994) Observational Techniques. In: Denzin, N. K., & Lincoln Y., S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* SAGE Publications
- Akhtar, N. & M. Tomasello (1998) Intersubjectivity in early language learning and use. In: S. Bråten (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* New York: Cambridge University Press
- Aronsson, K., Hundeide, K. 2002 Relational Rationality and Children's Interview Responses. *Human Development* 45, 174 - 186
- Astington, J. W. (2002a) Sometimes Necessary, Never Sufficient: False-Belief Understanding and Social Competence. In: Repacholi, B., Slaughter, V. (Eds.) *MacQuarie Monographs in Cognitive Science Series*, Psychology Press
- Astington, J. W. (2002b) Theory of Mind, Language, and Schooling: How do they Interrelate? In: Sidney Strauss (Ed.) *Theories of Mind and Teaching* Oxford University Press
- Astington, J. W. (2001a) Children's Theory of Mind: How Young Children Come To Understand That People Have Thoughts and Feelings *Infants and Young Children* 13 (3), 1 - 12
- Astington, J., W. (2001b) The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, Volume 72, Number 3, 685 - 687
- Astington, J. W. (2000) (Ed.) *Minds in the Making*. Blackwell Publishers.
- Astington, J. W. (2000) Language and Metalinguage in Children's understanding of mind. In: J. W. Astington (Ed.) *Minds in the Making*. Blackwell Publishers.
- Astington, J. W. (1999). What is theoretical about the child's theory of mind? In: P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments. Future directions* 4, 401 - 417. London: Routhledge
- Astington, J., W. (1998a) Theory of Mind Goes to School. *Educational Leadership* November 1998, 46 - 48
- Astington J., W. (1998b) Humpty Dumpty and the icebox. Theory of mind *Human Development* nr.41, 30 - 39
- Astington J., W. (1995) Talking it over with my brain. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 1, 104 - 113
- Astington, J. W. (1994) *The Child's Discovery of the Mind*. Fontana Press

- Astington, J. (1991) Intention in the Child's Theory of Mind. In: D. Frye, C. Moore, (Eds.) *Children's Theories of Mind – Mental States and Social Understanding* Lawrence Erlbaum Associates
- Astington, J. W., Pelletier, J., Homer, B. (2002) Theory of Mind and Epistemological Development: The Relation between Children's Second-order False-belief Understanding and their Ability to Reason about Evidence. *New Ideas in Psychology*, in press
- Astington, J. W. & T. Berriault (2001) Children's Theory of Mind: How Young Children Come to Understand That People Have Thoughts and Feelings. *Infants and Young Children* 13 (3): 1-12
- Astington, J. & J. Jenkins (1999) A Longitudinal Study of the Relation between Language and Theory of Mind Development. *Developmental Psychology* Vol. 35, No. 5, 1311-1320
- Astington, J. & J. Jenkins (1996) The Language of Mind: Its Role in Teaching and Learning. In: Olson, D., Torrance, N. (Eds.) *Education and Human Development* Blackwell Publishers
- Astington J., W. Pelletier, J. (1996) The Language of Mind: Its Role in Teaching and Learning. In Olson, D. & N. Torrance (Eds.) *Education and Human Development New Models of Learning, Teaching and Schooling* Blackwell Publishing
- Astington, J., W. & D. Olson (1995) The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development* no. 38, 179 – 189
- Astington, J., W. & D. Olson (1995) Reply *Human Development* no. 38, 214 - 216
- Astington, J. & J. Jenkins (1995) Theory of Mind Development and Social Understanding. In: Dunn J. (Ed.) *Cognition and Emotion*, no. 9 (2/3), 151 - 165
- Aukrust, V. G. (2002) Dyadic versus multiparty conversations in cross cultural family mealtime conversations. In: Blum-Kulka, S. & C. Snow (Eds.) 2002: *Talking to adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aukrust, V. G. (2001a) Agency and Appropriation of Voice – Cultural Differences in Parental Ideas about Young Children's Talk. *Human Development* Vol. 44 Issue 5, 235 - 250
- Aukrust, V. G. (2001b) Talk-focused talk in preschools – culturally formed socialization for Talk. *First Language*, 21, 57 – 82
- Aukrust, V., G. (1995) *Fortellinger fra stellerommet: to -åringer i barnehage: en studie av språkbruk - innhold og struktur*. Rapport / Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: 4

- Aukrust, V. G. (1993) Etter at lyset er slukket... Små barns fortellinger om dagliglivet – konstruksjon eller reproduksjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 30, 1061 - 1068
- Aukrust, V. G. & C. E. Snow (1998) Narratives and explanations in Norwegian and American mealtime conversations. *Language in Society*, 27, 221 - 246
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom forskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 2004 nr.25
- Bae, B. (1992) Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre.
I: Bae, B. & J. E. Waastad (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse* Universitetsforlaget
- Bamberg, M. (1997)
Bamberg, M. (1997) A Constructivist Approach to Narrative Development. In M. Bamberg (Ed.) *Narrative Development: Six Approaches*
Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Bandura, A. (1969) *Principles of Behavior Modification*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., USA
- Bartsch, K. & H. K. Wellman (1995) *Children Talk about the Mind*.
Oxford University Press: New York
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of mind*. Chandler Publishing Company
- Beals, D. (2001) Eating and Reading: Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. In: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (eds.) *Beginning Literacy with Language* Brookes Publishing
- Beals, D. (2001) Eating and Reading: Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. In: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (eds.) *Beginning Literacy with Language* Brookes Publishing
- Beals, D. (2000) *Extended discourse. Varying Opportunities for Young Children's Exposure to New Words*. Paper presented at AERA
- Beals, D. (1993) Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics* 14, 4, 489 - 513
- Beals, D. (1992) *Explanation as Co-constructed Discourse: A Study of Conversations in Low-Income Families of Preschoolers*. Paper presented at AERA
- Beals, D. & J. De Temple (1993) *The Where and When of Whys and Whats: Explanatory Talks across Settings*. Paper presented at SRCD
- Bloom, D. L. & Katz, T. & Champion (2003) Young Children's Narratives and Ideologies in Classrooms. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 205 – 223

- Blum-Kulka, S. (1997) *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Blum-Kulka, S. & C. E. Snow, (Eds.) (2002) *Talking to adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, S. & C. Snow (2002): Multiparty conversations. In: Blum-Kulka, S. & C. E. Snow (Eds.) *Talking to adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, S. & C. E. Snow (1992) Developing Autonomy for Tellers, Tales, and Telling in Family Narrative Events. *Journal of Narrative and Life History*, no 2 (3), 187 – 213
Lawrence Erlbaum
- Brown, J. B., D. Doneland-McCall & J. Dunn (1996) Why Talk about Mental States? The Significance of Children's Conversations with Friends, Siblings, and Mothers. *Child Development* 67, 836 – 849
- Brandt, D. (1992) The Cognitive as the Social. *Written Communication*, Volume 9, no. 3, 315 - 355
- Bruner, J. (1999) The Intentionality of Referring. In: Zelato, D. P., J. W. Astington, D. Olson R. (Eds.) *Developing Theories of Intention. Social Understanding and Self-Control*
Lawrence Erlbaum Associates
- Bruner, J. (1996) *Utdanningskultur og Læring*. Ad notam Gyldendal
- Bruner, J. (1995) Commentary *Human Development* 38, 203 - 213
- Bruner, J. (1992) The Narrative construction of reality. In: H. Beilin & P., B. Pufall (Eds.) *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale New Jersey
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J. (1983) *Child's talk: Learning to use language*. Oxford, UK;
Oxford University Press
- Bruner, J. & C. Feldman (1996) Group narrative as a cultural context of autobiography. In: D. C. Rubin (Ed.) *Remembering our past: studies in autobiographical memory*
Cambridge University Press
- Bruner, J. & J. Lucariello (1989) Monologue as a narrative recreation of the world. In: K. Nelson (Ed.) *Narratives from the crib*. Cambridge, Ma, Harvard University Press
- Bråten, S. 1998 (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*.
New York: Cambridge University Press
- Budwig, N., I.Uzgiris & J. Wertsch (2000) (Eds.) *Communication: An Arena of Development*.

Ablex Publishing Cooperation

- Burger, L. K. & P. J. Miller (1999) Early talk about the past revisited: affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language* 26, 133 – 162
Cambridge UK
- Callaghan, T., P. Rochat, A. Lillard, M., L. Claux, H. Odden, S. Itakura, s. Tapanya & S. Singh (2005) Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning. Evidence From Five Cultures. *Psychological Science*, Volume 16, Issue 5, 378 – 387
- Callanan, M., A. 1999 Culture, Cognition, and Biology: Contexts for the Developing Mind
Human Development, 42: 149 - 158
- Carpenter, M., J. Call & M. Tomasello (2002) A new false belief test for 36 month-olds.
British Journal of Developmental Psychology, 20, 393 - 420
- Cassidy, K. W., R. S. Werner, M. Rourke, L. S Zubernis & G. Balarman (2003)
The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development* Vol 12, s. 198 - 221
- Charman, T. & Y. Goetz-Shmueli (1998) The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: an experimental study. *Current Psychology of Cognition* 17 (2), 245 – 271
- Cole, M. (1991) Conclusions In: Resnick, Levine & Teasley (Eds.) *The Development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Corsaro, W. (1997) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Ca.: Pine Forge Press
- Corsaro, W. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex
- Corsaro, W., B. Molinari, K., B. Rosier, (2002) Zena and Carlotta: Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy *Human Development*, 45, 323 – 348
- Cutting, A. L. & J. Dunn (1999) Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background; Individual Differences and Interrelations. *Child Development* Vol. 70, number 4, 853 - 865
- Daiute, C. & K. Nelson (1997) Making Sense of the Sense-Making. Function of Narrative Evaluation. *Journal of narrative and life story*, 7 (1 – 4), 207 - 215 Lawrence Erlbaum Associates
- Denzin, N. & K., Y. Lincoln (1994) (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications
- de Villiers, J. & P. de Villiers (2000) Linguistic determination and the understanding of false

- beliefs. In: *Children's Reasoning and the Mind*. Peter Mitchell & K. Riggs (Eds)
Psychology Press Ltd. Publishers.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York Macmillian
- Dockett, S. & Degotardi, S. (1997). Some Implications of Popularity at Age Four. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 140, 20 – 31.
- Dunn, J. (1998) Siblings, emotion and the development of understanding. In S. Bråten (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. New York: Cambridge University Press
- Dunn, J. (1995a) Introduction. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 113 - 116
- Dunn, J. (1995b) Children as Psychologists: The Later Correlates of Individual Differences in Understanding of Emotions and Other Minds. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 187 - 201
- Dunn, J. (1994) Changing minds and changing relationships. In: Lewis & Mitchell *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hillsdale NJ; Erlbaum
- Dunn, J. (1988) *The beginnings of social understanding*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Dunn, J. & C. Huges (2001) "I Got Some Swords and You're Dead": Violent Fantasy, Antisocial Behavior, Friendship, and Moral Sensibility in Young Children. *Child Development*, Volume 72, Number 2, 491 - 505
- Dunn, J., A. L. Cutting & N. Fisher (2002) Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development* Volume 72 Issue 2, 621 - 636
- Dunn, J. & C. Huges (1998) Young children's understanding of emotions in close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171 -190
- Dunn, J., C. Slomkowski, N. Donelan & C. Herrera (1995) Conflict, Understanding, and Relationships: Development and Differences in the Preschool Years. *Early Education and Development*, vol. 6, no. 4 p 302-315
- Dunn, J., J. Brown, C. Slomkowski C. Tesla, & L. Youngblade (1991) Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352 - 1366
- Ely, R, G. Melzi, L. Hadge & A. McCabe (1998) Being Brave, Being Nice: Themes of Agency and Communication in Children's Narratives. *Journal of Personality* 66: 2, 257 – 284

- Feldman, C. 1992 The New Theory of Theory of Mind. *Human Development* 35, 107 – 117
- Flavell, J. H., E. R. Flavell & F. L. Green (1983) Development of the appearance – reality distinction. *Cognitive psychology*, 15, 95 – 120
- Flavell, J. H., E. R. Flavell & F. L. Green (1987) Young children's knowledge about the appearance-reality and pretend real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816 – 822
- Flavell, J. H., D. L. Mumme, F. L. Green & E. R. Flavell (1992) *Young children's understanding of different types of beliefs*. *Child Development*, 63 (p. 960 – 977)
- Flyvbjerg, B. (1993) *Rationalitet og magt*. København: Akademisk forlag
- Fodor, J. A. (1992) A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44
- Frye, D. & C. Moore (1991) (Eds.) *Children's Theories of Mind – Mental States and Social Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates
- Gall, M., W. Borg & J. Gall (1996) *Educational Research*. Longman Publishers, USA
- Georgakopoulou, A. (2002) Greek Children and Familiar Narratives in Family Contexts: On Route to Cultural Performances. In: S. Blum-Kulka, & C. Snow, (Eds.), *Talking to adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gopnik, A. 1993 How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 1 – 14
- Gopnik, A. & J. W. Astington (1988) Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 1988, number 59, 26 – 37
- Gopnik, A. & H. M. Wellman (1992) Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and language*, 7
- Green, J., C. Dixon & A. Zaharlick (2001) *Ethnography As A Logic of Inquiry*. Article presented at AERA Conference, Seattle 2001
- Gôncú, A. & V. Canella (1996) The Role of Teacher Assistance in Children's Constructing of Intersubjectivity During Conflict Resolutions. *New Directions for Child Development*, No 73, 57 – 69
- Guajardo, N. R. & A. C. Watson, (2002) Narrative Discourse and Theory of Mind Development. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 163, Issue, 3, 1305 – 1326
- Gulbrandsen, L., J. Johansson, & R.D. Nilsen (2002) *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Norges forskningsråd. Område for Kultur og samfunn
- Hansen, B., R. (1991) Intersubjektivitet; *Et nytt utviklingspsykologisk perspektiv*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, nr. 28, 568 – 578

- Hartup, W. (1996). The company they keep: Friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1- 13.
- Harris, P., L. (2002) What do children learn from testimony? In P. Carruthers, M. Siegal & S. Stich (Eds.) *The Cognitive bases of science*. Cambridge: Cambridge University Press
- Harris, P., L. (1994) *Thinking by children and scientists; False analogies and neglected similarities*. In: Hirsefield & Gelman (Eds.) *Mapping the Mind* New York: Cambridge University Press
- Harris, P., L.(1992) From simulation to folk psychology; The case for development. *Mind and Language*, 7, 120 – 144
- Harris, P., L. 1991 The work of the imagination. In: Whiten (Ed.) *Natural Theories of mind* Oxford: Basil Blackwell
- Harris, P. L. & P. Wellman (1995) *Connections between emotions and understanding in Development*. In: Judy Dunn (Ed.) *Cognition and Emotion*, no. 9, Erlbaum Associates Limited
- Heath, S. (1982) What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11 (49 – 76)
- Herrera, C. & J. Dunn (1997) Early Experiences With Family Conflict: Implications for Arguments With a Close Friend. *Developmental Psychology* Vol. 33, no 5, 869 - 881
- Hayes, D. S. & D. M. Casey (2002) Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 163, Issue 4, 12 sider
- Hobson, R. P. (1993) *Autism and the development of mind*. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Huges, C. & J. Dunn (1998) Understanding Mind and Emotions: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. *Developmental Psychology* Vol. 34 (5) s. 1026 - 1037
- Huges, C. & S. Leekam (2004) What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, Volume 13, Issue 4, 590 – 519
- Hundeide, K. (2003) *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen Akademisk Forlag
- James, A. (2001) Ethnography in the Study of Children and Childhood In: Delamont , S., S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography* SAGE Publications
- James, A., C. Jenks, & A. Prout (1998) *Theorising Childhood*. Cambridge, Polity Press
- Jenkins J. & J. W. Astington (2000) *Theory of Mind and Social Behavior: Causal Models*

- Tested in a Longitudinal Study *Merill-Palmer Quarterly*, Vol. 46, no.2, 203- 220
- Jenkins J. & J. W. Astington (1996) Cognitive Factors and Family Structures Associated with Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32, 70 - 78
- Jenkins, J. M., S. L. Turell, Y. Kogushi, S. Lollis & H. Ross (2003) A Longitudinal Investigation of the Dynamics of Mental State Talk in Families. *Child Development* Volume 74, Number 3 (905 – 920)
- Jensen, K. B. (2002a) The Qualitative Research Process. In: K. B. Jensen (Ed.) *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge
- Jensen, K. B. (2002b) The Complementarity of Qualitative and Quantitative Methodologies. In: K. B. Jensen (Ed.) *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge
- Jensen, K. B. (1991) The qualitative turn. In: Jensen, K. B and N. Jankowski *Handbook of qualitative research for mass communication research*. Routledge
- Kamberelis, G. & T. Bovino (1999) Cultural artifacts as scaffold for genre development. *Reading research Quarterly*, vol. 34, no. 2
- Kirk, J. & M. Miller (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: SAGE
- Koven, M. (2002) An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of pragmatics*, 34, 167 – 217
- Kuhn, D. (2000) Theory of mind, metacognition and reasoning: A life-span perspective. In: P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's Reasoning and the Mind*. Psychology Press Ltd. Publishers
- Küntay, A. C. (2002) Occasions for providing resolutions (or not) in Turkish preschool conversational narratives. *Narrative inquiry* 11 (2),411 – 450
- Kyrtzis, A. (1998) Narrative identity: Preschoolers' self-construction through narrative in same-sex friendship group dramatic play. *Narrative Inquiry* 9 (2), 427 – 455
- Kyrtzis, A. (1997) Jointly constructed narratives in classrooms: Co-constructions of friendships and community through language. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, No.1, 7 - 17.
- Kyrtzis, A. & S. Ervin-Tripp (1999) The development of discourse markers in peer Interaction. *Journal of Pragmatics* 31, 1321 – 1338
- Labov, W. (2001) *Uncovering the event structure of narrative*. Georgetown University Press

- Labov, W. & J. Waletzky, (1967) Narrative analysis. Reprinted 1997 in: *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3 - 38
- Lave, J. & E. Wenger, 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.
Cambridge University Press
- LeCompte, M. & J. J. Schensul (1999) *Analysing & Interpreting Ethnographic Data*.
ALTAMIRA press Sage Publications,
- LeCompte, M. & J. J. Schensul (1999) *Designing and Conducting Ethnographic Research*
ALTAMIRA press Sage Publications,
- LeCompte, M. D. & J.P. Goetz (1982) Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, Vol. 52, No 1, 31 - 60
- Lee, E., N. Torrance & D. R. Olson (2001) Young children and the say/ mean distinction: Verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Child Language* 28, 531 - 543
- Leslie, A. M. (1988) Pretence and representation The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412 - 426
- Levy, E. & K. Nelson (1994) Words in discourse: a dialectic approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of child Language* 21, 367 - 389
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba (1985) *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Linell, P. (1998) *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing Amsterdam Philadelphia
- Lofland, J. & L. Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. SAGE Publications Ltd
- Lohmann, H., & M. Tomasello (2003a) The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study. *Child Development*, volume 74, Number 4, 1130 - 1144
- Lohmann, H., & M. Tomasello (2003b) Language and Social Understanding: Commentary on Nelson et al. *Human Development* 2003; 46, 47 - 50
- Malloy, H., L. & P. McMurray (1996) Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflicts in an Integrated Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, No 11, 185 - 206
- Malterud, K. (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring. (Qualitative methods in medicinal research. An introduction*. Tano Aschehoug
- Matre, S. (1997) *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5 - 8 år i dialogisk samspel*. Avhandling for graden Doctor Artium. Trondheim: NTNU
- Mauritzson, U. & R. Säljö (2001) Adult Questions and Children's Responses: coordination of

- perspectives in studies of children's theories of other minds.
Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 45, No. 3, 213 -231
- Maxwell, J., A. (1992) Understanding and Validity in Qualitative Research *Harvard Educational Review*, Vol.62, No.3, 279 – 300
- McCabe, A. (1997) Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In: Michael Bamberg (Ed.) *Narrative Ability and Human Development*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates
- Meltzi, G. (2000) Cultural Variations in the Construction of Personal Narratives: Central American and European American Mothers' Elicitation Styles. *Discourse Processes*, 30, 153 – 177
- Mercer, N., M. Fernandez, L. Dawes, R. Wegerif & C. Sams (2003) Talk about texts at the computer: using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading literacy and language*, Blackwell Publishing, 81- 89
- Meyer, J. (1992) The Collaborative Development of Power in Children's Arguments. *Argumentation and Advocacy*, Vol. 29, Issue 2, 77 – 99
- Miles, M.B. & M.A. Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis. Second Edition* Sage Publications
- Miller, P. J. (1994) Narrative Practices: Their role in socialization and self construction. In: Neiser & Fivush (Eds.) *The remembered self* New York Cambridge University Press
- Miller, P. J., A. R. Wiley, H. Fung & C-H Liang (1997) Personal Storytelling as a Medium of Socialization in Chinese and American Families. *Child Development*, Volume 68, Number 3 P. 557 - 568
- Miller, P., J. & L. L Sperry (1988) Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language* 15, 293-315
- Mintz, J. (1995) Self in Relation to Other: Preschooler's Verbal Social Comparisons Within Narrative Discourse. *New Directions for Child Development* no. 69, 61 –73
- Morris, M., T. Menon & R. Daniel (2001) Culturally Conferred Conceptions of Agency: A Key to Social Perceptions of Persons, Groups, and other Actors. *Personality and Social Psychology Review* Vol. 5, Issue 2, 169 - 183
- Moshman (1995) Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 4.
- Nelson, K. (2004) Language Pathways into the Community of Minds. In: Astington J. W., & J. Baird (Eds.) *Why language matters for the theory of mind*. New York: Oxford University Press
- Nelson, K. (2003a) Emerging Levels of Consciousness in Early Human Development.

- In : H. Terrace & J. Metcalfe (Eds.) *The missing link in cognition: Origins of self-knowing consciousness*. Oxford University Press
- Nelson, K. (2003b) Narrative Self, Myth and Memory: Emergence of the Cultural Self. In: R. Fivush & C. Haden (Eds.) *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*
- Nelson, K. (2003c) Self and Social Functions: Individual Autobiographical Memory and Collective narrative. *Memory* 11 (2) 125 – 136
- Nelson, K. (2000 a) Narrative, Time and the Emergence of the Encultured Self. *Culture and Psychology* Vol. & (2), 183 - 196
- Nelson K. (2000 b) Memory and Belief in Development. In: D.C. Sckueter & E. Scarry (Eds.) *Memory, Brain and Belief* Harvard University Press
- Nelson, K. (1999) Levels and modes of representation: Issues for the theory of conceptual change and development. In: E. K Scholnik, K. Nelson,, S.A. Gelman & P.H. Miller (Eds.) *Conceptual development: Piaget's legacy Mahwah*, NY: Erlbaum
- Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press
- Nelson, K. (Ed.) 1989: *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nelson, K. & R. Fivush, (2004) The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, vol 111, no 2, 445 - 511
- Nelson, K., D. Plesa, Skwerer, S. Goldman, S. Henseler, N. Presler & F. Wakenfield (2003) Entering a community of minds: An Experimental approach to "Theory of Mind". *Human Development* 46, 24 - 46
- Nelson K. & L. Kessler Shaw (2002) Developing a Socially Shared Symbolic System In: J.Byrnes & E. Amsel (Eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development*. Erlbaum
- Nelson, K, D. Plesa & S. Hensler (1998) Children's Theory of Mind: An Experiential Interpretation. *Human Development* 1998, 41,no. 1, 7 – 29
- Nicolopoulou, A. (2002) Peer-Group Culture and Narrative Development. In: S. Blum-Kulka, & C. Snow (Eds.) *Talking to adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (1997) Children and narratives: Towards an interpretive and sociocultural approach. In: M. Bamberg (Ed.) *Narrative Ability and Human Development*. Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum Associates
- Nicolopoulou, A. & J. Weintraub (1998) Individual and Collective Representations in Social Context: A Modest Contribution to Resuming the Interrupted Project of a Sociocultural Developmental Psychology. *Human Development*, 41, Issue 4, 215 – 235

- Ninio, A. & C. Snow (1996) *Pragmatic Development Essays in Developmental Science*. Westview Press Inc
- Ochs, E. (2002) Narrative Lessons. In A. Duranti (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology. Research on Language and Social Interaction*, No. 26 (3)
- Ochs, E. (1993) Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, No. 26 (3), 287 – 306
- Ochs, E. (1994) Stories that steps into the future. In: Biber & Finegan (Eds.) *Sociolinguistic perspectives on registration* New York: Oxford University Press
- Ochs, E. (1990) *Cultural Universals in the Acquisitions of Language*. Paper and Reports on Child Language Development, No. 29, 1 – 19
- Ochs, E. & L. Capps (2001) *Living Narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press
- Ochs, E. & L. Capps (1997) Narrative Authenticity. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4)
- Ochs, E. & L. Capps (1996) Narrating the Self *Annual Review of Anthropology*. 25, 19 - 43
- Ochs, E., C. Taylor, D. Rudolph & R. Smith (1992) Storytelling as a Theory-Building Activity. *Discourse Processes*, 15, 37 – 72,
- Olson, D. (1996) *The World on paper*. Cambridge UK; Cambridge University Press
- Olson, D. & Astington, J., W. (1993) Thinking About Thinking: Learning How to Take Statements and Hold Beliefs *Educational Psychologist* 28 (1), 7 - 23
- Olver, R., R., Ratner, N., K. (1994) Children's Understanding of False Beliefs in Two Contexts' *Psychological Reports* 75, 1136 - 1138
- Pan, B. A. & C. Snow (1999) The development of conversational and discourse skills. In: M. Barrett (Ed.) *The Development of Language*. Psychology Press
- Perner, J. (2000) RUM, PUM, and the perspectival relativity of sortals. In: J. W. Astington (Ed.) *Minds in the Making*. Blackwell Publishers
- Perner, J. (1991) *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT press
- Perner, J., S. R. Leekam & H. Wimmer (1987) Three-years olds' difficulty with false beliefs. The case for a conceptual deficit. *British journal of Developmental Psychology*, 5, s. 125 - 137
- Perry, B. & S. Dockett (1998) Play, argumentation and social constructivism. *Early Child Development and Care*, vol. 140, 5 – 15
- Peterson, S. (2001) *Explanatory Discourse in Preschool Science Lessons*. Paper presented at AERA

- Peskin, J., J. W. Astington (2004) The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development* 19, 253 - 273
- Piaget, J. (1952) *Play, dreams and imitations in childhood*. New York: Norton
- Pollard, A. & A. Filer (1996) *The Social World of Children's learning*. London: Cassell
- Polner, M. & R. E. Emerson (2001) Ethnomethodology and Ethnography. In: S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.) *Handbook of Ethnography*. SAGE Publications
- Pons, F., J. Lawson, P. Harris & M. deRosnay (2003) Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology* 44, 347 - 353
- Potter, J. (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Sage
- Premack D. & G. Woodruff (1978) Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, no. 1 515 - 526
- Qvortrup, J. (2000) Macro analysis of Childhood. In: P. Christensen, A. James. (Eds.) *Research with children*. London, Falmer
- Raver, C.C. & Leadbeater, B. J. (1993). The Problem of the Other in Research on Theory of mind and Social Development. *Human Development*, 36, 350 - 362.
- Reese, E. (2002) Social Factors in the Development of Autobiographical Memory: The State of the Art. *Social Development* Vol. 11, no. 1 side 124 - 142
- Richner, E. S. & A. Nicolopoulou (2001) The Narrative Construction of Differing Conceptions of the Person in the Development of Young Children's Social Understanding. *Early Education & Development*, Volume 12, Number 3, 393 - 432
- Riggs, K & D. Peterson (2000) Counterfactual thinking in pre-school children: Mental state and causal inferences. In: *Children's Reasoning and the Mind*. Peter Mitchell & K. Riggs (Ed.) Psychology Press Ltd. Publishers.
- Robbins, J. (2002) *Thinking in a Vacuum Versus Three Interrelated Stories: A sociocultural perspective on young children's thinking* Paper presented at the 2002 International Education Research Conference of the Australian Association for Research in Education
- Roberts, L. D. & C. Lee (2002) Problems about Young Children's Knowledge of The Theory of Mind and Intentionality. *Journal of the Theory of Social Behaviour* 32: 3, 295 - 310
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press
- Rogoff, B. (1998) Cognition as a Collaborative Process. In : W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler, (Eds.) *Handbook of child psychology*. Volume 2: Cognition, perception and language.

- Rogoff, B. (1995) Observing Sociocultural activity on three planes. In J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural studies of minds*.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press
- Rogoff, B., C. Turkanis & L. Bartlett (2001) (Eds.) *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Oxford University Press
- Rogoff, B. & P. Chavajay (1995) What's become of Research on the cultural Basis of Cognitive Development. *American Psychologist* 1995, Vol. 50, No. 10, 859 - 877
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P, Goldsmith, D. (1995) Development Through Participation in Sociocultural Activity *New Directions for Child Development*, no 67, 45- 65
- Rogoff, B., C. Mosier, J. Mistry, A. Göncü & C. Mosier (1993) Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 58, n 8, 1 - 174
- Rojas-Drummond, S., V. Perez, S. Vélez, L. Gomez & A. Mendoza (2003) Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction*, Volume 16, Issue 6, 653 - 670
- Rommetveit, R. (1998) Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. In S. Bråten (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. New York: Cambridge University Press
- Rommetveit, R. (1996) *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rommetveit, R. (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon*. Universitetsforlaget, Oslo
- Rutanan, N. (1999) What do children tell in their own stories: Opening up children's narrative culture. *Narrative Inquiry* 9 (1), 203 - 206
- Sabbagh, M. & M. Callanan (1998) Metarepresentations in Avtion: 3-, 4-, and 5 Year-Olds' Developing Theories of Mind in Parent-Child Conversations. *Developmental Psychology*, 34 (3), 491 - 502
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Bokförlaget Prisma
- Schegloff, E. A., E.Ochs & S. A. Thompson (1996) (Eds.) *Interaction and Grammar*. Cambridge University Press
- Schensul, L., J. S. Schensul & M. D. LeCompte (1999) *Essential Ethnographic Methods Observations, Interviews and Questionnaires*. ALTAMIRA Sage Publications

- Shwe, H. I. & E. Markman (1997) Young Children's Appreciation of the Mental impact of their Communicative Signals. *Developmental Psychology*, vol. 33, no.4, 630 – 636
- Siegal, M. & C. Peterson (1994) Children's Theory of mind and the conversational theory of cognitive development. In: C. Lewis & P. Mitchell (Eds.) *Children's early understanding of Mind*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum
- Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage Publications
- Skinner, B. F. 1974 *About Behaviorism*. Vintage Books: New York
- Smith, M. J. 1998 *Social Science in question*. Sage
- Slaughter, V. & A. Gopnik. (1996) Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67, 2967 - 2988
- Snow, C. 1997 Language as public construction *Science* 3/ 14
- Snow, C. (1989) Understanding Social Interaction and Language Acquisition; Sentences are not Enough. In: M. H. Bornstein & J. Bruner *Interaction in Human Development*. Lawrence Erlbaum Associates
- Snow, C., p., O. Tabors & D., K. Dickinson (2001) Language Development in the Preschool Years. In: In: D. K. Dickinson & P. O. Tabors (eds.) *Beginning Literacy with Language* Brookes Publishing
- Snow, C. & A. Imbens-Bailey (1997) Beyond Labov and Waletzky: The Antecedents of Narrative Discourse. *Journal of Narrative and Life history*, 7 (1-4), 197 - 207
- Sperry, L. L. & D. E. Sperry (1996) Early Development of Narrative Skills. *Cognitive Development*, 11, 443-465
- Sprott, R. (1992) On giving reasons in verbal disputes: the development of justifying. *Argumentation and Advocacy*, 29, 61 – 76
- Stake, R. E. (1994) Case Studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications
- Stone, P. (1992) "You Know What?" Conversational Narratives of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, n. 3 , 367 – 382
- Symons, D., K. (2004) Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, Volume 24, Issue 2, 159 – 188
- Szarkowicz, D. L. (2000) "When They Wash Him They'll Know He'll be Harry": young children's thinking about thinking within a story context. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 8, No. 1, 71 – 81
- Szarkowicz, D. L. (1999) *Monsters, Bananas and Seaweed: Active Participation and Young*

Children's Understanding of False Belief. Paper presented at SCRD

- Szarkowicz, D. L. (1999) Young Children's False Belief Understanding During Play *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (2), 243 – 254
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of Human Cognition*. Harvard University Press
London England
- Tomasello, M. & H. Rakoczy (2003) What Makes Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intentionality. *Mind and Language*, vol. 18 No 2, 212 - 147
- Umiker-Sebeok, D.J. (1979) Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91 – 109
- Ushakova, T., N. & Z. S. Barteneva (2002) The Psychological Content of the Speech of a Child at Age Three to Five. *Russian Education and Society*, vol 44, 77 - 92
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University press
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT press
- Wegerif, R., N. Mercer & D. Dawes (1999) From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and instruction*, 9, 493 - 516
- Wegerif, R., N. Mercer & L. Dawes (1997) Research Note. The Talk, Reasoning and Computers project (TRAC). *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 68 - 72
- Welsh-Ross, M. (1997) Mother – Child Participation in Conversation About the Past: Relationships to Preschoolers' Theory of Mind. *Developmental Psychology*, Vol. 33, No 4, 618 - 629
- Wellman, H. M., D. Cross & J. Watson (2001) Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: the Truth about the False Belief. *Child Development*, Volume 72, Number 3, 655 – 684
- Wellman H. M. & K. Bartsch 1994: Before belief: Children's early psychological theory. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.) *Children's early understanding of Mind*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum
- Wertsch, J. (1991) *Voices of the Mind*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Wertsch, J. (1998) *Mind as action*. Oxford University Press
- Wertsch, J. (2000) Intersubjectivity and the "other" in Human Communication. In: N. Budwig, I. C. Uzgiriz & J. Wertsch (Eds.) *Communication: An Arena of Development*. Ablex Publishing Corporation 2000

- Wertsch, J. (1995) The need for action in sociocultural research. In: J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez: *Sociocultural studies: history, action and mediation*. Cambridge University Press
- Wiley, A. R., A. J. Rose, L. Burger K. & P. J. Miller (1998) Constructing Autonomous Selves through Narrative Practices: A Comparative Study of Working-Class and Middle-Class Families. *Child Development*, Volume 69, Number 3, 833 – 847
- Wimmer, H. & J. Perner (1983) Beliefs about beliefs: representation and Constraining function of false beliefs in young children's understanding of deceptions. *Cognition* 13, 103 – 128
- Yaniv, I. & M. Shatz, 1990 Heuristics of Reasoning and Analogy in Children's Visual Perspective Taking. *Child Development*, 61, 1491 - 1501
- Yin, R. K. (2003) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications

Liste over tabeller:

Tabell 4.1 Barna presentert i tabell, tid regnet i måneder og dager	93
Tabell 4.1 Barna presentert i tabell, tid regnet i måneder og dager	102
Tabell 4.3 Oversikt over antall ytringer for hvert av fokusbarna	103
Tabell 4.4 Oversikt over antall ikke-språklige turer for hvert av fokusbarna	103
Tabell 4.5 VO4s ytringer i narrative konstruksjoner med Caroline, Oda, Vera og Åge	104
Tabell 4.6 VO5s ytringer i narrative konstruksjoner med Caroline, Oda, Vera og Åge	104
Tabell 4.7 VO1s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per	104
Tabell 4.7 VO1s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per	104
Tabell 4.9 VO3s ytringer i narrative konstruksjoner med Gro og Per	104
Tabell 5.1 Oversikt over narrativer i dyadiske interaksjoner med bakgrunnsopplysninger gitt uten støtte	128
Tabell 5.2 Oversikt over narrativer i flerpersone interaksjoner med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte	129
Tabell 5.3 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVA for hvert fokusbarn	141
Tabell 5.4 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVEM for hvert fokusbarn	144
Tabell 5.5 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om HVOR for hvert av fokusbarna	146
Tabell 5.6 Oversikt over antall ytringer med bakgrunnsopplysninger om tidspunkt for hvert fokusbarn	147
Tabell 6.1 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå i dyadiske interaksjoner	164
Tabell 6.2 Narrativer for å fortelle og narrativer for å forstå i flerpersone interaksjoner	164
Tabell 6.3 Antall narrativer for å forstå i kategorien: narrativer med bakgrunnsopplysninger gitt med støtte	165
Tabell 6.4 Oversikt over fokusbarnas <i>utforskende ytringer</i> som spørsmål og påstander	170
Tabell 6.5 Oversikt over hver av de voksnes bruk av ord for mentale hendelser i narrativer, både i dyadiske og flerpersone interaksjoner	185
Tabell 6.6 Oversikt over hvert av fokusbarnas bruk av ord for mentale hendelser i både dyadiske og flerpersone interaksjoner	191
Tabell 7.1 Oversikt over narrativer presentert i dyadiske interaksjoner	197
Tabell 7.2 Oversikt over narrativer presentert i flerpersone interaksjoner	199

Vedlegg:

Vedlegg 1

Søknad til foreldre om tillatelse til å videoobservere barn.

Til foreldre med barn i xxx barnehage

Liv Gjems
Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning
Postboks 2243
3303 Tønsberg

Kjære foreldre

Jeg skriver til dere for å be om ditt/ deres samtykke til å foreta en observasjonsstudie i ditt barns barnehage.

Jeg holder på med et doktorgradsprosjekt som heter "Hva lærer barn når de lærer" og det er barn i alderen tre til fire år i lek og samtale med andre barn og voksne som skal være i fokus. Formålet er å observere barns erfaringer med lek og sosial læring i barnehagen. I samråd med personalet, vil noen av observasjonene bli videofilmet. For å bli bedre kjent med barna, vil jeg gjennomføre en lekepreget oppgave med dem i barnehagen.

Alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme frem under observasjonene, og alle data blir behandlet konfidensielt. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst i løpet av perioden trekke barnet ut av prosjektet uten begrunnelse.

Barnehagepersonalet har stilt seg velvillige til prosjektet. Jeg kommer til å besøke barnehagen flere ganger i løpet av året, både i løpet av april og i september, oktober og november. Jeg vil da være tilgjengelig for spørsmål fra dere. Prosjektet skal avsluttes høsten 2003, og da vil alle videofilmer bli slettet. Dersom dere har spørsmål til meg om videofilmingen eller lekeoppgaven, så ta gjerne kontakt med meg pr telefon: 33 03 14 26, eller e-mail Liv.Gjems@hive.no.

Med vennlig hilsen

Liv Gjems

JA Vi/ jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar i undersøkelsen

NEI Vi/ jeg gir ikke tillatelse til av mitt barn deltar i undersøkelsen

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke mitt barn ut

Vedlegg 2

Søknad til barnehagepersonalet om å få videofilme dem i interaksjoner med barn.

Til personalet i xxxxxx barnehage

Liv Gjems
Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning
Postboks 2243
3303 Tønsberg

Forespørsel om å få samle inn data i barnehagen

Jeg henvender meg til dere for å be om tillatelse til å samle inn data til en undersøkelse som gjelder et doktorgradsprosjekt.

Prosjektet jeg holder på med heter ”Hva lærer barn når de lærer”, og det er barns samhandlingserfaringer med andre barn og voksne i barnehagen jeg ønsker å studere hos dere. Jeg ønsker å gjennomføre en observasjonsstudie, og særlig er jeg interessert i de yngste barna i 3 - 4 årsalderen. Dette fordi denne aldersgruppa er spesielt interessant når det gjelder sosial læring. Jeg er interessert i å observere barna i vanlige leke- og samspillssituasjoner, og noen av observasjonene vil foregå med videofilming. For å bli godt kjent med barna i 3 - 4 årsalderen, ønsker jeg å gjennomføre en lekepreget oppgave med dem i barnehagen.

Undersøkelsen rettes mot barnehagens sosiale forutsetninger som det første offentlige pedagogiske tilbud barn møter, og som for mange barn representerer den første daglige tilhørighet utenfor familien. Barnehagen er en organisasjon med mange barn samlet, og kan derfor gi barn samhandlingserfaringer de ikke kan få i familien eller hos en dagmamma. En av begrunnelsene for prosjektet er å studere hvilke *muligheter* for sosial læring som ligger i barnehagens hverdagsliv.

Datainnsamlingen vil foregå i nært samarbeid med personalet på avdelingen. Spørsmål og usikkerhet om hva jeg ser og er opptatt av vil hele tiden kunne diskuteres. Det som samles av informasjon om det som skjer mellom barn og voksne i barnehagen vil bli anonymisert. Utskrifter av samtaler vil ikke kunne spores tilbake, hverken til byen, barnehagen eller de aktuelle barn og voksne som deltar. Det innsamlede materialet vil bli presentert i anonymisert form i min doktoravhandling, og alle opptak vil bli slettet ved prosjektets avslutning i august 2003. Jeg vil levere avhandlingen til dere til gjennomsyn før den innleveres.

Datainnsamlingen vil foregå i løpet av 2001, med en forundersøkelse i løpet av mars – april. Det ville være ønskelig å gjennomføre hovedinnsamlingen i overgangen september - oktober, med oppfølging av noen tema en uke i november. Selve filmingen vil foregå en til to timer om dagen i frileksperiodene inne. Jeg ønsker imidlertid å diskutere tidspunkt med dere, og tilpasse undersøkelsen til barnehagens planer.

Jeg kommer gjerne til barnehagen for å utdype og presentere det prosjektet jeg jobber med. Dersom dere har spørsmål til meg om videofilmingen eller lekeoppgaven, så ta også gjerne kontakt med meg på telefon: 33 03 14 26, eller pr. e-mail:

Liv.Gjems@hive.no

Vedlegg 3

Transkriberingssystem

Narrativene innledes med noen få setninger om kontekst.

Ytringer kan bestå av enkelt ord eller av flere ord.

Lange ytringer blir delt opp i replikker på basis av tonefall mot slutten av ytringer, pauser og/eller syntaks.

Organisering:

VER: Hver ytring starter med kodenavn og kolon

<> Det som ligger mellom vinkelparentesene er overlappende områder i samtalen

VER: se hva <jeg gjør>

GRY: <jeg også>

Pause, representerer et tydelig stopp i tale, kombinert med at taleren kan se tenksom ut.

xxx xxx uforståelig ytring eller del av ytring

: tydelig forlengelse av lyd, jo flere kolon, desto lenger lyd:::

[!] ordet foran er uttalt med ettertrykk

-? stigende terminaltone

- fallende terminaltone

-! Bydende/ krevende terminaltone

- jevn terminaltone

[= tekst] Betyr forklaringer. For eksempel:

JAN: du skremmer ikke meg så -![= kommanderer den andre til å ikke skremme seg mer]

+... Avsporing eller ufullstendig avslutning som ikke er avbrutt. Dette er markering for når en taler mister oppmerksomheten eller glemmer hva hun/ han skal si

VER: det lukter så godt for +...

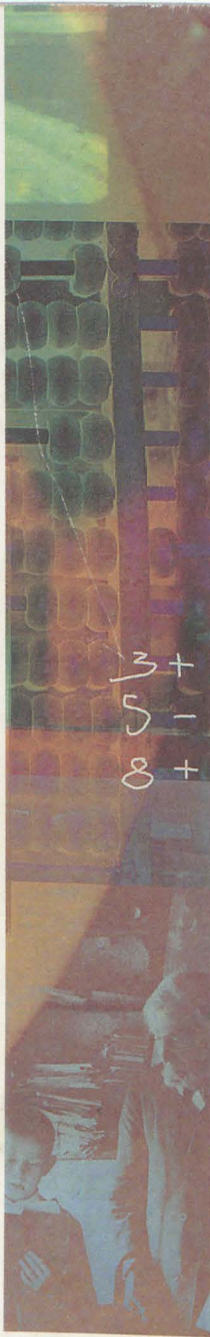
VER: hva er det? [= ser på noe VO5 lager]

+/ Avbrytelser som gjør en ytring ufullstendig

VO4: hva gjorde du +/ [= til Gry]

VER: Turid har fått ny genser -! [= ser begeistret på Turid]





Liv Gjems

Hva lærer barn når de forteller?

En studie av barns læringsprosesser
gjennom narrativ praksis

Avhandling for graden dr. polit. 2006

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET
UNIVERSITETET I OSLO



unipubavhandlinger

HØGSKOLEN
I VESTFOLD



06xd01012

ISSN 1501-8962

Nr. 56